

LA COMIDA Y LA COMENSALIDAD COMO ESCENARIOS COMUNICATIVOS

Food and Commensality as Communication Scenarios

Recibido: 22 de Enero 2014

Aprobado: 04 de Julio 2014

Solón Calero Cruz

Universidad Autónoma de Occidente

Colombia

sacalero@uao.edu.co



Doctor en Educación -M.A. en Speech Communication. Profesor de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Occidente y miembro del Grupo de Investigación en Comunicación en la línea Comunicación, Sociedad y Cultura. Trabajo en análisis comunicativo de prácticas culturales, con énfasis en cocina y comensalidad. Enfoques que orientan la investigación: Estudios culturales, Estudios poscoloniales, Comunicación Intercultural.

Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar de qué otras maneras se puede pensar y estudiar la comunicación sin recurrir necesariamente a las importantes mediaciones sociales que efectúan los medios y al diseño de estrategias prescriptivas encaminadas a mejorar la comunicación en las organizaciones. Para lograr este propósito presento una matriz metodológica que permite describir e interpretar, parcialmente, procesos de producción de sentido en el contexto de una práctica cultural como es la alimentación escolar en Colombia. Los ejemplos ilustran la manera cómo la producción discursiva alrededor de esta práctica, está determinada por condiciones históricas y sociales específicas, pero también por las formas en que los actores sociales viven activa y simbólicamente su experiencia con la alimentación. Este procedimiento permite comprender situaciones comunicativas que determinan la construcción social de la corporalidad y las relaciones de conocimiento entre los actores sociales involucrados en esta práctica.

Palabras clave: Comunicación, práctica cultural, discurso, alimentación escolar, gusto, corporalidad.

Abstract

The purpose of this article is to point out other ways to think and to study communication. That is, studying communication beyond the important process of mass mediation and the design of prescriptive strategies for improving organizational communication. To achieve this goal, I introduce a methodological matrix which allows to describe and to interpret, partially, the process of meaning production in the context of a cultural practice such as school feeding in Colombia. The examples help to illustrate the ways discursive production of this practice is determined by specific historical and social conditions, but also by the ways social actors live actively and symbolically their experience with school feeding. This procedure helps to understand communication situations that influence decisively the social construction of corporality and the knowledge relations among the social actors involved in this praxis.

Keywords: Communication, cultural practice, discourse, school feeding, taste, corporality.

Introducción

Los estudios de comunicación tradicionalmente han priorizado la investigación en medios. En estos, se han abordado problemas relacionados con la emisión, el análisis y la recepción de mensajes (Baran & Dennis, 1995; Lull, 1990-1995; Martín Barbero, 1991; Orozco, 1997). Otras corrientes, especialmente en los Estados Unidos, se han interesado por entender aspectos de la comunicación en el ámbito de las relaciones interpersonales, interculturales, grupales y organizacionales (Littlejohn, 1996; Sanovar & Porte, 1997; Anderson & Baym, 2004). Sin desconocer los grandes aportes de estas posturas para la consolidación del campo de estudio de la comunicación, en este artículo planteo que al ubicar la discusión sobre comunicación en la producción simbólica que acontece en las prácticas culturales y en las maneras en que estas prácticas estimulan diversas formas de socialización, no solamente se fortalecen los estudios de comunicación sino también su misión política y social.

¿De qué otras formas, entonces, podemos pensar la comunicación sin recurrir nuevamente a las trascendentales mediaciones que hacen los medios? ¿De qué otra forma se puede estudiar la comunicación sin caer en la trampa operativa e instrumental de las estrategias de la comunicación organizacional? ¿Hay otros espacios de interacción que pueden ser estudiados para fortalecer el desarrollo del campo en nuestros contextos locales? ¿Qué otro tipo de intercambios simbólicos determinan la construcción social de nuestra subjetividad y la conformación de nuestra corporalidad?

1. Un escenario posible

La alimentación es una práctica cultural¹ que permite examinar diversas experiencias de producción simbólica y estudiar, por lo tanto, la comunicación desde configuraciones tales como los discursos que se constituyen para ordenarla, las relaciones de conocimiento que se establecen entre los actores sociales que participan de ella y la producción de la corporalidad del sujeto. En las experiencias de preparar alimentos y de la comensalidad, acaecen procesos profundos de recreación cultural y de constitución de la memoria que determinan la formación social del gusto de los sujetos². A través de las prácticas del comer y de la comensalidad, se fabrican potentes lazos comunicativos que tienen un impacto directo en la creación de la identidad y en la constitución del patrimonio cultural de un grupo social determinado. En ellas hay un trabajo perceptivo- corporal constante, que deviene praxis social, en el cual se recrean y reproducen formas de conocimiento que están enraizadas en el espacio, la memoria y las sensibilidades colectivas de los ciudadanos. La experiencia comunicativa en esta práctica es a un tiempo seductora e impositiva, pues introducir a un ser humano en los sabores, resulta ser un trabajo cultural donde se mezcla la sensibilidad y la imposición.

¹ El concepto de prácticas culturales propuesto por De Certeau (1996) es considerado en esta reflexión, complementándose con la noción de *habitus* desarrollado por Bourdieu (1991). Para De Certeau las prácticas culturales son *artes o maneras de hacer* “a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural.” (De Certeau, 1996, p.XLIV). Estas prácticas están determinadas por los “consumos combinatorios y utilitarios” (De Certeau, 1996, p.XLV), por parte de los usuarios de los diferentes productos asignados diseminados en la estructura socioeconómica. Bourdieu (1991), por su parte, propone el concepto de *habitus* para explicar la forma como se gestan estas prácticas. Dicho concepto está estrechamente ligado a los *esquemas de operaciones* utilizados por los consumidores culturales de los que habla De Certeau. Tanto estos *esquemas* como el *habitus* tienen que ver con la experiencia acumulada y la historia social de los sujetos: ambos hablan del carácter dinámico y transformador de las prácticas sociales. El *habitus* en palabras de Bourdieu es: “Historia incorporada, naturalizada y, por ello, olvidada como tal historia, el *habitus* es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Esta autonomía es la del pasado ya hecho activo que, funcionando como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace al agente individual como mundo en el mundo. . . , el *habitus* se opone por igual a la necesidad mecánica y la libertad reflexiva, a las cosas sin historia de las teorías mecanicistas y a los sujetos sin inercia de las teorías racionalistas” (Bourdieu 1991, p.98).

