



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
ESCUELA DE NUTRICIÓN

Informe Final

*“Vínculos sensoriales e intersubjetivos que traman la
práctica del comer escolar en el marco del Programa
Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.Cor)”*

Tesista: Herrero, María del Carmen

Directora: Dra. Huergo, Juliana

Noviembre de 2016

Trabajo de Investigación para la Licenciatura:

“Vínculos sensoriales e intersubjetivos que traman la práctica del comer escolar en el marco del Programa Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.Cor)”

Tesista: Herrero, María del Carmen

Directora: Dra. Huergo, Juliana

Integrantes del Tribunal

Presidenta del Tribunal: Mgter. Lidia Ana del Valle Carrizo

Dra. Huergo, Juliana

Lic. Ruiz Brünner María de las Mercedes

Las opiniones expresadas por los autores de este Seminario Final no representan necesariamente los criterios de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas.

AGRADECIMIENTOS

En primer momento agradezco a mi familia, en especial a mi Madre por el apoyo y eterna paciencia desde el comienzo hasta la culminación de la carrera.

A Juli, por haberme permitido la oportunidad de emprender este largo, arduo pero satisfactorio camino, por la paciencia, confianza, empatía, horizontalidad y aliento a lo largo del mismo. Por otra parte, el haber socializado en la facu sus experiencias de investigación cualitativa en Villa La Tela representó un importante motivador para iniciar este trabajo al constituir algo totalmente novedoso que supera la forma de enseñar nutrición en la academia. Tal hecho, abrió camino a su vez para pensar en el rol del licenciado en nutrición desde un lugar totalmente diferente al que habitualmente se conoce.

Al equipo directivo del Centro Educativo Batería Libertad, por haberme permitido iniciar este proyecto y hacerme sentir como una *seño* más de la institución. También a los docentes, padres/madres y personal del comedor que desinteresadamente colaboraron, ofreciendo sus energías y escasos tiempos para expresar sus opiniones y experiencias en un espacio institucional que muy a menudo impide la generación de diálogos dada las exigencias educativas y escolares. Asimismo, quiero agradecer a los niños por compartir sus vivencias y percepciones en relación al comer, destinar aquellos minutos Sagrados de su recreación y durante el comedor a charlar un ratito conmigo. Muy pero muy feliz de conocerlos y disfrutar de ese paso por la institución aunque muchas veces sobrevino la impotencia y bronca por la injusticia y desigualdad social en la que nos encontramos. Por eso, este trabajo va dedicado a todos ellos.

A los compañeros y amistades, por compartir risas, mates y cosas ricas además de las charlas y discusiones varias, muchas gracias por las buenas ondas a lo largo y ancho de mi paso por la facultad.

RESUMEN

Área temática de investigación: Socio-antropología

Autoras: Herrero, María del Carmen; Huergo Juliana

Introducción: Mediante el cuerpo y sus sentidos vivenciamos el mundo y específicamente la práctica de comer. Su complejidad requiere de un análisis que contemple el marco social, cultural, político y económico en que se inscriben las condiciones materiales de existencia de los colectivos sociales. En los años 80, frente a la crisis de acceso alimentaria nacional, surge el Programa Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.Cor.) como complemento de las *cocinas* familiares.

Objetivo: Desde un análisis cualitativo, nos propusimos interpretar la configuración de las relaciones sensoriales con la comida y sociales entre los niños escolares y otros actores involucrados en el marco del programa social alimentario P.A.I.Cor. El ámbito social del estudio lo constituyó el Centro Educativo Batería Libertad, Barrio Lomas del Suquía, ciudad de Córdoba, durante el ciclo lectivo 2015.

Metodología: Realizamos observaciones participantes en el comedor escolar, la institución y contexto barrial inmediato, entrevistas semi-estructuradas a personal docente y no docente y talleres expresivos-creativos con niños escolares.

Resultados: El comer en la escuela representa un hecho naturalizado por varios docentes y mujeres-madres dada la necesidad estructural de alimentos. Otros actores cuestionan la existencia del comedor al ser la práctica de comer una función familiar. Asimismo, el servicio alimentario se presenta bajo descriptores opuestos *bueno* y *regular*.

El tiempo y las normas institucionales enunciadas al comer regulan las interacciones posibles. En este marco, el *control* y las prácticas implementadas por los diversos adultos a fin de que los niños coman cobra relevancia. A su vez, las relaciones entre los niños pueden ser de complicidad, de bromas/burlas y promoción/burla de preceptos institucionales. En cuanto a las interacciones entre los niños y la comida servida existen situaciones de *gusto* como de *disgusto*. Al respecto, la comida servida en la casa es el parámetro de comparación para con lo ofrecido en la Escuela.

Conclusiones: Adoptar una mirada interdisciplinar de la alimentación contribuirá a construir un abordaje más integral y crítico de la *problemática alimentaria*, en el diseño y evaluación de las políticas de cuidado de protección social desnaturalizando los postulados provenientes del Modelo Médico Hegemónico.

Palabras claves: P.A.I.Cor, práctica de comer, niños.

Índice

Introducción.....	8
Definición del tema y elección del problema.....	11
Objetivos.....	11
Lineamientos teóricos conceptuales.....	12
I. Alimentos (nutrientes + energía + sentidos) y cuerpos en el marco del sistema económico capitalista: una primera aproximación al tema.....	12
I. A. Conceptualizaciones del hambre según diferentes autores y corrientes disciplinares.....	15
I. B. Números del hambre en el mundo, región, país desde los marcos conceptuales de la FAO.....	18
II. El cuerpo infantil y sus relaciones a la hora de comer.....	19
II. A. Las relaciones sensoriales con la comida.....	19
II. B. Espacio social y físico del comer.....	22
Supuestos teóricos.....	27
Ejes de indagación.....	28
Diseño metodológico.....	29
-Tipo de estudio.....	29
-Universo y muestra.....	29
-Técnicas generadoras de datos.....	30
Análisis de la información.....	34
Consideraciones éticas.....	35
Resultados y análisis.....	36
El Centro Educativo Batería Libertad.....	36
Breve reseña y caracterización de su área de cobertura.....	36
Descripción del comedor y cocina institucional: dimensiones, equipamiento, mobiliario y personal.....	38
Interacciones sociales y sensoriales de los niños en el comedor escolar	41
1. El comedor escolar como espacio-tiempo normativo.....	41
1.1. Un cronómetro se activa a la hora de comer.....	41
1.2. Las reglas inscriptas en la práctica de comer en la escuela, modelizadoras del espacio de circulación e interacción infantil.....	44
1.2.1. Preceptos vinculados al funcionamiento del comedor.....	46
1.2.2. Preceptos vinculados a los modales promovidos durante el acto de comer y	

compartir la mesa.....	48
2.Prácticas interaccionales a la hora de comer.....	51
2.1.Prácticas motivacionales para comer	54
2.2. Prácticas imperativas o rígidas para comer.....	57
2.2.1.Ambiente de poca contemplación del mundo infantil	58
2.3.La generación de “promesas”	60
3. Percepciones de la comunidad educativa acerca de las interacciones sociales en el comedor escolar	61
3.1. Percepciones de los niños.....	61
3.2. Percepciones de los docentes	62
3.3. Percepciones de las mujeres-madres	65
4. Percepciones acerca del comer en la escuela por parte de los adultos de la comunidad educativa.....	66
4.1 Acostumbrarse a la presencia del comedor en la escuela dada la necesidad	67
4.2. Cuestionamientos frente a la existencia del comedor	68
5. Percepciones acerca de las interacciones sensoriales niños-comidas por parte de la comunidad educativa.....	70
5.1. Desayuno/merienda	70
5.2. Almuerzo	72
6. Caracterizaciones de las comidas ofrecidas en el marco del servicio alimentario del comedor escolar por parte de la comunidad educativa.....	78
6.1. Servicio alimentario “ <i>bueno</i> ”	79
6.2. Servicio alimentario “ <i>regular</i> ”	81
7. Percepciones del comer en la casa por parte de los niños	84
7.1: Taller de cocina	84
7.2. Taller de fotografía.....	87
7.2.1. Recuerdos sensoriales evocados al mirar las fotos de sus cocinas	90
8. Interacciones entre los niños en el comedor escolar.....	93
8.1. Relaciones basadas en la complicidad	94
8.2. Relaciones basadas en la broma/burla.....	96
8.3. Relaciones que promueven/burlan los preceptos institucionales	97
Discusión.....	100
Conclusiones.....	108
Referencias bibliográficas	111

Anexo N° 1: Glosario de nombres utilizados.....	118
Anexo N° 2: Guía orientadora para la entrevista.....	121
Anexo N° 3: Consentimiento informado para participar en los talleres expresivo-creativos.....	122
Anexo N° 4: Localización de la escuela batería libertad y los barrios de procedencia de los niños escolares	124
Anexo N° 5: Plano del comedor escolar.....	125
Anexo N° 6: Percepciones sensoriales acerca de la comida ofrecida en el comedor escolar por parte de la comunidad educativa.....	127
Anexo N° 7: Producciones culinarias de los niños escolares durante el taller de cocina	132
Anexo N° 8: Fotos socializadas por los niños durante el taller de fotografía	133

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos interesa analizar cómo se configura la práctica de comer de los niños¹ en el marco escolar. La complejidad de este objeto de estudio nos interpela a construirlo y abordado analíticamente mediante un cruce disciplinar que permita poner en diálogo la ciencia alimentaria-nutricional, la antropología y la sociología. Si reconocemos que el comer es una práctica situada que se vivencia *desde* el cuerpo y *en* el cuerpo, tales cruces disciplinares nos proponen una peculiar concepción de éste que decanta -a su vez- en un particular entendimiento de la salud, el comer y el estado nutricional.

En ese sentido, concebimos al cuerpo como una unidad integral (biológica-sensible-social) que interactúa constantemente con materia (energía, nutrientes), con otros cuerpos y con el medio. Esa interacción implica dos cuestiones: 1. Aprendizaje: es mediante el cuerpo y sus sentidos que experimentamos/significamos el mundo y todo lo que lo habita; 2. Construcción corporal: las condiciones de vida modelizan los cuerpos permitiendo u obstruyendo que éstos expresen todo su potencial genético (de Castro, 1955). Desde este lugar epistémico, el cuerpo también es el locus o el sitio de vivencialidad de la salud. Ésta, lejos de ser un estado pasa a considerarse un proceso en el cual *lo biológico* está *determinado socialmente* (Hintze, 1991). En esa misma dirección, la práctica de comer y el estado nutricional no pueden reducirse a cuestiones meramente orgánicas e individuales, sino que por el contrario debemos analizarlos a la luz del marco social, cultural, político y económico en el que se circunscriben las condiciones de existencia de los colectivos sociales. De este modo, entendemos que el comer es un *hecho social total* (*sensu* Mauss), por medio del cual se aportan, además de nutrientes, sentidos que involucran tanto los sensoriales (visión, oído, tacto, gusto, olfato) como los sociales asociados (significaciones) (Huerco, Ibañez 2012). Y, asimismo, que el estado nutricional expresa *qué de lo socialmente producido va a parar a cada quien* (Hintze, 1991).

En relación a lo anterior, la consolidación del sistema de acumulación capitalista en nuestro país a fines de la década de los 80, generó -entre otras consecuencias- una fuerte crisis de acceso en materia alimentaria particularmente para los sectores en situación de pobreza, que obligó a que el comer familiar como práctica privada pase a

¹ A los fines de facilitar la lectura hemos usado términos genéricos masculinos para referirnos tanto al género masculino como femenino, sin desconocer la especificidad de cada uno de ellos.

realizarse en espacios públicos (Cabral, Huergo, Ibañez 2012). De esta manera, el modelo operacional pragmático dominante debilitó el rol de la familia como entidad mediadora entre el alimento, el estado nutricional/salud, las experiencias y los sentidos que circulan alrededor de la mesa. Y, a su vez, aparecieron nuevos actores a cargo del proceso alimentario de los niños pertenecientes a dichas familias: encargadas de comedores comunitarios, camarera de comedores escolares, técnicos estatales que habilitan mediante rigurosos criterios de portación de carencias el acceso a módulos alimentarios, etc.

En sus orígenes, de acuerdo al documento fundacional del programa (Secretaría de Asistencia Integral P.A.I.Cor, 1991) el P.A.I.Cor persiguió objetivos integrales orientados a: 1) nutrición que abarca desde los menús a la realización de encuestas nutricionales y de alimentos a nivel provincial; 2) atención médica integral preventiva, asistencial y de rehabilitación; 3) psicopedagogía para detectar y corregir problemas de aprendizaje y atención a la ancianidad carenciada. No había requisitos para el ingreso al comedor, todo aquel que iba a la escuela tenía la opción de comer allí. A su vez, entre las actividades que contemplaba el programa se encontraban además de la prestación alimentaria, la provisión de elementos escolares (guardapolvos, calzados y útiles), la creación de huertas escolares y familiares, actividades recreativas, deportivas, culturales y de peluquería. Por otro lado, mediante la creación de Hogares de Día el programa se propuso favorecer la reinserción social del anciano.

Producto de tales circunstancias contextuales, en la Provincia de Córdoba en 1983, se creó el Programa Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.Cor), como una complementación a la alimentación de niños que transitaban su etapa escolar en escuelas públicas. A pesar de que se implementó en tiempos de *emergencia*, aún continúa vigente pasados treinta años de su creación. Este hecho denota el carácter estructural de las dificultades de acceso alimentario para algunas familias cordobesas y, a su vez, la naturalización del hambre de amplios colectivos sociales insertos en condiciones de pobreza (Huergo, Ibañez 2012).

A lo anterior se añade además el compromiso diversos actores en la intervención de la problemática social que originó al P.A.I.Cor. En este sentido, el decreto fundacional estipula que quedan afectados todos los ministros y secretarios de ministros del sector público provincial, y convoca al sector Empresarial, de beneficencia, de bien público y población en general a aportar recursos/donaciones.

Sin embargo, la mayor ruptura de este programa ocurrió en la década del 90

cuando se terciarizó su servicio alimentario en el mercado, es decir, mediante empresas de Catering. Y, asimismo, por aquel entonces también su accionar de índole integral entró en un claro detrimento en correlación con un recorte presupuestario que conllevó a: a) achicamiento de padrones de *beneficiarios* y b) deterioro de la calidad nutricional de las raciones alimentarias brindadas (CIPPES 2014).

Por todo lo expuesto hasta aquí, desprendemos el interés central de esta investigación en torno a cómo se configura actualmente el comer de niños escolares en el comedor del Centro Educativo Batería Libertad, de la ciudad de Córdoba, Argentina, durante el año 2015. Para ello, asumimos el desafío de incorporar insumos teóricos y metodológicos provenientes de las Ciencias Sociales, incursionando en caminos de comprensión e interpretación mediante un abordaje de investigación cualitativo en el campo alimentario-nutricional de las políticas públicas.

DEFINICIÓN DEL TEMA Y ELECCIÓN DEL PROBLEMA

Tema: La(s) práctica(s) de comer en la infancia.

Problema: ¿De qué manera se traman las relaciones sensoriales de los niños escolares con la comida, durante su práctica de comer en el marco del programa social alimentario P.A.I.Cor en el Centro Educativo Batería Libertad, Barrio Lomas del Suquía, ciudad de Córdoba, durante el ciclo lectivo 2015? Y, asimismo, ¿cómo se configuran las relaciones sociales entre los niños escolares y otros actores involucrados en ese marco?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar la configuración de las relaciones sensoriales con la comida y sociales entre los niños escolares y otros actores involucrados durante su práctica de comer en el marco del programa social alimentario P.A.I.Cor, en el Centro Educativo Batería Libertad, Barrio Lomas del Suquía, ciudad de Córdoba, durante el ciclo lectivo 2015.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ❖ Identificar las caracterizaciones acerca del comer en el espacio escolar a partir de las percepciones de los padres/madres, referentes institucionales y del personal del servicio alimentario.
- ❖ Describir las relaciones que se despliegan entre: los niños y el personal del servicio alimentario, los niños y los referentes institucionales, los niños y sus padres, los niños entre sí y con la comida durante el acto de comer en el comedor escolar.
- ❖ Describir las actitudes y comportamientos que presentan los niños ante los menús ofrecidos en el comedor escolar.
- ❖ Indagar acerca de las percepciones que tienen los niños acerca de su práctica de comer en el comedor escolar.

I. Alimentos (nutrientes + energía + sentidos) y cuerpos en el marco del sistema económico capitalista: una primera aproximación al tema

Para comenzar, nos basaremos en S. Hintze (1991:50) quien define a la *problemática alimentaria* como “aquella que abarca los aspectos relacionados con la producción (procesamiento-transformación y también insumos para la producción de alimentos)-distribución/comercialización-consumo de alimentos y sus efectos sobre las condiciones históricas de reproducción de la población y de la fuerza de trabajo, una de cuyas expresiones es la situación nutricional crítica de vastos sectores sociales”. La importancia de construir un punto de partida sobre esta base teórica radica en traer a escena el *conflicto social* que genera el comer/no comer en contextos económicos capitalistas sobre todo para determinados colectivos sociales que no cuentan con los recursos económicos suficientes para apropiarse de los alimentos/comidas² indispensables –junto al agua potable y el oxígeno- para el acontecer de la vida humana.

De esta forma, tales planteamientos nos obligan a detenernos en la caracterización del sistema económico capitalista latinoamericano que según A. Scribano (2008) presenta los siguientes descriptores:

-Un aparato depredador y explotador de bienes comunes (aire, agua, tierra, alimentos, energía natural como humana):

En este marco, el alimento considerado *bien común* muta a fenómeno económico. Por ello quien no tiene la capacidad de apropiarse de él vía mercado debe recurrir a Otros (Estado, entre ellos) para resolver su alimentación de todos los días. Esto trae aparejado las siguientes consecuencias: "Obstaculiza que la gran mayoría de los cuerpos del planeta produzcan y consuman la energía corporal³ necesaria para garantizar la producción y reproducción de sus condiciones biológicas y materiales de

² Si bien reconocemos que etimológicamente no son lo mismo, en este trabajo los utilizaremos como sinónimos bajo la conceptualización de que son productos sociales, productores de relaciones sociales.

³ Scribano (2007, citado por Ibañez, Huergo 2012), refiere que la energía corporal es el resultado de procesos metabólicos que actúan sobre la comida recibida (cantidad y calidad), y está estrictamente vinculada a la perdurabilidad del organismo (cumplimiento de todas las funciones del cuerpo). Sobre ésta se construye la energía social que se vincula a los procesos de distribución de la misma como consecuencia de una acción de un individuo en tanto agente que produce y reproduce sus condiciones materiales de existencia, es decir, a la 'potencia' y la 'autonomía' de los sujetos para producir y reproducir sus condiciones materiales de existencia.

existencia [energía social]” (Scribano, Eynard, Huergo 2010:31). Por ende, se genera una situación de dependencia alimentaria, a la vez que se crean distancias entre deseos y necesidades, en la medida que la producción, circulación y comercialización de alimentos se concentra en pocas manos, bajo la figura de empresas transnacionales. Esta afirmación se sostiene en el dato objetivo de que actualmente nuestra alimentación está manejada por 250 de estas empresas (Aguirre, 2013).

-Un locus regulador/disciplinador de sensibilidades humanas naturalizando situaciones conflictuales bajo los ropajes de la costumbre

En contraposición al concepto de cuerpo-máquina propuesto por el modelo médico hegemónico (Garrote, 2000), en esta investigación concebimos al cuerpo como el locus principal (el territorio) no sólo de la existencia humana misma (biología, energía natural), sino también del placer y disfrute, de la explotación y el sufrimiento, un territorio privilegiado para analizar las relaciones sociales, además de constituir la *materia* para la acción (energía social). Para que esa materia accional exista necesitamos de la energía/nutrientes de los alimentos, entendidos como bienes comunes. El cuerpo y sus sentidos son las mediaciones a través de las cuáles se conoce el mundo que hace a la vida de todos los días (Le Breton, 2006). Es a través del cuerpo que vivenciamos la práctica del comer: "...El alimento construye al comiente: es natural, pues, que el comiente busque construirse comiendo" (Fischler, 1995:69).

Al hablar de sentidos nos referimos a la sensibilidad, que implica la organización (y significación) de la información obtenida a partir de los primeros. El cuerpo es una “proliferación de lo sensible” (Le Breton, 2006:11). Los sujetos sólo toman conciencia de su existencia a partir del sentir. Es decir, los sentidos son el frente externo de la mente que permiten conocer el mundo pre-lingüísticamente: *siento, luego existo* (Le Breton, 2006; Buck-Morss, 2005: 173 en Espoz Dalmasso, 2011: 106). En otras palabras, siento-significo y luego vuelvo eso comunicable.

Postular al cuerpo del comiente como una constelación de sensibilidades resultantes de las sensaciones que genera el comer, entendido como hecho social, involucra tanto:

a) la naturalización de conflictos en dicho marco (traduciéndolos como parte de la costumbre). Si indagamos en las trayectorias familiares de muchos grupos sociales insertos en contextos de pobreza, que forman parte de la tercera generación que debe construirse obligatoriamente como beneficiarios de programas alimentarios para

resolver su alimentación, la práctica de comer en espacios públicos de manera itinerante y solipsista (siguiendo criterios de focalización gubernamentales) se ha aprendido como parte de la *normalidad cotidiana familiar*, que en tanto regla/norma no amerita cuestionamientos, y

b) asimismo, aparece también la posibilidad de ruptura de esa costumbre carcelaria, o bien, de la vida como un “siempre así” en términos de Scribano. Esto ocurre cuando se cuestiona al hambre como paisaje natural de determinismo biológico para presentarlo desde otra arista -tal cual aquí lo concebimos- como un producto social o de "fabricación humana" (*sensu* de Castro). Siguiendo esta línea de reflexión, si buceamos a lo largo de la historia se observa que “pocos fenómenos han influido tan intensamente en la conducta política de los pueblos, como el fenómeno alimenticio, la trágica necesidad de comer” (de Castro 1955, citado por Lava 2013:1). Cada vez que faltó pan, los gritos colectivos fueron: “pan o guerra”, “pan o huelga” (de Castro, citado por Huergo, Boito 2011). La pregunta que de allí se desprende es ¿qué sucedió para que el hambre de ser un conflicto social pase a ser una costumbre social?

-Un escenario de control social, ya sea mediante el policiamiento o militarización de las ciudades

El control social aparece hoy como un nuevo rostro renovado de la colonización, es decir, como una neo-colonización. De este modo, siguiendo a Scribano y M. E. Boito (2010), colonizar implica: ocupar un territorio, expropiar y depredar la energía en estado de disponibilidad, desposeer de capacidades de acción a los cuerpos, el tener el poder de decidir sobre la vida de los otros, el habitar el tiempo/espacio del otro. Entonces, no quedan dudas acerca de la impronta 'neo-colonial' de la actual fase de expansión del capital en el siglo XXI en territorios latinoamericanos.

Por ello, en resumidas cuentas, la caracterización del sistema económico capitalista latinoamericano realizada permite dar visibilidad a la vinculación entre hambre/sensibilidades/estructuración social. Tales relaciones muestran cómo se configura la disputa por la apropiación de nutrientes básicos para la reproducción individual y social de las sociedades humanas en contextos de marcadas asimetrías sociales, resultantes de determinadas estructuras de distribución del ingreso que sostienen situaciones desiguales de consumo alimentario, tanto en calidad como cantidad (Hintze, 1991).

I. A. Conceptualizaciones del hambre según diferentes autores y corrientes disciplinares

En consonancia con lo que venimos desarrollando, el “hambre” de amplios colectivos sociales en tanto concepto resulta ser un nodo crítico de la problemática alimentaria. Tal es así, que se vuelve fundamental su reconstrucción conceptual para dotar de tensión a su significado polisémico, comenzando por su etimología y, luego, recurriendo a las diferentes corrientes disciplinares que han intentado/intentan definirlo.

-Desde la etimología

La palabra hambre viene del latín (*famen, faminis*). Al igual que las palabras hacer (de *facere*), hierro (de *ferrum*) y harina (de *farina*), *famen* perdió la f- inicial, debido a la vieja tendencia al castellano que se inicia en el latín vulgar de ciertas zonas. El final castellano –bre, es una evolución muy común de palabras latinas con sufijo –men. La pérdida de la f-inicial y el cambio de mn a br indica que **hambre** es una palabra patrimonial. A diferencia de las palabras que nos llegan por vía culta que son celosamente cuidadas por los eruditos, las palabras que nos llegan por la vía vulgar (patrimonial) se van deformando. Así *famen* ha ido cambiando paulatinamente hasta convertirse en hambre. Lo interesante es que **el hambre es un concepto que surge desde abajo –vía vulgar-, desde las masas populares, es decir, tiene una etimología social.**

-Desde las ciencias de la salud: disputas conceptuales entre cortes más biólogos vs interdisciplinarios

Dentro de los cortes más biólogos⁴ o biomédicos, podemos ubicar por ejemplo a la definición de malnutrición propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO: s/n)⁵ que la define en términos *individuales*: “... condición [estado] fisiológica anómala causada por una ingestión alimentaria inadecuada, desequilibrada o excesiva de macronutrientes y/o micronutrientes”. En lo que respecta a la desnutrición la define como el “resultado de una prolongada ingestión alimentaria reducida y/o absorción deficiente de los nutrientes

⁴ Con este término hacemos alusión a aquellos enfoques que disocian la relación salud-enfermedad de los procesos sociales que la determinan. Es decir, hay una negación de los factores socio-históricos, mientras se afirma que las enfermedades obedecen a una causa natural (Hinze, 1991).

⁵ Los aportes que realiza la Organización Mundial de la Salud (OMS) también van en esa dirección (de la Mata, 2008)

consumidos como resultado de una enfermedad infecciosa repetida. Incluye bajo peso para la edad, baja talla para la edad, delgadez extrema para la edad. Paralelamente, con el término de subnutrición o hambre crónica, la FAO hace referencia a un “estado de las personas cuya ingestión alimentaria durante al menos un año no llega a cubrir sus necesidades energéticas mínimas” (FAO: s/n). Es decir, como un paso previo de la desnutrición.

Por el otro lado, las corrientes de la salud más vinculadas a la medicina social o la salud colectiva, a la cual aquí adherimos, cuyos referentes –entre otros- son: J. M. Bengoa, J. de Castro, Hintze, definen al hambre y al estado nutricional como desprendimientos de conceptualizaciones de salud que se alejan ideológicamente del clásico significado otorgado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a la misma en 1946: “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. En principio, los primeros la definen como *proceso* no como *estado*, en términos poblacionales no individuales y la plantean como una configuración historia socio-política. Entonces, desde el reconocimiento del intrínseco carácter histórico-social del proceso de salud-enfermedad de las poblaciones podemos entender al estado nutricional como la expresión de *qué de lo socialmente producido va a parar a cada boca* (Hintze, 1991:58). Y, en lo que respecta a los cuerpos que expresan hambre, Bengoa sostiene que siempre ha existido cierto prejuicio en utilizar dicho término y se ha preferido [lavar el lenguaje de cargas políticas para] emplear expresiones estrictamente médicas, como desnutrición, marasmo nutricional, caquexia nutricional, inanición, entre otros, que reflejan estados patológicos de sujetos afectados por hambre, pero que no expresan la condición extrema [y sensible] de una población afectada de una rigurosa penuria alimentaria (2008:110).

Desde el plano biológico, el ser humano, ante situaciones críticas, sufre dos adaptaciones:

1. “adaptación fisiológica” al subconsumo calórico, a través de una disminución del ritmo del crecimiento de los niños (talla baja), una disminución de la actividad física, así como a cambios en la composición corporal (Bengoa, 2008).
2. “adaptación social” (indisociable de la biológico o fisiológica):

Ningún factor exterior hiere tanto al hombre como el alimentario. El hambre, en efecto, no lo marca solamente en el cuerpo, sino en su alma: lo

“deshumaniza”. Un hombre que tiene hambre no es, no puede ser, un hombre libre; es el prisionero de su hambre no tiene sino un deseo, un pensamiento, un fin: comer. Después, si el hambre se prolonga, cae en una profunda apatía y pierde, poco a poco, todo deseo, aún el de alimentarse. La pereza, el fatalismo de ciertos pueblos, de ciertas razas, no son sino consecuencias del hambre sufrida de generación en generación (de Castro, 1983:22-23).

Esta última reflexión pertenecen al sociólogo brasileño de Castro, quien postula al hambre como la fuerza más peligrosa en materia política “que ha sido silenciado-invisibilizado por considerarse un tabú moralmente inaceptable, que muestra a través de los cuerpos hambrientos una ignominiosa calamidad fabricada por el hombre en medio (y como consecuencia) de la abundancia (de unos pocos)” (de Castro, citado por Boito, Huergo, 2011:50). Mientras que el hambre determinado por la inclemencia de la naturaleza es un accidente excepcional (característico de la primera transición nutricional), el hambre como plaga hecha por el hombre (desde la segunda transición nutricional en adelante), representa una condición habitual, dado que cualquier tierra que aquel ocupe se convierte en tierra de hambre (de Castro, 1955). Asimismo, sostiene que el hambre es una “esclavitud biológica” (de Castro, citado por Boito, Huergo, 2011:50).

En concordancia con lo antes dicho, D. Herkovits (2008:50) define a la malnutrición como la “expresión somática de las inequidades sociales extremas, y el hambre como su experiencia subjetiva”. El mencionado autor refiere que tal asociación ocurre dado que la desnutrición aguda entre sus manifestaciones más frecuentes presenta el enflaquecimiento de la masa corporal. Éste es el único fenómeno que en las representaciones sociales se encuentra estrechamente asociado a las deficiencias en la ingesta de alimentos. El acortamiento de la estatura o la gordura, que constituyen la expresión somática de la desnutrición crónica y el sobrepeso, no son fenómenos identificados por los conjuntos sociales como signos de déficits alimentarios. Se trata de una imperceptibilidad acentuada por el hecho de que estos últimos padecimientos mencionados no están aparejados necesariamente con la experiencia del hambre (Herkovits 2008:34).

Y, en este punto resulta interesante preguntarnos por hambre y sensibilidades. De allí se desprende que el hambre, actúa como nodo cognitivo-emocional, dado que estructura emociones y sensibilidades. Ser un nodo cognitivo emocional remite a una situacionalidad que teje sensibilidades asociadas (emocional) y por ende es una forma

de aprender (cognitivo) cómo es el mundo desde allí, desde la falta estructural naturalizada.⁶ Lo que antes referimos como *siento, luego existo*. La forma de aprender el mundo para colectivos en situación de pobreza es desde un lugar de heteronomía o de dominación, donde Otros tienen el poder de decidir acerca de sus prácticas de cocinar y comer: el Estado a través de sus programas sociales alimentarios, el Mercado a través de sus segundas marcas, ofertas, donaciones, la Sociedad Civil a partir de determinadas acciones *solidarias*. Asimismo, a la *sujeción alimentaria* agregamos la exigencia de agradecimiento para con quién da y la responsabilidad frente a lo recibido.

I. B. Números del hambre en el Mundo, Región, País desde los marcos conceptuales de la FAO

Según la FAO (2014), 805 millones de personas en el mundo padecen hambre diariamente (hambre definido en términos de subalimentación). En lo que respecta a América Latina y El Caribe, señala que la región alcanzó la meta 1c de los Objetivos del Desarrollo del Milenio, direccionada a reducir entre 1990 y 2015 a la mitad la proporción de personas que padecen hambre. No obstante, todavía restan 37 millones en *esclavitud biológica* (*sensu* de Castro) en la región, de los cuales el 80% se concentra en América Latina.

En Argentina, hasta el año 2005, las estadísticas sobre el estado nutricional de niños y niñas eran escasas y a nivel nacional no se disponían de antecedentes. Sólo se contaban con datos provenientes de estudios de distinto alcance, que reflejaban situaciones de comunidades específicas, obtenidos por diversas metodologías y expresados de diferentes modos; lo cual obstaculiza la comparación entre estudios o el seguimiento de la evolución a través del tiempo. Por este motivo, la primera Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENNyS, 2007) constituyó un hito sin precedentes dada la representatividad geográfica y las áreas temáticas involucradas en el estudio. Ésta en lo que respecta a la infancia sólo toma el grupo infantil de los pre-escolares (niños entre los 6 meses y los 5 años de vida) dando cuenta que las situaciones más prevalentes en ese momento eran: la talla baja (desnutrición crónica), la obesidad (exceso de peso para su talla) y la anemia por déficit de hierro (desnutrición oculta), en tanto que

⁶ Scribano, J. Huergo y M. Eynard (2010) refieren que existen cuatro formas de estructuración de sensibilidades: usos metafóricos del hambre, marcas del hambre, geopolítica del hambre y usos políticos del hambre.

la desnutrición aguda resultó ser relativamente baja en comparación con las patologías anteriores (Ibañez, Huergo, 2012).

II. El cuerpo infantil y sus relaciones a la hora de comer

Iniciamos el segundo apartado entendiendo al niño como un sujeto en crecimiento y en constitución, cuya experiencia está atravesada por condicionamientos políticos, sociales, culturales, económicos de un tiempo y espacio particular. A su vez, las infancias⁷ están influidas por el imaginario que la sociedad tiene en una época dada, es decir, hay una construcción social de las mismas. Al respecto, los discursos adultos predominantes oscilan contradictoriamente entre la permisión y represión del niño (Carli, 2011).

Tal como hemos mencionado, las infancias constituyen en este trabajo un área de especial interés, particularmente la práctica de comer infantil en la escuela. Por eso, a continuación nos centraremos en las relaciones que se traman a la hora de comer: sensoriales (niños-alimentos) y sociales (niños y otros actores que hacen a la materialización del proceso alimentario infantil, sumados a interacciones con sus pares).

II. A. Las relaciones sensoriales con la comida

Como mencionamos en el primer apartado, mediante el cuerpo y sus sentidos conocemos el mundo y específicamente vivenciamos la práctica de comer. Por ello, el cuerpo además de ser el territorio de nuestra existencia, es un conjunto de sensibilidades resultantes de las sensaciones asociadas al comer, entendiendo a éste último como un hecho social. La Real Academia Española (RAE) define a los sentidos corporales como “un proceso fisiológico de recepción y reconocimiento de sensaciones y estímulos que se produce a través de la vista, el oído, el olfato, el gusto o el tacto”. Paralelamente la palabra percepción proviene del latín *perceptio*, compuesta del prefijo per (por completo) del verbo capere (capturar) y el sufijo tio (ción, acción y efecto). Es decir, es “la acción y efecto de capturar por completo las cosas [significándolas]”. En relación a ello, D. Le Breton citado por S. C. Cruz (2014), plantea que aquello que percibimos es relativo, dado que depende de la interpretación que cada individuo hace según su historia particular y su grupo de pertenencia.

⁷ Consideramos tal como plantea S. Carli (2008) entre otros autores, a la infancia como una experiencia plural, es decir, no hay una infancia sino muchas.

Tal como señala C. Fischler (1995), podemos decir que lo que habitualmente conocemos como gusto es algo más que el gusto mismo, pues intervienen otros sentidos distintos a la gustación, como los receptores (táctiles y térmicos) de la lengua y la mucosa olfativa que es estimulada por los aromas alimentarios en el momento de la deglución. Técnicamente, esta sensación compleja para este autor se llama *flavour*.

La transmisión de los gustos puede ser inter-generacional e intra-generacional. Esta última se origina a partir de las relaciones entre individuos de un mismo grupo social, en tanto que la primera puede darse por vía genética y por vía cultural. En esta última adquiere relevancia la tradición y la reproducción de conductas (Fischler, 1995).

Por otra parte, la palabra comportamiento está formada por raíces latinas y significa “resultado de la manera de conllevarse con otros”. Sus componentes léxicos son el prefijo con-(completamente, globalmente), portare (llevar) y el sufijo -miento (instrumento, medio o resultado). En ese sentido, Fischler (1995) postula que el hombre al momento de comportarse vincularmente con la comida presenta tres particularidades.

Con respecto a la primera, podemos decir en principio que el hombre es un ser omnívoro (del latín omnivōrus; de omnis, todo, y vorāre, comer), no obstante, a diferencia del resto de los seres que presentan tal característica, es el único que se encuentra signado por una cultura de pertenencia. De esta manera, la *paradoja del omnívoro* se genera en la tensión entre neofobia (temor a lo desconocido, optar sólo por aquello que por ser familiar resulta seguro) y neofilia (deseos de exploración, necesidad de cambio y variedad, alternancia). Tal contradicción genera ansiedad y angustia al comensal, quien para resolverlas se apoya en su *gastronomía, sistema culinario o cocina*. La misma es entendida por el autor como el lenguaje que le otorga sentido y familiaridad a la comida ofrecida, favoreciendo su aceptabilidad biológica y cultural (Fischler 1980, citado por Ibañez, Huergo, 2012).

La segunda particularidad la constituye el *principio de incorporación*, por medio del cual el alimento atraviesa la frontera entre el mundo y nuestro cuerpo, actuando tanto a nivel biológico como simbólico. Asimismo, es constructor de la identidad, tanto individual como colectiva (Fischler, 1995), pues en el acto de comer el sujeto participa y se apropia de un sistema culinario propio de su grupo social que lo comparte e (lo) implica (en) una visión del mundo, una trama de sentidos. La misma comprende los sentidos sensoriales y los significados o significaciones sociales en relación con la comida (Ibañez, Huergo, 2012). En otras palabras, cómo interpretamos y llevamos nuestras experiencias sensitivas a aquellos con quienes compartimos la mesa (Contreras,

Arnáiz, 2005 citados por Cruz, Gariboglio, Musali, 2012).

Finalmente, la tercera particularidad está representada por el *disgusto*. Según el autor, es una protección biológica reconstruida culturalmente, dado que además de existir mecanismos biológicos protectores, el ser humano piensa la comida (*sensu Lévi-Strauss*) en función de reglas y categorías culturalmente aprendidas. Entre los primeros mecanismos encontramos la boca (guardiana del organismo), donde intervienen un sin número de informaciones sensoriales (gustativas, olfativas, térmicas, de textura, forma); los mecanismos pos-ingestivos (regurgitación, vómito) y los comportamientos neofóbicos, mediante los cuales el comensal analiza exhaustivamente el alimento a incorporar. En relación a ello, podría decirse que serían tres los exámenes que realiza: inicialmente predominan sentidos como la visión y el olfato, si tal análisis resulta aceptable se realiza el siguiente, en donde utiliza algún cubierto para *examinar* el alimento (para revolver, levantar, probar su textura y consistencia, seleccionar entre otros componentes, etc.). Recién cuando este examen se revela satisfactorio el alimento es llevado a la boca, en donde se lo somete a un nuevo análisis sensorial aún más complejo. Éste último es el determinante de la incorporación.

No obstante, a pesar que lo que se “elige” para comer expresa simbólicamente qué representa el “buen vivir” para un determinado grupo social (Ibañez, Huergo, 2012), hay diferencias entre vivencias de adultos y niños. Los primeros, han naturalizado la *comida a secas*⁸ como único horizonte de posibilidad, tanto biológica como social. Eligen lo que se puede, lo que en términos de P. Bourdieu (citado por Cruz, Gariboglio, Musali, 2012) corresponde a los “gustos de necesidad”.⁹ En los niños, por el contrario, dicha naturalización no se ha instalado, frente a dicha comida presentan manifestaciones de disgusto como la inapetencia y selectividad, a partir de lo cual se diversifican las ingestas informales de azúcares simples (Huergo, Butinof, 2012). Al respecto, Herkovits (2008) plantea que la monotonía alimentaria satura el *flavour* y se

⁸ Huergo y M. Butinof (2012) definen con ese nombre a la comida que se aleja del territorio del placer y de lo nutricional y de lo culturalmente elegible como bueno para comer. Sólo responde, como señala Herkovits, a “llenar la panza”. La conforman dos características claves: a) ¿qué se come? (preparaciones de olla: guisos, estofados, sopas, etc, caracterizadas por ser rendidoras) y b) ¿cómo se come? (con un predominio de un comer familiar desmembrado y en soledad producto de la asistencia estatal focalizada).