² Le Breton (2006) plantea que: “La formación del gusto cruza datos biológicos y datos de la educación. Pero la simbólica social de los alimentos y de los gustos prevalece sobre una biología que se inclina según las orientaciones culturales. La preferencia alimentaria se halla marcada por una afectividad construida en relación con el otro”(p.273). El gusto debe también analizarse desde sus determinantes económicos para comprender de manera más amplia su dimensión política. El gusto, dice Bourdieu (1991) “es el operador práctico de la transmutación de las cosas en signos distintos y distintivos, de las distribuciones continuas en posiciones discontinuas, el gusto hace penetrar a las diferencias inscritas en el orden físico de los cuerpos en el orden simbólico de las distinciones significantes” (p. 174).

2. Un caso específico: la alimentación escolar³

La experiencia de la alimentación escolar en Colombia constituye un muestrario útil para discernir de manera puntual sobre la relación dialógica entre prácticas culturales y comunicación. El trabajo de socialización que toma lugar en la cocina y la comensalidad, en el contexto de los comedores escolares, se hace “con y en el cuerpo” (Milstein & Méndez, 1999, p.17) y se materializa mediante el aprendizaje de reglas de comportamiento, hábitos alimenticios y de la valoración moral y estética de los alimentos. Es así como el cuerpo del niño es moldeado para que haga una transición “normal” hacia el proceso civilizatorio, tal y como Elías (1987) lo ha denominado. La producción de la corporalidad, vivenciada por intermedio de intercambios simbólicos, opera como “acto fundacional de la subjetividad moderna, requerida para la producción de ciudadanos y donde el cuerpo del niño es el principal dispositivo de esta formación a la vez civilizador y racionalista” (Pedraza, 2007, p.20).

3. Aspectos metodológicos

³ Los ejemplos que aquí se presentan provienen de mi investigación, terminada en el 2012, sobre la alimentación escolar en Colombia titulada: “*Pedagogías Sociales en las Prácticas de Alimentación: Producción de la Corporalidad y Relaciones de Conocimiento*”. La metodología de este estudio se estructura teniendo en cuenta tanto el trabajo genealógico sobre el origen y desarrollo de la alimentación escolar en Colombia como el trabajo de campo realizado en comedores escolares de algunas escuelas de este país. Con respecto al primer punto (historia de la alimentación escolar en Colombia), se destacan dos momentos: el primero, transcurrido entre el último cuarto del siglo XIX y finales de los años cuarenta, en el que el propósito biopolítico alrededor de la población –incluyendo la escolar– consistió en que ésta naturalizara los principios rectores de la higiene y la nutrición para el fortalecimiento de la fuerza laboral y de la burguesía. El segundo, que se inicia desde la segunda posguerra y continúa vigente hasta hoy, en el que la población fue organizada desde una noción biopolítica que directamente interpeló a sus maneras de hacer y de vivir, haciéndola responsable de su propio bienestar y salud en la medida en que ya existían las condiciones materiales y simbólicas para proceder de esta manera. Por su parte, el trabajo etnográfico en los comedores escolares, realizado durante los años 2009, 2010 y 2011, permitió la recolección de experiencias de vida que dan cuenta tanto de la historia de alimentación escolar en este país como de las condiciones actuales de la experiencia alimenticia en la escuela. De igual forma, los testimonios ofrecidos por los agentes sociales involucrados en la experiencia alimenticia de los niños, permiten reconocer algunos momentos relevantes en la configuración del campo de la educación, a partir de la experiencia con las prácticas de alimentación, y de las condiciones actuales de la alimentación escolar y sus consecuencias en la producción de la corporalidad y en las relaciones de conocimiento.

Ahora, la relación entre prácticas culturales y comunicación se puede concebir metodológicamente por intermedio de la construcción de una matriz que, por un lado, pregunte por las condiciones históricas que permiten la consolidación de una práctica cultural como la alimentación escolar y por los discursos que emergen para justificarla y mantenerla. Esto implica, inicialmente, ubicar espacial y temporalmente la práctica cultural; de igual forma, y con la misma relevancia, se debe identificar las experiencias y percepciones sobre la alimentación escolar de los actores sociales directamente involucrados, en este caso: cocineros, maestros, niños y agentes especializados.

La reconstrucción del contexto sociohistórico en que se sitúa la producción del discurso sobre la alimentación escolar se realiza en este caso desde la noción de análisis cultural propuesta por Thompson (1991): “el estudio de las formas simbólicas en relación a contextos y procesos especificados históricamente y estructurados socialmente a través y por medio de los cuales, estas formas simbólicas se producen, transmiten y reciben” (p.54). Thompson distingue tres procedimientos metodológicos para el análisis cultural, denominados como “hermenéutica profunda”⁴: el análisis sociohistórico, el análisis formal o discursivo y la interpretación. El análisis socio histórico permite reconstruir el contexto y examinar las relaciones sociales y las instituciones, la distribución del poder y los recursos, por medio de los cuales ese contexto específico se constituye en un campo social diferenciado. Este procedimiento identifica la forma como se construye el discurso social y facilita el análisis discursivo (interpretación) de las formas simbólicas que constituyen una práctica social. Complementariamente, Foucault (2007) propone para el estudio de las prácticas culturales contextualizar el tipo de conocimientos que circulan alrededor de ella, el sistema de poder que la regula y las subjetividades que produce.

Finalmente, Los estudios poscoloniales nos confrontan con el hecho de que tanto el conocimiento institucionalizado como la transformación de las prácticas culturales en contextos poscoloniales, están siempre sujetos a fuerzas marcadas por el colonialismo, la nación y la geopolítica (Shome & Hedge, 2002). En la misma línea, para los estudios poscoloniales la interpretación de cualquier contexto social contemporáneo implica, antes que nada, su localización en el interior de la historia y geografía del colonialismo como estructura profunda y crucial de la modernidad Norte – atlántica (Grossberg, 2002).

⁴ La “hermenéutica profunda” resulta ser un marco apropiado para el análisis cultural ya que esta posibilita el desciframiento de las construcciones simbólicas significantes que requieren de interpretación (Thompson, 1991).

Considerando estos referentes teóricos, podemos construir una estructura analítica que puede ser representada de la siguiente manera:

Tabla 1. Matriz Metodológica

Correlación:	Contexto socio-histórico (ubicados temporal y espacialmente): <i>discursos de ordenamiento –sistema de poder que regula la práctica cultural- y relaciones de conocimiento en contextos poscoloniales.</i>
Comunicación – Cultura	Actores Sociales: <i>Discursos incorporados y negociados (habitus) y producción de la subjetividad y la corporalidad</i>

Presentaré algunos ejemplos para ilustrar lo planteado hasta ahora.

4. Contexto socio-histórico y discursos subyacentes

Con base en estos fundamentos, se utilizan aquí dos tipos de textos para armar el andamiaje descriptivo y analítico de la situación sociohistórica y de los discursos sobre la alimentación escolar. Los primeros son estudios críticos del discurso acerca de la historia de la salud y nutrición en Colombia; los segundos son documentos prescriptivos que comunican nociones, conductas y métodos para vivir la experiencia alimenticia “civilizadamente”.

Por razones de espacio, me detendré solamente en los documentos prescriptivos -y no en los estudios críticos del discurso acerca de la historia de la salud y nutrición en Colombia⁵-, puesto que considero que las estrategias de comunicación que allí se desarrollan permiten comprender claramente cómo se va construyendo y ordenando simbólicamente el discurso de la alimentación

⁵ Es importante señalar, no obstante, que los estudios críticos del discurso acerca de la historia de la salud y nutrición en Colombia, muestran que las políticas estatales de salud y alimentación coinciden con el desarrollo paulatino del sistema de producción capitalista, con los imaginarios de desarrollo, progreso y modernización, y con la consolidación de disciplinas como la nutrición, la medicina y la higiene (Escobar, 1998; Pedraza, 1999; Bolívar, 2008; Castro-Gómez & Restrepo 2008; Castro-Gómez, 2009). Dichos estudios permiten seguirle las huellas a las políticas de gobierno que se fijaron -finalizando el siglo XIX hasta nuestros días- a partir: del cuidado de la salud, la implementación de prácticas higiénicas, mecanismos para prevenir la desnutrición y de los preceptos ideológicos que se fundaron para organizar la alimentación escolar. En otros términos, estos trabajos de investigación ofrecen un análisis socio histórico y antropológico sólido para dilucidar sobre el tipo de conocimientos que circulan en torno a las prácticas de alimentación escolar, del sistema de poder que las regula, de las subjetividades que producen y de las relaciones coloniales que reproducen.

escolar en Colombia. Estos textos son diseñados para “ser leídos aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria” (Foucault, 2007, p.15). Dichos documentos, finalmente, emplean un discurso persuasivo con la intención de cambiar las costumbres populares alimenticias y los estilos de vida alrededor de ellas, ya que éstas son entendidas como desviaciones sociales, culturales y médicas (Frykman & Lofgren, 1987)⁶.

El primer documento que se consideró fue *Alimentación y nutrición en Colombia*, escrito por el médico colombiano Jorge Bejarano en 1950. En este trabajo se presenta una guía (construida bajo los parámetros de la ciencias de la salud) para hacer de la escuela el lugar donde el niño debe aprender a alimentarse bien. El médico diseñará una minuta escolar para ser distribuida en las escuelas del país. La estructura dietética del menú y la distribución temporal en que se debe servir la comida, muestran el tipo de hábitos que debe incorporar el niño para lograr convertirse en sujeto de aprendizaje y en un ciudadano de alto rendimiento cuando se incorpore a la esfera productiva⁷. El texto con su estrategia de comunicación funda una política de verdad sobre alimentación sana y pone en evidencia los malos hábitos de la alimentación casera. Las costumbres populares que se reproducen en la cocina de la casa, de acuerdo con Bejarano, eran el origen de la ineficiencia y de serios problemas de salud y, por lo tanto, el restaurante escolar debía convertirse en el espacio en el que se corrige y aprende la “verdadera” socialización alimentaria.

El segundo texto consiste en una recopilación de las ponencias presentadas en el Simposio sobre Nutrición Infantil celebrado en Cali en 1958 y publicado por el Instituto Interamericano del Niño y el Unitarian Service Committee. Los temas debatidos durante el Simposio⁸ y la presencia de

⁶ El discurso acerca de la alimentación escolar es producto tanto de una construcción analítica como de una producción social. Los conocimientos alrededor de la alimentación y los ejercicios de poder que se promueven, implican que en la construcción y reproducción discursiva intervienen diferentes instancias y actores sociales. Desde estos referentes se crean unos horizontes de sentido alrededor de la formación del niño (cognitiva y corporal), y una pugna constante entre los conocimientos formal e informal que estructuran este discurso; éste se produce y circula por intermedio de las políticas del conocimiento -las cuales trazan la semántica de la alimentación escolar- y a través de las pedagogías sociales que se reproducen en la escuela.

⁷ Para más detalles sobre esta minuta escolar, ver Bejarano, Jorge (1950). *Alimentación y nutrición en Colombia*. Bogotá: Iquemia

⁸ Embarazo y lactancia; el niño preescolar; parasitosis intestinal, anemia y desnutrición; la edad escolar y la adolescencia del niño; la alimentación del niño en los hospitales y en otras instituciones; cómo aumentar la producción de alimentos; cambio de costumbres y comportamientos alimenticios; cambios en los patrones relacionados con la alimentación; programas de bienestar social para mejorar la nutrición de la familia; abaratamiento de alimentos esenciales para las colectividades de escasos recursos; programas de bienestar social para mejorar la nutrición de la familia; la responsabilidad del departamento de sanidad en el mejoramiento de la

los organismos participantes⁹ ilustran el tipo de estrategias de comunicación que se utilizaron para ordenar social y simbólicamente la alimentación.

Pero racionalizar o normalizar esta práctica significó no solamente enseñar a alimentarse bien, sino también aprender un conocimiento científico que permitiría la reproducción del sistema de producción con la colaboración de la escuela y la familia. El operativo propuesto por los conferencistas proponía una revolución cultural en las maneras de comer. La implementación de éste, requería de expertos con la habilidad de comunicar, sobre todo a las madres de familia, acerca de la importancia de una buena dieta en la prevención de enfermedades y en el mantenimiento de una buena salud en el hogar y en la escuela. Esta transformación de los estilos de vida repercutiría, supuestamente, en una administración adecuada de los recursos, contribuyendo así al mejoramiento de la salud y de la economía doméstica.

El conocimiento científico con sus fórmulas estaba dispuesto para todos: de lo que se trataba ahora era de que ambas instituciones (escuela y hogar) lo asimilaran y lo naturalizaran. A partir de este momento, era el individuo el que debía asumir la responsabilidad de estar saludable al adquirir buenos hábitos y desechar las malas costumbres. Este individuo - niño sería guiado, de acuerdo con los anhelos de los conferencistas, desde la escuela con la cooperación de los padres de familia. Así es como la escuela y la familia se constituyeron en lugares de poder al incorporar los mecanismos de reproducción del sistema y contribuir a la construcción social de la subjetividad moderna.

El último texto se denomina *Programa y guía de nutrición para las escuelas primarias de Colombia*, publicado por el Instituto Nacional de Nutrición y la FAO. En 1965 el Ministerio de Educación, junto con el Instituto Nacional de Nutrición, aprueban la guía de nutrición para las escuelas primarias del país. Esta guía hizo parte de los estudios acerca de nutrición que la FAO difundió, cuyo interés fundamental era delimitar el lugar que debía dársele a la educación

nutrición; Centros Materno-Infantiles; enfermeras de salud pública; nutriólogos, nutricionistas y dietistas; función de los nutriólogos, nutricionistas y dietistas en los programas de salud; contribución de la Escuela a una mejor nutrición (Simposio sobre Nutrición Infantil, 1958, índice).