⁹ El autor analiza los gustos según las clases sociales y opone los gustos de necesidad (clases populares) y de libertad (clases altas). Los primeros son “necesidad hecha virtud”, favorecen la elección de comidas nutritivas y económicas (alimentos que producen una mayor sensación de saciedad a un costo mínimo). En cambio, los segundos son propios de individuos cuyas condiciones de existencia se alejan de la necesidad y poseen un capital (económico-cultural) que les asegura determinadas libertades. Para Fischler y J. Contreras tal clasificación homogeniza la posibilidad real de elección del gusto de todas las clases sociales. Es decir, desde la postura de Bourdieu, de no existir estratos sociales, el gusto ideal para todos correspondería al “gusto de libertad”.

reduce el apetito y la ingesta. Ello hace que aumenten las sobras de comida y, por ende, las probabilidades de repetir las al día siguiente, generando aún más inapetencia. Esta secuencia ha sido definida por el autor como “círculo de la inapetencia”.

II.B. Espacio social y físico del comer

El hecho de asistir al comedor comunitario¹⁰ y/o escolar¹¹ constituye una práctica conflictiva para muchas familias, dado que requiere el traslado *por estricta necesidad* de una actividad privada al espacio público, por ende los padres dejan de tener el control efectivo sobre qué, cómo, y cuándo comen sus hijos, en tanto que quien da de comer es la encargada del comedor o la camarera que sirve los alimentos. De esta manera, el "habitus"¹² alimentario familiar en contextos de pobreza incorpora a la asistencia alimentaria estatal en el marco de sus sistemas culinarios¹³: comedores escolares o comunitarios, módulos alimentarios, vales o tickets, etc.

Si bien lo anterior constituye *necesaria y obligadamente* una forma de resolver a diario la alimentación, consideramos que los colectivos sociales en situaciones extremas desarrollan tácticas en lugar de estrategias. Al respecto, A. Cattáneo (2002), cita a N. S. Hughes, para invitarnos a reflexionar acerca de tales diferencias. El último término implica que la gente organiza conscientemente líneas de acción, desde una posición de poder y con un amplio margen de acción para ejercerlo, el panorama de la situación es claro y es posible proyectarse hacia el futuro. En cambio, cuando hablamos de tácticas, la gente ocupa una posición de subordinación, por ende su margen de acción es ínfimo,

¹⁰ El Ministerio de Salud de la Nación (ENNyS, 2005) define como comedor comunitario a todo aquel que es implementado por cualquier organización (estatal, privada, religiosa o comunitaria) con el fin de ofrecer gratuitamente comida elaborada (almuerzo/cena). Sin embargo, J. Arango y col. (1999) distinguen entre 'comedor comunitario' y 'comedor' de acuerdo al grado de formalidad que posea la organización comunitaria/barrial en relación a la esfera estatal. Los autores señalan además que el primero nuclea a grupos de mujeres y funciona habitualmente en la casa de alguna de ellas. La producción de las comidas se adaptan a sus hábitos de preparación y pautas dietéticas. Los destinatarios puede ser una población estable aunque generalmente suele ser temporaria. En lo que respecta al financiamiento, el estado puede o no contribuir, siendo en el primer caso siempre ajeno a cualquier tipo de programa social.

¹¹ La primera copa de leche surgió en 1906 en el ámbito escolar debido a la preocupación por los *niños débiles* cuya mala alimentación afectaba su rendimiento intelectual. Este hecho representó la base de los primeros comedores escolares, cantinas y copas de leche en Argentina (Britos, O'Donnell, Ugalde y Clacheo 2003).

¹² Bourdieu y L. Wacquant, citados por Herkovits (2008:15-16), conciben al hábitus como “las prácticas de los conjuntos sociales, sus formas de experimentar, interpretar y producir el mundo. Este concepto remite a la introyección de las condiciones sociales que los agentes incorporan a lo largo de trayectorias individuales y colectivas. Se trata de un precipitado de experiencias y sentidos que conforman las racionalidades naturalizadas sobre las que se asientan los límites de lo pensable y practicable”.

¹³ Fischler (1995) define como sistema culinario o cocina al conjunto de representaciones, creencias y prácticas que comparten los individuos o grupos que forman parte de una cultura dada. Está formado por un cuerpo de normas basado en clasificaciones y reglas culturalmente aprendidas.

representado por aquellas acciones factibles de realizar en el espacio-tiempo del “otro”-dominador, aprovechando tal oportunidad de distracción, único momento para ejercer “poder” y, “revertir” por un instante, la posición de heteronomía en la cual se encuentra. No obstante, lo que se gana no se puede conservar.

Asimismo, en concordancia con lo que plantean J. Contreras y colaboradores (2012), cuando se analiza el comer en comedores además de analizar la composición nutricional del menú escolar es necesario considerar una serie de factores socioculturales: los que tienen que ver con las cuestiones ambientales del servicio alimentario (tiempos, espacios), aquellos vinculares inter-subjetivos que enmarcan la práctica de comer y las sobras de comida diarias del comedor escolar.¹⁴ En relación a la disposición y acondicionamiento del espacio que influyen en el servicio alimentario, se encuentra la organización, decoración, luminosidad, temperatura, nivel de ruido y de limpieza, el momento de la comida, el trato con el personal y el tiempo para comer (Cervera y Palma, 1998; Ferber y Cabanac, 1987; Guéguen y cols., 2010; Roset i Elias, 1998; Stroebele y De Castro, 2004, citados por Contreras *et al* 2012).

En ese sentido, recuperando algunas ideas anteriores, si bien en líneas generales el comer en contextos situados en el afuera de casa familiar resuelve una necesidad, a la par viene de la mano de: 1. monotonía alimentaria generadora de *disgusto* en los niños (comida a secas); 2. pedido a las familias de colaboraciones para la financiación del gas entre otros gastos (Herkovits, 2008); 3. trato hostil para con los niños (se los obliga a

¹⁴ Entre las investigaciones que se han realizado acerca del tema se encuentran aquellas centradas en la determinación del cálculo calórico y nutricional de las diferentes prestaciones alimentarias, como por ejemplo: 1) Buamden S., Graciano A., Manzano G., Zummer E. (2010). Proyecto Encuesta a los Servicios Alimentarios de Comedores Escolares Estatales (PESCE): alcance de las metas nutricionales de las prestaciones alimentarias de los comedores escolares de Gran Buenos Aires, Argentina. En *Dieta*, Vol. 28 (130), pp. 21-30. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/dieta/v28n130/v28n130a04.pdf> (consultado en enero de 2015) y 2) Britos, Saraví, Chichizola (2014); hasta los trabajos que ofrecen una dimensión más abarcativa, al incluir además en su análisis los factores socioculturales. Entre ellos podemos mencionar a: 1) Cruz S. C. (2012b). Pedagogías sociales y alimentación escolar. Ponencia presentada en el Grupo de Trabajo N° 4 “Corporalidad, políticas e instituciones”, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Rosario, Argentina), entre el 1 y 3 de agosto de 2012. Publicada en Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas, editorial Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas. 1a Ed. Disponible en: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/Solon-Calero-Cruz-GT4.pdf> (consultado en junio de 2015); 2) Ibañez, Huergo (2012), 3) Contreras *et al* (2012); 4) Cruz (2012a y 2014); 5) Herkovits (2008) y 6) Cattáneo (2002). Asimismo, otros estudios han hecho hincapié en analizar la gestión de los servicios alimentarios y en elaborar recomendaciones para su mejoramiento. Ejemplo de estos trabajos son: 1) Díaz Langou, G.; Bezem, P.; Aulicino, C.; Cano Belén, E. y Sánchez, B. (2014 abril). Los modelos de gestión de los servicios de comedores escolares en la Argentina. Documento de Trabajo N° 121, pp. 1-41. CIPPEC, Buenos Aires. Disponible en: www.cippec.org (consultado en enero de 2015); 2) Veleda, C.; Repetto, F.; Díaz Langou, G.; Bezem, P.; Sánchez, B. y Cano, E. (2014, abril). Comer en la escuela: nueve acciones para mejorar la gestión de los comedores escolares. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N°131, pp. 1-12. CIPPEC Buenos Aires. Disponible en: www.cippec.org (consultado en enero de 2015).

comer o terminar el plato); 4. disciplinamiento y regulación de la práctica de comer (tiempos, espacios, vajilla, comidas e interacciones posibles) (Ibañez, Huergo, 2012). En relación a estos últimos, el momento de la comida está condicionado por una serie de normas que reglan el comportamiento de los niños en el espacio escolar, que van desde el comerse todo, no gritar, ser autónomo, no realizar intercambios alimentarios, lavarse las manos, no levantarse de la mesa, no jugar con la comida, entre otras (Contreras *et al* 2012).

El escenario público del comer de nuestro interés, se configura alrededor del Programa de Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.Cor). Éste se creó en 1983, retorno a la democracia Argentina, por el decreto 124/84 del poder ejecutivo. Dicho programa tuvo como finalidad atender integralmente las necesidades de las familias y educandos de menores recursos económicos, y también la ancianidad carenciada. A pesar de que se implementó en tiempos de “emergencia”, como respuesta a la crisis de la década de los 80, aún sigue vigente (Ibañez, Huergo, 2012).

El decreto de creación del P.A.I.Cor (Secretaría de Asistencia Integral P.A.I.Cor, 1991), en su Art. 2 define los objetivos integrales orientados a: 1) nutrición que abarca desde los menús a la realización de encuestas nutricionales y de alimentos a nivel provincial; 2) atención médica integral preventiva, asistencial y de rehabilitación; 3) psicopedagogía para detectar y corregir problemas de aprendizaje y atención a la ancianidad carenciada. No había requisitos para el ingreso al comedor, todo aquel que iba a la escuela tenía la opción de comer allí.

La implementación del P.A.I.Cor comenzó con la provisión de elementos escolares (guardapolvos, calzados y útiles) acompañado de la prestación alimentaria escolar. Desde 1986 y 1987 se implementaron además otras actividades basadas en la promoción de la producción de alimentos mediante huertas escolares y familiares cuya finalidad fue la de promover la educación alimentaria, mejorar la economía familiar y en parte los problemas de índole nutricional. También se incorporaron actividades recreativas, deportivas, culturales y de peluquería. A partir de 1988 surge el programa para la tercera edad, con la creación de Hogares de Día con el fin de favorecer la reinserción social del anciano.

Resulta interesante destacar además que en los Art. 4, 6 y 7 del decreto fundacional se plantearon el compromiso en la problemática de diversos actores. Así el primero establece que quedan afectados todos los ministros y secretarios de ministros del sector público provincial, mientras que los dos restantes convocan al sector

Empresarial, de beneficencia, de bien público y población en general a aportar recursos/donaciones. Sin embargo, en 1992, el programa presentó un cambio radical debido a la intervención empresarial en la elaboración de los menús. El puntapié inicial de la terciarización lo constituyó el surgimiento de los refrigerios o la Dieta Fría en 1986 (Broilo, Trillini 1992).

Tal como expusimos recientemente, a pesar de que en sus inicios el programa presentó un carácter integral, en su desenlace devino en política focalizada. Desde el Estado se exigen ciertos requisitos para formar parte de la lista “beneficiarios” del P.A.I.Cor, los cuales consisten en la presentación de una serie de formularios y documentación que confirmen la condición de “carenciado” (Ibañez, Huergo, 2012). Así, aquellos niños que se encuentren en situación de vulnerabilidad (biológica y social) serán los únicos autorizados a comer en el espacio escolar.

Por otro lado, el escaso tiempo cronometrado que exige respetar la masividad del servicio, afecta las relaciones entre: niños-comida, niños-niños y niños-adultos (Gracia, *et al* citado por Cruz 2012a; Bertone, Eynard, Huergo, Lava, 2013; Cabral, Ibañez, Huergo, 2012). Sin embargo, pueden destacarse ciertas prácticas de reciprocidad y solidaridad entre ellos, rompiendo la modalidad rígida y solipsista predominante (Ibañez y Huergo 2012).

Asimismo, entendemos a la intervención estatal como un proceso de medicalización y mercantilización de la alimentación. Lo primero implica que mediante la institucionalización de comedores, se intentó normalizar la “desviación”, en este caso, el hambre de niños de sectores populares, ubicándolo como un problema individual, ahistórico y asocial, conforme a lo que impone el modelo médico hegemónico. Por otro lado, la alimentación se mercantiliza cuando se terceriza en empresas de catering con la excusa de ofrecer mayor eficiencia y rendimiento. Las mismas son las encargadas de elaborar las comidas conforme a lo establecido por el Gobierno de la Provincia de Córdoba, en el pliego de condiciones, y posteriormente la envían a las escuelas (proceso de racionamiento de cocido a la boca) (Ibañez, Huergo, 2012). Así, la cocina pasa a ser un lugar inaccesible para la mayoría de los niños, docentes, camareras, padres implicados en la alimentación escolar, sobreviniendo la desconfianza en lo que se come, al desconocerse el cómo, dónde, cuándo, quién, por qué y para qué se elabora ese plato de comida que se sirve (Contreras *et al* 2012). A su vez, se suma la ausencia de la impronta maternal (o de quien cocine en reemplazo) y del valor simbólico asociado a la cocina familiar.

Lo anterior muestra cómo el Estado re-define la alimentación cotidiana de los niños escolares, determinando los usos de los diferentes alimentos, los principios de exclusión y asociación entre ellos, el orden, la composición, la hora y el número de comidas diarias¹⁵, las prescripciones de determinadas comidas, las formas de sociabilidad, etc. Todo ello basado en la relación costo-beneficio, ya que lo importante para las empresas de catering es, como señala M. Harris (citado por Ibañez, Huergo, 2012) que la comida sea “buenas de vender”, no como decíamos antes a partir de C. Levi Strauss "buena de pensar".

¹⁵ Las comidas dependen del turno escolar elegido: a) turno mañana: desayuno y almuerzo; b) turno tarde: almuerzo y merienda; y c) turno noche: se entregan módulos alimentarios. Durante los recesos escolares se entregan bolsones o módulos de alimentos secos a cada niño.

SUPUESTOS TEÓRICOS

1. Los niños en su práctica de comer en el comedor escolar sólo interactúan con el discurso disciplinador tanto del personal del servicio alimentario como del docente que está a cargo de acompañarlos durante ese momento.
2. Los niños manifiestan una relación de *disgusto* para con la comida servida en el marco del comedor escolar.
3. El marco normativo y operativo del P.A.I.Cor configura un tipo de *comida a secas*.
4. Existen *percepciones* contradictorias respecto a la práctica de comer escolar según el interlocutor de referencia (personal del servicio alimentario, educativo, familias y niños).

EJES DE INDAGACIÓN O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

I. PERCEPCIONES: este término proviene del latín *perceptio*, compuesta del prefijo per (por completo) del verbo capere (capturar) y el sufijo tio (ción, acción y efecto). Es decir, es “la acción y efecto de capturar por completo las cosas [sus significados]”. En relación a ello, D. Le Breton citado por S. C. Cruz (2014) plantea que aquello que percibimos es relativo, dado que depende de la interpretación que cada individuo hace según su historia particular y su grupo de pertenencia. Haremos énfasis en las siguientes *percepciones*:

1. de los referentes institucionales y del personal del comedor acerca del *servicio alimentario*.
2. de los niños acerca de su *práctica de comer en el comedor escolar*.
3. de los padres/madres acerca de que *sus hijos coman en la escuela*.

II. INTERACCIONES INFANTILES EN EL COMEDOR: refiere a las relaciones que se traman en dos sentidos¹⁶:

1. *sociales* que se despliegan durante el acto de comer en el comedor escolar entre: niños, niños-personal del servicio alimentario, niños-referentes institucionales y niños-padres.
2. *sensoriales* que se tejen entre niños-comida servida.

Estas relaciones (ítems 1 y 2), paralelamente, dan lugar o configuran otras dos categorías analíticas de interés:

3. *comportamientos* que presentan los niños ante los menús ofrecidos en el comedor escolar (entre ellos, el *disgusto* o el estar *a gusto* con lo que se ofrece en el plato de comida).
4. *comida a secas*: aquella que se aleja del territorio del placer, de lo nutricional y culturalmente elegible como *bueno para comer* (Huergo, Butinof, 2012).

¹⁶ La separación de interacciones sensoriales y sociales las realizamos únicamente a fines analíticos.

-TIPO DE ESTUDIO

Al presente trabajo lo abordamos desde un enfoque metodológico cualitativo, enmarcado en el *paradigma interpretativo* y, además, contemplando las condiciones materiales de vida como estructurantes de las prácticas alimentarias familiares. De esta manera, intentamos generar conocimientos sobre los procesos sociales de la vida cotidiana desde los marcos interpretativos de las propias personas con las cuáles trabajamos, poniéndolos en relación con los entornos sociales, culturales, políticos y físicos en que se desenvuelven las anteriores. Para ello exploramos y documentamos sus interacciones, percepciones e interpretaciones del mundo que las rodea. Las preguntas que guiaron la investigación se vincularon más con el por qué, el cómo y en qué circunstancias sucedieron las cosas. Así, este tipo de investigación adquiere un carácter holístico e integral (OPS 2006).

Es un proceso dinámico, iterativo, flexible y emergente, en el cual como investigadores constantemente interactuamos con el proceso de investigación, examinando continuamente la construcción de datos a partir de la información que obtengamos, atento a los nuevos giros que puede tomar la pesquisa a partir de ello. Por esta razón, el análisis comenzó sobre el terreno. La información cualitativa sobre la cual construimos los datos se expresó en imágenes y palabras de los participantes, adquiriendo relevancia tanto el lenguaje verbal como no verbal. Un último aspecto a considerar lo constituye la *reflexividad*, es decir, la toma de conciencia por parte de nosotros como investigadores sobre nosotros mismos (experiencia de vida, clase social, profesión) a la hora de interactuar con un Otro y la imposición de juicios de valor sobre la vida cotidiana ajena (OPS 2006).

-UNIVERSO Y MUESTRA

Dado que la finalidad de la investigación cualitativa radica en explorar en profundidad un tema, más que en la representatividad y generalización de los resultados, lo más importante al momento de seleccionar una muestra consiste en la capacidad de ofrecer información significativa sobre el problema estudiado (Patton1990, citado por OPS 2006), en este caso, **las relaciones (sensoriales y sociales) que se configuran en el comer infantil en comedores escolares**. En dicho marco, la unidad de análisis la

constituyeron los niños escolares que asistieron al P.A.I.Cor, mientras que la unidad de observación fueron sus respectivas familias. De este modo, del universo de niños que comía en el comedor escolar (N: 250) seleccionamos mediante un *muestreo intencional*, aplicando la técnica bola de nieve, aquellos niños –y sus respectivas familias- que: 1. desearon participar voluntariamente de la investigación; 2. contribuyeron con el aporte de información rica sobre los interrogantes de la investigación y, a su vez, que nos posibilitaron identificar a otras personas que tengan un conocimiento especial sobre el mismo. Dimos por concluida la muestra mediante el criterio de *saturación teórica*, es decir cuando por medio de las técnicas generadoras de datos obtuvimos poca o nula información nueva (OPS 2006).

A los fines de resguardar la identidad de las participantes usamos nombres de fantasía. Los mismos han sido incluidos en un glosario para orientar la lectura (Ver Anexo N° 1).

-TÉCNICAS GENERADORAS DE DATOS

Los datos se originaron tanto de fuentes primarias como secundarias. Estas últimas estuvieron representadas por los aportes provenientes de notas periodísticas e investigaciones ya realizadas en contextos similares, mientras que las primeras consistieron en la realización de:

a) ***observaciones participantes*** en el comedor escolar del Centro Educativo Batería Libertad y en el barrio a lo largo de toda la investigación (asimismo, cada entrevista y encuentro-taller a realizar tuvo su observación acompañante).

Este tipo de observaciones implicó nuestra interacción directa como investigadores con las personas y sus actividades cotidianas. H. R. Bernard, citado por OPS (2006), plantea que para ello, se debe crear un clima de confianza que permita a las personas sentirse cómodas ante su presencia, a fin de poder observar y registrar información sobre sus vidas de manera espontánea y sin condicionamientos externos. Tales observaciones fueron registradas en un cuaderno de campo, de la manera más detallada y descriptiva posible, a fin de evitar la vaguedad y disminuir sesgos (OPS 2006). Para ello, a lo largo de toda la investigación reconstruimos sistemáticamente cada visita al Centro Educativo Batería Libertad, las interacciones a nivel del barrio, escuela y/o con las familias a través de notas de campo. En cada nota intentamos registrar:

a) descripción minuciosa de los hechos: 1. detalles del espacio físico de la escuela y barrial inmediato; 2. interacciones: diálogos entre los niños, entre niños con los otros miembros de la comunidad educativa (padres, docentes y no docentes), diálogos entre adultos de la comunidad educativa, relación de los niños con la comida; 3. hechos sucedidos en cada visita o entre visitas;

b) comentarios como investigadores acerca de la calidad de la información detallada, involucró reflexiones acerca del: 1. proceso de investigación (reflexividad), 2. proceso de interacción, repercusión de nuestra presencia en el desenlace de determinadas situaciones, y 3. nuevas pistas sobre las cuales indagar.

b) **entrevistas semi-estructuradas** a directivos, docentes de la institución y personal del servicio alimentario.

Consisten en definir previamente los temas a explorar mediante una guía o esquema, sin establecer preguntas cerradas sino orientadoras (Ver Anexo N° 2). El esquema permite una mayor integralidad de los datos y una recolección sistemática para cada entrevistado. No obstante, al haber flexibilidad para definir la secuencia y los términos usados en las preguntas según los participantes y las circunstancias, la comparabilidad de las respuestas se reduce (OPS 2006). A la entrevista la llevamos adelante utilizando un muestreo intencional hasta lograr la saturación teórica de categorías analíticas, definimos previamente como mínimo la realización de 8 entrevistas, cuyos participantes fueron los directivos (directora y vicedirectora), docentes y personal del servicio alimentario.

c) **taller expresivo-creativo** con niños escolares.

Estos talleres consisten en la realización de técnicas expresivas como el teatro, la pintura, el dibujo, la fotografía, la música, etc. Estas experiencias estéticas son un objeto expresivo en sí mismo y al mismo tiempo generan momentos de expresividad. De esta forma, exceden la palabra y la pregunta, abriendo paso al cuerpo y sus sentidos, lo cual permite a los sujetos cuestionar el mundo naturalizado desde otros decires (Huerco, Ibañez 2012). Con estas técnicas es posible capturar la experiencia social de los sujetos, sintetizando de una u otra forma tres procesos concomitantes: la historia social naturalizada, la conexión del sujeto con la realidad en la cual actúan y el conjunto de emociones que trae y crea vinculadas a sus creencias y pensamientos.

En consecuencia, conformamos un grupo de hasta 10 niños que participaron en dos encuentros quincenales: a. Taller de cocina y degustación y b. Taller de fotografía.

El grupo etario con el cual trabajamos fue el perteneciente a los alumnos de segundo ciclo, cuya edad osciló entre los 9 y 11 años. La elección de la edad se basó en que, según E. Erikson (1971), esta edad es en la que el niño experimenta un sentimiento de laboriosidad, en el que está dispuesto a compartir obligaciones, aprender junto con otros, compartir tareas, observan e imitan a los adultos en las tareas que ellos pueden comprender. De este modo y de acuerdo a lo planteado por L. Vygotsky, el aprendizaje se produce inicialmente en el plano social (interpersonal), lo cual permite lograr niveles superiores en el funcionamiento mental del niño y luego esos aprendizajes se internalizan en el plano individual (intrapersonal), de ahí la importancia de aprender con otros (Linares, 2008). A su vez, a mayor aprendizaje, conocimientos y experiencias se amplía la base para la actividad creadora de la *imaginación* del niño (Vygotsky, 1930). Y, particularmente, es este último aspecto el que fundamentalmente nos interesa en este tipo de técnicas.

a. Taller de Cocina

El mensaje de invitación fue: “Juntarnos a cocinar, a compartir y saborear”. Lo organizamos en seis momentos:

1. Presentación de los participantes y de la coordinadora mediante un juego con música realizado en pareja. En el mismo los niños debían reunirse de a dos, decir su nombre ante el resto y atravesar una pasarela mediante una acción diferente al caminar, como por ejemplo simulando realizar un deporte (ej. nadando, boxeando, corriendo, esquinando, etc), imitando a un animal, a un objeto en movimiento (como andar en auto, en colectivo, en bicicleta, en patines, etc) o lo que se les ocurra en ese momento, con la condición de que las presentaciones no deben repetirse. La finalidad del juego es que todos se sientan cómodos y entren en confianza. Duración 10-15 min.
2. Inicialmente nos lavamos las manos, luego colocamos a disposición de los niños diferentes alimentos/ingredientes que podían seleccionar para elaborar una preparación (sin cocción) que ellos deseen. Entre los alimentos se encontraron: vegetales frescos (tomate, lechuga, zanahoria, etc), frutas (banana, manzana, naranja, mandarina, etc), huevo duro, fetas de queso, jamón, pan, salchichas, pan de pancho, frutas secas (mix de avellanas, nueces, maní, pasas de uva, etc), agua, azúcar, sal, mayonesa/savora, masa de

ponono dulce de leche, crocante de maní, etc. Asimismo ofrecimos diferentes utensilios en caso necesario (cuchillo, plato, exprimidor, jarra, vasos, cuchara). Destinamos unos 40-45 min a esta actividad.

3. Les pedimos a los niños que comenten sobre su producción: ¿qué contiene? ¿por qué hicieron eso? ¿la han comido antes? ¿junto a quiénes? ¿les trae algún recuerdo?

4. Degustación de las producciones por parte de los niños y adultos presentes.

5. Les entregamos a cada niño una cámara de fotos descartable para que fotografíen su obra y el momento de la degustación. Asimismo, les dimos las consignas para el taller siguiente que consistió en utilizar la cámara de fotos proporcionada para sacar fotos a sus comidas o a sus momentos del comer, tanto en la casa, en el barrio, en la casa de amigos/parientes, etc. Les dimos un plazo de 7 días para que sacaran las fotos y devolvieran las cámaras a la tesista de modo que se pudiera hacer el revelado fotográfico, así se trabajaba sobre esas fotos en el próximo taller.

6. Despedida.

b. Taller de Fotografía

El desarrollo de esta instancia lo hicimos en tres momentos:

1. Entregamos las fotos reveladas correspondientes a cada uno de los niños junto con los materiales necesarios para trabajar (cartulinas, fibrones, lapiceras, plasticola, etc) y dimos la consigna de seleccionar del total de fotos reveladas 5 unidades y escribir brevemente en una oración o con palabras sueltas el por qué de tal elección.

2. A su vez, a partir de la selección anterior les pedimos que elijan una foto y cuenten acerca de los siguientes puntos:

-¿por qué esa foto es la elegida entre las cinco?

-¿cuándo tomaste esa foto, dónde y por qué decidiste tomarla?

-¿con quiénes estabas en ese momento?

-¿qué contiene esa comida?

-cuando mirás esa foto: ¿qué recuerdos del olor, sabor, sonidos te trae? ¿tocaste la comida con la mano? ¿qué te pareció?.

Asimismo, mientras cada niño socializó sus respuestas, invitamos al resto de los participantes a realizarle preguntas a aquel que presenta la foto.

3. Despedida.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Iniciamos el análisis cualitativo con las primeras actividades sobre el terreno y consistió en la siguiente secuencia de pasos: lectura, codificación, presentación, reducción e interpretación. Este proceso presentó la doble característica de ser estructurado, al basarse cada uno de los pasos en los anteriores; y flexible a la vez, mediante las revisiones o perfeccionamientos que se realizaron a medida que progresó el estudio (OPS 2006).

De este modo, comenzamos el análisis con la inmersión en la información primaria y secundaria, o sea, la lectura y relectura de los textos y revisión de las notas hasta estar íntimamente familiarizado con el contenido. A lo largo de la lectura identificamos los temas que surgieron, mediante el proceso de codificación, asignando rótulos o códigos a los fragmentos de texto que representaron esos temas. Una vez codificados los textos, exploramos cada área temática, presentando primero detalladamente la información pertinente para cada categoría. Seguidamente realizamos un proceso de reducción, donde expurgamos la información para establecer los conceptos y relaciones más esenciales, con el fin de tener una idea general de los datos y distinguir los temas centrales y secundarios. Finalmente, culminamos con la interpretación global de los resultados del estudio, mostrando cómo se relacionaron entre sí las áreas temáticas, explicando cómo la red de conceptos respondió a las preguntas originales del estudio (OPS 2006).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Al presente trabajo lo realizamos siguiendo los requisitos éticos basados en las declaraciones de Nürenberg, Helsinki y Tokio. De esta manera, informamos a cada uno de los participantes acerca de los objetivos de la investigación, las estrategias metodológicas, el tratamiento, destino y confidencialidad de los datos, tanto en la invitación para ser entrevistado como en los talleres expresivo-creativos a realizar. En relación al consentimiento informado para las entrevistas y las grabaciones de los encuentros expresivos-creativos de los adultos, el mismo fue 'de palabra' y quedó registrado en sus respectivos audios. Sin embargo, en el caso de los talleres expresivo-creativos dirigidos a niños dialogamos con ellos y sus respectivos padres acerca de su realización, entregando en papel lo dicho bajo la forma de consentimiento informado (Ver Anexo N° 3). La participación fue voluntaria, por ende cada participante tuvo plena libertad para rechazar o abandonar la investigación si así lo deseaba, sin causarle ello perjudicación alguna. En el caso de las entrevistas, acordamos el momento oportuno de su realización, conjuntamente con los participantes (personal educativo y personal del servicio alimentario) en función de su disponibilidad horaria. Las mismas fueron realizadas en el Centro Educativo Batería Libertad de acuerdo a las preferencias de los entrevistados.

EL CENTRO EDUCATIVO BATERÍA LIBERTAD

Breve reseña y caracterización de su área de cobertura

El Centro Educativo Batería Libertad funcionó hasta el año 2001 en el Barrio Residencial Villa Mafekín, ciudad de Córdoba, donde el nivel inicial y el primario compartían instalaciones. El primero, debido al escaso espacio físico, se traslada –por esa fecha- hacia su actual edificio en Barrio Lomas del Suquía.¹⁷ Allí, funciona de 8 a 17 hs organizándose en dos turnos (mañana y tarde)¹⁸ y, a su vez, cada uno de ellos en dos ciclos¹⁹. Por otro lado, durante la tarde/noche funciona el Centro de Enseñanza de Nivel Primario (CENPA) y Medio para Adultos (CENMA). La institución educativa dispone de una cooperadora formada por tres mujeres madres, una secretaria junto a la vicedirectora.

Los niños escolares asistentes provienen de los barrios Costa Canal²⁰, Barrio Residencial Villa Mafekín (B.R.V.M)²¹, El Tropezón²², Villa Urquiza²³ y Las Violetas²⁴ (ver anexo N° 4). De acuerdo a la información obtenida de fuentes primarias (entrevistas a referentes barriales y profesionales de salud) y secundarias (Proyecto Educativo Institucional-PEI), podemos mencionar las siguientes características económicas y socio-demográficas de la zona de residencia de los niños:

¹⁷ Ubicado en la zona oeste de la ciudad, entre las Avenidas Colón y Duarte Quirós.

¹⁸ Cabe destacar que los niños del turno tarde habitan en condiciones materiales de vida más desfavorables que los asistentes al turno mañana.

¹⁹ El primer ciclo está conformado por primero, segundo y tercer grado (no tienen jornada ampliada). El segundo ciclo por quinto y sexto grado (con jornada ampliada).

²⁰ Se extiende desde la calle Valenti hasta la Rotonda del Tropezón. Es posible acceder a este barrio desde Las Violetas, El Pueblito, B.R.V.M.A y desde la Av. Don Bosco mediante un puente creado por los pobladores (Entrevista a referente de barrio Las Violetas, año 2015).

²¹ Limita al este con la calle Buceo, al oeste con la calle Requinoa, al norte con la Av. Bosco. En lo que respecta al lado sur, no tiene una definición precisa dado que según el estatuto del centro vecinal es la calle Boquerón y según la municipalidad es el canal Maestro Sur (Entrevista a referente del B.R.V.M, año 2015).

²² Ese asentamiento se encuentra ubicado sobre la Av. Don Bosco, esquina Revolución Libertadora. Limita con los barrios Los Robles, Mirador Los Robles y Villa Costa Canal. Actualmente, los pobladores han sido re-localizados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Pcia. de Córdoba dada la construcción de un nudo vial en dicho sitio.

²³ Limita al norte con la costanera, al sur con la Av. Colón, al este con la calle Porto y Mariño, al oeste con Tacuarí.

²⁴ Se encuentra al oeste del Canal Maestro Sur y al norte de la Av. Santa Ana. Limita con el barrio Los Filtros, Villa Martínez y El Pueblito.

a) Ordenamiento territorial: Villa Urquiza, El Tropezón y Costa Canal presentan una urbanización irregular y calles de tierra. En lo que respecta al primer barrio, sus calles de ingreso se asfaltaron cuando se construyó el supermercado Carrefour sobre la Av. Colón. B.R.V.M y Las Violetas presentan una cuadrícula homogénea basada en manzanas. En este último enclave se localizan las viviendas de “techos de chapa”. Son llamadas así porque fueron construidas por el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) durante el gobierno de Isabel Perón marcando una diferencia en cuanto al material utilizado por las otorgadas durante el gobierno de Eva Perón, que fueron de “techos de loza” (Entrevista a referente de barrio Las Violetas, año 2015).

b) Servicios públicos: en Costa Canal y El Tropezón la provisión de luz y agua son clandestinas. Únicamente B.R.V.M cuenta con cloacas, el resto posee pozos y cámaras sépticas, o en algunos casos excusados. El gas se utiliza de manera envasada en la mayoría de los casos, a excepción de BRVM y en algunas zonas de Villa Urquiza donde tienen conexión a la red de abastecimiento de la empresa local. La presencia de basurales en el paisaje social es frecuente a pesar de realizarse la recolección de residuos de manera regular. No obstante, en Costa Canal y El Tropezón el servicio es muy deficiente. Si bien disponen de contenedores de basura, no tienen el efecto previsto. A ello se suma la contaminación del Canal Maestro Sur por depósito indebido de residuos domésticos y escombros.²⁵ En Villa Urquiza, sucede lo mismo pero en relación al Río Suquía.

c) Situación laboral y Programas sociales: por lo general, la mayoría de los adultos-varones trabajan de manera independiente en oficios como albañilería, mecánica, carpintería o bien changas. En menor medida se destacan trabajos en relación de dependencia como empleados de seguridad, choferes de taxis, personal de maestranza o recolección de residuos. En relación a las mujeres-madres, son amas de casas y una minoría empleadas domésticas. Complementariamente, en lo que respecta a los programas sociales se encuentra la Asignación Universal por Hijo (AUH)²⁶, las pensiones nacionales²⁷ (para mujeres que tienen siete hijos; pensión por invalidez y para

²⁵ Para mayor información, consultar: <http://www.lavoz.com.ar/temas/canal-maestro-sur>

²⁶ Asignación económica mensual que ANSES abona a familias en situación de vulnerabilidad social por cada hijo menor de 18 años o con discapacidad. La asistencia escolar y los controles periódicos de salud garantizan la regularidad en su recepción. Para mayor información ver: <http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>

²⁷ Son pensiones no contributivas destinadas a aquellas personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad social, que no cuenten con amparo previsional o no contributivo; que no posean bienes, ingresos ni recursos que permitan su subsistencia; que no tengan parientes obligados legalmente a proporcionarles alimentos o que, teniéndolos, se encuentran impedidos para hacerlo. En el caso de las

los ancianos mayores de 70 años), el Programa Materno Infantil (PMI)²⁸, el Programa Asistencia Escolar Córdoba (P.A.I.Cor), Confiamos en Vos²⁹, Vale lo Nuestro³⁰, etc.

d) Escolaridad: la deserción escolar se enfatiza en el nivel secundario. La mayoría de los adultos completó el primario, algunos el secundario y una minoría presenta nivel terciario como máximo estudio cursado.

Descripción del comedor y cocina institucional: dimensiones, equipamiento, mobiliario y personal

El espacio físico de la cocina presenta una dimensión aproximada de 3 mts de ancho y 4 mts de largo, cuenta con dos puertas, una de ingreso y otra que la comunica con el comedor. En cuanto al equipamiento y mobiliario, dispone de horno, dos bachas, una cocina de tipo industrial, una mesa y tres sillas, un calefón y dos muebles. No se cuenta con heladera en la cocina sino en la sala de maestros, resultando esta situación compleja durante la etapa estival dado que dificulta la provisión de agua fría y la preparación de leche de una forma diferente a la habitual (tal como postrecitos, leches saborizadas). En este sentido, se sirve durante todo el año a una temperatura que supera los 80°C, pues al ser en polvo requiere para su dilución el hervido previo del agua. Asimismo, existe un escaso tiempo para el enfriado de la leche más allá que las camareras traten de lograrlo mediante el encendido de los ventiladores. Por otra parte, desde el año pasado la institución posee un microondas que fue donado por una de las mujeres-madres tras la intencionalidad de calentar la comida de aquellos niños que se quedan a jornada ampliada y traen la vianda desde su casa.

En relación al comedor escolar, presenta una dimensión aproximada de 8 metros de largo x 4 de ancho. Dispone de 24 bancos largos con capacidad para cuatro niños cada uno y de 12 mesas ubicadas en dos hileras de seis cada una. Las mismas se

pensiones a adultos mayores se otorgan a personas de más de 70 años; las de invalidez a quienes presenten un 76 por ciento o más de discapacidad; y las destinadas a madres a aquellas que tengan de 7 o más hijos (biológicos o adoptivos). La asignación de pensiones no requieren de aportes para su otorgamiento. Para mayor información ver <http://www.desarrollosocial.gob.ar/pensiones>

²⁸ Programa nacional de salud destinado a las mujeres madres gestantes, lactantes y los menores de 6 años, el cual consiste en la atención obstétrica, pediátrica y en asistencia alimentaria. Esta última, se basa en el reparto de leche en polvo fortificada en hierro. El mismo es desarrollado de manera descentralizada: el nivel provincial provee hospitales, centros de salud, personal de salud; y el nivel nacional suministra medicamentos, leche, equipos y capacitaciones.

²⁹ Programa provincial impulsado por la [Agencia de Promoción del Empleo y Formación Profesional del Gobierno de Córdoba](#) con el fin de promover la inclusión social de jóvenes entre 14 y 24 años, en situación de vulnerabilidad laboral, educativa y social de la Provincia de Córdoba.

³⁰ Programa municipal que consiste en la entrega de una tarjeta magnética con un monto de \$100 destinado a la compra de alimentos.

encuentran separadas por un pasillo por donde circula el personal educativo, las camareras y los comensales. El comedor cuenta con dos puertas, cada una ubicada en cada uno de los extremos: 1. la de ingreso, cercana a la puerta que conecta la cocina con el comedor; y 2. la puerta trasera o de egreso situada hacia el fondo de este espacio. Cercana a la puerta de ingreso, muy próxima a la pared, hay una mesada de madera de gran extensión destinada a colocar los contenedores de comida del P.A.I.Cor, las bolsas de pan y los postres a los fines del servido. Entre ambas puertas se halla un mueble para colocar mochilas y pertenencias hasta tanto los comensales se retiren del comedor. Por otro lado, el costado colindante con el patio presenta cuatro ventanas grandes con rejas y cortinado. En cuanto a la regulación de la temperatura, durante el verano se recurre a los ventiladores y en invierno a los calefactores disponibles (Ver Anexo N° 5). Tanto la cocina como el comedor cuentan con iluminación natural y artificial.

En lo que respecta a los servicios, la institución posee gas envasado a pesar de existir red de gas natural a nivel barrial. Situación similar ocurre con el agua, cuya provisión se realiza a través de bomba por cisterna. Dichas circunstancias constituyen una complicación a nivel institucional cuando suceden hechos inesperados como por ejemplo el robo del candado que protege la tapa de la cisterna. Al utilizarse el agua de la escuela para consumo humano, su contaminación con basura provocó incertidumbre acerca de la continuación de las clases y del servicio alimentario en el comedor. Asimismo, el personal de cocina sostiene que suele tener “cositas”. Cuando esto ocurre sólo se la utiliza para realizar las tareas de limpieza. Otro fenómeno vinculado con el suministro de este elemento vital, lo constituye la falta de electricidad. En relación a ello, las camareras refieren que “cada vez que se corta la luz [producto de fuertes vientos], se corta el agua”.