⁹ En el evento, además de la participación de los representantes de Instituto Interamericano del Niño (Organismo especializado de la OEA encargado de colaborar con los gobiernos en programas destinados a la protección del niño), estaban presentes funcionarios del Unitarian Service Committee, de la Oficina Sanitaria Panamericana, de la FAO, del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas y de la Administración de la Cooperación internacional de los Estados Unidos. Colombia estuvo representada por la Facultad de Medicina de la Universidad del Valle, el Ministerio de Salud y la Sociedad de Pediatría del Valle del Cauca. Este marco organizacional da pistas para entender cómo para finales de los años 50, se constituyó un sistema experto supranacional y una geopolítica del conocimiento acerca de la alimentación y nutrición que dictaminaban los grandes temas y problemas de la alimentación.

nutricional en la enseñanza primaria y la forma de impartirla. La operación conceptual y las actividades presentadas en esta guía, revelan el posicionamiento de un discurso que concibe la alimentación como un asunto meramente biológico, enfatizando aspectos exclusivamente nutricionales, instintivos y ambientales. De esta forma, los conceptos y actividades presentadas en la cartilla recrean el tipo de gestión del conocimiento que se impuso hasta nuestros días, el cual consiste en organizar la alimentación como una experiencia orientada exclusivamente por el saber científico.

Lo que se deduce de esta estrategia de comunicación materializada en los documentos reseñados, es que el espacio de la escuela será considerado por el Estado como el sitio adecuado para la preparación cognitiva, psicológica y física del futuro hombre que se integrará al mundo laboral. Para ello, era necesario acudir a la experticia de la higiene y la nutrición para asegurarse de que el niño se alimente saludablemente. Pero alimentarse de esta forma significó cambiar las maneras de comer heredadas de unas costumbres alimenticias populares que comienzan a ser cuestionadas por no ofrecer los suficientes nutrientes y calorías que los niños requieren para su desarrollo. Los niños son una población en condiciones de desarrollo y el tipo de intervención para su fortalecimiento físico y cognitivo permite hablar, en este caso, de una estrategia biopolítica de desarrollo. El ordenamiento del espacio de la escuela no sólo se dará de una forma material y disciplinar, sino también simbólicamente: la escuela utilizará la comunicación de manera estratégica para lograrlo.

Hasta aquí hemos visto de qué manera es posible reconstruir hermenéuticamente el contexto socio-histórico de una práctica cultural, ante todo para identificar aquellos discursos y conocimientos que se difunden para regularla. Pasaré ahora a mostrar algunos ejemplos que permitan comprender la manera en que los actores sociales, involucrados en esta práctica (cocineras, maestros, niños y padres de familia), producen sentido alrededor de su experiencia con la alimentación.

5. Discursos incorporados y negociados: producción de la subjetividad

Un día en la vida de una manipuladora de alimentos de una escuela pública de Bogotá

El relato que a continuación se introduce posee, en términos narrativos, una estructura lineal clásica que permite apreciar cómo es la vida diaria de una manipuladora de alimentos de una

escuela pública de Bogotá desde el momento en que se levanta hasta el instante fulminante en que, como dice ella, “se toca la cama”.

Un relato es un acto de habla en el que se emplean diversos tropos, se sigue o no una secuencia, se hacen posicionamientos de orden moral o político, se usa un tiempo o se mezclan varios, se elabora una reflexión consciente o inconsciente sobre el espacio en que toman lugar las acciones narradas (Coffey & Atkinson, 2003).

En el relato hay un posicionamiento que interactúa con la narrativa en la que una persona está involucrada y con la fuerza que imprime la interacción social. Harré y Langenhove (1999) hablan de un posicionamiento de primer orden, el cual “se refiere a la manera como las personas se localizan ellas mismas y a los otros al interior de un espacio esencialmente moral usando diferentes categorías y narrativas. Este tipo de posicionamiento generalmente tiene un efecto perlocucionario inmediato” (p.20). En este sentido, Ong (1987) dice:

La teoría de los actos del habla distingue el acto de <<locución>> (el acto de producir un enunciado, una estructura de palabras), el acto de <<ilocución>> (que expresa un marco de influencia recíproca entre el emisor y el receptor; v. gr., prometer, saludar, declarar, jactarse y así sucesivamente) y el acto <<perlocutorio>> (que produce efectos intencionales en el oyente, como por ejemplo, temor, convicción o valor). (p.164)

En este caso, nos encontramos con una narrativa dinámica que recrea la cinética urbana y que realiza un posicionamiento moral y político en medio de las acciones reproductivas del hogar y del trabajo. En la descripción, el ajetreo propio de estas labores produce un efecto perlocutorio que se expresa en las estesis de lo que socialmente se considera como “doloroso, deseable, temeroso, conveniente, bienestar, progreso” (Pedraza, 1999, p.270). Se trata de las acciones de un cuerpo moldeado para la reproducción material de la cultura que expresa sus emociones, mientras su energía se distribuye en medio de las rutinas de la vida cotidiana. Veamos:

Antes de salir del trabajo

Le voy a contar cómo me toca a mí porque el lugar donde vivo no me permite llegar a ayudar a servir los desayunos; y no logro llegar por la lejanía, así que me ubican en ensaladas, en línea, en preliminares o en cocina caliente. Digamos que estoy en ensaladas. Yo entro a las 6 de la mañana. Para estar a las 6, me tengo que levantar antes de la 4 de la mañana. En la noche anterior yo dejo listo los uniformes de mis dos hijos (uno de 6 y otro de 2). La ropita del jardín, bueno todo lo que sea, incluso mi

uniforme. Bueno, dejo todo listo para que sea sólo levantarme, prácticamente bañarme y salir. Dejo adelantado el desayuno y ya. Yo salgo y tengo quién me lleve mis hijos a la escuela. Salgo a eso de las 4 y veinte, 4 y media, cojo el transporte. . .

El trabajo

Llego al comedor antes de la 6, me lavo las manos y todo eso. Voy a mi área de cocina fría, hago la aspersión, meto en desinfectante los utensilios y comienzo a sacar lo de mi ensalada y comienzo a procesarla. Allá como se hace la ensalada para 3200 niños, somos dos personas en esa área. Llegamos a la misma hora y comenzamos a procesar. Digamos que si la ensalada lleva lechuga, manzana. Yo lavo la lechuga para que mi compañera la empiece a procesar, luego la manzana se desinfecta, se hace todos los procesos. Más o menos por tardar uno tiene la ensalada ya hecha entre 10 y 10 y media de la mañana, en congelación. En esta preparación se anota todo el proceso: las desinfecciones, etc. Se maneja en bolsas para que la temperatura esté entre cero y cuatro grados, siempre. Después de eso, uno arregla su área de cocina fría. Se lava las máquinas y todos los utensilios que uno utilizó. Sale de allí a ayudar a otras compañeras hasta que llega la hora de servicio. Uno va a la línea y distribuye la ensalada, por lo general.

Después de que se termina la hora del servicio, nosotras almorzamos y entramos a lavar la línea: el lavado de línea y el montado de línea. Entonces, uno lava la línea: todas las palanganas (utensilios que uno utiliza para echar los alimentos en baño maría), el desorden que quedó, lleva basura, anota, se deja todo listo, impecable para el día siguiente. Inmediatamente después se monta la línea para el desayuno del día siguiente que son los pocillos, los platos, lo que se vaya a utilizar. Luego que uno hace eso anota las basuras y lo que tenga que anotar. Los residuos sólidos y líquidos se anotan para llevar un control de cuántos residuos orgánicos e inorgánicos elimina uno en el día. Eso no se pesa, sino que se maneja por bolsas. Entonces uno anota tal cantidad de bolsas orgánicas o inorgánicas: las verdes son para orgánicas y las negras para inorgánicas.

A nosotras nos rinde muchísimo. Por lo general, si estamos terminando el almuerzo a las 3 de la tarde, a las 4 y media, 5, vamos saliendo. El tiempo de salida se lo da uno. Uno hace las cosas bien hechas y lo más rápido posible. Se supone que uno no debe trabajar más de las 9 horas; pero uno las trabaja porque uno no puede hacer las cosas más

rápidas. Son 8 horas de trabajo y la hora de alimentación. Se trabaja rápido, pero con calidad porque todo tiene que salir bien.

El retorno a casa

Llego a mi casa de noche, tarde; entonces recojo a mis hijos donde mi mami, los llevo a la casa, les preparo comida, alisto lo del otro día, reviso si hicieron tareas, les ayudo si no las han hecho, los acuesto a dormir, les leo todas las noches. Tengo un librito de historias bíblicas o un librito de cuentos o los pongo a leer en el librito “Leito Lee”. Infundí esa costumbre y ellos se acostumbraron a que yo les lea o que ellos lean. No veo televisión. A uno no le alcanza en realidad el tiempo ni para eso. Cuando veo, veo programas de interés: Discovery Channel o cosas así. Después de eso ya uno se acuesta. Por lo general, uno toca la cama y ya se duerme y suena el celular o el timbre para que uno se levante, y uno siente que no ha dormido nada, que no ha pasado nada de tiempo y ya uno se tiene que levantar a seguir. Se duerme entre cinco a seis horas.

Esta historia urbana de la vida cotidiana contiene una escritura que deja huellas en la medida en que transcurre el tiempo de las prácticas. Una de ellas es la extensión de la racionalidad instrumental en las acciones que esta mujer lleva a cabo en la casa y en el restaurante escolar (Turner, 1991). Esta extensión crea una marca emocional que se registra mientras se organiza la casa, se trabaja y se va a dormir: “uno deja todo listo en la noche para el día siguiente”; “uno hace las cosas bien hechas y lo más rápido posible”; “se supone que uno no debe trabajar más de las 9 horas; pero uno las trabaja porque uno no puede hacer las cosas más rápidas”; “uno siente que no ha dormido nada, que no ha pasado nada de tiempo y ya uno se tiene que levantar a seguir”. El cuerpo en sus faenas es instrumentalizado tanto como soporte de la razón científica como fuerza de trabajo, pero además como medio de expresión del sujeto (Falk, 1994). Dejar todo listo, trabajar rápido, dormir poco, da cuenta de una planificación perfecta asumida por el sujeto y que es requerida para la reproducción del orden social y simbólico dominante. Y es que “un cuerpo se convierte en cuerpo humano haciendo parte de un *Orden* que abarca tanto estructuras sociales prácticas (división del trabajo y jerarquías de poder) como estructuras culturales de sentido” (Falk, 1994, p.45).

El trabajo en el restaurante escolar reproduce lo que las ciencias de la nutrición y la producción en serie exigen para la implementación de mecanismos eficientes y efectivos de alimentación. La eficiencia y la eficacia son lenguajes de la razón instrumental que se incorporan y muestran

cómo se racionalizan y secularizan la producción y el consumo de alimentos. Cocinar para 3200 niños convierte esta experiencia en un proceso, un método, una secuencia, un cálculo, un uso preciso de instrumentos y máquinas, un orden permanente, un registro exacto de los residuos sólidos y líquidos, de los orgánicos y los inorgánicos. Cocinar significa rendimiento, trabajar rápido, coordinadamente y unas horas más de lo estipulado en el contrato laboral.

En el restaurante escolar se homogenizan el trabajo y la minuta, se actúa a partir de medidas precisas de alimentos y sistemas estandarizados de entrega de la comida para lograr obtener eficiencia, rentabilidad y confianza. En términos comunicativos, se desacraliza el acto de cocinar y de comer, desaparecen las sorpresas de la vida y lo impredecible que puede ser comer, ya que los métodos de producción, que reproducen la línea de montaje, eliminan este tipo de posibilidades. El desayuno, almuerzo o refrigerio escolar concebido de esta forma, como sugiere Falk (1994), crea una gran brecha comunicativa entre lo que en un momento significó comer en familia -considerando las distinciones sociales y culturales respectivas- y lo que significa comer hoy en un sistema racional y masificado como es el de los restaurantes escolares de la ciudad de Bogotá.

Aunque el tipo de organización en el que están inscritos los restaurantes escolares de las escuelas públicas de Bogotá hace parte de lo que se conoce como la industria de servicios¹⁰, su funcionamiento –que podemos visualizar mientras la manipuladora relata lo que hace en la cocina- reproduce las dinámicas de la producción industrial fabril que caracterizaron al capitalismo industrial en su primera fase: producción en serie, largas jornadas de trabajo y salarios bajos.

Desde esta perspectiva, nos encontramos con un tipo de organización clásica (como la Caja de Compensación Familiar, COMPENSAR) en la que se centralizan los procesos de tomas de decisiones con el objetivo de controlar y regular la diversidad de actividades especializadas en el restaurante, produciendo una unificación del discurso sobre la alimentación. Además, la cultura organizacional de esta empresa de alimentos, promueve ciertos valores morales que tienen que ver con el compromiso con el trabajo, el sentido de pertenencia a la organización, los logros individuales, la eficiencia, etc. Pero al mismo tiempo, hallamos una empresa dedicada a la producción de servicios -y no de materias primas y de manufacturas, lo cual caracterizó la

¹⁰ La Caja de Compensación Familiar, COMPENSAR es la organización a quien la Secretaría de Educación de Bogotá, le otorgó la licencia para manejar el funcionamiento de los comedores escolares de las escuelas públicas de esta ciudad.

producción de la organización clásica- en la que la profesionalización técnica se prioriza y el conocimiento científico y tecnológico determinan los procesos de producción de alimentos. Por consiguiente, resulta complicado afirmar que esta empresa de servicios de alimentación es un ejemplo de organización del período pos-industrial o pos-fordista, precisamente por su estructura racional y su funcionamiento mecánico.