En lo concerniente al personal del servicio alimentario, dado que las funciones difieren entre sí, resulta pertinente distinguir entre: las empleadas de la empresa de catering³¹ y el personal perteneciente al P.A.I.Cor. Al primer grupo lo integran tres camareras encargadas de: (a) servir las prestaciones de desayuno/almuerzo/merienda y (b) realizar la limpieza tanto de la cocina como del comedor. Mientras que el segundo grupo está conformado por la auxiliar del P.A.I.Cor cuya labor se basa principalmente en la observación y control, aunque también colabora en la limpieza. Particularmente, entre sus tareas se encuentran: (a) realizar el conteo y registro de cubiertos y vasos de

³¹ Nutrición profesional (<http://www.nutricionprof.com/>)

los niños, (b) determinar el número de raciones a solicitar según la demanda institucional, (c) observar la recepción del menú por parte de los niños, el trato de las camareras hacia ellos, las relaciones entre el personal del comedor con los directivos, (d) controlar que haya consenso entre las empleadas de la empresa y el P.A.I.Cor ante una propuesta determinada (por ejemplo: cambio de menú), (e) determinar el accionar de la institución frente a una situación puntual que altere el normal funcionamiento del servicio y (f) elaborar informes periódicos acerca de sus observaciones. La persona que realiza estas tareas refiere que “el P.A.I.Cor le enseñó a ser observativa y a controlar”. Complementariamente, es caracterizada por sus compañeras de trabajo como la portadora de un “ojo biónico”.

INTERACCIONES SOCIALES Y SENSORIALES DE LOS NIÑOS EN EL COMEDOR ESCOLAR

1. El comedor escolar como espacio-tiempo normativo

Comenzaremos este apartado presentando al comedor escolar a partir de los ejes tiempo y espacio. Ambos se encuentran condicionados por ciertos preceptos institucionales y, complementariamente, influyen en las interacciones sensoriales/sociales que acompañan el momento de comer.

1.1. Un cronómetro se activa a la hora de comer

El horario institucional planificado formalmente para llevar adelante la dinámica escolar es el siguiente: el turno mañana ingresa a las 8 hs y se retira a las 12 hs (primer ciclo)/14 hs (segundo ciclo), el timbre para salir al recreo suena a las 9.35 hs (primer recreo) y a las 10.45 hs (segundo recreo). El turno tarde ingresa a las 11 hs (segundo ciclo)/13 hs (primer ciclo) y ambos se retiran a las 17 hs, el timbre para salir al recreo suena a las 14:35 hs (primer recreo) y a las 15:45 hs (segundo recreo). En lo que respecta a la dinámica del comedor escolar: el tiempo para el almuerzo no debe exceder los 15 minutos y el tiempo para el desayuno/la merienda no superar los 10 minutos.

En relación a ello, los directivos refieren que no pueden destinar más tiempo al servido de la comida, debido a que los comensales son numerosos y se debe garantizar una atención similar a todos ellos. En sus relatos impera un criterio de igualdad que determina las decisiones temporales. Si bien sostienen que los han organizado y reestructurado para “la comodidad del niño”.

Sin embargo, cabe aclarar que los horarios detallados no se corresponden con lo que cotidianamente ocurre. Existe una distancia entre tales planificaciones horarias y las “reales”. Algunas argumentaciones al respecto responden al retraso de los docentes para terminar la clase y otorgar el permiso para salir al recreo. De esta manera, la temporalidad de lo que efectivamente acontece se detalla a continuación:

- Turno mañana: el desayuno del primer ciclo se brinda de 9 hs a 9:10 hs (máximo 9:15 hs), mientras que los niños del segundo ciclo ingresan a las 9:35 hs para recibir dicha prestación. Este horario es coincidente con el comienzo del primer recreo. De este modo, pueden quedarse en el comedor hasta que el tiempo de recreación termine pero no más de las 9:50 hs porque deben retomar las clases. En lo que respecta al almuerzo,

los horarios son: de 11:45-11:50 hs a 12-12:05 hs (primer ciclo) y de 12:10 a 12:20 hs (segundo ciclo). Posteriormente, comienzan las tareas de limpieza de las instalaciones para dejar todo acondicionado para el turno tarde.

• Turno tarde: los niños del segundo ciclo almuerzan de 12:30 hs a 12:45 hs, los del primer ciclo de 12:45 hs a 13 hs. La merienda del primer ciclo se brinda durante los primeros cinco minutos previos al recreo, es decir, a las 15:40 hs. El segundo ciclo ingresa a las 15:45 hs, cuando suena el timbre para salir al momento de recreación. Ambos ciclos deben permanecer sólo cinco minutos en el comedor y luego retirarse al patio hasta las 16 hs, horario que los convoca nuevamente a clases. Durante el año 2014, los niños podían permanecer durante todo el recreo en el comedor. A partir del año siguiente, dicho horario se modificó por razones de “mal comportamiento” de los niños del turno tarde.

Todo el engranaje horario señalado se sostiene a partir de la labor del personal del comedor. El siguiente ejemplo permite observar el estricto ajuste temporal que deben respetar y cumplir para desarrollar su labor a merced de los tiempos institucionales:

-Luciana: ‘¿qué hora tenés?’

-Carolina: ‘12:09’,

-Luciana: ‘ah yo 12:13 hs’,

-Eugenia: ‘12:09’

-Luciana: ‘ah bueno, era para empezar a servir...’ (Luciana y Carolina: camareras, 35 y 33 años respectivamente. Nota de campo en el comedor, previo servido para segundo ciclo del turno mañana, 6-05-2015).

Al decir de Juana, el cronómetro escolar exige *ser como una máquina* para llevar adelante el servido de la comida. Tal auto-denominación nos remite al carácter mecánico y rutinario de la prestación de este servicio alimentario.

Luego pasaba Juana por el pasillo, contando cubiertos, retirando bandejas y tirando ensalada de papa, zanahoria y arvejas en el tacho de basura, en tanto que a las milanesas que no se comían las depositaba en una bandeja aparte. Al verla, uno de los niños expresó: ‘señor ¿me da otra milanesa?’. Entonces, Juana se vio obligada a dejar la bandeja con la alta torre de milanesas en el extremo de la mesa donde se encontraban tales niños. Rápidamente giró su cuerpo y le entregó una mitad de milanesa al niño que le solicitaba, a la vez expresó: ‘...acá hay que ser como una máquina...’ (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el comedor, 15-05-2015).

Entre los entrevistados, existen contradicciones respecto a la percepción del tiempo. Para algunos docentes “alcanza”. Esto último se vinculó a una adecuada

organización del tiempo institucional “en cuartos de hora” en función de los turnos/ciclos. Otra premisa en ese sentido, se sostiene en el pequeño tamaño de la ración servida y las facilidades que el personal del comedor/docente les brinda a los niños, tal como el servir la carne ya cortada en el caso del primer ciclo. Por el contrario, para los niños, sus madres y algunos docentes “resulta poco”, la duración del desayuno se define mediante los siguientes descriptores: *un tomo y me voy o se reduce a nada*.

Cecilia: ‘...uh el desayuno son 2 min, entro [al comedor], tomo y me voy...’ (Cecilia: niña de sexto grado del turno tarde, 12 años. Nota de campo charlando durante el recreo de la tarde, 13-12-2014).

Brisa: ‘uhh el tiempo es re poquito, son como 10-15 minutos, nada...’ (Brisa: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años. Nota de campo charlando durante el recreo de la tarde, 7-07-2015).

En ese sentido, en menor medida, algunos docentes lo perciben como *corto o pobre* dado que no se propicia la *sobremesa*. Así lo señala Noelia:

“...me parecen cortos (repite) porque o sea si vos realmente realizás el acto de comer (énfasis) sí genial, vos fijate en tu casa a lo mejor inclusive hasta te lleva menos tiempo porque depende de lo que vayas a comer y la cantidad que vos comas pero me parece a mí muy (levanta la voz) importante el tema de una sobremesa... de un encuentro...es pobre” (Entrevista a Noelia, docente de matemática en primer grado del turno mañana, 43 años, 2-10-2015).

En sintonía con tales posturas encontradas (alcanza vs es muy limitado), Angélica refiere que *el tiempo alcanza pero sólo porque se como rápido...si el momento de la comida fuera ameno y de compartir a lo mejor se necesitaría más tiempo*.

“(...) si el momento de la comida fuera ameno y de compartir a lo mejor necesitarían más tiempo pero como es de apurado y quedarse quieto (énfasis)... comen lo que comen...rápido, les alcanza y les sobra el tiempo...a los más grandes...” (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).

Una de las camareras también explicita cierta ambivalencia en relación al tiempo. Si bien reconoce que es *medio poco*, sostiene que los niños lo utilizan para *jugar y charlar*. Entonces, si se les brindaran más minutos seguirían en la misma sintonía y *saldrían sin comer*.

-Carolina: ‘y me parece medio poco [tiempo]...va no sé a mí...’

-María: ‘¿por qué motivos?’

-Carolina levanta el tono de voz: ‘y porque viste que los chicos más chicos ellos mientras chaaarlan, miiiran, observan aalgo, qué se yo, no están los 15 minutos

ahí ellos en las bandejas comiendo, hay chicos que se sientan y a veces ni comen porque están jugando, están charlando y no comen, se les acaba el tiempo y salen sin comer...por eso digo yo: para mí es poco, pero bueno más tiempo no se les puede dar, no pueden salir más tiempo de la clase para venir a comer...' (Entrevista a Carolina, camarera, 33 años, 4-09-2015).

Dado esos motivos, se coarta la profundización de los vínculos intersubjetivos bajo la premisa de *no entretener a los chicos*. El comer debe realizarse en un tiempo eficiente.

Al principio cuando se ubicó primero y segundo grado, vi que una nena tenía una naranja cuya cáscara tenía unas manchas amarronadas y blandas, por lo que fui hasta donde estaban las camareras y se la cambié, diciéndoles que era porque estaba fea la fruta, al mismo tiempo Carolina en voz baja y rápidamente dijo: 'María no entretengás a los chicos, te van a retar las maestras porque los apuran para irse' (Carolina: camarera, 33 años. Nota de campo en el comedor, 8-05-2015).

En ese marco, los niños comen apurados porque saben que pronto va a tocar el timbre, marcador del ritmo escolar. Al ser interpelados por el investigador para “comer más tranquilos”, respondieron al unísono “no nos dejan”. A su vez, esa expresión fue esbozada mientras se levantaban de la mesa sin terminar la comida o incluso en algunas oportunidades de repetición dejando intacta la segunda ración servida. Complementariamente, una de las madres agrega que el horario elegido para servir la merienda no es aprovechado por los niños porque *están llenos* al terminar de almorzar hace poco tiempo.

Claudia: 'ah, el mío [hijo] la toma [leche] pero se la dan a las 3 y media [15:30 hs], y están llenos los chicos si terminan de comer a la una [13 hs], después llega a casa y toma de nuevo... él a eso de las 6 de la tarde toma de nuevo el té... se lo tendrían que dar a eso de las 4 o 4:30 hs...' (Claudia: madre de Mauro, 60 años. Nota de campo charlando en la entrada del colegio, 10-06-2015).

1.2. Las reglas inscriptas en la práctica de comer en la escuela, modelizadoras del espacio de circulación e interacción infantil

Una regla implica un conjunto de principios que actúan como modelo para ejecutar una acción, en este caso la práctica de comer escolar. En el caso particular del comedor del Centro educativo Batería Libertad, condensan un carácter *formador* y *disciplinador*. El objetivo primordial es que los niños ingresen en tiempo/forma, coman evitando distracciones y se promuevan pautas de convivencia, de higiene personal y

buenos modales en la mesa. A continuación, elegimos cuatro escenas para hacer observable tales cuestiones.

1) Para el ingreso al comedor hay que organizarse en filas, llegar a la mesa habiendo dejado previamente las mochilas en el lugar establecido, una vez sentados hay que comer “algo” del plato sino no hay postre.

Cuando llegó el primer ciclo de la mañana [12 hs], Carolina fue ubicando a los niños de primer grado al fondo del comedor, 4 varones en un banco y 4 mujeres en el otro banco de la misma mesa, previamente les hizo dejar sus respectivas mochilas en una mesada larga situada al costado de la pared (...) (Carolina: camarera, 33 años. Nota de campo en el comedor, 26-05-2015).

2) Durante la práctica de comer se ponen en marcha mecanismos de control por parte de los adultos para con los niños que se encuentran en el comedor: *estén sentados, no charlen, coman en los tiempos previstos*. Como así también para aquel escolar que ingresa con alimentos de afuera.

Ana (...) expresó dirigiéndose a otros niños que si bien ya estaban ubicados en la primera mesa, se pusieron de pie para decirle algo al oído a otro compañero sentado en el extremo de la misma: ‘¡delen ustedes coman, porque empiezan a dar vueltas para no comer!’, regresando los niños a sus correspondientes lugares.

(...) Mientras tanto estábamos reunidas con Luciana, Carolina, Eugenia y Ana a la altura de la mesa larga donde se encuentran los contenedores. Escuché a Luciana que le dijo a Ana: ‘ese chico no come, ese chico se levanta a charlar y después no come’ (mirando a un niño que se hallaba de pie en la primera mesa, hablando con un compañero del extremo opuesto de la misma), luego Ana le dijo que regresara a comer a su lugar. El niño comía muy lentamente solo algunas cucharadas.

Una niña llegó comiendo un pebete y un jugo “bagio” de 200cc, Ana se dirigió cerca de la puerta y le dijo algo (no pude oírla porque estaban muy cerca una de la otra y hablaban en voz baja), la niña se quedó comiendo de pie al costado de las mesas. Al último cuando se fueron, escuché a Ana que desde la puerta trasera del comedor en voz elevada le dijo: ‘...próxima vez y no entrás al comedor...’ (mientras la niña hacía “sí” con la cabeza) (Ana: vicedirectora, 40 años. Eugenia, Carolina y Luciana: camareras, 32, 33 y 37 años respectivamente. Nota de campo en el comedor, 26-05-2015).

3) En todo momento se promueven con énfasis pautas de comportamiento durante el acto de comer: *no pisar los bancos, no elegir la comida, guardar las naranjas en las mochilas no tirarlas en el suelo, hacer silencio para poder comunicarse, no molestar al compañero que está comiendo, no tirar el pan*. El mensaje que tácitamente podemos leer es no jugar con la comida.

Mientras los chicos se retiraban la vice expresaba cruzada de brazos en tono elevado de voz a cada uno de ellos: ‘los bancos no se pisan (repite en tono más elevado de voz), las naranjas en la mochila, no quiero cáscara en el suelo...’ A

un niño le dijo: ‘... ¿Mañana vas a comer? No se elige la comida ¿sí?, no es que como hoy día sí y mañana no’ (mirando levemente sonriendo y fijamente a un niño que se retiraba del comedor, que le dijo que sí). Luego, se dirigió hacia las mesas última y penúltima de la otra fila, donde había un grupito de niños sentados que charlaban entre ellos mientras la vice solicitaba silencio para poder decir las mesas que se podían retirar. Ella les dijo en tono de enojo y con el ceño fruncido: ‘ustedes se van a quedar sentados hasta que toque el timbre, no puede ser que estén molestando, se estén tirando pan, así que a esto lo vamos a tener en cuenta para mañana’ (mientras los niños la miraban en silencio, algunos con cara sonriente pero nadie hablaba, una de las niñas me saludó muy tímidamente, de igual forma yo, el comedor parecía el aula de clases) (Nota de campo en el comedor, 28-07-2015).

- 4) El comedor es una instancia educativa en relación a la promoción de hábitos de higiene y alimentación saludable: “lávense las manos”, “tomen agua en vez de gaseosas”, “coman frutas”, “quítenle la piel al pollo”, entre otros. De este modo, representa un espacio- además del aula de clases- donde el personal educativo puede implementar la enseñanza alimentaria-nutricional, tal como lo plantea el documento fundacional del programa (Secretaría de Asistencia Integral P.A.I.Cor, 1991).

Por consiguiente, hemos ido reconociendo una serie de preceptos institucionales que organizan la dinámica operativa y social en el comedor escolar.

1.2.1. Preceptos vinculados al funcionamiento del comedor

- a. Lavarse las manos antes y después de comer.
- b. Respetar los horarios de entrada y salida de las diferentes prestaciones alimentarias.
- c. Esperar en la puerta de entrada hasta que las camareras realicen el servido de todas las bandejas correspondientes al grupo de niños que ingresa.
- d. Armar una fila antes de ingresar y al retirarse del comedor.
- e. No ingresar por la puerta trasera.
- f. No ingresar al comedor si comió en la casa, debe avisar a la camarera para que no le sirva y evitar desperdicios.
- g. No ingresar con productos del kiosco durante el almuerzo.
- h. Entrar en orden y caminando.
- i. Ubicarse de a cuatro niños por fila al momento de sentarse en las mesas (generalmente los docentes/camareras van designando el lugar correspondiente a cada niño).

- j. Colocar la mochila sobre el mueble estipulado para tales fines.
- k. Quedarse de pie a un costado de las mesas si no come³².
- l. Aquellos niños que lleguen más tarde del horario estipulado, no reciben la prestación.

El último ítem depende de la conducta infantil en dicho espacio, se ha fijado especialmente por el comportamiento “desobediente” de los niños del turno tarde: “entran a molestar y no toman la leche”, “van y vienen corriendo”, “piden la factura y se van”, entre otros. El personal del servicio remarca la diferencia en materia disciplinar entre este turno y el de la mañana. Se lo atribuye a la falta de control por parte de los docentes/directivos que en ese momento se encuentran vigilando el patio durante el recreo. En consecuencia, se ha optado por no servir la merienda, independientemente de la disponibilidad de leche/criollos/facturas, si los niños ingresan más tarde del horario establecido. Este proceder se hace extensible al almuerzo, es decir, si entran después de las 13 hs. En palabras de los adultos de la institución: *tienen que acostumbrarse al horario del comedor* (Ana: vicedirectora, 40 años. Nota de campo en la dirección, 7-07-2015), *en la escuela hay otras actividades además de comer* (Macarena, maestra de segundo grado del turno tarde, 35 años. Nota de campo en el pasillo durante la formación del turno tarde, 28-05-2015), *si los dejas entrar, las mamás se abusan, se agarran de ahí y después los mandan a cualquier hora, entonces ni minuto más ni menos, cierra a la una [13 hs]”* (Luciana, camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 7-05-2015).

No obstante, existe cierto margen de discrecionalidad. De esta manera, en algunas ocasiones se realiza el servido siempre y cuando no se hayan retirado los contenedores de comida, caso contrario se entrega el postre y rodajas de pan. Asimismo, cabe mencionar que sólo en determinadas situaciones hemos observado que sirven la comida de bandejas que no fueron consumidas por otros niños. Y, en ocasiones particulares, hemos presenciado el servido de bandejas con la ración “no del todo intactas” dado que perteneció a otro compañero; encontrándose disponible alimento en los contenedores a modo de sanción para con su mamá que siempre trae a sus hijas tarde al comedor.

Cuando eran las 13 hs llegó Melisa y su hermanita, las saludo (...) Luciana expresó en tono elevado de voz: ‘ya son más de la una, se acabó la comida ya’. (...) ella se encontraba al fondo del comedor, sacó una bandeja de atrás de la

³² Todos los niños del aula deben ingresar al comedor coman o no, independientemente de que sean destinatarios del P.A.I.Cor.

mesa donde nos encontrábamos con las niñas, se acerca, inclina la bandeja haciendo que deslice el puré anaranjado y ayudándose con un tenedor lo va empujado hacia la bandeja de Melisa, luego realizó lo mismo con restos de trozos de pan de carne de una bandeja de la mesa de adelante. Lo mismo para la hermanita. Ellas miraban en silencio tal procedimiento. Luciana respondió: ‘y no queda más, se acabó la comida, eso es lo último’ (en tono elevado de voz). Las dos nenas estuvieron en silencio, comiendo solamente sin hablar entre ellas.

Luciana dijo en tono de enojo: ‘¿sabés qué pasa? Que no hay forma que la mamá de estas criaturas las traiga al comedor temprano. El otro día la mamá las trajo a la una y media [13:30 hs], decí que no había llegado el fletero (en tono elevado de voz) porque él sabe venir a retirar las bandejas a las una y cuarto, y media [13:15-30], el otro día vino [el fletero] a las tres [15 hs] (Melisa: niña de segundo grado del turno tarde, 8 años. Luciana, camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 7-05-2015).

El actuar de Luciana se fundamenta en los llamados de atención o retos que desde la dirección le han realizado cuando servía comida pasado el horario institucional estipulado.

Luciana: (...) antes yo también decía: “oyy cómo se va a quedar sin comer porque sea la una [13 hs]” y la dejábamos entrar así varias veces, hasta que un día la directora dijo: “no”, le mandó nota en el cuaderno de comunicados diciendo que las manden [niñas] temprano, que el comedor cierra a la una. Y bueno, ya nos retaron una vez, yo no quiero más problemas (...) (Luciana, camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 7-05-2015).

Ese accionar se nutre de los conocimientos acerca del contexto social de procedencia de las niñas. El campo de la moral tal como lo señala Herkovits (2008) constituye la matriz de sentido que valora el comportamiento esperado de una “buena madre”. A lo largo del tiempo, la escuela ha ido absorbiendo funciones primordiales que históricamente han sido competencia de la institución familiar, como el dar de comer. De modo que se hacen presentes conflictos entre ambas instituciones: *una mamá que no cumple el horario establecido del comedor, la dirección que toma medidas a modo de llamados de atención y las niñas que comen comida previamente servida a otro compañero.*

1.2.2. Preceptos vinculados a los modales promovidos durante el acto de comer y compartir la mesa

- a. Sentarse derecho.
- b. Pedir por favor.

- c. Agradecer.
- d. Levantar la mano para pedir algo o repetir.
- e. Comer tranquilos, sin gritarse ni pelear.
- f. Tragar y recién después hablar.
- g. Tener paciencia hasta que les sirvan en caso de repetición.
- h. No discutir en la comida.
- i. Permanecer sentados en la mesa mientras se encuentren con comida en el plato.
- j. Avisar si comen o no el pan para que no se desperdicie.
- k. Aprender a decir “no, gracias” cuando no deseen comer.
- l. Colocar el cubierto dentro de la bandeja, no en la mesa.
- m. No tirar las cáscaras de las frutas en el piso.
- n. No pisar los bancos ni correr dentro del comedor.
- o. No levantarse con la bandeja.
- p. Dejar el vaso en la cocina al terminar de tomar la leche.
- q. Limpiar en caso de que se les caiga leche a la mesa
- r. Bajar la voz y hacer silencio al finalizar de comer para que los directivos designen el orden de las mesas que se irán retirando.
- s. Comer toda la comida.³³
- t. No jugar con la comida en el momento de comer: no usar las frutas como pelota, no tirarse con trozos de pan, cáscara de frutas, etc.
- u. No tirar el postre, si no quiere comerlo guardarlo para el recreo o para la casa, o para dárselo a otro niño. En caso de que el postre sea una fruta deben terminarla de comer dentro del comedor, dado que luego regresan a clases (en el caso de los alumnos que tienen jornada ampliada) o deben formar la fila para ingresar al aula (turno tarde).
- v. Saborear todas las comidas, no solamente aquellas que gustan (no elegir la comida).
- w. Sacar la nata de la leche con la cuchara y colocarla en un trapo.³⁴
- x. Sentarse para recibir criollo/factura (turno mañana) o formar fila para ello (turno tarde).

³³ En relación a esta pauta, cabe destacar que existen mensajes/comentarios que circulan por el comedor sin tener un origen claro, pero que circulan y nadie se hace responsable de su emisión, como por ejemplo el siguiente: “*si no comes la comida, te sacan del P.A.I. Cor...*”

³⁴ El comportamiento más común de los niños previo al consumo de la leche consiste en retirar con el dedo la nata y depositarla en la mesa. Tal proceder, desde la mirada de los adultos “no corresponde”, razón por la cual se estipuló disponer de un trapo en cada mesa.

- y. Aprender a usar el cuchillo (en el caso de los niños más grandes).
- z. No se repite criollo/factura hasta que todos los niños hayan recibido su ración, y además hasta que no se termine el vaso de leche.³⁵

En dicho marco, el ítem “o” obedece a razones de seguridad y prevención de accidentes dado que las bandejas de acero inoxidable son filosas. También porque el equipo directivo quiere que los escolares se sientan: “bien servidos y queridos” al momento del comer, “en un ámbito familiar”, es decir, como cuando los atiende su mamá. Por este motivo, las camareras sirven directamente en cada mesa siendo además las encargadas de retirar las bandejas al finalizar la ingesta alimentaria. Por último, esta forma de proceder en el servido también lleva inscripta una contribución al “ahorro de tiempo” durante el almuerzo. De igual manera que colabora con mantener el orden al evitar el desplazamiento y recorrido de los niños dentro del comedor. Estos deseos de calidez por parte de la institución, se encuentran en puja con ciertos sentires infantiles que describen su comer bajo la denominación “regimiento”. El comer como hecho social total (*sensu* Mauss) no está exento de conflictos, aún en un marco de calidez, afecto y estima.

Por lo dicho hasta aquí, siguiendo a D. Harvey (1994), el espacio y el tiempo son construcciones sociales y, a su vez, configuran la posibilidad de construir relaciones con Otros. De este modo, al naturalizarse una mirada reglada de espacio/tiempo estamos aceptando o “incorporando” (*sensu* Bourdieu), el orden social dominante. En consecuencia, podemos decir que la comunidad educativa ha “corporizado” el orden institucional en que se desenvuelve el comer de los niños. En ese sentido, resulta llamativo que los antagonismos y ambigüedades respecto de la cuestión temporal definidas por reglas que recortan el espacio de actuación infantil, no sean tematizados/as como conflictuales por la comunidad educativa. Está naturalizado que se come *a las corridas, bien ligerito, atragántadose*.

-María: ‘¿y qué opinás sobre ese tiempo [15 minutos] para comer?’

-Andrea: ‘y para mi está bien, o sea, nunca escuché una queja o algo sobre el tiempo que tienen para comer, lo que sí nosotras tenemos que estar a las corridas, porque cuando se van tenemos que cargar de nuevo las jarras con agua, levantar bandejas, servir de nuevo, ordenar los vasos...todo para la otra tanda de chicos, o sea, bien ligerito es...’ (Entrevista a Andrea, camarera suplente, 29 años, 7-08-2015).

³⁵ Según cuántas sean las unidades que sobran, las camareras evaluarán si pueden o no repetir. En caso de que no alcance para todos, se reparten mitades.

-Eugenia: 'no hay tiempo para sentarse a comer, y uno no puede sentarse a comer apurado tampoco (enfaticando), así atragantándose, no se puede hacer eso (...)' (Entrevista a Eugenia, camarera, 32 años, 8-09-2015).

2. Prácticas interaccionales a la hora de comer

Haremos mención aquí a las vinculaciones adultos-niños en el comedor escolar. Particularmente, aludimos a las formas en que los primeros interactúan con los escolares, enfatizando no sólo en la atención brindada durante el momento de comer sino especialmente a las maneras de generar tales vínculos.

En cuanto a los adultos que pueden encontrarse dentro del comedor mientras comen los niños, encontramos: miembros del servicio alimentario y personal educativo. En el caso de los docentes, acompañan a los grupos de escolares alternativamente durante cada prestación alimentaria servida; durante un mes acompañan al primer ciclo, al mes siguiente al segundo. Por otro lado, los padres pueden presenciar dicho acto únicamente desde la puerta de ingreso o esperar sentados en los bancos situados en el pasillo externo.

Tal como en el apartado anterior describimos, el *poco* tiempo no colabora en que se generen diálogos fecundos entre niños y adultos. El *tiempo institucional* marca el compás de los intercambios sociales. Así lo expresan las siguientes docentes:

Fabiana: "valores como el hecho de relacionarse, el diálogo (en tono elevado de voz), eso acá [comedor] no se permite...es poco el tiempo porque están dentro de la escuela, es otro espacio, estamos nosotros no la familia..." (Fabiana: maestra de primer grado del turno tarde, 30 años. Nota de campo en el comedor, 10-07-2015).

Macarena: "(...) [el comer en la escuela] también es un momento de intercambio entre nosotros docentes y los chicos, pero ¿qué pasa? tenés un tiempo institucional que te indica que hay que salir del comedor para la clase..." (Macarena: maestra de segundo grado del turno tarde, 35 años. Nota de campo en el comedor, 8-05-2015).

Por otro lado, entre las vinculaciones que se gestan entre docentes-niños en el tiempo estipulado, podemos mencionar las siguientes: promover las reglas señaladas, ayudar a cortar la carne, solicitar la repetición del plato de comida si sobran raciones y un niño así lo desea, actuar en caso de ocurrencia de alguna urgencia (desde indisposición digestiva, corte hasta peleas o discusiones), alcanzar pan o servir agua,

brindar contención y escucha, controlar que coman aquellos niños que tienen menú especial como así también velar por la buena predisposición del personal del comedor para con los comensales sobre todo si las “formas de hablar son despectivas o agresivas” hacia los escolares.

No obstante, todos los adultos de la comunidad educativa (docentes, directivos, madres y personal del comedor) *controlan* que los niños efectivamente *coman*:

(...) Juana se sienta en un banco cruzada de piernas, y la espalda derecha, mirando a los niños desde atrás. Francisca, se ríe y expresa en tono bajo de voz: ‘...mmm menos mal que llegó Juana para controlar...’ Juana -dijo en tono alto voz: ‘¡coman!’ (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Francisca: camarera, 40 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

(...) la madre de Mateo se retiraba de la puerta de ingreso al comedor, Luciana al verla le dijo en tono alto de voz: ‘¡no comió nada!’’, su madre se dio vuelta, lo mira, se acerca un poco más, ingresando levemente hacia el comedor y en tono elevado y con cara de sufrimiento expresa: ‘daaale... comé que no comiste nada’, el niño la miró riéndose. Luego Luciana le dijo apuntándole su bandeja con el dedo índice, en tono muy elevado de voz y mirándolo seriamente: ‘¡no, andá a comer, andá a comer sino te van a sacar del comedor!’ La madre le dijo a su hijo: ‘¿escuchaste? andá que si no te van a sacar del comedor...’, mientras el niño regresó a su lugar a sentarse. (...) Cuando la bandeja quedó sin comida [potaje de arroz con lentejas] el niño giró su cabeza hacia atrás a donde estaba Luciana y le dijo sonriendo, en voz alta y mostrándole la bandeja: ‘mire seño, terminé’ (...) (Mateo: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años. Luciana, camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 8-07-2015).

Los niños, frente a la presencia de la tesista durante el trabajo de campo, esbozaron de manera espontánea los siguientes cuestionamientos: “¿Estás controlando?”, “¿Sos del P.A.I.Cor?”, “¿Si no nos ves comer nos echan del P.A.I.Cor?”.

Magalí le dice a uno de sus compañeros que no me diga qué opina acerca de la comida del comedor porque “ella [refiriéndose a mí] es del P.A.I.Cor”. Entonces, les aclaro que soy de la Universidad no del P.A.I.Cor, como tres veces les repetí y después Magalí me dice “¿ah y por qué siempre estaba en el comedor?”

Belén dice: “sí, ¿Por qué sabía estar controlando?” (Magalí y Belén, niñas de sexto grado del turno mañana, 12 años. Nota de campo durante el recreo, 17-11-2015).

Tales cuestionamientos o formas de reaccionar ante la presencia adulta, sea o no “(des)conocida”, tienen una historicidad en el comedor escolar. Esto obedece a ciertas circunstancias que asiduamente se repiten tras la intencionalidad de que los niños: “coman toda la comida”. Esta premisa constituye un nodo central en las interacciones

más frecuentes entre los diferentes adultos que transitan por el comedor y los niños:

a- Por parte de las madres: el comportamiento alimentario de *disgusto* (*sensu* Fischler) de sus hijos frente al plato de comida las moviliza a exigir “que coman” en nombre de su salud. En esa perspectiva, Luciana comenta acerca de la actitud de preocupación y control de una madre para con su hija que *está flaquita*. Lidia se manifiesta en sintonía con respecto al comportamiento apático frente a la comida de su hijo Miguel.

Luciana [camarera] en voz baja le decía a una seño: ‘la otra nena está bajo peso [Melisa], por eso le obliga [la mamá] comer a la otra [Azul] si no también se va a venir abajo, las dos son flaquitas...’ (Azul: niña de primer grado del turno tarde, 6 años. Melisa, herma de Azul, segundo grado del turno tarde, 8 años. Luciana, camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 11-05-2015).

Cuando salía del cole, fui charlando con Lidia unas dos cuadras hasta la avenida Don Bosco (...) me comentaba que Miguel [hijo] era uno de los últimos que estaba en el comedor junto con una niña y que no quiere comer, tanto en la casa como en el comedor no quiere, entonces ella se queda allí en este último para controlarlo que coma. Dice que “es un niño bueno que se porta bien pero tiene ese problema que no quiere comer” (Lidia: 60 años. Miguel: niño de segundo grado del turno tarde, 7 años. Nota de campo al salir del colegio, 11-05-2015).

b- Por parte del personal educativo: la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que el menú escolar en muchos casos representa la única comida del día: “se van a quedar con la pancita vacía...”, “es la comida más fuerte”, “en la casa tienen una comida más fácil” (fideos, guiso, mate cocido con pan). Y, por otro lado, responden a que deben comer porque se quedan más tiempo de su día en la institución debido a que cursan jornada ampliada y extendida. Estas afirmaciones asocian a la comida con su función energética, como “combustible” y su efecto a nivel cognitivo. A su vez, cabe considerar aquí cómo la formación profesional influye en la adopción de dicha mirada, tal como sucede con Daniela, maestra de ciencias naturales:

A una nena que miraba la polenta y la revolvía con la cuchara, mezclaba pero no comía absolutamente nada, Daniela le dijo: ‘comé, comé, la comida es energía para poder funcionar, si no, no andamos... no vas a aprender...’. La nena miraba sonriendo pero no comió nada (Daniela: maestra de ciencias naturales del turno tarde, 28 años. Nota de campo en el comedor, 11-05-2015).

c- Por parte del personal del comedor: en este punto se observan algunos matices que operan como argumentación para insistirle al niño que coma. Entre ellos, podemos señalar:

-el lugar de procedencia de los niños que asisten al comedor, como plantea Susana:

“...son chicos que vienen de zonas vulnerables, son principalmente de Costa Canal, Tropezón, Las Violetas, Villa Urquiza, Mafequín... que hay vulnerabilidad... hay veces que uno exige también que coman porque son de lugares vulnerables” (Susana, camarera, 43 años. Nota de campo en el comedor, 28-11-2014).

-tener la autorización por parte de las madres para ejercer dicho poder ante la falta de comida en sus casas. Al respecto, Susana comenta:

“Por ahí hay mamás que me dicen que le diga a sus hijos que coman todo porque ella no tiene para darle de comer...” (Susana, camarera, 43 años. Nota de campo en el comedor 31-11-2014).

De este modo, en la interacción adulto-niño se observaron prácticas para estimular el comer escolar como a continuación vamos a describir: motivacionales, imperativas y vinculadas a la generación de “promesas”.

2.1. Prácticas motivacionales para comer

En el caso de las encargadas del comedor, en principio, reconocemos que su historia personal influye en la atención o cuidados brindados a los niños. En este sentido, Andrea empatiza con los escolares a partir de su experiencia de vida durante su niñez: *... sufrí, pasé muchas necesidades...subsistir... no tener comida*. De modo que el conocer en primer persona qué implica vivir en situación de pobreza, constituye el principal fundamento de su actuar para con ellos.

Andrea: “yo antes trabajaba acá, el primer año que trabajé en la empresa lo hice acá, en este colegio, muchos son de zonas así de villas, de acá de ese puente de Mafekín, donde hay mucha pobreza, mucha pobreza... (levantando el tono de voz) yo a eso lo entiendo, va comprendo porque cuando era chica sufrí, pasé muchas necesidades, muchas necesidades (levantando el tono de voz) así por ejemplo no tenía zapatillas, andaba descalza, mi mamá no tenía para darnos de comer, me acuerdo que yo buscaba la leña viste, unos palos gruesos andaba ladeada con los palos y no teníamos cocina ni horno como ves acá (mirando a tales elementos situados en la cocina), nada de eso, no teníamos nada, me acuerdo que mi mamá ponía la leña, después una bandeja, yo ponía otra bandeja encima y adentro ponía la masa para hacer el pan y salíamos a vender pan casero y después nos quedaba a nosotros para comer, para... para poder subsistir, para poder vivir...y tenía 7 años ahí...yo siempre le recalco eso a mi mamá, siempre le recalco que por qué nosotros tuvimos que sufrir de chicos, pasar necesidades no tener comida... ella estaba y sigue estando con mi

padrastro un viejo borracho que sí tiene trabajo pero que nunca le pasó nada a mi mamá para nosotros (...) por eso cuando los chicos me piden yo les doy, no soy mezquina, yo les doy, si me piden repetir que repitan, que coman...(Entrevista a Andrea, camarera suplente, 29 años, 7-08-2015).

Otra cuestión, en el caso de Eugenia, es que su mayor tiempo de antigüedad propició la construcción de un vínculo cercano con los niños. Al respecto, es usual ver que muchos de ellos la saludan con un beso y manifiestan su confianza para comentarle alguna de sus vivencias cotidianas dentro y fuera del comedor. Esta mujer sostiene que los niños son muy *observadores* para decidir en quién depositar su confianza.

-María: '¿y las relaciones entre ustedes y los niños, más o menos te acordás?'
-Eugenia: 'y depende de la persona, cómo es el trato con los niños eso es importante y los chicos ahí no más lo perciben, obvio, si ve que...un ejemplo una persona lo está apurando para comer y ve que otra persona no, entonces eso los chicos lo observan mucho, son muy observadores los chicos (enfaticando) y te lo dicen... si te tienen confianza te lo dicen ¿me entendés? (...) en el caso mío los chicos me cuentan esto, ellos me dicen eeehh por ejemplo "me sacó el vaso y no me preguntó si quería tomar más", un ejemplo, ooo "me sacó la cuchara y yo...estaba comiendo" para hacer la limpieza es ¿no?, no preguntó esa persona...porque yo el otro día les pregunté: ¿van a seguir comiendo? sino levanto la cuchara [y ellos me responden] "no, no vamos a seguir comiendo", bueno entonces me dan la cuchara...y ahí me contaron que otra persona [auxiliar del P.A.I.Cor] se lo sacó directamente sin preguntar, por eso te digo los chicos observan (enfaticando) mucho...' (Entrevista a Eugenia, camarera, 32 años, 8-09-2015).

En esa dirección, asimismo, observamos que una de las camareras del turno tarde sale al recreo y junta dos bancos para sentarse a charlar con algunos niños de sexto grado. De la misma forma, se planifica el Día del Estudiante y se los agasaja con una torta y alfajores de maicena. Estos días de fiesta, excepcionales, generan una vinculación entre niños-adultos que el cronómetro del día a día institucional no suele volver a dar lugar de esa misma forma y contenido. Por el contrario, también se da la situación en que los adultos hacen caso omiso al mundo infantil y sus señales, motivados por el cumplimiento en tiempo y forma de sus quehaceres.