El regreso a casa está signado por el ideal de progreso, entrega, sacrificio y disciplina; siempre hay algo que hacer: oficios y tareas escolares; y si hay tiempo para el entrenamiento, mejor es leer o ver Discovery Channel para que los hijos accedan a un futuro más ilustrado y económicamente más sólido. El futuro está en manos de la educación, por lo tanto, no se puede perder el tiempo en banalidades: si se trata de entretenerse con la televisión, hay que saber seleccionar qué se ve, puesto que el menú televisivo, en la mayoría de sus opciones, divierte pero no ilustra, aunque es mejor leer, la lectura es fuente de luz y de crecimiento. El librito “Leito Lee” es un estímulo para que el estudio se adopte con vocación y disciplina, de esta forma se supera la ignorancia.

La negación del ocio tiene relación con un principio moral que la racionalidad instrumental promueve y que descansa en la supresión del deseo -como señala Turner (1991)- y con la moralización de una forma de entrenamiento que cuestiona la fiesta, la telenovela, lo superficial y que enaltece el ocio ilustrado. La subjetividad moderna también se construye con la naturalización de la idea de no perder el tiempo porque lo que está en juego son el progreso y el bienestar de la familia. Es así como toda la secuencia desarrollada en el relato anterior es una representación de la manera como socialmente se ordena el tiempo productivo y bien aprovechado; a partir de este posicionamiento moral, entretenerse (sin sentido) y dormir, son tiempo perdido.

Sin embargo, lo más sobresaliente en esta amalgama de acontecimientos es que la experiencia narrada por la manipuladora de alimentos nos muestra una radiografía socio-cultural de cómo operan, en el contexto de estas prácticas, las relaciones de conocimiento y poder, los procesos de racionalización de la alimentación y el ordenamiento social y simbólico del espacio y el tiempo urbano. Todos estos factores tienen un efecto existencialmente profundo en la producción de la corporalidad y la subjetividad moderna: la manipuladora vive un día intenso, deseando un futuro más próspero para sus hijos, este deseo de trascendencia y de progreso está en manos del sistema de producción y de la educación.

6. La experiencia somática de los niños con el desperdicio de alimentos en la escuela

Un lugar de enunciación significativo que produce un discurso marcadamente moral de la alimentación es el del desperdicio de comida. Este problema es ampliamente debatido por los maestros y las cocineras en las escuelas públicas visitadas¹¹. Una manera de entenderlo se relaciona con las comparaciones que establecen los niños entre la comida de la casa y la del comedor escolar. Resulta apenas normal que cuando se trata de contrastar la comida entre un lugar y otro haya una ruptura en términos de gustos. El sabor de la comida de la casa es quizás el que más apreciamos por sus implicaciones emotivas y por las evocaciones placenteras que hacemos de aquellos platos que nos saben ricos solamente en casa. El valor del sabor casero es apreciado de manera especial en los contextos urbanos, sobre todo cuando se establecen comparaciones con comidas preparadas en lugares en los que nos vemos obligados a comer durante el día por el tipo de ocupaciones que tenemos (Haldi, 2007). En síntesis, el imaginario social de “hecho en casa” es muy potente culturalmente. El problema del desperdicio está relacionado con la cuestión del gusto (Bourdieu, 1991), el cual no sólo está determinado por la condición de clase de los sujetos, sino también por las decisiones estéticas, perceptuales y culturales que se realizan alrededor de los alimentos, teniendo en cuenta que lo aprendido en casa tiene un peso significativo sobre las decisiones que tomamos.

El gusto, además, es impuesto socialmente, lo que genera que la experiencia de comer, en ocasiones, se torne coercitiva o violenta:

Yo digo que aún de grande hay cosas que a uno no le gustan y es terrible tener que comérsela, que de pronto uno vaya a un sitio, puede ser el comedor escolar, y preciso, le sirvan lo que a uno no le gusta. Y yo pienso eso con los niños cuando les dan algo que no les gusta. O que les den un platadísimo y uno a obligarlos a comer y ese estómago tan pequeño el de ellos y uno: ¡que te lo comas todo! Y ellos ahí con la comida en la garganta (Cindy - Madre de familia - Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre Valle).

¹¹ En la etnografía, efectuada entre 2009 y 2012, se analiza la experiencia que tienen con la alimentación los niños de preescolar de las escuelas públicas Ulpiano Lloreda y Ana María Lloreda de la ciudad de Cali. Al mismo tiempo y con la intención de ampliar el análisis, se exponen otros eventos referidos al tema de la alimentación en otras escuelas públicas ubicadas en Bogotá (Cundinamarca), Silvia (Cauca) y La Cumbre (Valle del Cauca). Los colegios públicos de la ciudad de Bogotá, en los cuales realicé mi trabajo de campo son: Colegio INEM, Colegio República de Bolivia y Nueva Delhy. También, recogí experiencias sobre la alimentación escolar en la Escuela Agropecuaria de Silvia (Cauca) y en la escuela Marco Fidel Suárez y el Colegio Simón Bolívar de la Cumbre (Valle del Cauca).

En una entrevista hecha a una niña de ocho años¹² para conversar sobre sus gustos y formas de relacionarse con la alimentación, dijo lo siguiente:

A mí me gusta estudiar, no me gusta el zapallo, no me gusta la manzana roja, pero sí la verde, no me gusta la sopa con yuca; a veces como arroz con pollo y espaguetis, que son los que más me gustan. Me gusta toda la comida de acá (comedor escolar). Me gusta venir al comedor porque uno se siente rico, no se hace bulla porque en el salón sí, gritan mucho, y acá a doña María (la cocinera), no le gusta la bulla.

Gabriela Andrade, la niña entrevistada, admite que disfruta más la comida de la casa porque “mi mamá sabe qué me gusta y sabe cómo me gusta”. Vemos en este testimonio que el gusto por la comida se convierte en una acción íntima en la que se hacen demarcaciones que hablan de lo que somos como personas pertenecientes a un grupo social. Por lo tanto, lo que comemos condiciona nuestras maneras de ser y estar en el mundo. En la recreación que hacemos de los sabores, de lo que nos gusta o no -como lo hace Gabriela- hay un lenguaje amplio y difícil de aprehender, dada la variedad de percepciones que se sienten al estar comiendo con otros.