La empatía anteriormente referida respecto a las condiciones materiales de vida y sensibilidades infantiles, las lleva a poner en marcha acciones cuyos sentidos se basan en:

a) escuchar y acceder a las peticiones de los niños de no tirar el pan, la leche, la comida;

Andrea: "...antes cuando trabajaba acá yo con la Eugenia les dábamos las rodajas de pan a los chicos sin que nos vean los directivos (esto último en silencio)... les poníamos en una bolsita las rodajas de pan, porque una vez nos dijeron [los chicos]: "seño por qué tira el pan, por qué lo tira, ¿me lo puede

dar?...” entonces nosotras les dábamos. Uh, ayer también un chiquito me dice cuando tiraba la leche para lavar las jarras: “¿seño? No la tire a la leche, ¿me la da, me la puedo llevar?...” y yo le dije: “bueno, dame una botellita que te la cargo pero tomala ahora apenas llegués a tu casa (repito en tono más elevado), no la dejes hasta mañana, es para que la tomes hoy día...” claro, le dije así porque no sé qué hará después si la llevará y la dejará en la heladera o si tendrá heladera por esas cosas...y como no consiguió una botella más grande que le entrara la leche de la jarra se la eché en una de medio, consiguió una de medio [de 500 cc] (risas) (...) siempre dicen eso [de no dar comida], pero no, yo no, yo les doy, la comida no se tira...” (Entrevista a Andrea, camarera suplente, 29 años, 7-08-2015. Eugenia, camarera, 32 años).

b) obrar en consecuencia frente a las sobras de comida dado que no saben acerca de los criterios institucionales respecto a sus destinos y las razones que los justifican;

En un momento me asomo a la caja de cartón marrón situada en una mesada larga y veo que contenía cerca de 10 unidades, entonces le dije a Andrea: ‘mirá ahí quedaron criollitos...’, ella responde: ‘sí, se los vamos a dar a las chicas [niñas que la ayudaban a limpiar el comedor]...’, mientras buscó dos bolsas transparentes y fue cargando ambas bolsas a la vez que se fijaba en las cantidades de cada una, de modo que fuese parejo, les hizo un nudo y les dijo mientras se las entregaba: ‘tomen chicas, tomen, llévense las galletitas [se refería a los criollitos dulces]...’. Inicialmente no querían luego Andrea continúa: ‘llevenlos así toman el té a la tarde, así toman el té con criollitos...’, una de ellas sonríe, la mira a su compañera, luego observan la bolsa que tienen en sus manos y la aceptan. Luego se retiran. Andrea me dijo: ‘dicen que a lo que sobra se lo dan a los directivos que después ellos los reparten en algún curso, pero no sé si será así, yo prefiero dárselos así...’ (Andrea: camarera suplente, 29 años. Nota de campo en el comedor, 7-08-2015).

c) conocer las situaciones específicas de carencia cada niño para priorizar la repetición;

Ana: “(...) nosotros sí notamos, sobretudo más la carencia en cuanto a alimentación en el turno tarde y por eso bueno (levantando el tono de voz) eeh tratamos y ya específicamente sabemos cuáles son, ya conocemos y las chicas [camareras] también conocen entonces bueno, cuando va quedando se les va repartiendo a ellos, tratamos que los contenedores siempre queden vacíos...” (Entrevista a Ana, vicedirectora, 40 años, 18-09-2015).

d) contemplar los gustos y preferencias alimentarias de los niños tanto para que coman, como para no *tirar* los alimentos ofrecidos;

Juan le dice [a Andrea]: ‘seño, no me gusta el dulce [mermelada de ciruela]’, Andrea le responde: ‘pero es rico, es de ciruela...’, el niño mira el plato con galletitas y lo corre hacia un costado, solamente tomaba la leche. Luego Andrea se retira hacia la cocina a lavar vasos y jarras, en tanto el niño continuaba tomando. Dentro de unos minutos Juan se levanta y se dirige hacia allá y le dice que no quiere las galletas. Ella le responde en tono elevado de voz: ‘bueno, vení, vení ¿querés galletitas solas, sin dulce?...’ Entonces ella deja de lavar, se agacha rápidamente y abre la puerta de un mueble blanco situado debajo de la pileta, toma el paquete de galletas de salvado, saca 4 unidades y se las entrega. Luego expresa: ‘bueno, vos deciles a las otras camareras que

cuando te preparen la leche no te gusta las galletitas con dulce de ciruela...’, luego me mira y continúa: ‘porque si no no lo come y se tira...’ (Juan: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años. Andrea: camarera suplente, 29 años. Nota de campo en el comedor, 7-08-2015).

e) en menor medida, desplegar determinados gestos de calidez y cuidado, sin necesidad de mediación de palabras, que motiven la ingesta infantil.

Una seño se acercó a una de las mesas cercanas al fondo y al ver que la bandeja de uno de sus alumnos permanecía intacta, estiró su mano, levantó la cuchara y la colocó en la mesa, al lado del brazo del niño. Este último, frente a ello, la tomó y comenzó a cargarla con una pequeña cantidad, luego abrió la boca y la comió. A esto lo hizo una vez más, luego dejó de comer. A una nena, al ver que también estaba indiferente frente a la comida, la seño se acercó y sacó la rodaja de pan, le cortó un pedazo con sus manos y se lo colocó al costado de la comida dispuesto de una forma tal que incite a empujarla. La nena, la miró, sonrió levemente, tomó la cuchara y comenzó a empujar la comida con el trozo de pan hacia la misma, luego se la llevó a la boca y comenzó a comer, aunque no terminando por completo (Nota de campo en el comedor, 13-05-2015).

En este punto, cabe mencionar que en ocasiones se espera que los niños realicen una práctica de “comer gradual”, comenzando con dos cucharadas de comida e ir aumentando de a una por día. Ello responde a que determinados adultos que acompañan las prestaciones alimentarias escolares, dan lugar al disgusto de los niños (*sensu* Fischler) para generar alguna alternativa frente al menú ofrecido. En el siguiente relato queda expresada la percepción negativa de la docente respecto del plato de comida servido, cuestiona: a) la poca correlación entre temperatura y consistencia en relación a la estación del año, b) la porción servida no tiene en cuenta el apetito infantil.

Vanesa: “(...) yo les digo que coman dos cucharadas hoy, después mañana tres y así...” (Risas y en tono elevado de voz) (...) para que coman, aunque sea algo, porque mirá... también los comprendo, ¿cómo les van a traer esa comida? eso caliente (levantando el tono de voz, mientras ambas mirábamos el arroz amarillo con la salsa aceitosa y trocitos de carne servido en las bandejas) es más pesado...eso es más para invierno... yo pienso que se tendría que hablar para que eso cambie porque después se tira ¿viste? Acá y en todos lados se tira lo que sobra...o hacerle eso mismo pero frío...como una ensaladita, algo más fresco...” (levantando el tono de voz) “...También hay veces que le sirven así de comida (mientras representa con la mano "una montaña")...” (Ríe y levanta la voz) (Vanesa, docente del turno tarde, 35 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

2.2. Prácticas imperativas o rígidas para comer

El estimular a comer constituye una norma dentro del comedor. Este tipo de

acción puede ir desde lugares más flexibles como los anteriormente detallados, hasta lugares más rígidos. Estos últimos adquieren matices varios pero con un denominador en común: la generación de un ambiente poco contemplativo del mundo infantil.

2.2.1. Ambiente de poca contemplación del mundo infantil

En este punto, daremos cuenta de ciertas escenas que intentan expresar las diferentes dimensiones que no suelen ser contempladas en la atmósfera del comer escolar por determinados adultos:

1. Tomarse el tiempo por parte del niño para decidir dónde sentarse,

A un niño que ingresaba y que decidía el lugar a dónde sentarse, Francisca le decía: 'acá, acá, (mientras les señalaba el lugar a donde sentarse), ¡acá! (levantando la voz) ¡¿Qué tanto no entendés?!' (con cara de seria y mirada fuerte mientras el niño se desplazaba de lugar en el mismo banco)
(Francisca: camarera, 40 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

2. Pedido de mayor servido de un ingrediente cuando se repitió más de una vez,

Luego veo a Darío que repitió 3 veces la comida, no obstante siempre quedaba en la base de la bandeja un poco de arroz disperso y jugo aceitoso de la salsa. En cada servido escucho que le dice a la camarera en un tono alto de voz: '... ¡con queso, seño, con mucho queso!...' Las camareras sí le servían con queso, mientras que en el último servido, le toca a Francisca atender su pedido, la cual expresa en un tono elevado lo siguiente: '... ¡noo, ya le puse queso!... ¡no todo te lo vas a comer vos!...' (...) Francisca en tono bajo de voz dijo: '... ¿qué se cree, que ésto es un restaurante?...noo...' (con una cara de seria) (Darío: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años. Francisca: camarera 40 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

3. Reclamos sobre alimento faltante por parte del niño, nula posibilidad de ser escuchado por el adulto,

Cuando todos los chicos se habían retirado del comedor, Juana se encontraba limpiando las mesas, contando los cubiertos y depositándolos en una caja blanca pequeña. Al ver que en una de las mesas del centro del comedor se encontraba una porción de pionono Juana la guardó en la caja. Justo, desde la puerta trasera del comedor veo que ingresa un niño y le dice: 'seño, me falta mi postre que estaba acá (señalando tal mesa)...' Luego Juana retira con bronca la porción de pionono que se había guardado en la caja y expresa: 'tomá (colocándola en la mesa), pero antes de que el niño se la lleve le preguntó: '¿y esa que tenés en la mano?' El niño responde: 'no, esta me la regalaron', Juana le dijo en tono elevado de voz: '¡ah no, ya tiene su postre, démela, ya tiene su postre! (guardándolo nuevamente)'. El niño le dijo en tono elevado de voz: ¡oh, a esa me la dieron, no era mía! (mientras Juana continuaba con su tarea y el niño se retiró del comedor) (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el comedor, 24-06-2015).

4. Frente a circunstancias en las que el niño no come, se activa un aviso de llamado de atención con la máxima autoridad.

A un nene que estaba sentado en el extremo de la mesa del centro, que no quería comer, Juana le dice en tono de enojo: "... ¿qué querés?... ¿querés que llame a la directora?...dale, comé, comé..." (mirándolo seriamente, levantando el tono de voz y apurándolo). Ante esta situación, el nene miraba la comida, tomaba la cuchara, con cara de lamento y desgano comía unas cucharadas. Juana, se ubicó detrás de él, con la espalda derecha y los brazos cruzados (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

Luego escucho que Juana se dirige, en tono alto de voz, hacia una maestra que se encontraba de pie, cerca de la puerta de ingreso al comedor: "¡¡señoriitaa!! mire: a ella no hay que darle postre porque no comió" (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

5. La palabra/gestualidad del niño acerca del menú servido pierde peso en ponderación al discurso adulto. Particularmente, en el caso de quienes presentan bajo peso o desnutrición, el comer se significa metafóricamente con un lenguaje que remite a "sanción", a "imponer un castigo dada alguna falta en su conducta".

Susana: "ella [Melisa] está penada, tiene que comer porque está flaquita, tiene bajo peso..." (Susana: camarera, 43 años. Melisa: niña de segundo grado del turno tarde, 8 años. Nota de campo en el comedor, 31-11-2014).

La nena se situaba delante de una de las mesadas donde se dejan las mochilas, Juana la apuntaba con el dedo, la nena respondió en voz baja 'sí comí' (mientras miraba a su maestra).

Juana: "...son mentiras, no comiste... (mientras se acercaba al sitio donde se hallaba la nena, levantando la voz)...yo (mientras se auto señala con el dedo) sé quién es el que come y quién no..." (levantando la voz). Luego me dice (mirándome fijamente y con cara de seria, levantando el tono de voz) "...anotá quién come y quién no...y después avisale al P.A.I.Cor..." (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

6. Si no se come la comida, no hay postre.

En este momento [13:10 hs] llegaron dos niños a la puerta del comedor acompañados con una seño, a quienes Luciana les sirvió al tiempo que expresó en tono elevado de voz: 'hasta que no coman todo no hay postre'. Uno de ellos comió y recibió su "premio" [la barrita de cereal] (Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 26-05-2015).

A pesar de que los directivos rescatan "el respeto de los padres en cuanto al comedor", en ocasiones sucede que algunos ingresan a controlar el comer de sus niños. Cabe destacar que cuando ello ocurre, los directivos se han ausentado. Éstos suelen retirarse unos minutos antes de que suene el timbre de las 13 hs para organizar la formación del turno tarde. Las razones de preocupación de las madres que visitan el comedor radican en que definen el comportamiento alimentario de sus niños como

“problemático”. La premisa de que “no quiere comer” provoca desesperación y, por ende, transgreden las reglas institucionales para ver cómo comen sus hijos. Si tomamos como ejemplo el caso de Gabriel, la presencia de su mamá no amortigua la presión institucional de comer, sino que la refuerza.

Victoria se dirige hacia Gabriel, mientras lo miraba fijamente expresa: ‘vos comé porque te cacheteo, comé... no me voy a ir hasta que no comás...’. Su hijo continuaba igual, sin comer, la comida estaba intacta, luego le dijo: ‘eu, te estoy hablando bien, te estoy hablando bien (remarcando), comé la mitad entonces, aunque sea la mitad... (espera unos segundos y luego habla a un ritmo más lento) mirá que después te voy a hacer pasar vergüenza delante de tus compañeros y te voy a tironear del pelo si no comés’ (Victoria: 28 años mamá de Gabriel, niño de segundo grado del turno tarde, 7 años. Nota de campo en el comedor, 8-07-2015).

Por otro lado, en el caso de Azul el pedido de su madre se direcciona a repetir la comida y comer toda la segunda ración.

(...) Después de unos minutos Azul terminó de comer, entonces su madre caminó con pasos acelerados desde la puerta donde se encontraba la primera mesa en la que estaba sentada su hija, le retiró la bandeja vacía y le repitió el servido. Posteriormente se dirige a la niña con voz gruesa y en tono elevado le dijo: ‘vas a comer más porque nunca querés comer nada vos’, mientras le dejaba la bandeja. Azul hacía gesto de “no” con la cabeza (...) inmediatamente se largó a llorar: frunció el ceño, se cruzó de brazos, se inclinó hacia adelante apoyando su cabeza sobre los brazos cruzados en la mesa, así estuvo durante algunos minutos. Su madre regresó a la puerta a esperar a que solita Azul comenzara a comer. Dentro de unos minutos, ella levantó la mirada, pero no comía, entonces la madre se acercó con pasos fuertes y acelerados, y se sentó al lado de ella. Tomó la cuchara y empezó a dibujar el n° 8 en la polenta, combinándola así con la salsa y el queso colocado arriba. Luego, iba cargando cucharadas y se las acercaba a la boca en forma brusca. Inicialmente, la nena hizo cara de sufrimiento, es decir frunció el ceño y miró hacia arriba, pero su madre persistió con la cuchara frente a su boca y la nena abrió la boca, comenzó a masticar. No alcanzaba a tragar, que inmediatamente la madre preparaba otra cuchara, la colocaba al frente de la boca y la nena se veía obligada a abrir la boca y a comer. Oí que le decía a Azul en tono elevado de voz ‘dale, dale, comé, no te hagás la bebé’. Así hasta terminar toda la comida (Azul: niña de primer grado del turno tarde, 6 años. Nota de campo en el comedor, 11-05-2015).

2.3. La generación de “promesas”

En esta ocasión, la intencionalidad de estimular la ingesta por parte de los niños ocurre en un marco de cordialidad. Empero, tras lograr el objetivo de que el niño “coma” se desvirtúa la posibilidad de lectura adulta acerca de la *gestualidad* y *palabra*

infantil respecto a lo servido. El mensaje de la promesa que el niño contrajo con el adulto, situación que lo compromete a comer, puede llegar a distorsionar la genuina relación niño-comida basada en lo fisiológico, hedónico y el disfrute. En otras palabras, basada en la autopercepción de las señales del cuerpo.

*A una niña que no quería sentarse a comer, una de las docentes le dijo:
Daniela: '(...) ayer no comiste, vos me dijiste que hoy ibas comer...' (mientras la nena miraba sonriendo levemente con la cabeza hacia abajo). '...vos me prometiste eso... Y lo que se promete se cumple... Ayer no comiste... aunque sea [comé] dos cucharonzotes' (levantando el tono de voz) (Daniela: maestra de ciencias naturales del turno tarde, 28 años. Nota de campo en el comedor, 15-05-2015).*

3. Percepciones de la comunidad educativa acerca de las interacciones sociales en el comedor escolar

Aquí haremos referencia a las diferentes interpretaciones que niños, mujeres-madres y docentes sostienen acerca de las vinculaciones inter-subjetivas en el marco del comedor escolar.

3.1. Percepciones de los niños

La mayoría de los niños califica negativamente el accionar de una de las empleadas del P.A.I.Cor. Entre sus descriptores se encuentran desde *mala* hasta *vieja de miarda*.

-María: '...¿qué opinan de las camareras?...'
-Cecilia: '...nos hicieron escribir en un papel eso...las camareras dijeron que pudiéramos así...quiénes eran las buenas...quiénes las malas...y salió que Juana era la mala...' Uno de los niños en voz alta expresa: '...la Juana es una vieja de miarda...e' una vieja rota...' (risas, al mismo tiempo que viene la seño Vanesa, lo escucha y lo reta).
-Cecilia: '...ellos dicen que ella los trata mal, los apura, les grita...por eso le dicen vieja de miarda (en tono bajo de voz)...' (Cecilia: niña de sexto grado del turno tarde, 12 años. Nota de campo charlando en el recreo del turno tarde, 13-12-2014).

Ignacio me dice: 'yo del trato con las camareras todo bien, menos la Juana...' (Ignacio: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Juana, auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el marco del recreo del turno mañana, 23-06-2015).

-Florencia: "(...) esa vieja es una vieja de miarda ¿o no? (mirándola a su compañera que era más tímida) ayer me decía: "usted come, usted come" y yo

le decía que no, que no como yo, ¿viste que no como? [sólo toma el desayuno], bueno y después la llamó a la directora para que yo coma...” (Florencia: niña de sexto grado del turno mañana, 12 años. Nota de campo en el comedor, 27-08-2015).

Algunos de los sentires y sentidos infantiles que dan cuenta de tales denominaciones se esbozan en esos fragmentos, puntualmente debido a su insistencia en que coman sumado al llamado de la directora. Asimismo, se agregan el disgusto de recibir una orden respecto de dónde ubicarse en el comedor y la no autorización para repetir de índole discrecional.

Inmediatamente se acercó Juana diciéndole en voz elevada a Sofía: ‘vos comés’, ella le dijo: ‘no’, Juana le dijo: ‘entonces córrase para allá, para allá a un costado...’ mientras le apuntaba con el dedo tal dirección y mirándola fijamente, a la vez que le señalaba a un niño el lugar a donde sentarse. Cuando Juana se retiró por el pasillo hacia adelante, Sofía me dijo en tono elevado de voz: ‘¡joo! ¿viste cómo me dijo?: “¡correte para allá si no comés!”’, pero qué se cree esa vieja ni siquiera mi mamá me trata así y va a venir ella a decirme así...’ (unos segundos de silencio y luego repite en tono más elevado de voz) (Sofía: niña de sexto grado del turno mañana, 11 años. Juana, auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el comedor, 28-07-2015).

Luego le pregunté a Brisa: ‘¿qué opinás del trato de las camareras?’ Ella, en voz bajita y algo sonriente expresa: ‘no me gusta como trata la rubia, ¿cómo se llama?’

-María: ‘ah, la Luciana, ¿por?’’. Brisa se queda unos segundos en silencio, luego se acerca un poco más y me dice en tono bajito de voz, casi en silencio pero audible: ‘no me gusta cuando llego y me dice: “¡sentate ahiii!” (en un tono más elevado y extendiendo su brazo y apuntando con el dedo índice), o cuando quiero repetir y me dice “no hay más para vos”... y esas cosas...’ (Brisa: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años. Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo en el recreo de la tarde, 7-07-2015).

3.2. Percepciones de los docentes

A través de su relato, Fátima nos comenta sobre ciertas maneras poco apropiadas de vinculación con los niños por parte de un miembro del personal del comedor, en los términos de: *un hablar despectivo, agresivo, agarrarlos del hombro, tironeos*. Frente a ello, añade que surgieron reclamos desde el seno de la comunidad docente y familiar. En consecuencia, institucionalmente a comienzos del ciclo lectivo 2015 se tomaron medidas explícitas de “buen trato” en el comedor, acompañadas por reuniones y la firma de actas sancionando conductas inapropiadas. A partir de ese entonces, uno de los directivos comenta que el actuar de dicha persona “es excelente”.

-María: 'en relación al labor del personal, ¿qué te parece, qué opinás?'

-Fátima sonríe levemente y luego responde: "(...) en un caso particular (enfática), la forma de hablar que digamos desentona con el resto de la escuela porque acá los chicos son bien tratados, o sea acá nadie maltrata a nadie (enfática) entonces por ahí esta cuestión de: "¡Chiquito sentate! (levantando el tono de voz y extendiendo su brazo y apuntando con el dedo índice reparándole a Juana) ¡Chiquito... a ver... si te quedás quieto!" (se pone más derecha e inclina la cabeza un poco hacia atrás) estas cosas así de las formas de hablar así despectivo o agresiva es como desentona (...) no porque uno tenga poca paciencia significa que vos tengas derecho a gritar ni maltratarlos ni hasta por ahí hacer contacto físico esta cosita viste de... de (levanta más la voz y hace el ademán de agarrar a un niño del hombro y tironearlo hacia abajo para que se siente): "¡vení para acá! Ooo ¡sentate a comer!" Y que te siento ¿viste?, eso viste No (enfática) (...) y bueno por eso fue este tema del llamado de atención (...) (Entrevista a Fátima, docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años, 31-08-2015).

Por otro lado, no obstante, otra de las docentes asocia la acción de apurar el comer infantil por parte de las camareras con el hecho de que *las horas extras no son rentadas*. De modo que eso genera malestar laboral que detona en la arista más sensible de este espacio, como son los niños.

Macarena: "(...) está el tiempo para comer de los chicos pero a su vez también está el tiempo de las camareras (levantando el tono de voz) que a ellas no les pagan horas extras para quedarse a esperar a que los chicos terminen de comer..." (Macarena: maestra de segundo grado del turno tarde, 35 años. Nota de campo en el comedor, 8-05-2015).

Paralelamente, los docentes mencionan sentir agrado por acompañar a los niños en ese espacio al *compartir el momento de la charla, que vean a su maestra comer*. Por otro lado, Fátima señala que permite promover hábitos que *exceden al aula* tales como *agarrar los cubiertos, pedir por favor*.

Fátima: "es lindo compartir con ellos, compartir con los chicos (énfasis), sentarte a comer con ellos, o sea que te vean a vos como maestra en otro espacio también...porque...qué se yo, no sé es como que uno siempre acá en el aula uno está adelante, le da la clase, te sentás un ratito con cada uno, pero compartir un momento de comida digamos mucho noo...no se hace y...bueno, qué se yo, sentarte a comer, enseñarle a agarrar los cubiertos ooo pedir por favor que te alcancen el pan o por favor que te alcancen el agua eeh y que te vean comer o sea no...no agarrás con la mano o qué se yo ese tipo de cosas que a lo mejor en la casa no se lo enseñan y te ven a vos como maestra es como que también es una parte que...que te permite enseñar otras cosas que no las hacés acá en el aula...eeh y eso el compartir el momento de la charla, viste que cuando uno come como que conversás, charlás, eso es lindo." (Entrevista a Fátima, docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años, 31-08-2015).

Comer junto a ellos acerca desde lo afectivo como así también los aproxima a la

lógica conflictual cotidiana del comedor. En relación a lo primero, favorece la *demostración de cariño al servirles o darles de comer en la boca, que los niños se sientan bien*, se percibe la alegría de los niños cuando se ofrece algún menú preferido. Aun así, también se hacen presentes ambigüedades o conflictos internos para las docentes en tales interacciones, sobre todo, en aquellas de insistencia a comer la comida ofrecida *porque es la única comida sustanciosa que tienen en el día*, cuando en el caso de Fátima *no la comería ni aunque le paguen*.

La seño Soledad luego fue hacia la última mesa, donde se encontraban varios niñitos que no querían comer, entonces lo que hizo ella fue tomar la cuchara y darles en la boca a una niña y a dos niños, quienes la comían a la vez que se reían. Soledad expresó: ‘a mí me gusta darles así (...)’ (risas) (Soledad: maestra de primer y segundo grado del turno mañana, 42 años. Nota de campo en el comedor, 26-05-2015).

Angélica: “y la mirada por ahí del docente, en mi caso particular yo me quedo una vez eeh es el de estar, asistir, yo si puedo le sirvo el agua eeh no porque no sepan servírsela sino por una cuestión de demostrarle cariño y de decirle “me importás” y está bueno que puedas tomar agua y voy hacerlo que te sientas bien...” (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015)

Andrea: “yo, cuando vienen los chicos les sirvo como si fueran mis hijas, no sé, como que fueran mis hijas porque ellas también comen en el colegio y saben que yo trabajo de esto... así... que sirvo, entonces cuando yo les sirvo a los chicos los trato bien porque quiero que a mis hijas las camareras las traten bien también...” (en tono elevado y levemente sonriendo) ‘(...) sobretodo el pollo por ejemplo me acuerdo que ellos pedían y repetían y a mí me gustaba que repitan o sea me gustaba servirles a los chicos porque sabés que en sus casas no comían entonces acá el pollo era una maravilla, no sé, era un manjar para ellos (risas y en tono elevado de voz), a mí me generaba alegría (risas) el hecho que repitieran y yo servirles...” (Entrevista a Andrea, camarera suplente, 29 años, 7-08-2015).

Fátima: “ (...) a mí me toca exigirles a los chicos: “chicos coman todo porque miren la porción, que miren que los nutrientes” y por ahí hasta a mí misma me cuesta el tema de comerla con gusto, porque no está tan... la verdad que la comida no es sabrosa, no es algo que te invite a comerla...la comida no es rica, la verdad no es rica (enfaticando) ... por ahí es como una cosa ambigua porque por un lado vos sabés que a lo mejor es la única comida que tienen en el día y la única comida sustanciosa y rica (hace levemente comillas con los dedos), supuestamente... y vos los tenés que obligar a que coman algo que yo no comería ¿entendés?, entonces es como que por ahí te genera... como un conflicto en el sentido de decir: “vamos chicos coman (hace dos palmadas), vamos que se van a las 5 [17 hs], se van a la casa, van a tener la pancita vacía, coman” (levantando la voz) y vos decís: yo no la como ni aunque me paguen...” (Entrevista a Fátima, docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años, 31-08-2015).

En relación a lo segundo, la sensación *caótica* por la ausencia de hábitos

“adecuados” de comportamiento en la mesa, sumado a la impotencia de que se tire comida que no está ni tocada por nadie porque se sirvió y los niños no la quisieron; *da bronca* al pensar en otros contextos de *desnutrición* donde esa comida sería aprovechada.

Noelia: (se queda mirando y se toma unos segundos de silencio) “...caótico (comienza a reírse de una forma sardónica, irónica), caótico (énfasis)... claro porque tenemos todo este tema de la falta de hábitos, tenés que hasta ubicarlos a que se sienten y que se sienten correctamente: van 4 por fila y por ahí se nos ocurre que él no va ahí y que va el otro, que lo sacó a empujones, que vuelvo. Lo sentás en tu casa y tu lugar, tu lugar, tu lugar y se acabó, se acabó la historia (en tono de enojo y simulando estar alrededor de una mesa donde va señalando los lugares donde se sientan los comensales)” (Entrevista a Noelia, maestra de matemática en primer grado del turno mañana, 43 años, 2-10-2015).

Luciana: “(...) Yo he ido a zonas donde vos ves la necesidad (levantando el tono de voz y mirándome fijamente), te das cuenta de la necesidad de comida, he viajado mucho a lugares... he ido al Chaco, donde hay desnutrición, entonces vos ves acá y me da bronca estar esperando para que no coman y tirar la comida (...)” (Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 6-05-2015).

3.3. Percepciones de las mujeres-madres

Tanto Carla como Mirta, mujeres-madres de niños asistentes al Centro Educativo Batería Libertad, coinciden con lo socializado por la docente Fátima respecto a la conducta de algunos miembros del personal del comedor, tales como: *tratar mal y gritar a los comensales, usos discrecionales de los alimentos.*

Carla: “(...) hay una de las camareras [Juana] que los obliga a comer y los trata mal a los chicos, se hizo una junta de firmas. Otra cosa que me han contado otras madres es que la señora que está ahí en el comedor [Juana] se lleva las naranjas del comedor y no les da a los chicos...” (Carla: madre, 46 años. Nota de campo charlando en la entrada del colegio, 3-06-2015).

Mirta: “uuhh vos no sabés, una vez se armó un lío porque una de las mujeres del comedor [Juana] les gritaba a los chicos, entonces se armó un quilombo y le dijeron a la directora, uuhh vos viera hasta le hicieron firmar un acta...” (Mirta: madre, 32 años. Nota de campo charlando en la entrada del colegio, 28-05-2015).

En otros casos, emerge la contradicción que genera en contextos de pobreza y carencia alimentaria: que la comida sobrante se *tire, que salgan bolsas llenas para ser arrojadas a la basura*. Las mujeres-madres cuestionan esta práctica de desecho que responde a un requisito del P.A.I.Cor, empresa de catering mediante, dada la necesidad estructural de alimentos a nivel de familias de la escuela.

-Lita: 'dice [hijo] que le pidió más comida a la camarera y le dijeron que no podía repetir'

-Patricia: '¿será que vienen raciones justas?'

-Lita: ¡qué raciones justas!, naaa, ellos son los que no quieren dar, no le quieren repetir, si no viste toda la comida que después tiran, salen las bolsas llenas... ya voy a ir al Pizurno...'

-Patricia: 'jaja, no al P.A.I.Cor...'

-Lita: 'sí, jaja, ahí al P.A.I.Cor, le voy a dar el nombre, apellido, curso, hasta las materias del chico ya van a ver y les voy a decir que acá no les quieren repetir...' (en tono de enojo y levantando la voz) (Lita y Patricia: madres, 34 y 60 años respectivamente. Nota de campo en la entrada del colegio, 3-06-2015).

En relación a ello, cabe destacar que esta política de tirar el excedente de comida preparada se inició desde el comienzo de la tercerización del P.A.I.Cor y responde a los requisitos del Código Alimentario Argentino y las Buenas Prácticas de Manufactura para evitar posibles intoxicaciones. Una vez que el servido finalizó no hay responsables de la inocuidad de dichos productos para el consumo humano. Al respecto, los referentes institucionales mencionan que la comida sobrante no se da debido a dos razones: 1. evitar los “celos” entre los niños y 2. cumplir la norma estipulada por el P.A.I.Cor: “es comida del comedor, no debe salir de la escuela”. En lo que respecta a esto último, los directivos sostienen que los recipientes en los que algunas familias retiraban los excedentes están en condiciones precarias de higiene y limpieza. A ello se suma la ausencia de medios de conservación indispensables en los hogares como es el caso de una heladera. Tales situaciones predisponen al detrimento de la inocuidad de la comida, lo que representaría la irresponsabilidad o “culpa” del personal directivo por haber autorizado a entregar comida “de la escuela”. Sin embargo, cabe destacar que en muy contadas ocasiones observamos que una de las camareras da comida a escondidas a las madres que la solicitan, bajo el pleno conocimiento de su estructural necesidad.

4. Percepciones acerca del comer en la escuela por parte de los adultos de la comunidad educativa

En el siguiente apartado nos detendremos en las percepciones que tanto el personal educativo, del comedor y las mujeres-madres tienen respecto al comer en la escuela. En esa dirección, encontramos dimensiones analíticas polarizadas: naturalización de la existencia del comedor dada su necesidad versus cuestionamiento de su existencia porque compete a una función familiar. Cuatro de las ocho personas entrevistadas se inclinan hacia la primera dimensión, mientras que el resto refiere que la

práctica de comer debiera ser familiar por excelencia, no escolar.

4.1 Acostumbrarse a la presencia del comedor en la escuela dada la necesidad

El principal motivo que los adultos, de la institución como padres/ madres, están de acuerdo en la existencia del comedor radica en la *seguridad y tranquilidad* que genera el tener todos los días un plato de comida.

Andrea: “(...) yo lo veo como un plato de comida que los chicos tienen y un vaso de leche caliente, saber que todos los días tienen eso asegurado... (enfaticando)... más allá que sea la comida que sea. ¿sabés por qué te digo? es la necesidad que hace que los chicos coman acá en el colegio, a mí me parece bien que los chicos coman acá (...)” (Entrevista a Andrea, camarera suplente, 29 años, 7-08-2015).

Eugenia: “Me parece que está bien (levantando el tono de voz) porque antes... me acuerdo cuando ingresé (año 2008) habían muchos niñitos que se descomponían del hambre, ¡se descomponían del hambre! (levantando el tono de voz y surcando la frente), entonces las directoras les preparaban un té o algún mate hasta que viniera el pan, la leche... ellos sabían estar acá [comedor] temprano, eran los primeros... y te preguntaban “¿ya está la leche?” y yo les decía “noo, mi amor, recién llego, traen la leche y el pan a las 8:30 hs”, entonces me parece que sí, está bien que esté por esos niños... andá saber cuánto hacía que no comía para que se descompusiera acá, a la mañana, andá saber si comió la noche anterior! (levantado el tono de voz y surcando la frente)” (Eugenia: camarera, 32 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

Fátima: “(pausa unos segundos)...y a mí como que en cierta forma me tranquiliza el tema de saber que... que tienen el plato de comida, porque el chico que no...que no come acá es...difícilmente come en la casa, o sea...hay casos y casos ¿no? porque aparte vos podés controlar que ellos coman digamos (...) es como que también uno se asegura de que en el aquí y en ahora, en el hoy (énfasis) cada personita o sea vos ves que comió, que hoy...hoy está con la panza llena, por ese lado digamos te tranquiliza” (Entrevista a Fátima, docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años, 31-08-2015).

De igual forma, para las mujeres-madres el comedor es *una ayuda, viene bien, todas las escuelas tendrían que tener P.A.I.Cor*. Para una familia es difícil costear la alimentación de todos sus miembros, tal como sostiene Claudia a continuación:

-María: “¿Y qué opina del comer acá en la escuela?...”

-Claudia: “y me parece que está bien, está bien porque es una ayuda, es una ayuda. Para mí todos los colegios tendrían que tener el P.A.I.Cor, todos (remarcando en tono más elevado de voz), por ejemplo mi hija va al Vieytes, a cuarto año del secundario y ahí no tienen comedor, tienen cantina pero es cara la comida, uno no tiene para darle \$ 20- \$30 todos los días así come...”

(Claudia: madre, 60 años. Nota de campo conversando en la entrada antes de la formación del turno tarde, 10-06-2015).

4.2. Cuestionamientos frente a la existencia del comedor

Esta perspectiva se funda en dos sentidos: la pérdida del comer familiar y la “comodidad” de comer en la escuela. En relación al primer aspecto, ello implica:

-la pérdida del momento de *encuentro, reunión* o comensalidad familiar, *que arma a la persona, a la familia.*

Noelia: “(...) se come en la casa (énfasis). Poco, mucho pero es el sabor (énfasis), es la...la esencia de la madre, del padre, del adulto que se la elaboró, eso dice mucho (énfasis), eso arma mucho como persona, arma mucho como familia (énfasis) (...) la mesa es el lugar de encuentro (enfaticando), nos guste o no nos guste, es donde vos te ponés a conversar lo que te pasó en el día eeh de lo que te fue bien, de lo que te fue mal, es el momento de reunión, el momento donde uno se relaja (énfasis) (...)” (Entrevista a Noelia, maestra de matemática en primer grado del turno mañana, 43 años, 2-10-2015) .

En este parlamento se expresa el comer entendido como ritual, dado que se diferencia simbólicamente en acción y propósito del resto de las acciones diarias. La categoría ritual condensa protagonistas con roles diferenciados, una temporalidad especial definida por un momento del día en el que se da lugar al “estar juntos” y un espacio determinado para su realización (Aranda Jiménez y Esquivel Guerrero citados por Ibáñez, Huergo, 2012).

-la pérdida de valores vinculados a la autonomía familiar para poder decidir y *solventar* sus momentos del comer. *La familia es la primera educadora de hábitos, de los compromisos* asumidos, *del compartir* con otros. La escuela debe acompañar pero no puede reemplazar a esta institución.

Noelia: “(...) la política tendría que ser de trabajo (énfasis), que papá y mamá eeh solventen ese almuerzo, esa cena y además que sea un espacio de encuentro familiar porque se están perdiendo un montón de valores y...bueno, lo ves a diario, eso después se refleja, lo del comedor se refleja en el aula: la falta de hábitos, de compromiso, el de no saber compartir (énfasis) y sabemos que la primera educadora es la familia (énfasis)” (Entrevista a Noelia, maestra de matemática en primer grado del turno mañana, 43 años, 2-10-2015).

Por otra parte, en relación al segundo aspecto, el comer en la escuela no constituye una “necesidad” sino una “comodidad” para “algunas” familias: *se desobligan de la tarea culinaria.* De modo que se las culpabiliza y responsabiliza por trasladar esta práctica a la escuela en términos de capacidad electiva. Por otro lado, Noelia añade la trayectoria inter-generacional instalada familiarmente de comer en el

comedor escolar. Y, asimismo, que los niños invierten gran cantidad de dinero en el kiosco y luego *remueven y sólo come la mitad* de la ración.

Carolina: “(...) desde mi punto de vista el P.A.I.Cor siempre fue una comodidad para los padres, más allá que hay gente que sí lo necesita, porque vos viste que los chicos vienen acá a comer y salís afuera y están con gaseosas, con helados, esas cosas...o sea, no es que no tienen nada para comer en la casa (...) los chicos deberían comer en su casa...como cualquiera, porque a cualquiera le va a gustar llegar a la casa y comer con los hijos en la casa...no sé, al menos a mí...o sea, a la demás gente se ve que no, porque hay gente que no, ¿qué vamos a hacer?: los llevamos al comedor del colegio y chau...así lo veo yo... no sé...”

-María: ‘¿y a eso por qué lo decís vos... has escuchado...?’

-Carolina: ‘o sea porque uno lo vive día a día porque vos viste que vienen los chicos y les decís: ¿por qué llegaste tarde? “Porque nos dormimos” y obvio que si se durmieron los padres hasta que les hagan de comer en la casa directamente no vienen al colegio, los traen así como lo levantan y le dan acá... si hay (levantando el tono de voz) y si no hay si ya se llevaron todo los chicos no comen nada. Por eso te digo es una comodidad de los padres, es decir, total me levanto mañana justo a la hora, los llevo al comedor y chau (pausa)...los mismos chicos dicen: “no, porque nos dormimos” o porque mi mamá que se yo se fue al centro o se fue hasta no sé dónde y vino y nos trajo a comer” o sea hay gente que no...no, no, no piensan (levantando el tono de voz) en decir: ah, si tengo que hacer tal cosa tengo que tener mi horario, también mi tiempo para poder hacerle de comer a mi hijo que se tiene que ir a la escuela...como saben que acá vienen a la escuela y al comedor entonces ¿qué más comodidad que eso, que desobligarse?: no cocino...’ (Entrevista a Carolina, camarera, 33 años, 4-09-2015).

-Noelia: “No es una escuela que...sí...sí o sí...va no sé a veces los papás tienen esa... ya han...con la edad que tienen tu edad algunas mamás, papás ya han crecido bajo el sistema del P.A.I.Cor (énfasis), de la comida me hago cargo en casa total viene comido, me encargo yo de lo mío y se acabó... si vas a sintetizar lo mío es P.A.I.Cor no, comedor no (...) ya te digo por lo menos acá el turno mañana no necesitamos [el comedor], los chicos todos tienen poder adquisitivo, yo tengo un kiosco, los chicos gastan (énfasis), los chicos consumen y no es que te consumen \$ 2, no, hay chicos que te saben caer con \$ 50 a comprar y se lo...limpian ¡eh! (levantando la voz), no tienen drama (...) y van a P.A.I.Cor (disminuye el tono de voz) y el chico no la come a la comida del P.A.I.Cor, la...la...la remueve, la vuelve, come la mitad y se acabó la historia” (Entrevista a Noelia, maestra de matemática en primer grado del turno mañana, 43 años, 2-10-2015).

No obstante, otras voces suman a la discusión una mirada de contexto que permite explicar la situación alimentaria-nutricional de las familias por fuera de la esfera individual. Si el Estado no puede garantizar pleno empleo y el alimento es una mercancía en contextos capitalistas, debe hacer efectiva la asistencia alimentaria. El escenario de máxima para Fátima es *que cada familia puede ganarse el pan*. Es decir, la autonomía que conlleva pensar en una *vida digna*, en términos de Jimena.

Fátima: “(...) Pero después el tema de que por ahí esa sensación de injusticia, de decir eeh...por las condiciones en que estamos digamos como sociedad, que los chicos tengan que comer acá y que después vos no sabés si en la casa comen, te da una bronca (énfasis) de decir eehh si...si no les dan ellos, si no les da el gobierno ellos no tienen otro acceso (énfasis) a las necesidades básicas. Entonces (...) es como injusto, como una injusticia (énfasis) de decir eehh...es como que te da pena (énfasis) de que los papás no puedan tener el trabajo o de que se haya hecho así digamos esta cultura del...esperar a que te regalen todo...pero bueno (...) en ese sentido como que uno siempre (énfasis) querría que eeh que cada familia se pudiera ganar el pan, de que...de que el momento de la charla y de sentarte a conversar, el momento de compartir sea con la mamá y el papá (en tono de ternura), o sea y no con la seño (enfaticando) ¿entendés? (...)” (Entrevista a Fátima, docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años, 31-08-2015).

Jimena: “(...) y por sobre todas las cosas que la política económica, la política que existe en nuestro país dé trabajo (énfasis) y que tenga presente que un país no se levanta ni con planes ni con comedores sino con trabajo (énfasis), porque lo que debemos impulsar y debemos dejar a las generaciones que vienen es saber que la cultura es eso: el trabajar para obtener lo que necesitamos...El estado te da pero no tenés que quedarte con eso. Yo creo que tiene que haber trabajo y gente que quiera trabajar (levantando el tono de voz) porque hay muchos que tienen subsidios (...) muchos hijos y se quedan con eso.. o sea, no te tenés que quedar atrás porque como individuo tenés que progresar para tener dignidad (mirando fijamente, silabeando y enfatizando la palabra) (Jimena: docente de ciencias naturales del turno tarde, 56 años. Nota de campo conversando durante el recreo de la tarde, 2-07-2015).

5. Percepciones acerca de las interacciones sensoriales niños-comidas por parte de la comunidad educativa

A continuación presentaremos la reconstrucción de las diversas percepciones de madres, niños, personal educativo y del comedor sobre el vínculo sensorial que los escolares establecen con la comida en el marco del comedor institucional. Para ello, hemos organizado la información en función de las prestaciones alimentarias servidas:

5.1. Desayuno/Merienda

El personal del comedor refirió que una de las interacciones más habituales de los niños frente a la leche servida consiste en el retirado de la *nata* previo a su consumo, manifestando *disgusto* ante su presencia.

Susana: “(...) a la nata también se la sacan con el dedo y por más que se la saqués, ¡la leche va a seguir teniendo nata, porque es leche! (levantando el tono de voz)...Vos se la sacás, la dejás enfriar y de vuueelta aparece la

nata...¡porque es leeechee! (levantando el tono de voz)...y ellos dicen: "waaa quiasco naataa" (levantando el tono de voz) y creen que yo les pongo nata para que tengan asco, pero noo (risas y levantando el tono de voz)..." (Susana: camarera, 43 años. Nota de campo en la cocina, 10-12-2014).

En el caso de determinados docentes como Fátima, manifiesta que desde que se cambió el horario hay una mejor recepción en términos de consumo. Ahora *la aprovechan, la toman toda y no la desperdician*. Jimena, también observa un mayor consumo asociado a que *les gusta lo que ha variado...no siempre es pan*. Sin embargo, contradictoriamente, para el personal del comedor que se encuentra durante el turno tarde *los niños ni toman la leche, sólo quieren la factura*.

Fátima: "(...) antes se daba la leche en el primer recreo, en el de las 2 y 35 hs, entonces los chicos como que todavía no tenían mucho hambre, no tenían hambre porque acababan de comer a la una, antes de la una, entonces no tenían hambre, no tenían ganas de merendar, sobraba mucha leche y como que no la aprovechaban, entonces dijimos mejor lo pasemos al segundo recreo, que el segundo recreo es casi a las 4, a las 4 menos cuarto, entonces ya a esa hora ya tienen hambre, entonces como que van mucho más al comedor a tomar la leche, la aprovechan, la toman toda y no la desperdician. Eso también después de ver...de muchos años que no funcionaba en el [recreo] de las 2 y media, eso por ejemplo" (Entrevista a Fátima, docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años, 31-08-2015).

Jimena: "(...) Sí se toma, he visto en este último tiempo que se toma más la leche (énfasis), la leche con chocolate o el café [malta] con leche y también he observado que es mejor la colación³⁶, es decir que no siempre es pan (énfasis) sino que a veces es facturas, otras veces es un criollito que tiene como una lámina de azúcar...un azucarado también le han sabido dar eeh esporádicamente queso con dulce de batata o dulce de membrillo. He visto mejoría más en la merienda, son más los que toman la leche y les gusta lo que ha variado..." (Entrevista a Jimena, docente de ciencias naturales del turno tarde, 56 años, 9-11-2015).

Luciana: "(...) ya vas a ver que los chicos ni toman la leche, me piden la factura no más, otros están parados tomando, yo les digo que se sienten si hay lugar, si están las mesas desocupadas pero ellos me dicen que no, que están bien así (risas)..." (Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 1-07-2015).

En relación a lo anterior, frente al no consumo de la leche por parte de los niños, Luciana *optó por servir hasta la mitad*. Si bien antes se preocupaba que tomaran la *leche*, comenzó a respetar las demandas de los niños para el servido alimenticio. Y,

³⁶ La copa de leche consiste en leche chocolatada todos los días a excepción del miércoles que se reemplaza con malta. Años anteriores se sirvió leche "blanca", es decir sin ningún agregado, pero su consumo era muy reducido dado que no resultaba agradable para los niños. Posteriormente, se cambió a leche con mate y desde parte del año 2014 en adelante se optó por leche chocolatada. Para acompañar se sirven criollitos, con mayor frecuencia que las facturas, y bizcochos dulces (azucarado). Esto último ocurre a pesar que en los pliegos de licitación se estipulan vainillas y/o galletas de miel.

asimismo, se detuvo en la observación de los usos de los alimenticios que no siempre en este caso, no sólo se usan para comer. En ese sentido, ella reconoce que son parte de juegos entre escolares: *se tiran pedazos entre ellos por el pasillo.*

Luciana: “Antes les cargaba todo el vaso, pero como no tomaban nada dije: no, se los cargo a la mitad no más que aunque sea tomen la mitad (...) no hay nadie que controle, yo antes me preocupaba que tomaran la leche pero después te agarran bronca (risas) y entonces dije ya está, total son ellos, se joden ellos (risas), lo mismo con las facturas, me piden facturas y después los veo en el recreo que se andan tirando pedazos entre ellos por el pasillo o que empiezan a comer y después están los pedazos de facturas en las mesas y eso después se tira...” (Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 1-07-2015).

5.2. Almuerzo

La gran mayoría de los adultos entrevistados (personal educativo y del comedor) así como varias de las mujeres-madres de los niños escolares con las cuales sostuvimos conversaciones informales periódicas, refirieron como denominador común:

1. **Desagrado o *disgusto* de los niños** hacia el pan de carne, las preparaciones que contienen mayor cantidad de cereales *o que sean mezclas*: guisos de arroz o fideos, en algunos casos locro, polenta, potajes de arroz con lentejas, y a las hortalizas. A estos tipos de menú lo *comen mal predispuestos, no se quieren sentar a comer.*

-Claudia: “al mío [Mauro] todo lo que es arroz, polenta y locro no le gusta, no lo come, pero bueno qué quieren si no le gusta... y ya les dijeron a los chicos que los iban a sacar del P.A.I.Cor si no comían la comida...”

-María: “¿quién les dijo?”

-Claudia: “ahí la directora les dijo a todos [chicos] que si no comen los van a sacar del P.A.I.Cor... pero qué quiere hay comidas que no les gustan (levantando el tono de voz)...” (Claudia: madre, 60 años. Mauro: niño de segundo grado del turno tarde, 7 años. Nota de campo conversando en el pasillo, previa formación del turno tarde, 10-06-2015).

Mientras salíamos del comedor e íbamos hacia el curso de Gabriel, en el pasillo, Victoria me contaba que él es único problemático para comer, que tanto con la niña como el más grande no tiene problemas. Luego me preguntó: “¿qué hacías vos?” y le recordé que era estudiante de nutrición, que estaba haciendo el trabajo final para recibirme, me interesaba conocer cómo es comer en la escuela... ella luego dijo: “bueno, convengamos que la comida de acá no es la mejor...” (se queda mirándome unos segundos...)

-María: “¿por qué?”

-Victoria: “porque vienen con muchas mezclas como ahora [potaje de arroz con lentejas], y eso un chico chico lo ve y dice “mmm qué es esto” (abriendo más grandes los ojos y llevando su cabeza hacia atrás, risas) dicen que la comida entra por los ojos (señalándose los ojos y en tono más elevado de voz) ¿no?, entonces como que no les gusta, el mío cuando le dan pollo o medallón, algo así bien definido (mientras con sus mano representa un círculo)... solo

...[que esté solo en la bandeja, que no sean mezclas] lo come, sino no, pero no dan tan seguido” (Gabriel: niño de segundo grado, turno tarde, 7 años. Victoria: mamá de Gabriel, 28 años. Nota de campo conversando en el pasillo del colegio próximo a la salida, 8-07-2015).

Noelia: “...por ejemplo cuando no gusta que es el arroz por ejemplo, el arroz con un poco de salsa arriba, eem vos los ingresás a todos, ingresan todos y ya empiezan con el tema de que no se quieren sentar. Entonces ya empezás con ese: “te sentás ahí” “no, que no me voy a sentar”, que “vos comés todos los días pero hoy día no comés” y ya comen mal (énfasis), comen mal predispuestos (...) Las comidas que sí comen, que sí les gustan son el día que hay locro o pollo, ahí te puedo asegurar que les gustan hasta los huesos (énfasis) y piden repetir (...)” (Entrevista a Noelia, maestra de matemática en primer grado del turno mañana, 43 años, 2-10-2015).

Jimena: “Lo que yo observo a lo largo de los años (levantando el tono de voz) es que si bien para mí la comida no es fea no la consumen en su totalidad, solamente en ocasiones que dan eeh milanesas o pollo al horno es cuando se come toda (énfasis) sino las otras comidas que son con mucho cereales: el locro o hasta a veces el pan de carne no, no es consumido de la misma manera. Sí se consume bien el postre³⁷ (énfasis), ya sea una fruta, un cereal o a veces es un...estee queso y dulce ¿mm?, eso es lo que yo he observado a lo largo de este tiempo que estoy acá” (Entrevista a Jimena, docente de ciencias naturales del turno tarde, 56 años, 9-11-2015).

Puntualmente, en lo que respecta a ciertas hortalizas Lidia hace una salvedad respecto al consumo de *papa* y *zanahoria* inherente a sus características organolépticas. Antes, cuando se cocinaba en el escuela y ahora que la comida viaja grandes distancias en contenedores térmicos. Por su parte, Jimena agrega que no les gusta la *zanahoria*, el *zapallito*, la *acelga*. La no aceptación de tales hortalizas remite: desde el discurso a que nos les gusta y desde el comportamiento a que lo van dejando a un costado del plato.

Lidia: “esas comidas que tienen mucha papa y zanahoria en cuadraditos [jardinera] no le gusta a Miguel, no la come, yo trabajaba antes en un comedor de Las Violetas, también era del P.A.I.Cor pero se cocinaba, y la comida era riquísima, todos la comían y repetían (levantando el tono de voz) pero ahora no, ahora que la traen no les gusta (...)” (Lidia: madre, 60 años. Nota de campo charlando en el pasillo previo a la formación del turno tarde, 3-06-2015).

Jimena: “(...) Eeehh no les gusta a los chicos las verduras (énfasis), es decir no solamente no las comen en el P.A.I.Cor porque sacan todo lo que sea la zanahoria, la van dejando (simula retirar a un costado tal vegetal) sino que no

³⁷ En cuanto a los postres, se sirven frutas tres días a la semana, el resto opciones dulces. En relación a las primeras, generalmente oscilan entre naranja, mandarina y manzana, siendo en menor frecuencia esta última. En lo concerniente a las segundas, son habituales el pionono con dulce de leche, alfajor de dulce de leche y la barrita de cereal. Si bien deberían alternar con bizcochuelo con dulce de leche o postre de leche (como flanes), los mismos se ausentaron durante todo el 2015. Situación similar ocurrió con postres como vainillas o una porción de queso y dulce. Cabe destacar que la ausencia de heladera limita estrictamente el envío o la preparación en la institución de postres diferentes a los habituales como gelatina y aquellos elaborados con lácteos, dado que no existe medio de conservación hasta su posterior consumo.

les gusta, ellos mismos te dicen que no les gusta el zapallito, que no le gusta la acelga, no les gusta. Es decir es un mal (énfasis) recurrente dentro de los niños en realidad (...)” (Entrevista a Jimena, docente de ciencias naturales del turno tarde, 56 años, 9-11-2015).

Complementariamente, en el caso de no comer la comida ofrecida, se activa el engranaje de consumos informales: *la bolsa de chizitos y la coca.*

Macarena: “(...) acá muchos cuando ven el guiso se van [del comedor] y después los ves con la bolsita de chizitos y la coca, entonces se desperdicia esa comida, y comen los chizitos y se llenan con eso...” (Nota de campo en el comedor, maestra de segundo grado del turno tarde, 35 años, 8-05-2015).

En relación a ello, Jimena sostiene que el desagrado se genera producto de las formas de preparación diferenciales entre la casa y lo ofrecido en el comedor escolar en cuanto a dos descriptores: aceite como medio de cocción y carne como ingrediente. Siendo ambos más abundantes en el hogar.

Jimena: “...eeh quizás su paladar esté acostumbrado a comidas con mayor cantidad de aceite ¿mm? como que para mí comen comidas con...no sé si mayor si tan elaboradas si no que a lo mejor coman más frituras, papas fritas, milanesas, por lo que ellos cuentan en el aula o mucha carne (levantando el tono de voz), es decir asado, mucho pollo, pollo al horno, pollo a la parrilla, pollo al disco pero en...en esa forma de cocción...” (Entrevista a Jimena, docente de ciencias naturales del turno tarde, 56 años, 9-11-2015).

Sin embargo, al dialogar con los niños del turno tarde como así también con sus madres acerca de las comidas hogareñas, aparecieron con mayor frecuencia: “el caldito” o la sopa, el puchero, el guiso, los fideos con salsa. En algunos casos, paloma asada o frita así como también té/mate cocido con pan (solo o con mermelada) ante situaciones de ausencia de comida. A diferencia de ello, algunos de los niños del turno mañana agregaron otras opciones tales como pizzas, ensaladas de lechuga y tomate, carne (en hamburguesas, milanesas de vaca/pollo/mondongo y asado), huevo, entre otras. Estas circunstancias expresan que los niños del turno tarde habitan en condiciones materiales de vida más desfavorables que los asistentes al turno mañana. Y, además, repercute en el apetito del comensal a la hora del almuerzo dado que económicamente se ven impedidos de participar de ciertos productos que se ofrecen en el kiosco.

Ana: “(...) sobre todo el turno mañana es el que no lo come [al pan de carne] ¿pero por qué esto? Porque por allí ellos...el turno mañana no tenemos dificultad en cuanto a la alimentación, bueno alimentación digamos en cuanto a las comidas porque por allí ellos comen algo en el kiosco llegan a las 12 como un poco más llenos, diferentes del turno tarde (énfasis) que por ahí vienen sin desayunar a jornada, sobre todo segundo ciclo...” (Entrevista a Ana, vicedirectora, 40 años, 18-09-2015).

La selectividad a la hora de comer por parte de los niños es una percepción frecuente de los diversos adultos. No obstante, no hay acuerdos entre ellos sobre la matriz de sentido que organiza dicha práctica. Se presentan posturas encontradas:

1. *Los que repiten, son los que realmente necesitan, los que dejan comida no tienen necesidad;*

Eugenia: "...hay algunos que repiten, esos son los que realmente necesitan (enfaticando esta frase)...hay otros que dicen: "si hay esto voy, si no, no..." entonces eligen... vos te das cuenta quiénes son los que realmente necesitan..." (Eugenia: camarera, 32 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-2014).

Daniela, con una postura firme en el suelo, los brazos al costado y con seguridad expresó: "(...) ¿Sabés lo que yo veo? Que a diferencia de otras escuelas donde también hay comedor, por ejemplo yo trabajé en el Pizarro³⁸ y ahí los chicos comían y repetían no se tiraba tanta comida, en cambio acá sí, acá ves muchos que no comen... entonces debe ser que comen en la casa, que hay algún nivel en el que los chicos pueden comer, sino no dejarían... allá comían porque se veía la necesidad...eso noto..." (Daniela: maestra de ciencias naturales del turno tarde, 28 años. Nota de campo en el comedor, 8-07-2015).

2. *Comer por hambre, no implica comer cualquier cosa, si no está rico no te lo comen.*

Angélica: "(...) comen porque tienen hambre sí, pero no porque tengan hambre les voy a dar cualquier cosa (énfasis)... porque hay chicos que aún tengan hambre si ven y no está rico no te lo comen (...) Me parece que en las escuelas urbano-marginales debería ser muuuuy (enfaticando) sabrosa la comida para que todos coman, porque es lo único que llevan en su panza hasta el otro día, y sin embargo vos los ves que picotean dos, tres pedacitos y dejan...y se tira la comida...y eso da mucha pena porque...hay mucha gente que se muere de hambre en el mundo, acá en Córdoba también, entonces vos decís: tiro los tarros (bien pronunciado enfaticando) de comida, ¿por qué?, si eso bien preparado, que esté un poquito más sabroso sería comestible (...) en un hospital sabemos que la comida va a ser insulsa ¿por qué? porque no podés comer sal, no podés un montón de cosas, pero para una escuela, para niños (énfasis) o para adolescentes el gusto...es básico: si a mí, ni la presentación ni en el gusto no me atrapan, no lo como (...) acá me parece que es mucha producción de comida y como salga, lo que salga, no pensada en (remarca) los chicos (pausa y levantando la voz a continuación). Y después nos quejamos y decimos y por ahí tenemos chicos que no quieren entrar al comedor o las docentes les decimos "hasta que no comés todo no te levantás" y...es lógico (bien marcada esta palabra) que no quieran comer (pausa)...yo no lo comería (pausa)...yo (énfasis, risas)" (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).

³⁸ Colegio de nivel inicial y primario situado sobre la calle Duarte Quirós, en el barrio Las Palmas, aproximadamente a unas 15 cuadras del Centro Educativo Batería Libertad.

3. La comida “fría” de aquellos niños que ingresan más tarde, puesto que *primero se sirve para todas las mesas*. Ello representa otro motivo de rechazo dado *que no les gusta, es feo y la dejan*.

Eugenia: '(...) como acá, en esta escuela (levantando el tono de voz) primero hay que servir las bandejas en todas las mesas, entonces los que llegan más tarde, ya la comen fría...y no está bueno, porque no les gusta, es feo y la dejan...' (Eugenia: camarera, 32 años. Nota de campo en el comedor, 5-12-2014).

Por su parte, los niños refieren otros sentidos originarios del disgusto, tales como el haber presentado experiencias desagradables con algún alimento/comida en particular. Al respecto Marina nos cuenta que *cuando probó un pedacito de medallón, vomitó y desde ahí no lo comió más*.

Después les pregunté qué comida no les gusta, Marina respondió: '...el medallón no me gusta...' (en tono elevado)

María: '¿por qué?'

Marina: '...tiene un gusto...un gusto...no sé un gusto raro...'. Luego continúa: '...la vez que lo comí, vomité (mientras con su mano representaba el circuito de la comida al vomitar, ese regreso desde el estómago hacia la boca) y desde ahí nunca más lo volví a comer...¡uuaajj!...' (levantando el tono de voz, mientras que cuando terminó la frase hizo gesto de "no" con la cabeza, sacó la lengua a la vez que se le arrugó la nariz, como si escupiera aquel medallón, que con mi pregunta era actualizada aquella horrible sensación) '... porque fue así: yo estaba sentada acá mismo [última mesa del comedor] y estaba ese círculo ¿vio? el medallón y yo no lo quería comer no sé, no lo quería comer y después varios de mis compañeros empezaron a decir: "que lo coma, que lo coma, que lo coma" (a la vez que aplaudía) entonces yo corté un pedacito, lo probé ¡waa, quiasco! (en tono más elevado de voz), y me tapé la boca (mientras se tapa la boca con su mano) y vomité... desde ahí no lo comí más (mientras le sale un movimiento como si tuviese un escalofrío)...' (Marina: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años. Nota de campo en el comedor, 9-12-14).

Además se suman aquellos sentidos vinculados a la percepción sensorial a partir de la comparación de diferentes contextos alimentarios (escuela/casa, entre otros), constituyendo un factor esencial para la aceptación o no de un menú. De este modo, los caracteres organolépticos (consistencia, sabor, olor, textura, temperatura de los menús y color de los alimentos/comida) no pasan inadvertidos por los niños escolares a la hora de realizar la incorporación alimentaria (*sensu* Fischler) (Ver Anexo N°6). Tal es así, que la forma de preparación de las comidas de una manera distinta a la hogareña causa el rechazo en este espacio, tal como nos cuenta Estefi. En otros casos, el disgusto hacia un alimento es transversal a cualquier espacio de socialización, como sucede en el caso de Micaela.

Estefi: ‘(...) lo que no me gusta es el puré porque cuando lo hacen con papa y coreanito [calabaza] le agregan zanahoria (...) entonces no me gusta el puré porque al echarle zanahoria como que le quita el gusto al coreanito. En mi casa mi mamá lo hace [al puré] con papa y coreanito y además le sabe echar manteca o queso rallado, que acá no...’ (Estefi: niña de tercer grado del turno mañana, 8 años. Nota de campo en el comedor, 2-06-2015).

El hermano de Micaela me dijo que a ella no le gusta el queso rallado...’

-María: ‘¿por?...’

-Micaela: ‘porque una vez cuando lo comí vomité...’

-María: ‘¿en dónde lo comiste?’

-Micaela: ‘en mi casa, entonces mi mamá cuando hace polenta en vez de echarle queso rallado le pone queso fresco y a él [hermano] sí le pone queso rallado...’

María: ‘¿y acá en el comedor qué hacés con el queso cuando hay polenta? ¿le decís a las chicas [camareras] que no te pongan?’

Micaela: ‘no, lo corro a un costadito al queso, cuando está con la carne le saco también la carne...’ (Micaela: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años. Nota de campo charlando en la entrada del colegio antes de entrar al comedor, 10-06-2015).

Por otra parte, aquellas personas que intervienen en la preparación de la comida (mamá, camarera de más antigüedad en el servicio alimentario) son de especial importancia en la aceptación o no de la misma.

En un momento Antonio me mira y expresa: ‘está (mientras dejó la cuchara sobre casi todo el potaje de arroz con lentejas), no quiero más, no me gusta...’

-María: ‘¿por?’, él responde: ‘no sé (mientras levanta sus hombros), no me gusta, me gusta la comida que hace mi mamá (en tono elevado de voz)’. Lucas, al oírlo, expresa también en tono elevado de voz: ‘yo tampoco no quiero más, a mí también me gusta la comida de mi mamá’

-María: ‘¿por?’

-Lucas: ‘y porque la comida de mamá (en tono elevado de voz) es la comida de maaaaá’ (sonriendo, mostrando sus palmas, pronunciando bien las “m” y en un tono de voz que expresaba ternura, como diciendo que era obvia su elección) (Antonio y Lucas: niños de quinto grado del turno mañana, 10 años. Nota de campo en el comedor, 24-06-2015).

2. Agrado o gusto de los niños hacia el postre y aquellos platos que rompen la monotonía de lo consumido a diario en todos los ámbitos de circulación infantil: pollo, medallón o milanesas de pollo. En el caso de este tipo de opciones *piden repetir*.

Cabe destacar que además del gusto, emergen otras interpretaciones adultas en relación al comer todo el plato y/o su repetición. En este sentido, la acción de consumir un plato de *tres hasta cuatro veces*, aparece principalmente asociado al hambre en términos de falta o *necesidad* de comida en sus casas tal como lo expresa Andrea.

Andrea: ‘(...) lo que yo veo, veo y me llama mucho la atención es la forma en que los chicos piden, la forma en que los chicos repiten por ahí tres hasta cuatro veces que repiten por ejemplo en el almuerzo (...) porque son chicos que

los ves y se nota que tienen la necesidad, la necesidad de comer (levantando el tono de voz), de la falta de comida (...) Acá vienen chiquitos que no tienen para comer en sus casas, o que comen acá y a la noche andá saber si comen... a lo mejor lo que comen acá es la última comida del día (en tono elevado de voz)... yo antes trabajaba acá, el primer año que trabajé en la empresa lo hice acá, en este colegio, muchos son de zonas así de villas, de acá de ese puente de Mafekín, donde hay mucha pobreza, mucha pobreza (...)" (levantando el tono de voz) (Entrevista a Andrea, camarera suplente, 29 años, 7-08-2015).

De este modo, la comida escolar ofrecida *es la última del día*. Tal situación se presenta en los relatos de manera indivisible al vivir en zonas en situación de pobreza. Asimismo, otra interpretación como la de Ana, se encuentra vinculada al *quehacer materno*. Algunas mujeres madres suelen ser caracterizadas como *vagonetas, tanto para hacer de comer como para ser puntuales respecto de los horarios institucionales*.

Ana: "Las mamás vagas son esas que no les hacen de comer a sus hijos, ni si quiera un té o mate cocido con pan, entonces nosotros vemos más en el turno tarde que los chicos te repiten dos platos (enfaticando) y es por eso, porque cuando les preguntás a los chicos si desayunaron te dicen que no, entonces los mandan así no más. O lo que suele pasar también es que te llegan los chicos acá al comedor y les preguntás ¿por qué llegaron tarde? Y porque mi mamá se durmió, entonces son... son vagonetas viste, mamás vagonetas" (Ana: vicedirectora, 40 años. Nota de campo en el comedor, 17-11-2015).

Por otro lado, otras de las interpretaciones que se gestan alrededor del comer todo el plato, responde a la internalización infantil de las normas impartidas en la casa. Laura comenta que su hijo *le guste o no come lo mismo*.

Laura: 'mirá el mío come todas las comidas, le guste o no come lo mismo, por ejemplo por ahí me sabe decir "esa polenta asquerosa, estaba dura..." (mientras ella habla en tono más bajo de voz, ladeando la cabeza como si hablara al oído, reparándole a su hijo) (...) que la coma lo mismo, porque esto no es un hotel, no es un restaurante, esto es esto y punto...' (Laura: madre, 56 años. Nota de campo en la entrada del colegio, 2-06-2015).

6. Caracterizaciones de las comidas ofrecidas en el marco del servicio alimentario del comedor escolar por parte de la comunidad educativa

Según el Pliego de Condiciones del Gobierno de la Provincia de Córdoba, el Servicio Integral de Racionamiento en Cocido a la Boca comprende las siguientes funciones de la empresa prestataria:

-la elaboración y suministro de raciones de desayuno, almuerzo, merienda y cena (generales y dietas) según corresponda, a los destinatarios del servicio y en las

instituciones.

-la entrega y el servido de las raciones en condiciones organolépticas acordes a la preparación.

-la provisión de: a) los insumos y mobiliario (alacenas, armarios) necesarios para la preparación y conservación de la Copa de Leche en las instituciones o en su defecto deberá proveerla preparada; b) el combustible necesario para su elaboración; c) la vajilla de mesa y demás elementos en cantidades adecuadas para los servicios del comedor³⁹; d) los uniformes al personal a su cargo y al personal dependiente del Ministerio de Gestión Pública que presta servicio en los Comedores Escolares y los elementos de limpieza e higiene necesarios;⁴⁰

-la higiene de las instalaciones y de la vajilla.

-la dotación del personal idóneo y en cantidad suficiente.

En esta sección incluimos solamente las caracterizaciones del servicio alimentario en función de las comidas ofrecidas: aspectos sensoriales (caracteres organolépticos), cantidades, contenido, frecuencias de las mismas y limpieza.

6.1. Servicio alimentario “bueno”

La mayoría de las personas adultas entrevistadas, refieren que la empresa de catering brinda un servicio *bueno*. En consecuencia, los descriptores de la comida que se emplearon fueron “*balanceada*” (*cereales y frutas*), “*equilibrada*” (*vaca, pollo, pescado*), “*variada*”, “*adecuada*”. Ello responde a que es planificada por *nutricionistas* en función de las necesidades nutricionales de acuerdo a la etapa vital por la que está transitando el niño. Tales cualidades valorativas enfatizan un saber médico-nutricional vinculado a lo saludable, tanto en el menú principal como en el postre.

-*Jimena*: “¿vos alguna vez probaste la comida?”

-*María*: “no”

-*Jimena*: “bueno, yo sí la he probado cuando voy al comedor, no es fea pero no sé si cubren las necesidades [nutricionales] de los chicos... va veo que es balanceada por ejemplo hay días que les dan cereales y frutas que es muy bueno o sino siempre (remarcando) algún postre” (*Jimena*: docente de ciencias)

³⁹ Bandejas y cubiertos de acero inoxidable, vasos de plástico, consomera de acero inoxidable, plástica o descartable para preparaciones de consistencia cremosa (locro, potaje, etc), jarras plásticas, recipientes térmicos, espumadera, cucharones, espátulas, ollas para preparar la copa de leche, colador, cucharones, batidores, tablones, mesas y bancos, manteles plásticos o hules para aquellas mesas que se utilicen en la prestación de los servicios.

⁴⁰ Escoba, trapo de piso, baldes, rejillas, esponjas, repasadores, detergente, lavandina, alcohol, etc.

naturales del turno tarde, 56 años. Nota de campo conversando en el recreo de la tarde, 2-07-2015).

-Jimena: “(...) también sé (énfasis) que es equilibrada, eeh quizás no lleve la cantidad de carne (énfasis) como uno está acostumbrado a comer pero sí las van alternando, es decir una vez es carne, otra vez pollo otra vez es bueno pescado no, no está incorporado en la dieta pero...sí carne y pollo es alternativo” (Entrevista a Jimena, docente de ciencias naturales del turno tarde, 56 años, 9-11-2015).

-Ana: “Es la comida y la porción es adecuada para el niño (en tono elevado de voz) (...) es variada, viste que están los nutricionistas que dicen cómo tiene que ser esa comida, les dan frutas varias veces a la semana, carne, mirá por ejemplo hoy milanesa con puré, el medallón que lo comen todos, bueno lo único el pollo por ahí que viene una vez al mes (sonríe levemente) pero sí, es adecuada...” (Ana: vicedirectora, 40 años. Nota de campo en el comedor, 17-11-2015).

A diferencia del personal educativo, las mujeres-madres sostienen un *detrimento en la frecuencia de la ración de frutas*. Y su reemplazo por *arrollados con dulce de leche*.

Claudia: “(...) les tendrían que dar más frutas en vez de esos arrollados con dulce de leche...” (mientras miraba a una nena que, de pie en la puerta de entrada, se encontraba comiendo la porción de pionono), lo mismo con los alfajores, esas cosas... yo me acuerdo que antes cuando iban al jardín les daban mandarinas, bananas, manzanas en distintos días, eran variadas, pero ahora no, ahora cada vez menos vienen, le dan estas cosas [golosinas]...” (Claudia: madre, 60 años. Nota de campo en el pasillo antes del inicio de la formación del turno tarde, 3-06-2015).

Dentro de este grupo, cabe aclarar que si bien dos personas presentaron disgusto frente a algunas de las comidas, definen al servicio como *bueno* contemplando factores ajenos a los sensoriales tales como cuestiones vinculadas a la modalidad de servido, limpieza y monitoreo: *está bien organizado dado que las camareras han aceptado ser ellas las que sirven a los chicos... las cosas están limpias... la comida viene caliente y a tiempo... hay monitoreo en cuanto a su calidad, el servido y a cómo tratan*.

Noelia: ‘eesh no, la veo buena [a la comida], aparte acá cada (...) 45 días más o menos viene el monitoreo (...) sé que acá están monitoreados en cuanto a la calidad de la comida, en cuanto a cómo sirven, cómo tratan.’ (Entrevista a Noelia, maestra de matemática en primer grado del turno mañana, 43 años, 2-10-2015).

Fátima: ‘...me parece que está bien, bien organizado [el servicio alimentario] sobre todo digamos... este tema del servir, de que ellos [camareras] hayan aceptado esto de que ellos les sirven a los chicos, no de que los chicos pasen y ellos les vayan colocando en la bandeja y que los chicos [se sientan] (...) es

bueno el servicio, la comida viene caliente o sea más allá del sabor y todo eso de que no es deliciosa, está a tiempo la comida o sea las cosas están limpias...' (Entrevista a Fátima, docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años, 31-08-2015).

6.2. Servicio alimentario “regular”

En este punto resulta interesante destacar los sentidos que se corresponden con la valoración *regular* del servicio alimentario por dos de las ocho personas entrevistadas. Entre ellos se destacan:

a) el desconocimiento de quién elabora la comida (despersonalizada), *la cocina sin amor no es rica*. De manera que enfatiza y sugiere regresar a los tiempos en que se cocinaba en las instituciones:

Angélica: “Supongamos que por la postura o la política de mayor cantidad de horas en la escuela el chico tenga que estar obligado a comer en la escuela, porque no tiene otra alternativa, a mí me parecería mucho más fructífero la cocina, que cada...cada institución haga su menú (...) Acá cada escuela tiene su cocina, y tiene todos (enfatizando) los elementos necesarios para cocinar, entonces una...una guía de alimentación hecha por una nutricionista a lo largo de la semana le daría a la cocinera, porque el personal está (remarcando) en la escuela, lo único que hace es servir, le daría a la cocinera las instrucciones para: qué cocinar y qué día, entonces la cocinera le podría poner (pausa)...la cocina si no es con amor no es rica (ríe y enfatizando), entonces eso de personalizarla y hacerla con cariño para los chicos se siente. Y acá me parece que es mucha producción de comida y como salga, lo que salga, no pensada en (remarca) los chicos (pausa y levantando la voz a continuación) (...) No sé, me parece que subestimamos por ahí porque son niños, les damos cualquier cosa (énfasis) total son niños, los engaño con cualquier cosa total son niños” (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).

b) las características organolépticas: el olor, sabor, consistencia, apariencia y temperatura son factores condicionantes del comportamiento del niño frente al plato: *si lo que ve no le parece bueno, no lo come*.

Angélica: “(...) [la comida] no fue de mi agrado... en lo que hace al sabor, al gusto, a temperatura (...) no tiene sal, no tiene sabor, estéticamente a lo visual no es atractivo, entonces son muchos factores que en un niño hay que tener en cuenta (enfatizando), el chico come lo que ve, si lo que ve no le parece bueno no lo come, ni si quiera lo prueba” (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).

c) el tamaño pequeño de la porción junto a las escasas posibilidades de repetición. En este punto también coinciden los niños en especial los de mayor edad, como nos cuenta Marcos:

Marcos: ‘yo lo único que me gustaría es que en vez de comer una sola ración sean dos, que dejen repetir porque si no, no me lleno, eso no más, que sean

dos...’ (Marcos: niño de sexto grado del turno mañana, 11 años. Nota de campo charlando en el recreo de la mañana, 23-06-2015).

d) la escasa variedad de las preparaciones y formas de presentación: si bien la variedad representa un factor ajeno vinculado a la empresa de catering, dado que la elaboración de los menús responde a lo estipulado por el Gobierno de la provincia de Córdoba en el pliego de condiciones, Angélica enfatizó la variedad (en términos del *equilibrio* nutricional) y la presentación (en términos de ser *más atractivos*) como puntos claves a la hora de comer en la escuela:

Angélica: ‘(...) Comida elaborada como un pastel, por ejemplo un pastel de papa ¿a qué chico no le gusta un pastel de papas con carne molida adentro?: no, eso no existe (...) no veo flan, no veo gelatina que debería estar en una dieta eem equilibrada para un niño, no veo...eehh arroz con leche por ejemplo, eehh una ensaladita de frutas, en vez de traer la manzana...bueno, tá bien, cuesta más pero al chico le es más atractivo por ahí la ensaladita de frutas en el vaso o la gelatina que la naranja a un nene de primer grado que no la puede pelar (levantando el tono de voz), así que bueno, son cuestiones que uno a lo largo de los años de escolaridad y de compartir con los chicos va viendo...’ (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).

Empero, cabe rescatar que ambos grupos (tanto aquel que concibe al servicio alimentario como ‘bueno’ como el que lo califica de ‘regular’) señalaron aspectos presupuestarios que influyen en la elaboración de los menús. De esta manera, el escaso dinero⁴¹ que el Gobierno destina por ración reduce tanto la calidad como la frecuencia de aquellas preparaciones más sabrosas como así también más nutritivas.⁴² A continuación, mediante las siguientes narraciones de adultos y niños se expresa un nodo transversal: la escasez de carne y la abundancia de cereales durante la semana.

Jimena: ‘(...) sé que el... el presupuesto que se da para cada alumno es muy reducido, entonces (...) es imposible dar un mejor menú, imposible (énfasis). Eehh sí, quizás coman demasiadas harinas o demasiados cereales, se reitera a lo mejor bastante maíz o... que sea poca carne (énfasis) o poco pollo (...) y no es que esté, vuelvo a decirte no es que esté (en tono más elevado de voz, enfatizando más) haciéndole el caldo gordo al gobierno, no, no, no es que le hago la propaganda sino que simplemente creo que con tan poco presupuesto eehh no se puede ofrecer mucho (...)’ (Entrevista a Jimena, docente de ciencias naturales del turno tarde, 56 años, 9-11-2015).

Angélica: “un bifecito podría venir de vez en cuando, una hamburguesa de carne (remarcando) podría venir...una vez cada 15 días ponele (levantando el

⁴¹ Actualmente, el dinero que el gobierno provincial destina por ración es de \$19.

⁴² Según el Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales (CIPPES), una de las formas en que el Gobierno provincial ha recortado el presupuesto para el P.A.I.Cor, consiste en que su financiamiento no logra compensar el aumento inflacionario de los alimentos. Ello significa una disminución real de la capacidad de compra del programa que inevitablemente se traduce en un detrimento de la calidad nutricional de las prestaciones (Ibañez, Huergo 2016).

tono de voz), una presa de pollo viene una vez al mes (remarcando)...lo que yo he visto, mucho...mucho hidrato, no sé cómo harán las nutricionistas la dieta...pero bueno...” (un poco en tono de enojo) (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).

Lucas y otros niños que estaban comiendo me preguntan qué hacía en el comedor, entonces me presento y explico que estoy haciendo un trabajo sobre comer en la escuela, entonces el primero me dice: “ahh, bueno, acá todo es arroz, arroz, arroz, por ahiiii alguna milanesa, pero por ahiii...” (levantando la voz y cerrando levemente uno de los ojos) su compañero acotó: “o pollito...”. Lucas lo mira y dice: “o pollito pero muuuuy de vez en cuando... eso sí del postre no digo nada, el postre es lo único que está bien” (risas mientras tocaba la naranja ubicada en la impronta circular de la bandeja). Después Lucas me dijo en tono elevado de voz: “puede hacer un triángulo (mientras dibujaba un triángulo isósceles en el aire como simulando la pirámide nutricional) y en cada uno de los pisos (al tiempo que con su dedo índice trazaba tres líneas horizontales dentro del triángulo) ponga: arroz, arroz, arroz y arriba milanesa...” (risas) (Lucas: niño de quinto grado del turno mañana, 10 años. Nota de campo en el comedor, 2-06-2015).

-María: ‘a ver por ejemplo cómo describirías el comer, tanto acá como en tu casa...’