Dice Le Breton (2007) que:

En la experiencia culinaria el individuo reconoce o no los sabores, sabe o no nombrarlos, le gustan o no. Sin embargo, ninguno existe en lo absoluto, pues su percepción surge de un aprendizaje y remite a la interpretación de un individuo marcado por una pertenencia social y por una historia particular. (p.271)

Esta historia social con la alimentación de la que habla Le Breton también es recuperada por aquellos que tienen la responsabilidad de alimentar a los niños y que a partir de ésta imaginan lo que a ellos les pueda gustar. Veamos un ejemplo:

¡Que la piña era muy ácida y a los niños no les gusta! Entonces, ¿cuál es la solución que le di a la cocinera?: pele la piña, debe estar impecable. Cuando yo le veía esos ojitos, le decía: pero quítele bien esos ojitos porque esos niñitos no se comen eso así. Pruébela, me decía la señora, y verá como no se la irán a comer. Échele azúcar, le decía. Ideas tan simples como ésta. O sea yo recordaba mi infancia. ¿Cómo le gusta a usted y cómo les gusta a los niños de la casa de uno? Es decir, si la piña está ácida. . . ¿no sé si a usted le hacían comer piña ácida para los parásitos? ¡Piña ácida en ayunas! Le pasaban a uno la

¹² Institución educativa Marco Fidel Suárez ubicada en el municipio de La Cumbre en el Valle del Cauca - Colombia.

rebanada antes de levantarse de la cama. Le decían a uno: quédese allí que se la va a comer. Entonces uno se comía la piña en la cama. ¿Qué me gustaba a mí? Que me le pusieran azúcar. Pues yo le dije a la señora: échele azúcar, échele bastante azúcar. Le echamos azúcar a esos pedacitos de piña (porque además el jugo es más engorroso y quita más tiempo para hacérselo a unos niños bien resabiados que no se lo tomaban), y se comían esa piña con azúcar (maestra Teresa - Escuela Ulpiano Lloreda - Cali).

Es interesante ver en esta descripción cómo el conocimiento informal adquirido durante la infancia, de quien capacita, es recuperado para dar una solución práctica, afectiva y coercitiva al asunto de cómo hacer para que los niños se coman la piña ácida. Se trata de una interpretación individual de la alimentación construida a partir de la experiencia social de esta maestra que, seguramente, no concuerda con los criterios de los nutricionistas -por el uso excesivo e “indebido” del azúcar en la piña-, pero que sirve finalmente para que los niños se coman la fruta ácida que llega a la cocina del comedor escolar y así evitar que se desperdicie.

Otro factor importante que explica el desperdicio es el temor que sienten algunos padres de que a sus hijos nos les den de comer en el restaurante escolar. Es un temor infundado, de acuerdo con las cocineras, pero real. Por eso, algunos padres les dan a sus hijos algo de comer antes de que salgan a la escuela, en caso de que en la escuela no lo hagan. Esto ocurre en hogares en los que no falta la comida porque en los que sí, a los niños se les manda directamente a comer al comedor escolar. Veamos esta reflexión que hace una manipuladora de alimentos de una escuela pública de Bogotá:

Este es un problema que se da en todos los comedores, hay niños que lo aprovechan más que otros; otro problema es que las mamitas también cometen la imprudencia de darles desayuno en la casa porque “quién sabe si de pronto no les den”, cuando en el restaurante escolar nunca les falta el desayuno. El desayuno tiene que salir por ley para ellos, se les puede cambiar, pero no puede faltar. Uno les pregunta: ¿mi amor porque no ha almorzado? ¡Cómase el almuerzo! ¿Por qué lo va a botar? “No es que mi mami me dio almuerzo antes de venir”. Entonces ya no es cuestión de los niños, sino de las mamitas que no son conscientes de esto. Otros sí lo aprovechan porque en verdad sí lo necesitan y de pronto no tienen que comer en la casa, entonces ellos sí van con agrado a comer al restaurante (Nelly – Manipuladora de alimentos – Colegio INEM - Bogotá).

La imagen corporal también es una razón importante para que los niños se abstengan de comer. En algún momento mientras observaba a un grupo de niñas de cuarto grado entrar al comedor escolar, la cocinera en un tono muy bajo me dijo:

Son las que menos comen. Entre más grandes menos comen. Las niñas lo hacen para no engordar, y como unas ven a las otras entonces se copian ese hábito. (María – Cocinera - Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre, Valle del Cauca).

Obviamente, este testimonio se refiere al ritual de iniciación del cuidado del cuerpo por parte de unas niñas de cuarto grado. A pesar de que éste es un entorno rural, el imaginario global de belleza sustentado en la delgadez está presente. Estas niñas son conscientes de que ciertos alimentos que el programa de alimentación ofrece engordan¹³; negarse a comérselos pasa entonces por una decisión estética que desborda cualquier tipo de control, puesto que las representaciones mediáticas de la figura del cuerpo bello y delgado son más potentes que el discurso moral acerca de la alimentación existente en la escuela.

Vemos con este ejemplo de las niñas que también el comedor escolar puede, en ocasiones, ser un espacio en el que se intercambian maneras “autónomas” de pensar y sentir que regulan las percepciones y relaciones de los educandos, a la vez que ayudan a la construcción social de su masculinidad o feminidad. Dicho de otra manera, abstenerse de comer es producto de la socialización corporal que estas niñas tienen con sus amigos y con los medios, la cual muestra las maneras como se van construyendo sus subjetividades y la forma como el orden escolar se ve amenazado. El auto control del cuerpo es un ejemplo de otro tipo de pedagogías que se aprenden más allá de la estructura curricular y de las orientaciones de los sistemas expertos en alimentación.

A pesar de estas consideraciones, cuando un niño renuncia a su comida es juzgado desde una posición moral y maniquea ya que es tachado de inconsciente o irresponsable. Para evitar el desperdicio, por ejemplo, en uno de los comedores visitados se utiliza una estrategia que apunta a que los que dejen la comida sientan culpabilidad y remordimiento, y además entiendan que comer en la escuela es un privilegio: en las paredes del comedor se cuelgan fotos de niños africanos desnutridos.

¹³ Ese día sirvieron lentejas hechas con papa y con un salsa donde se sofríen tomates, cebollas y ajos. Además, había tajada de maduro frita y una porción de ensalada hecha con repollo. Al día siguiente, la comida fue arroz con pasta y jugo de tomate de árbol.

Dentro del panorama anteriormente descrito, alrededor de las situaciones que ocasionan el desperdicio de comida, es claro que el proyecto de los comedores escolares muestra al Estado como un ente benefactor que favorece a los niños más necesitados del país - y a sus familias- los cuales deben ser conscientes y estar agradecidos de este magnánimo esfuerzo.