Virginia acota: ‘bueno, eso depende, si nos dan esto así [arroz] saladazo, nooo, como en mi casa (en tono más elevado), yo creo que hasta los fideos son más ricos que esto (bajando el tono de voz y mirando más a un costado)...ahora, si van a dar pollo al horno todos los días o milanesas como acá...’ (Virginia: niña de quinto grado del turno mañana, 10 años. Nota de campo en el comedor, 29-06-2015).

Otra cuestión a contemplar por las entrevistadas son los aspectos empresariales. Entre el Estado y el niño-comensal existe la mediación de una empresa de catering. Angélica remarca la necesidad de ganancia por parte la industria alimentaria, sumado a alianzas comerciales entre Estado y mercado.⁴³ Esta mujer a través de su discurso interpela al Gobernador y al Ministro de Educación para que coman a diario este tipo de comida en las circunstancias en la que lo hacen los niños, *para que ver qué les parece*.

Angélica: “(...) Yo sé que los presupuestos son bajos, de lo que paga el gobierno por cada plato de comida...pero...uno también sabe que cuando las cosas se compran al por mayor son mucho más económicas, se supone que una empresa que produce alimentos no va a comprar un kilo de papas en la verdulería va a comprar bolsas de papas (énfasis) entonces el costo de todo eso va a ser mucho menor (...) yo creo que es por obra y arte de la empresa, que no quiere gastar (énfasis), la empresa le dice: “cociná de esta manera” y el

⁴³ El Gobierno provincial establece en el Pliego de Condiciones que las empresas oferentes deben acreditar sus antecedentes comerciales y su capacidad técnica, mediante una serie de requisitos. Algunos de ellos son: tener un patrimonio neto no menor a \$ 2.000.000 y la certificación de la facturación anual, donde conste una facturación anual no inferior a los \$ 9.000.000.

cocinero tiene que hacerlo porque si no se queda sin trabajo, porque atrás de él hay 20 más que quieren ese puesto...creo que es una cadena... empresas comprometidas con el gobierno que el gobierno no les llama la atención porque son...amigos de (remarcando) el poder, entonces está todo bien y después digo: “mis...mis...alumnos en todo Córdoba gozan del comedor en las escuelas”. Yo querría saber si el señor De la Sota o el ministro de educación vienen y consumen esa comida, qué les parece...” (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).

Producto de lo descrito hasta esta parte, emerge la contradicción que implica la enseñanza institucional de la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) al refutarse lo que debe ser con lo que es.

Angélica: (...) “después enseñamos que...la dieta balanceada debe tener tal y cual cosa y al momento de que ellos comen no lo tienen...y esto [comida] lo da el gobierno y el gobierno nos dice que tenemos que enseñarles la dieta balanceada, entonces hay una contradicción entre lo que debe ser y lo que es (levantando el tono de voz)...” (Entrevista a Angélica, 15-09-2015).

En base a los aportes de la comunidad educativa la comida ofrecida en el comedor responde a una “comida a secas” (*sensu* Huergo y Butinof).

7. Percepciones del comer en la casa por parte de los niños

En este apartado incluimos la información obtenida a partir del primer y segundo encuentro expresivo-creativo realizado con niños: los talleres de cocina y de fotografía, respectivamente. Para comenzar, seguiremos esa estructura organizativa tratando de detenernos en aquellas cuestiones propias de sus *cocinas*, tales como: los referentes culinarios, los sentidos sociales expresados por los niños al compartir la mesa con Otros como así también los sentidos sensoriales que allí se despiertan. En relación a este último aspecto, señalaremos aquellas reacciones de gusto/disgusto enunciadas por los escolares frente a determinados alimentos/comidas como así también los recuerdos sensoriales que se despertaron al mirar sus fotos.

7.1: Taller de cocina

Durante el taller de cocina los niños elaboraron preparaciones tanto dulces como saladas en función de los alimentos disponibles. En cuanto a las primeras, encontramos los siguientes productos culinarios: piononos⁴⁴, ensaladas/jugos de frutas⁴⁵ y postres de

⁴⁴ Dos variedades: con dulce de leche, jugo de naranja, banana y mix de frutas secas (pasas de uvas, maní, nueces, avellanas, almendras, etc) o con manzana en reemplazo del último ingrediente.

banana⁴⁶. En relación a las segundas, lo que mayormente elaboraron fueron: sándwiches⁴⁷, panchos⁴⁸ y en algunos casos ensaladas de ingredientes varios⁴⁹. Complementariamente a tales haceres, los niños fueron realizando comentarios inherentes a tales producciones y sus referentes culinarios. En cuanto a este último aspecto cabe destacar que Tomás y Francisco pusieron en juego su capacidad inventiva o creativa re-configurando en algún aspecto la receta conocida del armado del *pionono*, *del sándwich de salchicha* y *jamón con aceituna decorativa*, *del jugo de mandarina con rodaja de manzana*. Ellos se enunciaron mediante las proposiciones: *la inventé yo, yo solamente saco ideas de mi cabeza*, aunque reconocemos siguiendo a J. Samaja (2009) que todo conocimiento nuevo implica un desarrollo formativo que se levanta, recursivamente, sobre resultados anteriores, entrañándose o asimilándose en su interior y resignificándose.

-Tomás: *'hice pionono que tiene dulce de leche, frutas secas, banana y nuez... ah y un poco de jugo de naranja'*

-Juli: *'¿y esa receta quién te la enseñó, de dónde sacaste esa idea?'*

- Tomás: *'eeh nadie, la inventé yo'* (Tomás: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de Cocina, 3-11-2015. Ver imagen 1 del Anexo N° 7).

Francisco: *'yo lo que hice fueron salchichas con huevo, mayonesa, jamón y sandwichito de jamón con salchicha, atún [picadillo] y con la idea de poner un palillo y una aceituna arriba, con sándwich de pebete y pan hecho a mano' [se refiere al pan francés]... y también hicimos jugo de mandarina como aquel (señalando y mirando a la izquierda a los jugos que sus compañeras habían preparado) y el otro...'*

Juli: *'y le hicieron un toque acá...'* (señalando una rodaja de manzana que estaba decorando el vaso)

Francisco: *'de manzana, como un toque frutal'* (levantando el tono de voz)

Juli: *'¿y esto cuando lo comés vos en tu casa o quién te enseñó?'*

Francisco: *'no, yo solamente...saco las ideas de la cabeza'* (Francisco: niño de cuarto año del turno mañana, 9 años. Taller de cocina, 3-11-2015. Ver imagen 2 del Anexo N° 7).

Por el contrario, el resto de los niños presentes expresó haberse basado en el

⁴⁵ Jugos de frutas elaborados con mandarina y decorado con una rodaja de manzana en el borde del vaso para su presentación o jugo de naranja con trozos de manzana.

⁴⁶ De dos tipos: banana con dulce de leche y banana con mix de frutas secas.

⁴⁷ Tres variedades: 1. pan francés untado solamente con picadillo; 2. el anterior con el agregado adicional de jamón, salchicha y una aceituna verde sobre el pan a modo de decoración; 3. pan francés, jamón y queso, tomate lechuga, aceituna verde y mayonesa.

⁴⁸ Elaborados con pan de Viena, salchichas, huevo, mayonesa con o sin jamón. La denominación referida por los niños fue pancho "solo" cuando contiene solamente un aderezo-en nuestro caso savora o mayonesa- o "mixto" cuando combina ambos ingredientes.

⁴⁹ De dos tipos: una elaborada con salchichas, huevo, tomate, mayonesa, zanahoria rallada, sal y aceite mientras que la otra era de lechuga, tomate y huevo, sal y aceite.

aprendizaje culinario vía transmisión materna. Tal es el caso de Belén, Carina (*ensalada de salchichas, huevo, tomate, mayonesa y zanahoria rallada con jugo de naranja y banana con dulce de leche*), Alberto (*ensalada de lechuga, tomate y huevo con sal y aceite y jugo de naranja*) y Ernesto (*ensalada de frutas*).

-Belén: *'hice pionono que tiene banana, manzana, dulce de leche y jugo de naranja en el pionono y para tomar (nos señala un vaso transparente) jugo de fruta [naranja con trocitos de manzana]...'*

-Juli: *'y además tiene manzana, una ensaladita de frutas. ¿y quién te enseñó, de dónde sacaste la idea?'*

-Belén: *'de mi mamá'*

-Juli: *'tu mamá hace el pionono y le pone frutas... que nos contabas le pone crema y frutillas ¿o no?'*

-Belén: *'sí, le pone crema y frutillas a uno y al otro durazno al natural...'*
(Belén: niña de sexto grado del turno mañana, 12 años.

Taller de cocina, 3-11-2015. Ver imagen 1 del Anexo N° 7).

Aunque, en lo que respecta a Valentín aparece el papá como referente para la preparación que elaboró. Asimismo, hubo asesoramiento entre ellos. En ese sentido, Tomás se volvió referente entre sus compañeros en el armado de los sándwiches.

-Valentín: *'yo hice como mixto que son combinaciones entre queso, jamón y tomate y lechuga y mayonesa. También hice salchichas [panchos] que también son mixtos.'*

-María: *'¿qué combina el panchito mixto?'*

-Valentín: *'eeh son mayonesa, savora o mayonesa sola cuando no es mixto y savora con huevo. Eso yo lo saqué de mi papá al mixto, porque mi papá me explicó un día qué era.'*

-Juli: *'muy bien y le habías puesto a uno aceitunas ¿o no adentro?'*

Valentín: *'sí, en esos tres [señala tres sándwich de pan francés que contenía jamón, queso, lechuga, tomate y mayonesa que estaban en un táper]'*

-Juli: *'¿quién te tiró esa idea? Porque vos dijiste que te la había tirado un compañero'*

-Valentín: *'sí, el Tomás me la había tirado'* (Valentín: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de cocina, 3-11-2015. Ver imagen 4 del Anexo N° 7).

Por otro lado, cabe destacar que varios de los niños entre ellos Tomás y Valentín refirieron además del agrado por cocinar, el hecho de *hacerles de comer a los hermanos* mientras sus padres trabajan.

Tomás nos cuenta que su mamá tiene negocio de comida, y él atiende la rotisería, su hermana la verdulería y el hermano la carnicería. Que le gusta mucho cocinar, les hace de comer para sus hermanos y empieza a enumerar una serie de comidas: "pollo a la parrilla", "carne mechada", "matambre" y "canelones". Valentín también cuenta que cocina en su casa (...) y que hoy iba a tener que hacer de comer (...) que su mamá le dejó un pollo ya en el horno para que lo cocine (Tomás: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de

cocina, 3-11-2015).

7.2. Taller de fotografía

En relación al registro fotográfico que los niños realizaron sobre el comer en sus casas, observamos que si bien resultó variada la Carta de Menús familiares, en determinados casos apareció la *comida a secas* (*sensu* Huergo, Butinof). Empero, a la hora de seleccionar las fotos a compartir con los compañeros el énfasis no estuvo puesto en la *sustancia* (comida) sino en la *circunstancia* que condensa a la primera:

a) Demostrar la habilidad y protagonismo en el arte de cocinar: la participación total (sin ayuda: *yo sola hice todas estas comidas y postres, lo cociné yo*) o parcial (con ayuda pero mínima de algún familiar: *la mayoría las hice yo*) de los niños en la elaboración de las comidas constituye un hecho que amerita su exposición ante el resto. Tal es así, que varios de ellos al momento de contar el porqué de la elección de determinadas fotos se expresaron en ese sentido como uno de los justificativos.

Belén: “Elegí esta foto porque yo sola hice todas estas comidas y postres (mientras señala una foto en la que se observan un bol con ensalada de repollo y tomate, un plato con milanesas de carne y un táper con ensalada de frutas)” (Belén: niña de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 1 del Anexo N° 8).

Tomás: (...) Después tengo...hice carne al horno con verduras salteadas (señala una foto donde sale una fuente con verduras y el horno) al horno también, que eso lo cociné yo.

María: ‘¿qué verduras cocinabas?’

Tomás: ‘cebolla, pimienta verde, pimienta roja, perejil, sal, aceite, todo eso salteado todo.’

María: ‘carne sería...’

Tomás: ‘eeh entrecorte...eeh o tapa de nalga no me acuerdo bien’ (Tomás: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 2 del Anexo N° 8).

Ernesto, me dice “seño, quiero poner 7 fotos”, le pregunto ¿por qué? y me dice “porque la mayoría [de las comidas] las hice yo ”(mientras comenta cada una de las fotos seleccionadas: ensalada de frutas elaborada durante el taller de cocina, mandarinas, fideos con hamburguesa y mayonesa, ensalada de tomate y lechuga y pizza con huevo y pizza de jamón y queso) (Ernesto: niño de quinto año del turno mañana, 10 años. Nota de campo en el Aula 9, Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 3 del Anexo N° 8).

b) La identificación de las comidas en función de las personas que intervinieron en su elaboración constituyó un motivo relevante en los que se sostiene la elección de las fotos a socializar: *yo saqué esta foto porque es una comida típica de mi mamá, es la ensalada de mi abuela, por mi papá porque esa la había cocinado él*. Ciertas

preparaciones tienen su autor culinario de referencia.

Le pregunto a Ernesto cuál no hizo él y me cuenta y muestra la foto de los criollos que compró de la panadería y también una ensalada que la hizo su abuela, que al principio no la puso y luego dijo si la podía pegar porque era la ensalada de su abuela. También a la hora de mostrar las fotos, Ernesto escribe debajo de la foto donde sale hamburguesa con queso con fideos y un poquito de mayonesa al costado: “yo saqué esta foto porque es una comida típica de mi mamá”. Me contó antes de cuando estaban viendo qué fotos pegar que era es típico que la hagan en su casa, que se come muy seguido y su mamá es quien la elabora (Ernesto: niño de quinto año del turno mañana, 10 años. Nota de campo en el Aula 9, Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 4 del Anexo N° 8).

Tomás comienza a nombrar a esta foto: ‘en una tengo asado con ensalada de lechuga y tomate’, rápidamente Valentín le pregunta ‘¿y por qué la sacaste?’ y Tomás le responde ‘por mi papá porque esa la había cocinado él’ (Tomás: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Nota de campo en el Aula 9, Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 5 del Anexo N° 8).

d) En otros casos, el disfrute sensorial experimentado al momento de comer fue esencialmente la razón por la cual ciertos niños deciden seleccionar sus fotos, tal como nos cuentan Francisco y Alberto: *alimentos exquisitos, los momentos/comidas más ricos/as que he probado*. De igual manera, en el caso anterior de Ernesto también se hace presenten los *criollos* simplemente porque gustan en el cotidiano.

“yo Alberto saqué las fotos porque se me salió de la mente los alimentos exquisitos” (mientras entre las fotos se observan ensalada de frutas elaborada en su casa y en el taller de cocina, gelatina de frutilla y fideos con tomate y huevo) (Alberto: niño de quinto año del turno mañana, 10 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 6 del Anexo N° 8).

María: ‘bueno, contanos por qué elegiste estas fotos’

Francisco: ‘porque casi todos fueron los momentos más ricos que he probado’

María: ‘los momentos más ricos que he probado... ¿por qué, a ver?’

Francisco: ‘bueno, son comidas que a mí me gustan (pronunciando más la letra “s”), son cosas que me gustan, postres que me gustan como ves en las fotos (en las mismas figuran milanesas con fideos, fideos con salsa, una porción de torta selva negra, bife con puré y pebete de jamón y queso) (Francisco: niño de cuarto año del turno mañana, 9 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 7 del Anexo N° 8).

e) Por otro lado, el parlamento de Francisco permite dar cuenta que la *sustancia* (qué se come) es indivisible de su *circunstancia* (cómo, dónde, cuándo y con quién se come). Hablar de sus cocinas, implica hablar de *mejores momentos de mi vida*. En esa dirección, emerge en los relatos el compartir ese espacio-tiempo con Otros alrededor de la comida: *estaba aburrido y mi hermana sacó el postre de la heladera, la foto compartiendo la comida con los compañeros como recuerdo dado que la secundaria los*

va a separar, el cumpleaños de la mamá.

Apenas di la consigna algunos niños estaban ante la duda de si había que ponerle título a la cartulina, le digo que a libre elección, como ellos quieran. En este momento Valentín expresa en tono muy alto de voz y sonriendo “¡yo voy a poner de título ‘¡Los mejores momentos de Valentín!’” y luego riendo dice “soy muy tierno” y tomó el fibrón y comienza a escribir el título. Más hacia el final del taller le pregunto el porqué del título y responde sonriendo “porque me acordé del taller que hicimos con ustedes seño” (Valentín: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Nota de campo en el Aula 9, Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 8 del Anexo N° 8).

María: ‘¿qué es esa comida?’

Valentín: ‘es chocolina’

María: ‘te acordás quién la preparó, qué contiene’

Valentín: ‘mi hermana (...) [contiene] lo que le echan al café... cacao, cacao de café y después le echó harina, le echó leche, dos huevos, azúcar, no sé si le echó aceite, no sé, no sé...’, alguien de los compañeritos dice “noo” y Valentín acota “no, creo que no”.

María: ‘y cómo estaba esa comida’

Valentín sonriendo dice: “estaba muy rica”

María: ‘¿con quiénes compartías?’

Valentín: ‘con el novio de mi hermana...el novio de mi hermana compartía con ella y yo estaba ahí (señala en la foto al frente de la hermana, donde en el extremo de la mesa se encuentra el envoltorio amarillo de la camarita, él se encontraba cerquita de ahí)’. Le pregunto cuándo y dónde la tomó y responde ‘estábamos en mi casa, en la cena...creo que eso fue a la noche porque yo la había tomado a la noche, yo estaba aburrido y mi hermana sacó esto [postre] de la heladera y mi hermana me compartió a mí, me ponía la cuchara en la boca (risas) y empezaba a comer...’ (Valentín: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 9 del Anexo N° 8).

María: ‘aah vos querías hablar de esta comida también (mientras señalo la foto del pionono que ella tomó el día del taller de cocina), antes me contaste que querías hablar de esta porque vos ya te vas del cole...’

Belén: ‘elegí esa foto porque estoy en el colegio con mis compañeros y compartiendo comida, todo eso y...porque después el año que viene no nos vamos a ver más, porque yo empiezo la secundaria.’

María: ‘claro, entonces queda de recuerdo’ (Belén: niña de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 10 del Anexo N° 8).

María: ‘¿y de qué fotos querés contarnos ahora Fernanda?’

Fernanda: ‘en el día del cumpleaños de mi mamá’

María: ‘¿por qué elegiste esta foto entre las 5?’

Fernanda: ‘porque es la más linda’

María: ‘¿cuándo fue el cumple de tu mamá?’

Fernanda: ‘el viernes pasado’

María: ‘¿por qué quisiste registrar ese momento?’

Fernanda: ‘porque me gustó’

María: ‘¿quiénes estaban ahí?’

Fernanda: ‘yo, mi papá, mi mamá, mis tíos’.

María: ‘¿y qué contiene esa comida, nos podés contar un poquito? Fernanda: ‘salsa, fideos...’

María: '¿qué es esto? ¿fideos de qué serán?'
Fernanda no sabía, le digo entonces ¿de espinaca serán?' ella levanta los hombros sonríe y expresa: 'no sé, mi mamá los compró'.
María: '¿y cómo estaba esa comida cuando la comías, qué te pareció, cómo la sentías?'
Fernanda: 'rica' (Fernanda: niña de cuarto grado del turno mañana, 9 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 11 del Anexo N° 8).

En los fragmentos anteriores podemos observar que tanto la casa como la escuela constituyen dos espacios de socialización. En ambos, la práctica de comer opera como una matriz de sentido en las trayectorias vitales de los niños. En esa dirección cabe mencionar que la mayoría de los participantes del taller pegaron una fotografía de esa instancia en sus cartulinas. De igual manera, a pesar de que todos los niños decidieron mostrar fotos de platos de comida, es decir, sin compañía, al momento de indagar sobre esa preparación y su momento de consumo, todos recordaron quiénes estaban allí alrededor de la mesa.

7.2.1. Recuerdos sensoriales evocados al mirar las fotos de sus cocinas

En la instancia de preguntar acerca de qué sentido orgánico (tacto, gusto, oído, vista, olfato) se vio particularmente estimulado en el acto de comer la preparación culinaria fotografiada, se observó cierta dificultad para hacer contacto con el recuerdo senso-perceptivo que evocó dicho el plato. La frase más utilizada fue *la comida estaba rica*, sin más detalles. Aunque, al direccionar la pregunta, se logra cierta aproximación a la relación sensorial entre el comensal y la comida: *el sabor ácido y dulce en el caso de la mandarina, el olor de la salsa con los fideos hervidos y su textura blanda.*

María: '¿de qué foto quisieras hablar vos?'
Ernesto señala una foto donde salen gajos de mandarina dispuestos en un círculo, le pregunto: '¿por qué elegís esta foto de las 5?'
(...)
María: 'vos lo ves ahora y ¿te trae algún recuerdo del sabor, del aroma?'
Ernesto: 'sí, el sabor (en tono normal de voz) ácido (en tono muy bajito y sonriendo) (...) jeje y dulce'
María: 'fresco'
Ernesto: 'fresquito porque lo metí en la heladera, después lo saqué'
María: 'y a este le echaste azúcar' (porque veía en la foto que encima estaban blancos los gajos de mandarina y me acordé que él le agregaba azúcar a la ensalada de frutas el día del taller)
Ernesto: 'sí, todo azúcar ahí eso blanco (lo que comenté antes)... no es el flash'
(Ernesto: niño de quinto año del turno mañana, 10 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 12 del Anexo N° 8).

María: 'y ahora ¿cuál es la foto de la que querés hablar?'

Francisco: 'mmmmm esta (señalando la foto que tiene la respectiva comida): fideos con salsa'

(...)

María: '¿y cómo estaba esa comida?'

Francisco: 'rica'

María: 'por ejemplo vos ahora la ves: ¿recordás algún olor, sabor...?'

Francisco: 'como el olor de la salsa con los fideos hervidos'

María: '¿y pudiste tocar la comida por ejemplo con la mano y sentir cómo estaba...qué te pareció?'

Francisco: 'sí, blanda mjá' (Francisco: niño de cuarto año del turno mañana, 9 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 13 del Anexo N° 8).

En otras ocasiones, además del agrado por la preparación, el mirar una foto trae a la memoria el clima en que se consumió una determinada comida. Al respecto, Tomás expresa que ese puchero lo remonta a *un día feo de tormenta*.

Tomás: '(...) Y acá tenemos otra foto que era un día feo de tormenta así que mi mamá hizo puchero, ahí (señala en la foto) es carne y puré de calabaza, calabacín, papa y zanahoria... un poco de cada cosa...'

María: '¿y cómo estaba?'

Tomás: 'la hizo rico, muy delicioso'.

María: 'te acordás la consistencia, los sabores...'

Tomás sonriendo dice: 'no'

María: '¿tocaste con la mano la comida?'

Tomás: 'no, no la toco con la mano porque me da asquito' (risas) (Tomás: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 14 del Anexo N° 8).

Complementariamente, hablar de comer en casa implica conectarse con situaciones de gusto/disgusto y también con la normativa que direcciona el acto de comer familiar:

- **Reacciones de gusto/disgusto:** pudimos dar cuenta de diversas reacciones tanto de agrado (*ricas, riquísimas*) como de desagrado (*asco, quiasco, feas*) ante determinados alimentos/preparaciones. Así, por ejemplo sobrevino el desagrado ante la *leche blanca* (Belén) y/o *caliente* (Magalí), los *fideos solos o blancos* (Belén), *el dulce de leche* (Fernanda), las *milanesas de mondongo* (Belén), *el picadillo* (Magalí), *el pancho con huevo duro* (Tomás). En este último caso, el argumento se erige en un *ataque al hígado*.

Carina: '(...) el mío [desayuno] es leche [blanca] con criollos...leche fría...' En este momento escucho a Belén que en voz muy bajita dice "quiasco" (haciendo cara de desagrado), entonces le comento esto y Carina dice 'porque es leche blanca', Belén dice 'no me gusta la leche, ni la leche blanca ni colorada (risas), no me gusta'

Valentín: '¿colorada? (risas) a mí no me gusta la leche, un asco, mi hermana'

*toma un vaso así (simula tener un vaso lleno de leche) sin azúcar' (risas)
Magalí dice que no le gusta la leche caliente.*

María: '¿por qué la leche les da asco?'

*Una de las niñas responde 'A mí me encanta la leche pero que no sea blanca',
Valentín dice 'que no tiene ni gusto seño', Ernesto responde: 'a mí me gusta
con azúcar todo menos que no sea así blanca sin nada', Carina al oírlo le dice
mirándolo de reojo y enfatizando que 'tiene azúcar' y Ernesto expresa 'ah, ah,
ah...', otro de los niños dice 'chocolatada la tomo yo' (Carina, Belén, Valentín,
y Magalí: niños de sexto grado del turno mañana, 12 años. Ernesto: niño de
quinto grado del turno mañana, 10 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver
imagen 15 del Anexo N° 8).*

*Valentín junto a Francisco hacen muchos sándwiches tanto panchos como de
jamón y queso (...) Tomás cuando vio que Valentín elaboraba un pancho con
mayonesa y huevo me dice seriamente y repitiendo la siguiente frase: 'eso es un
ataque al hígado', le pregunto por qué y comenta que una vez cuando comió
esa combinación de alimentos le pasó eso. Cuando le preguntamos si ahora
tiene rechazo a esa comida dice que le saca el huevo y la mayonesa, acción que
observamos más tarde durante el momento de la degustación, cuando usaba un
tenedor para arrastrar la mayonesa y los trozos de huevo duro que contenía el
pancho y lo depositaba en la tapa de una bandejita descartable. Al verlo, le
preguntamos cómo hacía en el caso de comer tortillas, dado que se elaboran
con huevos, él responde que no le pasa nada, sólo es con la mezcla antes
mencionada (Valentín: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años.
Francisco: niño de cuarto grado del turno mañana, 9 años. Nota de campo en el
Aula 9, Taller de Cocina, 3-11-2015. Ver imagen 16 del Anexo N° 8).*

Por otra parte, el agrado se hizo presente al elaborar ciertas preparaciones, en especial los sándwiches como sucede con Francisco: *¡qué rico olor, qué rico olor a salchichas!*

*Apenas inició el taller Francisco se dirigió hacia uno de los extremos de la
columna de mesas donde se encontraban salchichas en un plato que estaban
tapadas con el fin de que no se sequen y expresa en tono elevado de voz y
sonriendo: '¡qué rico olor, qué rico olor a salchichas!', le respondo sonriendo
'huele bien' y procede a elaborar panchos. En un momento como se acabaron
los panes para panchos comienza a hacerlos con pan francés a la vez que
expresa en tono alto de voz: "¡el mundo del sándwich!" (Francisco: niño de
cuarto grado del turno mañana, 9 años. Nota de campo en el Aula 9, Taller de
cocina, 3-11-2015. Ver imagen 17 del Anexo N° 8).*

- **Normas durante el momento de comer:** de la misma forma en que sucede en la escuela, en la casa el enunciado de reglas no pasa desapercibida. En especial, cómo comportarse mientras se desenlaza el acto de comer. Son marcadas por los adultos, tanto abuelos, padres/madres como hermanos mayores. Sin embargo, se presenta una contracción respecto al uso de dispositivos electrónicos. *Estar con el celular, una computadora, una tablet en la mesa es una falta de respeto, una falta de educación (Carina), eso no se hace porque es mala educación (Valentín).* Pero, esto no resulta comprensible por algunos de sus

compañeros: *pero lo podés dejar al lado del plato mientras vas comiendo* (Magalí). A ello se agrega *el pedir permiso para atender una llamada si resulta insistente* (Carina), *no levantarse y dejar sola a otra persona en la mesa* (Valentín).

(...) Acá pregunto en voz elevada a todo el grupo '¿alguien ve tele cuando come?', la mayoría dice que sí en voz elevada. Luego pregunto si alguien está con el celu cuando come, varios decían que sí y otros decían que no, sobre todo las niñas. Luego les pregunto a los que decían que no, varios responden, lo que más se escuchó fue que es una falta de respeto. Carina, cuya voz sobresalía del resto, mientras hablaba me miraba seria y fijamente diciendo 'sería una falta de respeto'.

-Magalí: 'perooo vos lo podés dejar al lado del plato y vas comiendo'.

-Carina: 'no, porque sería una falta de respeto hacia tu familia, es una falta de respeto estar con una computadora, un celular, una tablet...', alguien dice 'es verdad, se lo deja en la mesada'. Pregunto por qué consideran que es una falta de respeto y Carina continúa 'es una falta de respeto hacia tu familia porque es un momento de la comida' y los niños decían 'porqueeee...porque...', Carina responde de corrido y expresa 'porque es el momento de la comida y hay que compartir con la familia, no con el celular' (enfaticando).

Belén le pregunta a Carina: '¿y si te llaman o te llega un mensaje muy importante?'

-Carina: 'y lo podés dejar en la pieza o bueno le contestarás o lo dejarás que suene, que siga llamando igual o pedirás permiso para ir si es muy insistente'.

En este momento le pregunto a Valentín que andaba paseando por allí, ya estaban cansaditos y le pregunto '¿qué le dicen a él cuando está con el celular o la compu en la mesa?', él responde y repara la forma en que algún adulto de su casa le dice a él: se pone más derecho y levanta el dedo índice apuntando y comienza a hablar en tono más elevado y serio: "¡chiquito, eso no se hace!", yo le digo ¿por qué? y me dicen "porque es mala educación". Otros niñitos comparten la norma y Valentín continúa: 'y también cuando te levantas y dejás a una persona sola'.

-Carina: 'es mala educación'

-Valentín: 'sí, es malo'.

-Carina: 'sí, tenés que esperar hasta que todos terminen de comer'.

-María: '¿y quiénes les dicen estas normas?'

-Valentín en voz elevada dice 'mi papá o mi hermana o mi familia', otros dicen 'mi mamá', 'mi abuela', 'mi abuelo' (Carina, Magalí, Belén y Magalí: niños de sexto grado del turno mañana, 12 años. Taller de Fotografía, 17-11-2015. Ver imagen 18 del Anexo N° 8).

8. Interacciones entre los niños en el comedor escolar

En este apartado daremos cuenta ciertas formas vinculares que los niños mantienen con sus pares en el marco del comedor escolar. Para ello, hemos organizado los datos primarios de acuerdo a dos fuertes recurrencias contrapuestas: relaciones basadas en la complicidad, en las bromas/burlas, (a) reproductoras de los preceptos institucionales.

Conversar y reír, acompañadas por instancias de juego (con la comida y con dramatizaciones corporales) y también algunas peleas, son acciones características que configuran la sonoridad de las relaciones sociales de los niños durante el momento de la comida. La charla se ve limitada por el tiempo escaso, tal como en apartados anteriores describimos. Asimismo, en ese escenario, es frecuente tirarse trozos de pan desde distintas mesas o entre compañeros de una misma mesa, el pisarse los pies entre niños sentados al frente uno del otro, como así también el habitual “correteo” infantil por los pasillos del comedor. Esto último está asociado al turno de la merienda, dada su superposición horaria con el recreo.

8.1. Relaciones basadas en la complicidad

Bajo la denominación complicidad incluimos las siguientes interacciones observadas entre los niños: ayudarse a cortar la carne, servirse agua, compartir la comida cuando ya no quedan más raciones, regalar su comida intacta cuando no la quieren y otros desean repetir, esperar hasta que terminen de comer, comer juntos –en lugar de solos- sentándose en una misma mesa *como sucede con Candelaria y su hermano*, jugar con la imaginación y plasmarlo en el plato como el caso del *volcán de puré*, descomprimir la normativa mediante la expresión corporal como sucedió con el *baile del gangnam style* o *el robarse un criollo dulce*.

A las 12:30 hs, horario de ingreso del segundo ciclo de la tarde, se encontraban sentados los niños de 4° en las últimas dos mesas del fondo del comedor. Veo que en un extremo estaba Yamila, una nena de pelo rubio y cara risueña, cuya bandeja estuvo intacta durante el tiempo de permanencia en el comedor. A diferencia de ella, las dos niñas que se encontraban a su costado comieron todo el menú [pan de carne-puré de papas-pan-naranja]. Luego oí que en voz baja, sonriendo y señalando con el dedo índice el pan de carne intacto Yamila le dijo a su compañera: ‘¿lo querés? ¿lo querés?’, mientras su compañera respondió con un gesto de “sí” con la cabeza y sonriendo procedió a retirar el bloque rectangular de pan de carne hacia su bandeja vacía. Luego lo cortó a la mitad con el cuchillo y comenzó a comerlo, aunque pocos trozos, sin consumirlo totalmente (Yamila: niña de cuarto grado del turno tarde, 9 años. Nota de campo en el comedor, 14-05-2015).

Me saluda Candelaria, una nena de pelo rubio y de rulos de quinto grado, sentada en la primera mesa. Me senté y charlamos muy poquito, al lado suyo se encontraba Esteban, un nene de baja estatura, que se reía con ella y se empujaban, mientras tomaban la leche. La niña dijo sonriendo: ‘él es mi hermano’. Le pregunté a qué curso iba y me respondió riéndose: ‘es de primero’. Yo me empecé a reír y luego le dije: ‘ahh a las 9hs vinieron los chiquitos del primer ciclo...’ (ellos se reían mucho). Esteban se empezó a reír y expresó: ‘sí yo también vine a las 9hs, nada más que vine ahora para estar con ella (hermana)’ (Candelaria: niña de

quinto grado del turno mañana, 10 años. Esteban: niño de primer grado del turno mañana, 6 años. Nota de campo en el comedor, 30-06-2015).

(...) *En la primera mesa algunas de las niñas comían sólo el medallón, sin el puré, en tanto que otras directamente no comían pero charlaban entre sí y al mismo tiempo apelaban a la creatividad en el espacio del comedor escolar. Por ejemplo una nena sentada al lado de Luz, con su tenedor comienza a arrastrar el puré desde los extremos acumulándolo en el centro de la impronta rectangular de la bandeja al tiempo que le daba forma piramidal. Después le pasaba el tenedor por los costados de las "paredes" dejándole la impronta de largas líneas verticales por cada uno de los lados de la pirámide de papa. Finalmente y de manera delicada aplasta la punta de la misma y, con el extremo del tenedor hace allí un pequeño orificio, quedando conformado un "volcán" de color amarillo. Al ver esto, Luz le dijo en tono bajo de voz: 'eu, no se juega con la comida' (al tiempo que la toca con su codo). Su compañera responde en tono elevado de voz: 'no estoy jugando con la comida (mirándola seriamente, silencio)... ¿es una obra de arte con puré! (en tono más alto de voz, riéndose y extendiendo sus brazos como presentándola y dejándola en exposición). Inmediatamente vi que otras dos niñas de la misma mesa edificaban el mismo volcán, una de las cuales a diferencia de la anterior, colocó en el orificio un pedazo rectangular y fino de medallón que previamente había cortado a tales fines. Luego expresó: 'ahora...ahora va a explotar...' , y la niña sentada a su lado expresa en tono elevado: '...va a hacer así (mientras infla sus cachetes al tiempo que estira sus brazos abriéndolos) ¡pum! y va a volar toda la mesa...' (risas)'. Detrás de estas niñas, se encontraba Luciana que tenía apoyando su mano derecha sobre la mesada larga de madera donde se ubican los contenedores y se encontraba de pie, con una pierna cruzada sobre la otra mientras miraba seriamente a estas niñas que se reían, les dijo en tono elevado: '...coman chicas, coman...' , mientras que las niñas la miraron, se pusieron serias y luego tomaron el tenedor, a la vez que veían la bandeja. Pero, aquella observación de Luciana duró poco tiempo dado que luego las niñas desarmaron su volcán y expresaban mirándose entre sí: 'mirá, la "Z" del zorro...' (mientras con el tenedor dibujaban tal letra). Su compañera expresa: 'no, a mí me sale mejor porque mi puré está más lisito...' (mientras me mira y me muestra la letra Z, que a diferencia de la anterior estaba más delineada en el puré) (Luz: niña de quinto grado del turno mañana, 10 años. Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 30-06-2015).*

-Agustín: 'no me gusta' (frunciendo los labios y arrugando la nariz, lo dijo en tono alto de voz, al mismo tiempo que revolvía el contenido con la cuchara) (...) *en vez de seguir sentado, esperando hasta que las maestras "establezcan" el cuándo finaliza el momento de comer, el niño aprovechó y se apropió de los escasos minutos destinados para ello en pos de realizar un pequeño "show de chistes". Entonces, tomó con la mano la naranja que estaba sobre la impronta circular de la bandeja; luego la metió en el interior de su guardapolvo, a la altura del pecho como si fuera un seno, se levantó del banco, caminando erguido, con los hombros hacia atrás, circuló por la parte de adelante del comedor, mientras con las camareras y algunos niños nos reíamos sorprendidos. Posteriormente, sacó la naranja de la bandeja del niño que se encontraba a su lado, y de este modo logró completar el otro pseudo-implante mamario. De este modo, ahora con los dos senos, caminaba muy ufano, con orgullo por el mismo circuito anterior. Cuando regresó a su lugar, se sacó las dos naranjas del guardapolvo, empezó a bailar el "gangnam style" y a cantarlo: '...opa gangnam style...'; mientras con los brazos estirados movía las manos cruzadas y cerradas como si estuviese tocando la batería. También acompañó este movimiento coordinadamente con los miembros inferiores, levantando una pierna flexionada hasta la altura de la rodilla (Agustín:*

niño de quinto grado del turno mañana, 10 años. Nota de campo en el comedor, 5-12-2014).

En la mesa penúltima estaban sentados 6 niños, uno de ellos era Ignacio cuyo comportamiento sobresalía del resto porque estaba pegando palmadas en la mesa, vi que tomó toda la leche y comió el criollito dulce de hojaldre. Luego, se levanta de la mesa y me hace gesto de silencio, con el dedo índice hacia arriba tapándose la boca, sonriendo levemente. Yo, que estaba de pie, le contesto con el mismo gesto y juntando los dedos índice y pulgar de mi mano derecha, los deslizo desde el extremo izquierdo a derecho de mi boca, como si fuese un cierre que está cerrándola (queriendo expresar "de acá no sale nada... yo no digo nada"). El niño al verme, mira a los demás compañeritos de su mesa, quienes se comienzan a reír, yo también, mientras expectantes mirábamos a ver qué sucedía. El niño se acerca a la mesa siguiente donde se encontraba ubicada en uno de sus extremos una caja rectangular de cartón y de color marrón, que contenía los criollitos dulces. Mete la mano rápidamente y retira uno de allí. Inmediatamente regresa a su lugar, mientras me mira y se ríe, yo y sus compañeritos también nos reíamos (Ignacio: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Nota de campo en el comedor, 5-12-2014).

8.2. Relaciones basadas en la broma/burla

En contraposición a las prácticas de complicidad entre los niños, emergen algunas bromas y/o burlas, entendidas como acciones, ademanes o palabras mediante las cuales se intenta ridiculizar a alguien⁵⁰. Hemos observado algunas escenas que tienen como centro a la relación comensal-comida: *estar a dieta en el caso de Juan, comer la salsa salada por parte de Luz cuando el resto de los comensales no la come*. Hemos optado por estas dos situaciones porque permiten expresar disímiles formas de responder a los señalamientos de los compañeros: Luz espontánea y autónomamente expresa: *No soy delicada como ustedes, ay que está sin sal, ay que está con mucha sal...* Por el contrario, Juan no llegó a reaccionar porque los adultos a cargo del espacio del comedor tomaron cartas en el asunto: *'decile al gringo [José] que se vaya, lo está molestando...'*

A Juan, niño que tenía menú especial hipocalórico, Andrea le preparaba una leche blanca sin chocolate con cuatro galletitas de salvado con mermelada de ciruela light. Cuando le entregó el vaso azul que la contenía, José que estaba de pie le dice a Andrea en voz elevada y con desagrado: '¡qué lo que es eso!', ella le responde sonriendo y en tono elevado: ¡leche!, él le dice: '¿y por qué tiene esa espuma?' (el vaso contenía leche blanca hasta casi tres cuartos y en la superficie presentaba burbujas, estaba espumosa arriba). Ella le dice: 'es lo que es leche descremada instantánea, es rica, tá rica la leche con la

⁵⁰ Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=6JS4jA6>

espumita...’ (risas). José le dice a Juan: ‘¿y por qué tomás eso vos?’, el niño le responde en tono bajo de voz: ‘porque estoy a dieta’, mientras José comienza a reírse a carcajadas: ‘aaajajajajajajaja’, lo miró y le dije seriamente: ‘¿de qué te reís?’, responde: ‘de nada’ (se pone serio). Luego Andrea me dijo: ‘decile al gringo [José] que se vaya, lo está molestando...’, le dije y ella vino por detrás de él, al tiempo que expresó: ‘me hartó el gringo’, mientras lo tomó por detrás de los brazos y lo llevó rápidamente hacia la puerta de ingreso al comedor (Juan y José: niños de quinto grado del turno tarde, 10 años. Andrea: camarera suplente, 29 años. Nota de campo en el comedor, 7-08-2015).

Una nena de pelo rubio y con rulos expresa en tono elevado de voz y señalando la bandeja de Luz: ‘¡juhhh jaja! mire seño comió todo [guiso de arroz con salsa]... estaba saladazo y comió todo...’ (risas, mientras muestra la bandeja vacía a sus compañeros de mesa, quienes opinaban lo mismo acerca de la comida). Su compañera responde en tono muy elevado de voz y mirando a sus compañeros: ‘porque a mí me gusta la salsa (repite), en mi casa como salsa... ¡No soy delicada como ustedes, ay que está sin sal, ay que está con mucha sal!...’ (mientras tomaba una manzana roja grande envuelta en una bolsa de nylon de su bandeja) (Luz: niña de quinto grado del turno mañana, 10 años. Nota de campo en el comedor, 29-06-2015).

8.3. Relaciones que promueven/burlan los preceptos institucionales

En otros casos, los niños escolares reproducen el discurso adulto, en términos de comportamiento adecuados durante el acto de comer: “decir gracias” cuando le sirven el agua, “sentate bien”, “comé bien”, no comer con las manos, “andá lavate las manos”, “no se juega con la comida”, entre otros. Como así también recomendaciones relativas al tiempo “apurá, terminá, tocó el timbre” y a la importante necesidad de comer *para que el cerebro funcione*.

Una nena me miraba y me dijo en voz bajita: “seño no quiero comer, pero Juana y mi mamá me dicen que coma todo...” (mirándome con cara de sufrimiento), le pregunté ¿por qué? y respondió: ‘no me gusta...’. Al escucharla, un nene sentado detrás de ella giró su cabeza hacia ella y le dijo sonriendo y en tono elevado de voz: ‘¡oh nena, vos nunca querés comer, si no comés vas a tener un cerebro que no funciona, tenés que comer!...’ (luego se dio vuelta y continuó comiendo, mientras ella miraba hacia los alrededores con cara de sufrimiento) (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el comedor, 30-06-2015).

No obstante, también se hicieron presentes algunas de las formas que los niños tienen de evadir al reglamento instituido en el comedor escolar. Tales situaciones aparecen asociadas al armado de tácticas (*sensu* Cattáneo) infantiles mediante las cuales ocasionalmente se “rompen” tales reglas. De esta manera, “escapan” al orden adulto “invirtiéndolo” momentáneamente al aprovechar alguna oportunidad que se les presenta

para burlarlo. A modo de ejemplo compartimos dos escenas. Por un lado, Martín mediante su huida veloz del comedor logra evadir la orden “cómeme” enunciada por una de las camareras;

Más tarde llegaron tres niños, uno de ellos era Martín que probaba en forma muy lenta (con desgano) unas pocas cucharadas de comida. En pocos minutos se levantó del banco e intentó salir corriendo de su lugar. Sin embargo, tal operativo resultó fallido, dado que inmediatamente Luciana se dio cuenta, lo miró fijo y seriamente, extendió su brazo y apuntó con el dedo índice la bandeja con fideos. En ese marco, le dijo en tono elevado de voz: “¡no, no, no! ¡comé! ¡venís al comedor, encima tarde, tenés que comer!” El niño se sentó nuevamente, pero no mirando hacia el frente, es decir a la comida, sino adoptando una postura levemente inclinada, algo hacia atrás y hacia el costado como en estado de alerta para salir, para fugarse, al tiempo que miraba muy seguido hacia el fondo, donde Luciana se encontraba de espaldas, limpiando las mesas del fondo del comedor (...). El niño, cuando identificó el momento oportuno, aprovechó la distracción de ella y muy de prisa salió corriendo hacia la salida del comedor (Martín: niño de quinto grado de la tarde, 10 años. Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 22-05-2015).

Mientras, Amadeo en complot con su compañero consiguen omitir el precepto de “tomar agua” mediante el consumo de jugo en escondidas:

Desde la primera mesa del comedor, veo a Amadeo, un niño de tez morocha y pelo negro, que me llamaba con sus manos a la vez que se reía. Me acerqué y le dije qué necesitaba. Él expresó: ‘seño, él está tomando jugo...’ (señalando a su compañero de al lado, cuyas manos estaban por debajo de la mesa, sosteniendo una botella de “livra” de pomelo rosado. Su bandeja de comida estaba intacta). -María: ‘mmm a ver, ¿qué creés que le voy a decir?’ (risas). Amadeo no respondió nada, solamente se reían entre ellos. Yo les dije en tono bajo de voz: ‘por mí, que tome, yo no voy a decirles nada pero lo único no me comprometan, o sea, ustedes vean, si ven que se acerca la seño Ana o Celia, traten de disimularlo... yo me hago la que no sé qué están haciendo (risas)...’. Se miraron entre ellos y Amadeo sacó la botella de las manos de su compañero y se sirvió en el vaso de plástico rojo, una pequeña cantidad. El servido lo realizó entre el borde de la mesa y su torso, de modo que no fuera factible darse cuenta de lo que realizaba. Luego expresó en tono elevado de voz, riéndose mientras levantaba su vaso: ‘¡salud coca! (luego procedió a tomarla), es agua seño... es agua rosada... (risas)’ (Amadeo: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Nota de campo en el comedor, 24-06-2015).

En base a lo dicho hasta aquí, reconocemos al tiempo y a las normas enunciadas durante el comer en la escuela como dos ejes organizadores y reguladores de las interacciones sociales y sensoriales posibles. En ese marco, se expresan dos comportamientos alimentarios sobresalientes: por un lado, la selectividad y por el otro, el *gusto* hacia el postre y aquellos platos que rompen la monotonía de lo

consumido a diario en todos los ámbitos de circulación infantil o simplemente porque *gustan*. Algunos docentes y mujeres-madres de la comunidad educativa han naturalizado la existencia del comedor dada su necesidad mientras que otros cuestionan su existencia al ser el comer una función familiar. No obstante, el análisis de las percepciones del comer en la casa por parte de los niños a partir de los talleres realizados (de cocina en la escuela y de fotografía en la casa) permitió dar cuenta que ambos son lugares de socialización alimentaria para los niños en edad escolar.

DISCUSIÓN

En este apartado discutiremos los resultados obtenidos con los aportes de diversos autores provenientes fundamentalmente del campo de las ciencias sociales y de la salud colectiva. Consideramos que tales cruces disciplinares nutren a la ciencia de la nutrición, permitiendo a su vez aproximarse a la compleja trama que relaciona al hombre y la alimentación. Entendiendo a esta última como la condensación de un hecho social total (*sensu* Mauss), un hecho político y un derecho humano por excelencia. Especialmente enfocados en la práctica de comer en la escuela o en el comedor escolar.

En ese sentido, reconocemos al comedor escolar tal como plantea G. Comoretto, citado por Contreras *et al* (2012), como un lugar y momento importante para la sociabilidad infantil. Pero también como un sitio conflictual que pone en tensión la norma con el ritmo de comensalidad de las infancias (Guidalli 2012), y además como un sitio educativo tal como lo refiere su decreto fundacional (Secretaría de Asistencia Integral P.A.I.Cor, 1991).

Las personas aprendemos a comer desde el primer instante de vida. La institución familiar es el núcleo central de socialización y aprendizaje en materia alimentaria. Al comer juntos se estrechan los lazos familiares dado que no sólo se incorporan normas y hábitos alimentarios sino que es el punto de encuentro, esparcimiento y diálogo entre quienes comparten la mesa (Restrepo, Gallego, 2005). Así, no solamente la generación de preferencias alimentarias se da por la repetición reiterada de alimentos sino también por procesos asociativos que tienen que ver con el contexto social en que se desenvuelve el comer. De este modo, los niños aprenden a asociar contextos y consecuencias (Busdiecker, Castillo, Salas 2000). En lo que respecta a las infancias, esta práctica no tiene total autonomía dado que se necesita la presencia de otras personas que seleccionen, preparen y ofrezcan la comida; construyéndose como una práctica de cuidado (Piaggio, Solans, 2014). Por lo general, el cumplimiento de dicho rol está representado socioculturalmente por la mujer.

Empero, desde hace más de tres décadas dicha experiencia de comensalidad (qué, cuánto, cuándo, dónde, con quiénes y cómo se come) comenzó a transformarse a partir de la implementación de las políticas alimentarias asistenciales. En este sentido, la práctica de *cocinar* en tanto labor cotidiana femenina mutó al *gestionar* recursos en el ámbito público. Producto de ello, las *cocinas familiares* se re-configuraron alrededor de los diferentes matices de la asistencia estatal (Huergo, Butinof 2012); el comer en la

escuela es una modalidad entre otras. En este contexto, el Estado a través de sus políticas públicas, entre ellas el P.A.I.Cor, aparece como un actor clave en la reproducción alimentaria nutricional⁵¹ de los sectores en situación de pobreza. Tal como sucede con los niños escolares asistentes al Centro Educativo Batería Libertad.

Cabe mencionar que este trabajo hace especial énfasis en las percepciones que los diferentes actores involucrados tienen acerca de la práctica de comer en el comedor escolar: referentes educativos, personal que trabaja allí, madres, niños. De manera que nos resulta importante recuperar aquí su etimología. Este vocablo proviene del latín *perceptio*, compuesta del prefijo per (por completo) del verbo capere (capturar) y el sufijo tio (ción, acción y efecto). Remite a la acción y efecto de capturar significados. En relación a ello, Le Breton citado por Cruz (2014) plantea que aquello que percibimos es relativo, dado que depende de la interpretación que cada individuo hace según su historia particular y su grupo de pertenencia. Así, muchas de las diversas percepciones encontradas difieren según su interlocutor.

Por consiguiente, al indagar acerca de las percepciones de la comunidad educativa sobre la práctica de comer en la escuela, encontramos expresiones disidentes. Para algunos adultos, fundamentalmente docentes, implica *la pérdida del momento de reunión* que a su vez es considerado una *comodidad e irresponsabilidad de las madres*. De este modo, emergen discursos culpabilizadores que responsabilizan a las familias por trasladar esta práctica a la escuela en términos de capacidad electiva. En contraposición, tanto las madres como personal diverso de la institución, han naturalizado la presencia del comedor ya que garantiza cierta *seguridad y tranquilidad* al tener todos los días de la semana un plato de comida. En otras palabras, debiera actuar como protección social frente a las experiencias de hambre individuales y colectivas. Entonces, más allá de las discrepancias que pueden existir, si en contextos capitalistas el alimento es una mercancía y el Estado no puede garantizar pleno empleo en pos de su accesibilidad, entonces tiene el deber de hacer efectiva la asistencia alimentaria en emergencia en el marco de la garantía de un derecho humano (Huergo 2013).

Para aproximarnos al tiempo/espacio en que ocurre la práctica de comer, retomamos lo señalado por Harvey (1994) acerca de su condición de construcción social

⁵¹ Huergo (2013) conceptualiza a la reproducción alimentaria nutricional como un sistema que tiene tres partes o dimensiones: la producción, obtención, apropiación de alimentos/comidas, la práctica sociocultural de comer y el cuerpo.

que, a su vez, configuran la posibilidad de construir relaciones con Otros. El tiempo eficiente determinado por el cronómetro escolar coarta la profundización de los vínculos intersubjetivos y sensoriales inherentes al acto de comer. La comunidad educativa ha “corporizado” el orden institucional en cuanto a los términos temporales en que dicha práctica se desenvuelve. Está naturalizado que se come *a las corridas, bien ligerito, atragántadose*. Por otro lado, las reglas condensadas en este acto son modelizadoras del espacio de circulación e interacción infantil: *no correr, permanecer sentados mientras comen, no jugar con la comida, menos charla y coman, etc.*

En relación a las normas vinculadas a los modales promovidos durante el acto de comer y compartir la mesa una que cobra gran relevancia corresponde al igual que lo plantea Contreras a: “comérselo todo” (2012). El *control* por parte de los adultos resulta esencial a fin de que los niños efectivamente *coman*. Los estímulos para lograr esta acción pueden ir desde lugares más flexibles (prácticas motivacionales), hasta prácticas más rígidas que generan un ambiente poco contemplativo del mundo infantil. Asimismo, aparece también la generación de promesas que si bien ocurren en un marco de cordialidad por parte del adulto hacia los niños, desvirtúan la posibilidad de lectura de la *gestualidad* y *palabra* infantil respecto a lo servido.

En esa dirección, al hacer hincapié en mundo infantil, siguiendo las etapas del desarrollo humano propuestas por E. Erickson queremos señalar que la edad escolar constituye un tiempo de re-estructuración de hábitos alimentarios. En ese marco, el niño se adapta a los horarios institucionales, a su grupo de pares, a nuevas reglas sociales que suelen ser disímiles a las aprendidas en el seno familiar. Producto de tales intercambios va tomando ciertas decisiones respecto de su alimentación, y también colabora en los procesos de selección, preparación, servido de la mesa, limpieza de acuerdo al mayor grado de participación que le ofrezca el medio. En algunos hogares que los padres trabajan fuera durante los horarios del almuerzo estos niños son los encargados de realizar preparaciones fáciles a sus hermanitos (Sedó Masís, De Mezerville, 2003).

No obstante, a partir de lo expuesto en líneas previas acerca del disciplinamiento del tiempo/espacio/comportamientos durante la práctica de comer en la escuela podemos observar tensiones en cuanto al desenlace de esa cualidad re-estructurante de hábitos alimentarios propia de esta etapa de vida. En esa perspectiva, aparecen resultados coincidentes que derivan de estudios realizados en comedores escolares en España. M. Gracia y J. M. Comellas citados por B. A. Guidalli (2012), señalan que *comer bien* en la escuela implica cumplir las recomendaciones nutricionales y las pautas

de comportamiento omitiendo el significado de *comer bien* para *vivir bien*; lo que implicaría el disfrute sensorial y social de la comida. Por este motivo, sostienen que resulta importante aprovechar el aspecto hedonista de la alimentación contemplando la conversación mientras se come y relajando el marco normativo en ese espacio (Contreras *et al* 2012). Si en este punto recuperamos los planteamientos de Le Breton (2006), entendemos la comensalidad como una acción en común que alimenta las sensaciones de apreciación colectiva. Esto involucra que además de centrarnos en qué comemos debemos contemplar con quién, puesto que al comer saboreamos tanto el plato como la compañía. Es decir, algunas presencias quitan el apetito mientras otras lo abren, determinando el placer o displacer del niño al comer (Guidalli 2012).

En relación al displacer por determinadas *presencias*, la mayoría de los niños han calificado negativamente el accionar de uno de los miembros del personal del comedor debido a su insistencia en que coman. En el caso de los docentes refieren que el hecho de acompañar a los escolares mientras comen *acerca* en dos sentidos: plano afectivo y conocimiento de los conflictos que allí acontecen. Esto último hace referencia a la sensación *caótica* por la ausencia de hábitos “adecuados” de comportamiento en la mesa, sumado a la impotencia y *bronca* de que se tire comida intacta. Los padres empatizan con la percepción de los niños pero además expresan *dolor* frente al desperdicio de comida, dada la dificultad familiar para acceder a los alimentos.

En cuanto a las interacciones entre los niños durante el acto de comer podemos señalar cuatro aspectos relevantes: 1. *Ayudarse entre sí, regalar su comida intacta cuando no la quieren y otros desean repetir*. El hecho de compartir una misma mesa crea además de un vínculo verbal, un intercambio afectivo y material dado que el ofrecer una parte del propio plato crea confianza entre los comensales (Contreras *et al* 2012); 2. *Bromas/burlas entre ellos en relación a la comida*; 3. *Reproducción del discurso adulto: comé, apurá, terminá, tocó el timbre, no se juega con la comida*. 4. *Sortear normas establecidas: salir corriendo del comedor sin que la camarera se percate de ello, tomar jugo a escondidas en vez de agua*. Estos últimos comportamientos son definidos por Cattáneo (2002), en base a señalamientos de Hughes, como *tácticas*.

Tal como referimos al comenzar esta sección, las prácticas alimentarias se enmarcan en una *cocina* particular propia de un grupo social de pertenencia, constituyendo un proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en y alrededor de la mesa (Piaggio, Solans, 2014). Allí aparecen dos cuestiones significativas: por un lado se

gestan el aprendizaje culinario y gustativo transmitido especialmente por vía materna (Fischler, 1995) y por el otro, al compartir ese espacio-tiempo con Otros se despliega una gama de significaciones y emociones asociadas a tales *circunstancias* (Contreras 1992). Esto último se vio reflejado durante el taller de fotografía. Los niños al elegir las fotos a compartir con sus compañeros enfatizaron las *circunstancias* que acompañaron a las *sustancias* (comidas) presentadas. Algunos ejemplos lo constituyen las comidas que tienen su autor de referencia: *yo saqué esta foto porque es una comida típica de mi mamá, es la ensalada de mi abuela*. De igual manera, aunque todos decidieron mostrar fotos de platos de comida carentes de compañía, al momento de contar a los presentes acerca de esa preparación culinaria y su momento de consumo, todos recordaron quiénes estaban allí compartiendo alrededor de la mesa. Si retomamos algunos extractos de los comentarios de los niños vemos que con frecuencia aludieron a lo que ocurría en ese espacio-tiempo con Otros: *estaba aburrido y mi hermana sacó el postre de la heladera; era el cumpleaños de mi mamá; la foto compartiendo la comida con los compañeros sirve de recuerdo dado que la secundaria los va a separar*.

De acuerdo a lo anterior, podemos mencionar que la comensalidad es un *sitio* [socio] *cultural* situado en un tiempo y espacio dado, mediada por artefactos materiales pero de carácter simbólico asociado a Otros, perdurable históricamente pero modificable (E. Ochs y M. Shore, 2006). Un sitio que en el caso de las familias que habitan en condiciones de pobreza suele tener a actores *del afuera* participando. Uno de ellos es el Estado, otras son las mujeres encargadas de comedores que son la bisagra entre la asistencia alimentaria y la población destinataria, también los vecinos. Todas esas interacciones de alguna forma van re-escribiendo sobre la *gramática culinaria* (*sensu* Fischler) familiar de origen. A su vez, el postular la comensalidad como un sitio socio-cultural implica reconocer que el hecho de alimentarse trasciende una necesidad fisiológica pues al hacerlo buscamos esencialmente la comestibilidad cultural por sobre la biológica (Contreras y Arnaiz 2005).

En lo que respecta al comportamiento alimentario del niño escolar frente al plato, las características organolépticas de los alimentos servidos aparecieron como un condicionante: *“(...) estaba ese círculo ¿vivo? el medallón y yo no lo quería comer no sé... entonces yo corté un pedacito, lo probé ¡waa, quiasco!, y me tapé la boca y vomité... desde ahí no lo comí más...”*. Esta situación se comparte con otros trabajos, donde los autores refieren un detrimento en aquellas preparaciones elaboradas por empresas de catering frente a aquellas producidas en la cocina propia de la escuela

(Guidalli, Massanés y Roura 2012). Ello responde a que la comida debe viajar desde la planta elaboradora hasta su llegada a la escuela. Por otro lado, Contreras sostiene que las características organolépticas pueden provocar representaciones asociadas a vivencias particulares del niño (por lo general negativas) condicionando su consumo posterior (*et al* 2012).

A todo lo anterior también se añade el desconocimiento de quién y cómo elabora los menús, generando desconfianza frente a lo servido. Una de las expresiones más frecuentes señalada por los escolares asistentes al Centro Educativo Batería Libertad fue: “*no me gusta, quiero la comida que hace mi mamá*”. Similares desenlaces se presentan en otras investigaciones realizadas en comedores escolares, tales como la mencionada párrafos anteriores realizada en España (Contreras *et al* 2012). Al respecto, los autores analizaron las percepciones de los escolares sobre el comedor, los menús y las actitudes en relación a la alimentación en general y, complementariamente, cuantificaron las sobras de comida. De este modo, refieren que una mayor cantidad de sobras además de asociarse al factor hedónico tiene que ver con la afectividad internalizada en el hogar. Si bien los alimentos son los mismos en ambos espacios, la diferencia radica en la especificidad del conocimiento acerca del cómo, dónde, cuándo, quién, por qué y para qué se elaboró el plato de comida. Esto explica de alguna manera la mayor cantidad de sobras por parte de los escolares y la referencia, muy habitual en ellos, a la preferencia de la comida servida en casa (Contreras *et al* 2012).

En relación ello, Fischler (1995) sostiene que la intervención maternal -o persona afín a ella- se traduce en un toque personal único, que sirve precisamente para identificar y a la vez valorizar a la preparadora tanto como a la preparación. Quien cocina con amor espera como contraparte la plenitud gustativa y la saciedad de sus comensales. A su vez, Le Breton señala que la preferencia de un determinado alimento está signada por una afectividad construida en relación con el otro (Cruz, 2014).

Por otro lado, cabe destacar como antes se menciona que el comedor escolar constituye uno de los escenarios alimentarios de los niños pertenecientes a las clases en situación de pobreza. De esta manera, el tiempo y el espacio destinado a comer en la escuela está inscrito en un horario social diferente al familiar requiriendo un proceso adaptativo. Entonces, hasta tanto sea tomado como propio constituye un espacio nuevo que requiere atravesar una primera fase de reconocimiento (Contreras *et al* 2012). Ello implica ir asimilando esa *gramática culinaria* otra. Al respecto, Ibáñez y Huergo (2012), analizaron las experiencias de niños comensales en el PAICOR y pobladores de

barrios socio-segregados de nuestra ciudad (Barrios-Ciudades⁵² y Villa La Tela⁵³). En base a ello señalan que el niño a partir de su sistema culinario de referencia evalúa la comida servida en el comedor escolar en función de las reglas y categorías culturalmente aprendidas. Como resultado de ese proceso emergen dos comportamientos principales reveladores de disgusto frente al plato: por un lado, la selectividad (consumir sólo aquello que gusta) y por el otro, la inapetencia (dejar de lado o directamente no comer aquellas preparaciones que son similares a la de todos los circuitos alimentarios). De igual modo, Herkovits (2008) a partir de su investigación desarrollada en la Villa 15-21⁵⁴, sostiene que la repetición de las mismas comidas en todos los escenarios alimentarios y con similares formas de cocción (fundamentalmente hervidas) saturan el flavour. En consecuencia, se amplían las ingestas informales (golosinas, snacks, juguitos y gaseosas). En este trabajo tomamos como ejemplo ilustrativo lo comentado por Macarena acerca del disgusto de los niños frente al guiso y el consumo de *chizitos* y *la coca* en reemplazo. Contrariamente, apareció el pedido de repetición por parte de los niños ante aquellas comidas que les *gustan como milanesas, pollo al horno y medallón*. Sin embargo, ello no representa el único motivo de tal solicitud, el hambre dada la falta estructural de comida se territorializa geopolíticamente en contextos de pobreza (Scribano, Huergo y Eynard 2010).

En cuanto a las caracterizaciones del servicio alimentario en función de las comidas oscilaron en esta investigación desde *bueno* hasta *regular*, existiendo diferentes argumentaciones. En el primer caso, las razones enunciadas por la comunidad educativa consistieron fundamentalmente en que la comida es planificada por nutricionistas y en menor medida aparecieron cuestiones vinculadas a la limpieza, organización del servido, monitoreo periódico de la calidad, servido y trato hacia los niños. Por el contrario, los motivos que fundamentan la clasificación de *regular* radican en el desconocimiento de las manos que intervinieron en la elaboración de los menús, sumado a que sensorialmente resultan desagradables y poco atractivos, el tamaño de la ración es pequeño, las posibilidades de repetición y la variedad nutricional son escasas.

⁵² Los mismos surgieron en el año 2004, bajo el programa provincial "Mi Casa, Mi vida" con financiamiento del BID (Banco Interamericano de Desarrollo). El plan comprendió la construcción de 12.000 viviendas como respuesta habitacional para las familias pobres estructurales afectadas por las inundaciones del Río Suquía y sus afluentes en la ciudad (Espoz, Ibañez 2008).

⁵³ Se encuentra en la zona oeste y representa uno de los asentamientos más antiguos y grandes de la ciudad de Córdoba (Huergo 2013).

⁵⁴ Situada en el sudoeste de la ciudad de Buenos Aires y constituye uno de los asentamientos más antiguos (Herkovits 2008).

No obstante, debemos rescatar que independientemente de tal polaridad, la comunidad educativa coincidió en que existen deficiencias presupuestarias que influyen en la elaboración de los menús. Al respecto, Britos, Saraví y Chichizola (2014) realizaron dos investigaciones en numerosas escuelas públicas de Argentina, entre ellas un estudio multicéntrico desarrollado en 5 provincias argentinas: Ciudad de Buenos Aires, La Plata (Pcia de Buenos Aires), Gualeguaychú (Entre Ríos), Córdoba (Córdoba) y Salta (Salta). En base a tales trabajos concluyen que los menús ofrecidos en los comedores escolares son monótonos y poco complementarios de la alimentación hogareña. Es decir, responden a una *comida a secas* (*sensu* Huergo, Butinof 2012) dado que se aparta del territorio del placer, nutricional y culturalmente elegible como bueno para comer. Son preparaciones rendidoras o “de olla”, cuya única finalidad radica en “llenar la panza” (*sensu* Herkovits 2008).

En relación a lo anterior, cabe plantearnos que si bien en el decreto fundacional del P.A.I.Cor (Secretaría de Asistencia Integral P.A.I.Cor, 1991) estipuló brindar una alimentación equilibrada con los nutrientes esenciales para el crecimiento y desarrollo de los niños, claramente observamos que este aspecto ha ido empeorando a lo largo del tiempo. En relación a ello, el CIPPES en sus diversas investigaciones (2014, 2016) señala reiteradamente que la calidad de la oferta alimentaria se ha ido reduciendo debido al recorte presupuestario del programa junto a la inflación de los productos alimentarios, existiendo por ende un menor gasto alimentario real. A su vez, aclara que el menor financiamiento nacional está en línea con la reducción del padrón de beneficiarios.

Por todo lo expuesto, coincidimos con Cruz (2012 b) cuando señala algunas de las ambigüedades existentes en el comedor escolar: se enseña a comer saludable, pero se pide que se haga rápidamente porque el servicio masivo de comidas así lo requiere; se pregona en que alimentarse no consiste en llenarse, pero se exige que no se desperdicie la comida, aunque les disguste a los niños; se plantea el disfrute de la comida, pero se pide que se no se hable ni se juegue mientras se come; se difunden imágenes de lo que se considera comer bien, pero se sirve una comida deficientemente balanceada.

CONCLUSIONES

El objetivo que nos propusimos en la presente investigación fue analizar la configuración de las relaciones *sensoriales* con la comida y *sociales* entre los niños escolares y otros actores involucrados durante su práctica de comer en el marco del programa social alimentario P.A.I.Cor en el Centro Educativo Batería Libertad, Barrio Lomas del Suquía, ciudad de Córdoba, durante el ciclo lectivo 2015.

De la lectura analítica realizada destacamos como significativos los siguientes puntos:

- La práctica de comer en la escuela ha sido naturalizada por algunos docentes y mujeres-madres de la comunidad educativa *dada la necesidad* de alimentos por parte de las familias de la zona producto de experiencias colectivas de *hambre*. La institucionalización de los comedores constituye una modalidad de intervención estatal a la cual recurren por estricta necesidad los sectores en situación de pobreza para la resolución de su reproducción alimentaria nutricional. Por otro lado, también se dio el caso que algunos actores de la comunidad educativa cuestionaran la existencia del comedor, dado que consideran a la práctica de comer una competencia familiar. De este modo, para ellos la familia –no la Escuela- debe ser la responsable primaria de la socialización infantil y sus aprendizajes, entre ellos el alimentario.
- Existen caracterizaciones opuestas del servicio alimentario por parte de los miembros de la comunidad educativa. Así, para la mayoría de las personas adultas entrevistadas la empresa de catering brinda un servicio *bueno*, puesto que es planificado por nutricionistas. Por el contrario, para una minoría el servicio es distinguido como *regular*. Los motivos radican en que la comida resulta despersonalizada, poco apetecible a los sentidos, pobre en variedad nutricional, además de existir escasas posibilidades de repetición. No obstante, independientemente de ambos descriptores (bueno/regular) existen coincidencias respecto al presupuesto escaso para la elaboración de un menú nutricionalmente óptimo para los niños en edad escolar.
- El tiempo estipulado para comer y las normas a respetar en el comedor escolar constituyen dos ejes organizadores y reguladores de las interacciones posibles: *sociales* entre los presentes y *sensoriales* entre el comensal y la comida servida.

- En lo que respecta a las interacciones entre adultos/niños durante el momento de la comida, cabe destacar que si bien el personal educativo acompaña y ayuda a los comensales, cobra relevancia el *control* ejercido por la mirada adulta (mujeres-madres, personal educativo y del comedor) tras la finalidad de que coman. Por consiguiente, se despliegan distintas prácticas implementadas para su logro. Entre ellas podemos destacar diversos matices: motivacionales, imperativas y generación de promesas. En relación a las percepciones de la comunidad educativa sobre las mencionadas interacciones sociales entre adultos/niños en el comedor existen semejanzas. Tanto los escolares como algunos docentes y mujeres-madres compartieron bajo calificativos negativos el accionar predominante de uno de los miembros del comedor, dada su insistencia permanente para que los niños coman. En el caso de los docentes, si bien algunos consideraron como un momento afectivo el hecho de acompañar a sus alumnos durante la instancia de la comida, otros lo percibieron como *caótico* dada la falta de hábitos observada en ese espacio/tiempo. A su vez, apareció en los relatos la *bronca* y el *dolor* producto de que se tenga la orden institucional de tirar la comida sobrante, especialmente por parte de las mujeres-madres frente a la necesidad primordial de comida en contextos de pobreza.
- Los vínculos que se despliegan entre los niños consisten en relaciones que se traman en varias direcciones: complicidad (risas, ayuda para comer, compartir la comida), bromas/burlas acerca de la relación comensal-comida (frente a menús hipocalóricos) y promoción/burla de preceptos institucionales (incorporación de la normativa vs implementación de *tácticas*).
- En cuanto a las percepciones de la comunidad educativa acerca de la relación comensal/comida, encontramos dos comportamientos alimentarios sobresalientes a la hora de comer en la escuela: por un lado, *el disgusto* de los niños hacia el pan de carne, las preparaciones que contienen mayor cantidad de cereales *o que sean mezclas* (guisos, potajes de arroz con lentejas, locro en algunos casos) y a las hortalizas. Y, por el otro, el *gusto* hacia el postre y aquellos platos que rompen la monotonía de lo consumido a diario en todos los ámbitos de circulación infantil. Por su parte, los niños para hablar de cómo perciben sensorialmente las comidas ofrecidas en la escuela recurren a comparaciones respecto de aquellas propias de su casa, fundamentalmente elaboradas por *la mamá*.

- Los rasgos distintivos de las diversas dinámicas vinculares establecidas en el comedor escolar condicionarán en gran medida -positiva o negativamente- las actitudes o comportamientos alimentarios de los niños durante esa instancia. El comedor es el lugar donde la gran mayoría de los escolares se re-encuentran entre sí y con varios de los adultos con los que han compartido horas de clases durante la mañana o la tarde. Es por ello, que más allá de ir “a comer”, constituye el sitio institucional donde quedan grabadas las experiencias sensoriales pero principalmente las sociales; sean agradables o desagradables. Siguiendo este pensamiento, podemos indicar entonces que las diversas prácticas interaccionales condicionarán el *ambiente* o las *circunstancias* en que el acto de comer se desenvuelve y, paralelamente, abrirán u obstruirán posibilidades de interacción, apetitos y enseñanzas. Por todo lo dicho hasta aquí, el comer con Otros independientemente de dónde se realice (escuela, casa, entre otros espacios) impregna de significados a las *circunstancias* de dicha práctica, aunque muchas veces la comida no adquiera relevancia sensorial como *sustancia* apetitosa.

En base a lo desarrollado, consideramos menester enriquecer los saberes específicos de nuestra disciplina con aportes provenientes de las ciencias sociales y la salud colectiva. Una mirada interdisciplinar de la salud y de la alimentación contribuirá a construir un abordaje más integral y crítico de la *problemática alimentaria*, desnaturalizando los postulados provenientes del Modelo Médico Hegemónico que no permiten dar cuenta de la complejidad del acto alimentario. Para ello, a modo complementario, enfatizamos la necesidad de transitar los caminos que nos propone la indagación cualitativa en pos de comprender contextos materiales de vida específicos y entornos interpretativos de las familias/colectivos sociales con quienes interactuamos. En ese sentido, la observación participante, junto a su registro minucioso en un cuaderno de notas, es una valiosa herramienta para generar información durante el trabajo de campo dado que nos permite adentrarnos en las experiencias y sentidos de los actores en su vida cotidiana, en los modos a partir de los cuáles singularizan su construcción del mundo; particularmente cómo vivencian el hecho alimentario en tanto *hecho social total* (Herkovits 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre P. (2013). Nuestra dieta está manejada por empresas. En *Tiempo Argentino*, entrevista realizada por Guevara M. L. Disponible en: <http://catedralibredesoberaniaalimentaria.blogspot.com.ar/2013/11/nuestra-dieta-esta-manejada-por-empresas.html> (consultado en mayo de 2015).

Arango J, Alfieri A, Martínez L, Garrote N, Bertapelle A, Seghesso A, Bela L, Sosa E, Lapalma A, (1999). Asistencia Alimentaria Institucional Comunitaria a pobres, Rosario, Argentina. En *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición*, Cuba; N° 13 (2) p.p. 98-103.

Bengoa J. M. (2008). Significación social del hambre en América Latina. En *An Venez Nutr*, Vol. 21 (2); pp. 110-112. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079807522008000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es (consultado en marzo de 2015).

Bertone J., Eynard M., Huergo J., Lava M. (2013). Un mundo de sensaciones: Las prácticas del comer entre el placer y el hambre. Trabajo presentado en la X Jornada de Sociología de la UBA: 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI, realizada en Buenos Aires, del 1 a 6 de Julio de 2013. Pp. 1-20. Disponible en: <http://sociologia.studiobam.com.ar/wpcontent/uploads/ponencias/1175.pdf> (consultado en junio de 2015).

Boito M. E., Huergo J. (2011). El hambre como punto de origen y de llegada de las políticas alimentarias vigentes, en *Boletín Científico Sapiens Research*, Vol. 1 (2), pp. 49-53. Disponible en: www.sapiensresearch.org/numeros-publicados/-vol-1-2-2011-actual?open=anything (consultado en mayo de 2015).

Britos S., Saraví A., Chichizola N. (2014). Estudio inicial de CEPEA sobre alimentación escolar en 61 escuelas y 1100 escolares de seis jurisdicciones en 5 provincias, en *Serie de Estudios Nutrición Escolar Saludable (NES)*, Argentina. Disponible en: <http://cepea.com.ar/cepea/wpcontent/uploads/2014/09/s%C3%ADntesis-estudio-NES.pdf> (consultado en febrero de 2015).

Britos S., O'Donnell A., Ugalde V., Clacheo R. (2003). Programas alimentarios en Argentina, CESNI, Buenos Aires.

Broilo, D.; Trillini, A. F. (1992). Valor calórico y nutrientes suministrado por el

almuerzo P.A.I.C.o.r a los beneficiarios de los Jardines de Infantes, a través de Empresas de Racionamiento Privatizado. Tesis de la Licenciatura en Nutrición, Escuela de Nutrición (FCM). Universidad Nacional de Córdoba.

Busdiecker S., Castillo C., Salas I. (2000). Cambios en los hábitos de alimentación durante la infancia: una visión antropológica, en *Revista Chilena de Pediatría*, vol.71 (1), p.p. 5-11. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062000000100003 (consultado en septiembre de 2016).

Cabral X., Huergo J., Ibáñez I. (2012). Políticas alimentarias en el avance de la frontera sojera: cuerpo(s) y disponibilidad (es) de la geometría colonial, en *Revista Papeles del CEIC* (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco N° 78. Disponible en: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/78.pdf>. (consultado en abril de 2015).

Carli S. (2011). La infancia como construcción social. En *La memoria de la infancia*, editorial Paidós.

Cattáneo A. (2002). Alimentación, salud y pobreza: la alimentación desde un programa contra la desnutrición, en *Arch Argent Pediatr*, 2002, Vol. 100 (3), pp. 222-32. Disponible en: http://www3.sap.org.ar/staticfiles/archivos/2002/arch02_3/222.pdf (consultado en enero de 2015).

Centro de investigaciones participativas en políticas económicas y sociales (CIPPES) (2013). El PAICOR por detrás de la inflación El ajuste social reflejado en el principal programa de asistencia de la Provincia de Córdoba, Observatorio de Finanzas Públicas. Disponible en: http://www.cippes.org/cippes-uploads/archivos/el_paicor_por_detras_de_la_inflacion.pdf (consultado en agosto de 2016).

Centro de investigaciones participativas en políticas económicas y sociales (CIPPES) (2016). PAICOR: recortes en un contexto de crecimiento de la pobreza, Observatorio de Finanzas Públicas. Disponible en: <http://www.cippes.org/finanzas-publicas.php?pub=373> (consultado en agosto de 2016).

Contreras J. (1992). Alimentación y cultura: reflexiones desde la antropología. *Revista chilena de antropología*, 11, p.p. 95-111. Disponible en: <http://www.revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/17643>

Contreras Hernández J., Gracia Arnaiz M., Atie Guidalli B., Pareja Sierra

S. L., Zafra Aparici E. (2012). Comer en la escuela: una aproximación etnográfica. En Martínez Álvarez J. R. (Ed.) *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*, pp. (23-36), editorial Ergon, Majadahonda (Madrid). Disponible en: www.nutricion.org/img/.../Nutricion%20ambito%20escolar%20FINALprot.pdf (consultado en junio de 2015).

Cruz S. C. (2012 a). Comer orgánico o lo que sea: escuelas alimentadoras y cuerpos dóciles. Ponencia presentada en Grupo de Trabajo 26, Congreso ALAS. Disponible en: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT26/GT26_CaleroCruz.pdf (consultado en junio de 2015).

Cruz S. C. (2012 b). Pedagogías sociales y alimentación escolar. Ponencia presentada en el Grupo de Trabajo N° 4 “Corporalidad, políticas e instituciones”, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Rosario, Argentina), entre el 1 y 3 de agosto de 2012. Publicada en Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas, editorial Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas. 1a Ed. Disponible en: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/Solon-Calero-Cruz-GT4.pdf> (consultado en agosto de 2016)

Cruz S. C. (2014). La comida y la comensalidad como escenarios comunicativos. En *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de la Comunicación Social -FeLaFaCS*. N° 89 (Julio-diciembre 2014). Disponible en: http://www.dialogosfelafacs.net/wpcontent/uploads/2014/08/89_Revista_Dialogos_la_comida_y_la_comensalidad_como_escenarios_comunicativos.pdf (consultado en junio de 2015).

Cruz G., Gariboglio M., Musali R. (2012). Historia de las cocinas de las familias de Villa la Tela, sus sentidos corporales y significaciones asociadas. Tesis de Licenciatura en Nutrición, Escuela de Nutrición (FCM). Universidad Nacional de Córdoba.

de Castro J. (1955). *Geopolítica del hambre*, editorial Raigal, Buenos Aires.

de Castro J. (1983). *El hambre problema universal*, editorial Leviatán, Buenos Aires.