Este tipo de valoraciones morales permite que el modelo de desarrollo en que está inscrita la estrategia de la alimentación escolar no se cuestione, ya que existe consenso social (padres de familia y maestros) acerca de la necesidad de que estos niños aprendan a comer bien y que se alimenten en la escuela para que, en algún momento, se conviertan en ciudadanos de bien y productivos. Desde esta perspectiva Gracia et al. (2007) señalan que:

La educación nutricional se ha diseñado para la socialización alimentaria del niño y la niña, no sólo para explicar qué significa <<comer bien>> sino para decidir qué métodos son necesarios para que niños y niñas aprendan a hacerlo. Sin embargo, <<comer bien>> en la escuela no es comer para <<vivir bien>> en un sentido pleno, esto es comer para incorporar las funciones sociales y culturales de la comida -el placer gustativo, olfativo y el intercambio comensal-, sino para cumplir las recomendaciones dirigidas a la calidad nutritiva o de seguridad alimentaria. (p.71)

Adicionalmente, las estrategias de comunicación difundidas en la escuela pública olvidan que los más importantes códigos culturales son transmitidos de manera más eficiente por intermedio de las rutinas triviales y simples de la vida cotidiana más que con sermones y discursos normativos (Frykman & Lōfgren, 1987). Así, por ejemplo, el desperdicio de comida que ocasionalmente los niños generan, no es tan grave como desperdiciar la oportunidad de convertir al comedor escolar en un espacio pedagógico y comunicativo de vivencias estéticas transformadoras y de aprendizajes culturales diversos.

7. Conclusiones

El objetivo de este artículo es mostrar otras posibilidades de pensar y estudiar la comunicación sin necesariamente recurrir a las mediaciones que efectúan los medios y al diseño de estrategias prescriptivas encaminadas a mejorar la comunicación en las organizaciones. Para ello, he presentado e implementado una matriz metodológica que permite describir e interpretar, parcialmente, las producciones de sentido en el contexto de una práctica cultural como es la alimentación escolar en Colombia. Los ejemplos ilustran la manera cómo la producción

discursiva alrededor de esta práctica está determinada por las condiciones históricas y sociales que estimulan su desarrollo, pero también por las formas en que los actores sociales viven activa y simbólicamente su experiencia con la alimentación. Al examinar las historias y vivencias de los actores sociales en las escuelas estudiadas, vemos que a pesar de que existe un sistema experto que intenta ordenar la experiencia alimenticia, en ésta - por su condición mundana y por el tipo de encuentros comunicativos que esta práctica propicia- se cuelean diversas vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que hacen difícil administrarla y racionalizarla.

El ejercicio analítico permite ver, además, cómo las estrategias de comunicación que se implementan en los comedores escolares están afectadas por la colonialidad del poder. Es decir, que las historias consignadas aquí permiten comprender cómo opera un ejercicio colonial que se efectúa desde unas políticas del conocimiento que afectan carnalmente el gusto de los niños y la condición existencial de los agentes sociales involucrados en su alimentación. Algo tan intangible como es la formación del gusto, efectivamente, se materializa en los comedores escolares con unas formas de hacer particular que marcan corporalmente -de manera dramática- la formación de la sensibilidad de los niños.

Bibliografía

- Anderson, J. A. & Baym, G. (2004). Philosophies and Philosophic Issues in Communication, 1995-2004. *Journal of Communication*, 54(4), 589-615.
- Baran, S. & Dennis, D. (1995). *Mass communication theory: foundations, ferment and future*. California: Wadsworth.
- Bejarano, J. (1950). *Alimentación y nutrición en Colombia*. Bogotá: Ediciones Iqueima.
- Bolívar, I. (2008). Discursos estatales y geografía del consumo de carne de res en Colombia. En A. G. Flores (ed.). *El poder de la carne* (pp. 230-288). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Bolivariana.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Altea, España: Taurus, Alfaguara.
- Bourdieu, P. (1997). *Espacio social y campo de poder*. Barcelona: Anagrama.
- Calero, S. (2012). *Pedagogías sociales en las prácticas de alimentación: producción de la corporalidad y relaciones de conocimiento*. Tesis doctoral, Instituto de educación y pedagogía. Doctorado interinstitucional en educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Castro - Gómez, S. & Restrepo, E. (2008). Colombianidad, población y diferencia. En S. Castro Gómez y E. Restrepo (Eds.). *Genealogías de la colombianidad. formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* (pp.11-40). Bogotá: Editorial Pontificia Javeriana- Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Castro - Gómez, S. (2009). *Tejidos Oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Escobar, A. (1998). *La invención del tercer mundo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Falk, P. (1994). *The consuming body*. California: Sage.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Frykman, J. & Lofgren, O. (1987). *A historical anthropology of middle-class life*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Gracia, M., Comelles, J., Bernal, M., Casadó, L., García, M., Isoletta, S. et al. (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Mabel Gracia y Josep Comelles (Eds.). Barcelona: Icaria.
- Grossberg, L. (2002). *Postscript. Communication Theory*, 12(3), 367-370.
- Haldis, H. (2007). Sharing food, sharing taste? Consumption practices, gender relations and individuality in Czech families. *Anthropology of Food*, S3, Food Chains/Les chaînes alimentaires, [En ligne], mis en ligne le 21 mars 2008. URL <http://aof.revues.org>
- Harré, R. & Langenhove, L. (1999). The Dynamics of Social Episodes. Edited by H. Harré., L. Langenhove. *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Le Breton, D. (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Littlejohn, S. (1996). *Theories of human communication*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Lull, J. (1990). *Inside family viewing. Ethnographic research on television's audiences*. New York: Chapman and Hall, Inc.
- Lull, J. (1995). *Media, Communication, Culture. A global approach*. New York: Columbia University Press.
- Martín Barbero, J. (1991). *De los medios a las Mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Tercera parte: Modernidad y massmediación en América Latina*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Milstein, D. & Méndez, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila editores.

- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orozco, G. (1997). *La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina*. La Plata: Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Uniandes
- Programa y guía de nutrición para las escuelas primarias de Colombia (1971). Bogotá: Instituto Nacional de Nutrición. En Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación - Colección FAO - Educación alimentaria en la escuela primaria.
- Samovar, L.A. & Porte, R.E. (1997). *Intercultural Communication*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Shome, R. & Hegde, R. (2002). Postcolonial Approaches to Communication: Charting the Terrain, Engaging the Intersections. *Communication Theory*, 12(3), 249-270.
- Simposio sobre Nutrición Cali (1958). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño - Unitarian Service Committee, Inc.
- Thompson, J. B. (1991). Comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología. *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 1, 47-68.
- Turner, B. S. (1991). The discourse of diet. En Featherstone, M., Hepworth, M. & Turner, B. (Eds.). *The Body: Social Process and Cultural Theory*. (pp.157-169). London: Sage Publications.