De la Mata C. (2008). Malnutrición, desnutrición y sobrealimentación. En *Revista Médica de Rosario* 74: 17 – 20. Disponible en: www.bvsde.paho.org/texcom/nutricion/mata.pdf (Consultado en mayo de 2015).

Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (2007). Informe de Resultados. Ministerio de Salud de la Nación, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000257cnt-a08-ennys-documento-de-resultados2007.pdf> (consultado en junio de 2015).

Espoz Dalmaso M. B. (2011). *Subjetividades y corporalidades en las vivencias producidas en contextos de socio-segregación urbana: Ser joven en 'Ciudad de mis Sueños'*. Tesis Doctorado en Semiótica Centro de Estudios Avanzados (CEA), Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Universidad Nacional de Córdoba.

Espóz M. B., Ibáñez I. (2008). Subjetividades en contextos de pobreza: aportes a una metodología expresivo creativa para re-inscribir prácticas de niños/as y jóvenes de 'ciudad de mis sueños', en *Revista Perspectivas de la comunicación*, vol. 1, (2), pp. 72–83.

Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. 1° Edición. Editorial Paidós.

FAO (2014). Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe. Disponible en: www.fao.org/americas/recursos/panorama/es/ (consultado en marzo de 2015).

FAO (2015). Glosario de la FAO. Disponible en <http://www.fao.org/hunger/glossary/es/> (consultado en marzo de 2015).

Fischler C. (1995). *El (h) Omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*, editorial Anagrama, Barcelona.

Garrote N. (2000). Algunas reflexiones acerca de la contribución de la Antropología a la problemática de la alimentación y la salud, en *Investigación en Salud*. Publicación Científica de la Secretaría de Salud Pública Municipal, Rosario. Disponible en: http://www.rosario.gov.ar/sitio/salud/Revista_Inv_Web/vol3n1y2_art8.htm (consultado en mayo de 2015).

Guidalli B. A. (2012). ¿Puede ser el comedor escolar un espacio de aprendizaje alimentario? Factores y circunstancias que influyen en la experiencia del comer en la escuela. En Piaggio. L. R. y Solans A. M. (Comp.) *Enfoques socioculturales de la alimentación*, pp. (308-325), editorial Akadia, Buenos Aires.

Harvey D. (1994). La construcción social del espacio y del tiempo: Una teoría relacional, en *Geographical Review of Japan*, Vol 67 (2), pp. 126-135.

Herkovits D. (2008). La construcción de la malnutrición Infantil: Una Etnografía sobre las condiciones y posibilidades que contribuyen a su producción

y reproducción en hogares pobres de la Ciudad de Buenos Aires. 1a. edición. Buenos Aires, CEDES-FLACSO. Disponible en: [http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/Coltesis/ ColeccionTesis7.zip](http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/Coltesis/ColeccionTesis7.zip) (consultado en febrero de 2015).

Hintze S. (1991). Las relaciones entre salud y alimentación: acerca de la autonomía de lo alimentario, en *Cuadernos Médicos Sociales* N° 58, pp. 47-53. CESS. Asociación Médica de Rosario.

Huergo J. (2013). *Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela*. Tesis de Doctorado de Estudios Sociales en América Latina. Universidad Nacional de Córdoba.

Huergo J., Butinof M. (2012). La organización diaria del comer familiar en contextos de pobreza urbana en Córdoba, Argentina, en *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, Vol. 18 (4), pp. 164-177.

Huergo J., Ibañez I. (2012). Contribuciones para tramar una metodología expresivo-creativa. Ejercicio de lectura de dibujos de mujeres de Villa La Tela, Córdoba, en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N° 3, Año 2. (Abril-Septiembre 2012) Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 66 - 82. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/56/30> (consultado en junio de 2015).

Ibañez I., Huergo J. (2012). Encima que les dan, eligen, políticas alimentarias, cuerpos y emociones de niños/as de sectores populares, en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad-RELACES*. N° 8. Año 4. Abril-julio de 2012. Córdoba. ISSN: 1852.8759. pp. 29-42. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/156> (consultado en mayo de 2015).

Ibañez I., Huergo J. (2016). Discursos mediáticos acerca de la política alimentaria para los niños y niñas de sectores subalternos cordobeses, en *Revista Question*. Vol 1 (49) Enero-marzo de 2016, pp 271-284. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3065/2611> (consultado en agosto de 2016).

IERAL (2016). La pobreza afecta en mayor medida a la niñez y multiplica inequidades sociales, en Documento de Trabajo IREAL, Córdoba, Fundación Mediterránea. Año 5 Edición N° 12. Disponible en:

http://www.ieral.org/images_db/noticias_archivos/3314-Foco%20Social.pdf

(consultado en agosto de 2016).

Lava P. (2013). Políticas Alimentarias, construyendo comensalidades diferenciadas. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Pp. 1-14. Disponible en: <http://www.aacademica.com/000-038/492> (consultado en febrero de 2015).

Le Breton D. (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

Marcandres M. (2011). Recomendaciones nutricionales para distintos grupos etarios (actualización).UBA. Disponible en: <http://defensoria.jusbaires.gov.ar/attachments/article/3115/recomendaciones%20nutricionales.pdf> (consultado en junio de 2015).

Mauss M. (1971). *Ensayo sobre el Don. Forma y razón del intercambio en las sociedades arcaicas*. Sociología y Antropología, editorial Tecnos, Madrid.

OPS (2006). Métodos Cualitativos. Publicación Científica y Técnica N° 614. 1a. edin. Washington. Disponible en: iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/729/9275316_147.pdf (consultado en junio de 2015).

Restrepo, S. L., Gallego M. M. (2005). La familia y su papel en la formación de los hábitos alimentarios en el escolar. Un acercamiento a la cotidianidad, en *Boletín de Antropología*, Vol. 19 N° 36, pp. 127-148. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/557/55703606.pdf> (consultado en agosto de 2016).

Piaggio L. R., Solans A. M. (2014). Aprendizajes alimentarios en la infancia: comensalidad y socialización en el hogar. En Piaggio L. R., Solans A. M. (Comps.) *Enfoques socioculturales de la alimentación*, pp 255-258, editorial Akadia, Buenos Aires.

Ochs E y Shoret M. (2006). La estructuración cultural de la socialización durante las comidas. En Piaggio L. R., Solans A. M. (Comps.). *Enfoques socioculturales de la alimentación*, pp 259-276, editorial Akadia, Buenos Aires.

Secretaría de Asistencia Integral P.A.I.Cor (1991). *Informe de Gestión Programa de Asistencia Integral de Córdoba*. Gobierno de la Provincia de Córdoba, República Argentina.

Samaja, J. (2009). *Epistemología de la salud*, editorial Lugar, Buenos Aires.

Scribano A. (2008). *Bienes Comunes, Expropiación y Depredación Capitalista*,

Estudos de Sociologia, editora Universitária da UFPE, Recife, Brasil, Vol. 12 (1), pp. 13-36.

Scribano A., Boito M. E. (2010). La ciudad sitiada: una reflexión sobre imágenes que expresan el carácter neo-colonial de la ciudad. En *Revista Actuel Marx Intervenciones*, N° 9.

Scribano A., Eynard M., Huergo J. (2010). Alimentación energía y depredación de los bienes comunes: la invisibilidad de la expropiación colonial, en *Onteaiken. Boletín sobre Prácticas y Estudios de Acción Colectiva*, N° 9, Año 5, pp. 26-45. Disponible en: <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin9/1-1.pdf> (consultado en junio de 2015).

Scribano A., Huergo J., Eynard M. (2010). El hambre como problema colonial: Fantasías sociales y Regulación de las Sensaciones en la Argentina después del 2001. En Scribano A, Boito M. E (Comp.): *El Purgatorio que no fue. Acciones profanas entre la esperanza y la soportabilidad*, editorial Ciccus, Buenos Aires. Pp. 23-51. Disponible en www.accioncolectiva.com.ar/sitio/documentos/scribanohuergoeynard_2010a.pdf (consultado en junio de 2015).

Sedó Masís P., De Mezerville G. (2003). Los significados del alimento: caso del adulto mayor. Gerotranscendencia y alimentación: Propuesta de un modelo teórico denominado Gero-alimento-terapia basado en las etapas de desarrollo psicosocial de Erik Erikson. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5409424.pdf>

Vygotsky, L. (1930). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*, editorial Akal, Madrid. Disponible en: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html (consultado en julio 2015).

Linares A. R. (julio 2008). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Disponible en: www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf (consultado en julio 2015).

ANEXO N° 1: GLOSARIO DE NOMBRES UTILIZADOS

1. Niños/as

- Adolfo: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Agustín: niño de quinto grado del turno mañana, 10 años.
- Alberto: niño de quinto año del turno mañana, 10 años.
- Amadeo: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Antonio: niño de quinto grado del turno mañana, 10 años.
- Azul: niña de primer grado del turno tarde, 6 años, es hermana de Melisa.
- Belén: niña de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Benjamín: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Brisa: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Candelaria: niña de quinto grado del turno mañana, 10 años.
- Carina: niña de quinto grado de la mañana, 11 años.
- Cecilia: niña de sexto grado del turno tarde, 12 años.
- Darío: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Ernesto: niño de quinto año del turno mañana, 10 años.
- Estefi: niña de tercer grado del turno mañana, 8 años.
- Esteban: niño de primer grado del turno mañana, hermano de Candelaria, 6 años.
- Fernanda: niña de cuarto grado del turno mañana, 9 años.
- Florencia: niña de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Francisco: niño de cuarto año del turno mañana, 9 años.
- Gabriel: niño de segundo grado, turno tarde, 7 años.
- Ignacio: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Jazmín: niña de segundo grado del turno mañana, 7 años.
- José: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Juan: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Julián: niño de segundo grado del turno mañana, 7 años.
- Lucas: niño de quinto grado del turno mañana, 10 años.
- Lucrecia: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Luis: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Luz: niña de quinto grado del turno mañana, 10 años.
- Magalí: niña de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Marcelo: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años.

- Marcos: niño de sexto grado del turno mañana, 11 años.
- Marina: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Martín: niño de quinto grado de la tarde, 10 años.
- Mateo: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Mauro: niño de segundo grado de la tarde, hijo de Claudia, 7 años.
- Melisa: niña de segundo grado del turno tarde, 8 años.
- Micaela: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años.
- Miguel: niño de segundo grado del turno tarde, 7 años, hijo de Lidia.
- Sofía: niña de sexto grado del turno mañana, 11 años.
- Tomás: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Valentín: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años.
- Valeria: niña de cuarto grado del turno tarde, 9 años.
- Virginia: niña de quinto grado del turno mañana, 10 años.
- Yamila: niña de cuarto grado del turno tarde, 9 años.

2. Personal Educativo

- Ana: vicedirectora, 40 años.
- Angélica: docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años.
- Antonia: bibliotecaria, 64 años.
- Daniela: maestra de ciencias naturales del turno tarde, 28 años.
- Fabiana: maestra de primer grado del turno tarde, 30 años.
- Fátima: docente de inglés en sexto grado del turno tarde, 38 años.
- Jimena: docente de ciencias naturales del turno tarde, 56 años.
- Macarena: maestra de segundo grado del turno tarde, 35 años.
- Noelia: maestra de matemática en primer grado del turno mañana, 43 años.
- Soledad: maestra de primer y segundo grado del turno mañana, 42 años.
- Vanesa: docente del turno tarde, 35 años.

3. Personal del comedor

- Andrea: camarera suplente de Luciana durante dos semanas. A diferencia de sus compañeras, no tiene un lugar estable de trabajo, sino que cubre personal en aquellas instituciones donde se requiera. Su antigüedad en la empresa Nutrición Profesional es de 4 años y en la institución trabajó durante el año 2008, tiene 29 años.
- Carolina: camarera cuya función es de “refuerzo” al personal durante la hora del

almuerzo. Hace 16 años que trabaja en la mencionada empresa y 1 año en la institución. Tiene 33 años.

-Eugenia: camarera encargada de servir la copa de leche y el almuerzo. Hace 8 años que es empleada de la empresa y que trabaja en la institución, 32 años.

-Francisca: camarera que trabajó algunos meses durante el año 2014. Al año siguiente la trasladaron a otra institución, 40 años.

-Susana: ídem anterior. Realizaba jornada completa, de 8 hs a 17 hs, 43 años.

-Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, hace 7 años que trabaja en la institución, tiene 56 años.

-Luciana: camarera que sirve el almuerzo y la merienda. Su tiempo en la empresa es de 6 años, mientras que en la institución educativa es de 1 año. Tiene 35 años.

4. Mujeres madres

-Carla, mamá de una niña de sexto grado del turno mañana, 46 años.

-Laura: mamá de Francisco, 56 años.

-Lidia, mamá de Miguel, 60 años.

-Lita: mamá de dos niños del turno tarde, amiga de Patricia, 34 años.

-Mirta: mamá de niño de cuarto grado del turno mañana, 32 años.

-Patricia: mamá de dos niños entre ellos Pablo, 60 años.

-Claudia: mamá de Mauro, 60 años.

-Victoria: mamá de Gabriel, 28 años.

5. Equipo responsable de la investigación

-Juli: directora.

-María: tesista.

ANEXO N 2: GUIA ORIENTADORA PARA LA ENTREVISTA⁵⁵

Te vamos a pedir que te conectes con alguna situación vivenciada en el comedor escolar, llevanos con la imaginación a esa escena y contanos sobre ella... ¿quiénes estaban?, ¿te animás a describir el lugar, la mesa, la vajilla?, ¿qué estaban comiendo? Contanos un poco sobre eso: ¿qué podes decir de esa comida a la vista, al tacto, al olfato, al gusto?, ¿desde qué sentido la recordás en el hoy?, Te animás a describirnos ¿qué interacciones tenían las personas que estaban allí?, ¿qué interacciones establecían con vos?, ¿recordás si en esa situación se marcaban algunas normas o recomendaciones respecto a la comida? Tenés ganas de contarnos alguna anécdota que hayas vivido en el comedor escolar.

¿Cuáles son los tiempos del comedor? ¿qué opinás acerca de ellos? Y, acerca del espacio, su amplitud, luminosidad, mobiliario, la vajilla ¿qué tenés ganas de contarnos/compartirnos?

Ahora, en relación al servicio que brinda la empresa de catering ¿cómo caracterizarías el mismo en relación a la comida ofrecida? ¿por qué motivos? ¿la labor del personal? ¿Tenés ganas de contarnos sobre alguna situación conflictiva que hayan tenido con la Empresa? ¿Cómo han logrado resolverla?

Contanos ¿cómo es para vos un día en el comedor?

Vos has comido en el comedor, ¿qué sensaciones/emociones te genera el comer en ese espacio? ¿por qué? Y ¿qué sensaciones/emociones te genera que los niños de la escuela coman allí?

En relación al PAICor ¿Qué cambios notaste a lo largo de los años?... ¿querés contarnos al respecto?

⁵⁵ Este guión fue colocado a modo orientativo, al ser la primera experiencia de la tesista como entrevistadora. Las preguntas que se detallaron implicaron a un ejercicio en un doble sentido: contenido (qué se quiere preguntar) y forma (cómo se va a interrogar). Y, en relación a esto último, señalamos que el interés fue propiciar un diálogo con el entrevistado que bajo ningún punto de vista quedó condicionado al seguimiento a rajatabla del presente guión.

ANEXO N° 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LOS TALLERES EXPRESIVO-CREATIVOS

Córdoba, 30 de octubre de 2015

¡Hola! Mi nombre es María del Carmen, soy estudiante de la Escuela de Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba y me encuentro realizando el trabajo final para poder recibirme. Mi interés es conocer qué sucede a la hora de la comida en el comedor del Centro Educativo Batería Libertad.

Durante el mes de noviembre realizaremos una actividad destinada a diez niños/as de entre 9 y 11 años de edad que consistirá en dos encuentros: 1. Taller de cocina y 2. Taller de fotografía. A tales fines invitamos a Uds. a que nos autoricen la participación de su niño/a en esta actividad. Si Ud. acepta nos interesa contarle que consistirá en las siguientes acciones:

El día **martes 3 de noviembre** a las 9 hs realizaremos el Taller de cocina: “**Juntarnos a cocinar, a compartir y saborear**”, donde los/as niños/as elaborarán preparaciones (sin cocción) a elección. Luego cada uno/a comentará sobre sus producciones culinarias como así también compartiremos la degustación de las mismas. Al finalizar esta instancia entregaremos una cámara fotográfica descartable a cada uno para que: 1. fotografíe su obra; 2. durante **una semana** saque fotos a sus comidas o momentos del comer, tanto en la casa, en el barrio, en la casa de amigos/parientes, etc. El día martes 10 de noviembre los/as niños/as entregarán las cámaras descartables a la estudiante para su revelado. Una vez reveladas las fotos, invitaremos a los/as niños/as nuevamente a participar del Taller de fotografía a realizarse **el día 17 de noviembre** (horario a confirmar) donde charlaremos acerca de tales producciones. La duración de ambos talleres será de dos horas aproximadamente.

La participación de su hijo/a en esta actividad es totalmente voluntaria. Si por cualquier motivo su hijo/a quiere dejar de participar tiene el derecho de dejar de hacerlo en cualquier momento sin que ello le ocasione ningún problema. Asimismo, sus identidades serán resguardadas en todo momento y la información que ellos/as brinden en ambos Talleres será confidencial, o sea, nadie más que yo y la directora de mi trabajo

final la conocerá.

Quedo a su disposición para escuchar sugerencias y/o lo que Uds. quieran comunicar para enriquecer el trabajo que estoy realizando. Sus aportes son necesarios y bienvenidos. ¡Gracias!

Atentamente, María del Carmen
Herrero (Ante cualquier duda o comentario dejo mi número de contacto: 0351-152809441)

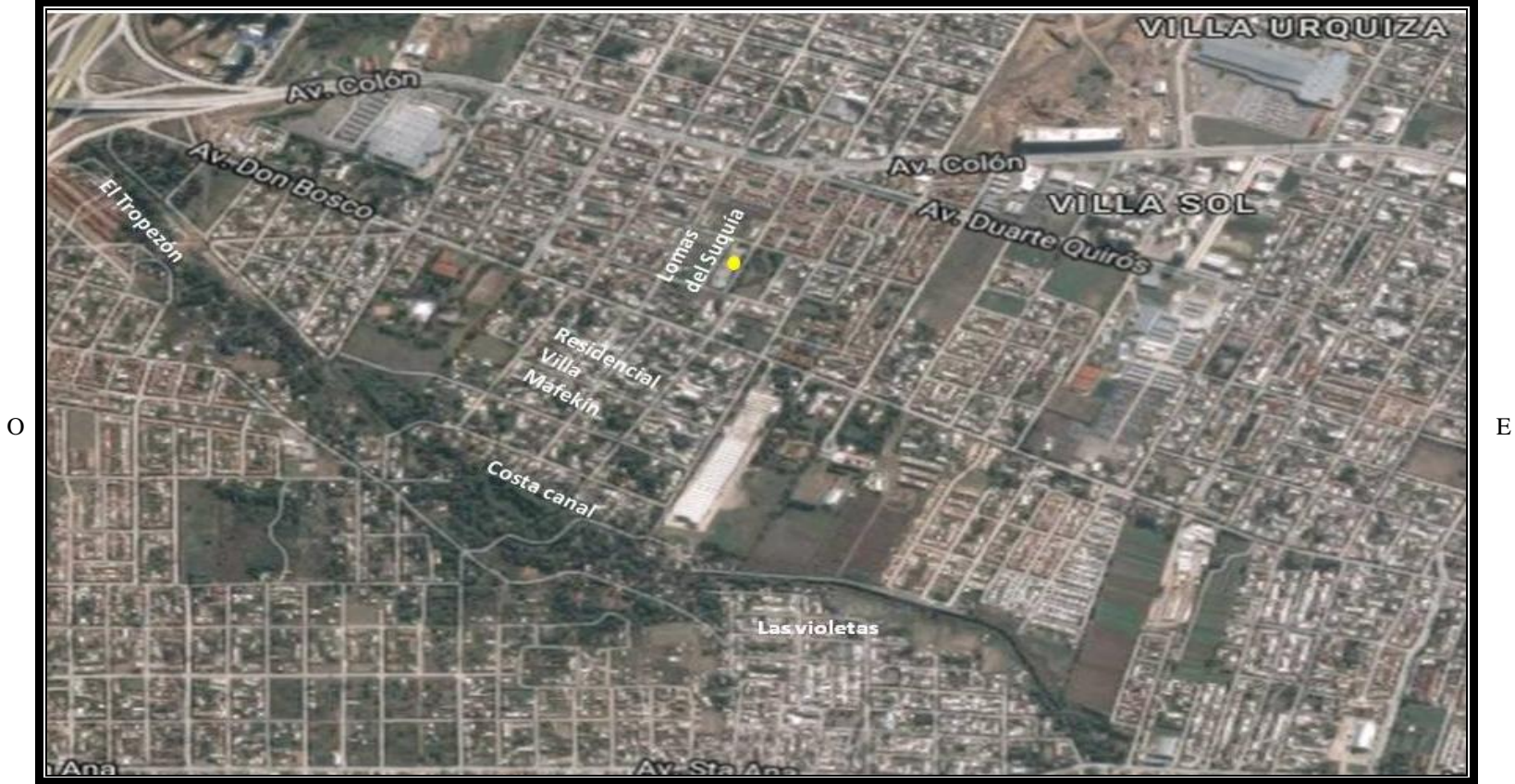
.....
ACEPTO QUE MI HIJO/A PARTICIPE EN LOS TALLERES. SI () NO () (Marcar con una Cruz)

NOMBRE:

FIRMA O HUELLA:

ANEXO N° 4: LOCALIZACIÓN DE LA ESCUELA BATERIA LIBERTAD Y LOS BARRIOS DE PROCEDENCIA DE LOS NIÑOS ESCOLARES

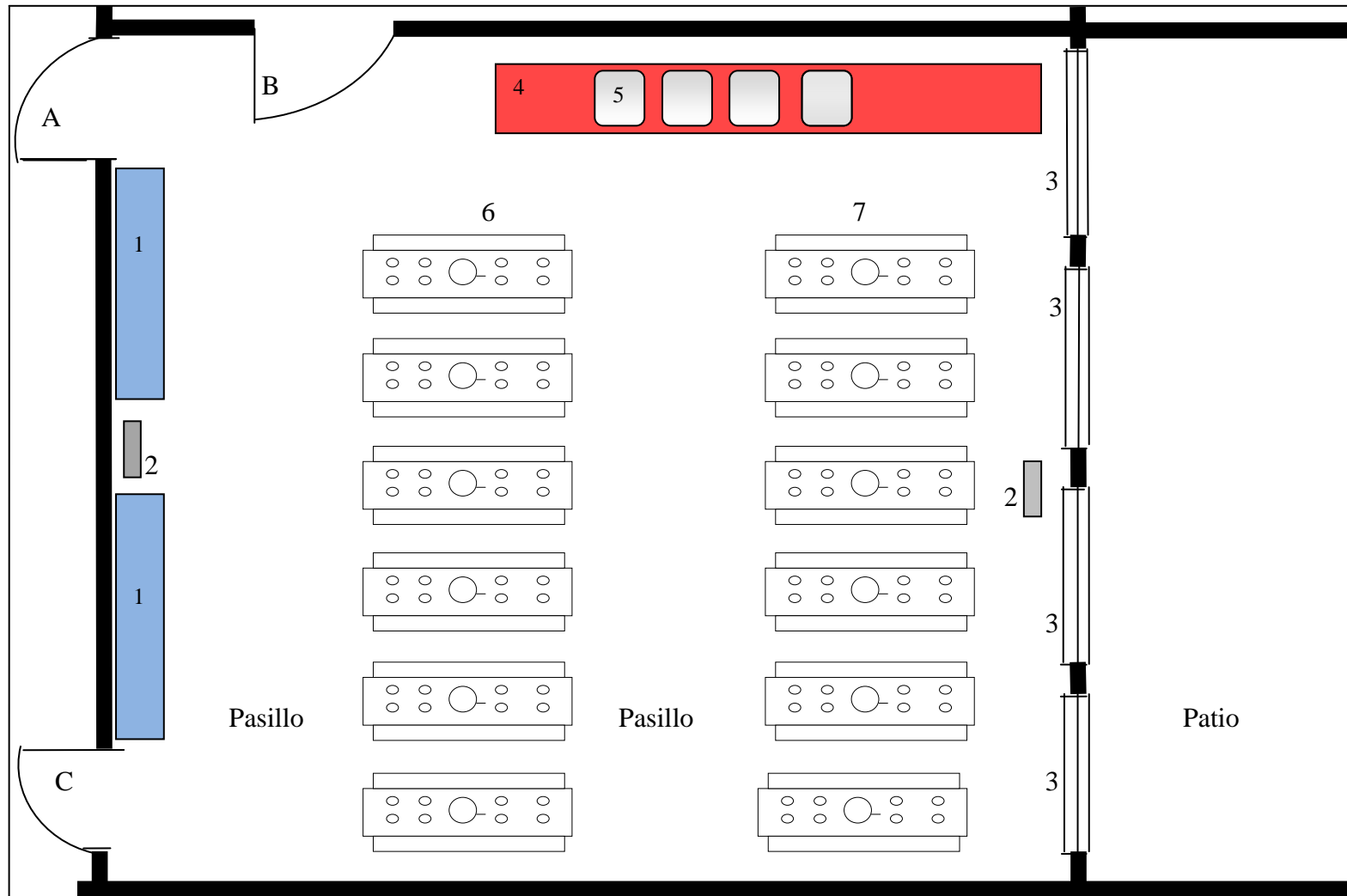
N



S

Referencia: ● Centro Educativo Bateria Libertad

ANEXO N° 5: PLANO DEL COMEDOR ESCOLAR



Referencias

A: Puerta de ingreso al comedor

B: Puerta que conecta el comedor con la cocina

C: Puerta de egreso del comedor

1: Mueble destinado a colocar las pertenencias de niños y docentes en el comedor

2: Calefactores

3: Ventanas

4: Mesada de madera desde la cual se realiza el servido de la comida

5: Contenedores térmicos donde se halla al comida

6 y 7: columnas de mesas y bancos

○ vasos

○ jarras

**ANEXO N° 6: PERCEPCIONES SENSORIALES ACERCA DE LA COMIDA OFRECIDA EN EL COMEDOR ESCOLAR POR
PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

Tipo de Menú	Observaciones de niños y adultos	Parlamentos que hablan de ello
Guisos	Ambos expresaron la consistencia <i>pasada</i> y <i>el gusto a agua</i> , más allá del agregado de salsa con carne y queso.	<i>Jazmín: "...lo que no me gusta es el arroz amarillo porque tiene gusto a agua..."</i> (Jazmín: niña de segundo grado del turno mañana, 7 años. Nota de campo en la cocina, 27-05-2015). <i>Fátima: (...)</i> <i>es sin sal, recontra pasado y recontra hervido, vuelto a hervir y vuelto a hervir (...)</i> (Entrevista a Fátima: docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años. 31-08-2015).
Salsa	Los niños refirieron que <i>no tiene gusto a nada</i> , mientras que los adultos expresaron cuestiones vinculadas a su contenido: <i>es pura grasa, es salsa vegetariana</i> .	<i>Marcos: "...la salsa esa con carne [molida] es fea (...)</i> <i>no tiene gusto a nada (...)</i> " (Marcos: niño de sexto grado del turno mañana, 11 años. Nota de campo en el recreo de la mañana, 23-06-2015). <i>Luciana sirve una porción de salsa con la espumadera y expresa: 'es salsa vegetariana (risas) (...)</i> <i>porque es pura cebolla, nada de carne...' (risas)</i> (Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo en el comedor, 11-05-2015). <i>Andrea: "...pura grasa es..."</i> (Entrevista a Andrea, camarera suplente, 29 años, 7-08-2015).
Cazuela de carne	El motivo de disgusto de los niños se asoció a que la papa: <i>está verde</i> , mientras que los adultos refieren que la misma <i>tiene un olor rancio, agrio, a papa abombada, fea</i> .	<i>(...) Juana le decía a Luciana que [los niños]: "no comen las papas porque dicen que están verdes..."</i> Ella le responde: <i>"yo le siento un olor a rancio, agrio... vos abrís el contenedor y sale ese olor a papa abombada, fea... ¿viste cuándo hacés puchero y lo dejás dos, tres días afuera? [de la heladera]...así..."</i> (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo en el comedor, 6-05-2015).
Salpicón de pollo	Los niños expresaron su disgusto al contener <i>papa cruda</i> y <i>con cáscara</i> , en tanto que los adultos comentaron que <i>estaba rico</i> .	<i>Marina: "no me gustan los salpicones (...)</i> <i>la papa tiene cáscara... a veces viene cruuda (levantando el tono de voz) (...)</i> " (Marina: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años. Nota de campo en el comedor, 3-12-2014). <i>Ana: "(...) el salpicón estaba rico (...)"</i> (Entrevista a Ana, vicedirectora, 40 años. 18-09-2015).

<p>Milanesas de Carne</p>	<p>Las percepciones de ambos son variadas, encontrándose aquellas reveladoras de agrado hasta las que denotan disgusto. Entre estas últimas se destacan la apariencia <i>cruda</i>, la incertidumbre acerca de su contenido: <i>es más pan rallado que otra cosa y parecen de cartón</i>.</p>	<p><i>Adolfo</i>: “... milanesas todos los días o como en casa...” (ríe y levantando el tono de voz) (Adolfo: niño de quinto grado del turno tarde, 10 años. Nota de campo, 28-11-2014).</p> <p><i>Marcelo</i> dijo: “me parece que esto [milanesa] tiene más pan rallado que otra cosa”. <i>Luis</i> acotó: “...además está cruda, mire...” (la sostiene con el tenedor y con la otra mano muestra el pan rallado que parecía fresco, húmedo y caía a la bandeja) (Marcelo y Luis: niños de sexto grado del turno mañana, 12 años. Nota de campo en el comedor, 15-05-2015).</p> <p><i>Angélica</i>: “...se ve como pan rallado en sí... y con respecto al sabor, es una lámina de carne o... ¿no sé qué tendrá esa suela?, porque vos la abrís y tienen dos tapas de pan rallado y al medio es oscuro...y...parece cartón cuando uno las come” (...) (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).</p>
<p>Milanesas de pollo</p>	<p>Por parte de los adultos sobreviene la desconfianza porque <i>el gusto que tienen no es pollo... es indefinido</i>. En el caso de los niños, existen percepciones opuestas en cuanto a la consistencia. Así mientras algunos refieren que <i>está blandita</i> otros expresan y demuestran que <i>no la pueden cortar</i>.</p>	<p>(...) <i>Antonia</i> cortó solo un pedazo de milanesa de pollo y después la dejó. Le pregunté ¿por qué? y dijo: “tiene un gusto... un gusto... mmm” (mientras hacía “no” con la cabeza y sonriendo levemente). <i>Eugenia</i> acotó: “mmm un gusto que no es pollo (risas), un gusto indefinido...” (Antonia: bibliotecaria, 64 años; Eugenia: camarera, 32 años. Nota de campo, 27-05-2015).</p> <p>(...) uno de los chicos, cuya milanesa presentaba un color marrón de una tonalidad más fuerte que el resto intentaba cortar un extremo de la milanesa ejerciéndole con el cuchillo una fuerte presión, que producía el movimiento de la bandeja hacia ambos lados, pero como no pudo expresó en tono elevado y sonriendo: ‘¡seño, mire, a esto no lo puedo cortar! (...) siguió intentando unos minutos más pero luego se rindió. Una de las niñas, al verlo, expresa: ‘yo sí puedo cortarla porque la mía está más blandita...’ (Nota de campo en el comedor, 23-06-2015).</p>
<p>Pan de carne</p>	<p>Los niños expresan que <i>viene con la carne cruda</i>, siendo un motivo de rechazo. Entre los adultos, algunos lo perciben como <i>rico</i> y otros como <i>feo puesto que es como chicloso, no tiene</i></p>	<p><i>Estefi</i>: “...es feo, viene con la carne cruda o mal cocinada, no me gusta...” (Estefi: niña de tercer grado del turno mañana, 8 años. Nota de campo en el comedor, 12-06-2015).</p> <p><i>Ana</i>: ‘es... la carne molida que la unen todo (...) pero...es rico...’ (Entrevista a Ana, vicedirectora, 40 años, 18-09-2015).</p>

	<i>gusto... es sin carne.</i>	<i>Fátima: "...es como chicloso, te dá la sensación que es comida a lo mejor frizada y vuelta a recalentar y aparte es como que no tiene gusto... es feo..." (Entrevista a Fátima, docente de inglés, sexto grado del turno tarde, 38 años. 31-08-2015). Angélica: "(...) está lleno de sooja (énfasis) o sea (...) es un pan de carne sin carne..." (Entrevista a Angélica, docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años, 15-09-2015).</i>
Medallón de pollo	Algunos niños expresan su agrado, al referir que debiera servirse <i>todos los días para todos</i> , mientras que en otros casos como el de Marina, sobreviene el disgusto dado que <i>vomitó cuando lo probó y desde ahí no lo comió más</i> . Por parte de los adultos, refieren que <i>no tiene gusto a pollo, tiene sémola</i> . Cabe destacar al respecto, que sólo uno de los miembros del personal del comedor conocía los antecedentes ⁵⁶ de esta comida y refiere que actualmente se elabora con <i>pollo y trigo burgol</i> .	<i>Benjamín me decía: "Seño, venga, venga acá se tendría que servir medallón todos los días, para todos (mientras gira su cabeza y señala con el dedo índice hacia el resto de las mesas)..." (Benjamín: niño de sexto grado del turno mañana, 12 años. Nota de campo, 22-05-2015). Marina: "(...) estaba ese círculo ¿vivo? el medallón y yo no lo quería comer no sé, no lo quería comer y después varios de mis compañeros empezaron a decir: "qué lo coma, que lo coma, que lo coma" (a la vez que aplaudía) entonces yo corté un pedacito, lo probé ¡waa, quiasco!, y me tapé la boca y vomité... desde ahí no lo comí más..." (Marina: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años. Nota de campo, 9-12-14). Andrea mientras aplastaba un pedazo de medallón dijo: "(...) es cualquier cosa, y tiene "babita" ¿viste?, no sé de qué estará hecho (...)". La mujer de limpieza al vernos expresa: "eso no tiene nada de pollo, eso lo que tiene es sémola, no pollo (...)" (Andrea: camarera suplente, 29 años. Nota de campo, 11-08-2015). Luciana: "(...) [antes] la empresa lo que hacía era pasar [reemplazar] el pollo por trigo burgol, ellos le echaban el jugo del pollo pero no la carne...entonces salía con gusto a pollo pero no tenía pollo (...) ahora le ponen pollo y trigo burgol..." (risas) (Luciana: camarera, 37 años. Nota de campo, 21-08-2015).</i>
Pollo al horno	Tanto niños como adultos expresaron su agrado. Cabe destacar que si bien el	<i>Carina: "lo único rico es el pollo asado que dan los martes" (levantando el tono de voz). Mientras que su compañera le dijo: "y por ahí" (levantando el tono de voz). La</i>

⁵⁶ A fines del 2012 se publicó en los diarios una noticia en la cual se informaba que el legislador y médico Carlos Roffé denunció la ausencia de proteína animal (tanto de pollo como de vaca, ovino o porcina) en dicho producto, afirmación constatada a partir de la realización de dos análisis de laboratorio, correspondientes al Senasa y al Cequimap (UNC).

	menú se presenta como “al horno”, uno de los adultos refirió que a la vista parece hervido, porque <i>es húmedo, desabrido y no es seco.</i>	<i>nena la mira y le dice: “sí, si nos dan”</i> (Carina: niña de quinto grado de la mañana, 11 años. Nota de campo, 5-12-2014). <i>Andrea: “...el pollo que hacen es así húmedo, desabrido, que no tiene gusto..., y no es seco, para mí eso es pollo hervido y después lo mandan al horno...”</i> (Entrevista a Andrea, 7-08-2015).
Guarniciones ⁵⁷	Niños y adultos manifestaron disgusto debido a que <i>casi nunca tienen sal, cuesta comerlas sin nada</i> y la papa <i>está mal aplastada y con cáscara</i> en un puré.	<i>Lucrecia: “esa comida que tiene muchas papas y zanahorias no me gusta porque casi nunca tiene sal...”</i> (Lucrecia: niña de quinto grado del turno tarde, 10 años. Nota de campo, 27-05-2015). <i>Angélica: (...) “son dietas pensadas por nutricionistas... perooo (...) comer una verdura sin nada cuesta (énfasis)...”</i> (Entrevista a Angélica, 15-09-2015). <i>Marcos: “[la papa en el puré]... está mal aplastada...”</i> e <i>Ignacio acotó: “y a veces viene con cáscara...”</i> (Angélica: docente de lenguas en sexto grado turno mañana, 38 años. Nota de campo, 23-06-2015).
Frutas	La percepción de los niños varía desde aquellas en las que representan <i>lo único rico</i> del comedor hasta otras reveladoras de disgusto porque <i>las mandarinas vienen podridas</i> ⁵⁸ y <i>las manzanas inmaduras</i> . En otros casos, si bien <i>las manzanas están sanas por dentro al estar marrones por fuera nadie la come.</i> ⁵⁹	<i>Marcos: “las manzanas vienen verdes, inmaduras, no me gustan. Luciano acotó que además las mandarinas vienen podridas...”</i> (Marcos: niño de sexto grado del turno mañana, 11 años. Nota de campo, 23-06-2015). <i>Eugenia me dijo: “dice [el fletero] que la Dirección hizo una nota⁶⁰ [a la empresa] diciendo que las manzanas que trajeron estaban marrones, pero es lo que las hacen madurar en cámaras, tenía ese color por fuera pero estaban sanas por dentro, nada más que los chicos al verlas con ese color no la comían y entonces te decía: “cambiámela, cambiámela”... entonces se quedaron sin fruta...”</i> (Eugenia: camarera, 32 años. Nota de campo, 29-06-2015).

⁵⁷ Consisten en puré blanco (elaborado sólo con papa) o mixto (papa, zanahoria, zapallo) y en otras ocasiones se sirve jardinera (papa, zanahoria y arvejas).

⁵⁸ Cabe destacar que la Dirección ha realizado reclamos a la Empresa, obteniendo respuestas favorables ante el envío de mercadería en mal estado, aunque no sostenidas en el tiempo. Al respecto, un motivo referido por uno de los adultos de la institución acerca del estado de las frutas radica en el embalaje, puesto que *están todas amontonadas para preparar* y en el traslado en camiones desde la empresa hacia el destino correspondiente: *es obvio que todas bien no van a llegar.*

⁵⁹ Al respecto, un factor importante que afecta los caracteres organolépticos de las frutas referido por los adultos de la institución radica en el proceso de maduración en cámaras frigoríficas al que son sometidas hasta su posterior envío a las instituciones.

⁶⁰ A partir de ello, surgió el rumor entre el personal del comedor de que el P.A.I.Cor multó a la empresa, sin embargo con el correr de los días al momento de retomar esta cuestión refirieron que tal medida no se llevó a cabo.

<p>Locro</p>	<p>Si bien para ambos por lo general es un menú agradable, en ocasiones sobreviene el disgusto dado que <i>el olor da ganas de vomitar... no tiene el juguito como cuando uno lo hace.</i></p>	<p><i>Valeria: “seño, puede llevar la bandeja porque el olor me da ganas de vomitar...”</i> (Valeria: niña de cuarto grado del turno tarde, 9 años. Nota de campo en el comedor, 29-05-2015). <i>Andrea: “... cuando les servía noté que no tenía juguito ¿viste?, era puro maíz eso, no tenía así el juguito como cuando uno hace locro que lo hace con juguito además, bueno este no (...) yo no lo comí, lo tiré...”</i> (Andrea: camarera suplente, 29 años. Nota de campo en la cocina, 12-08-2015).</p>
<p>Polenta</p>	<p>Los niños refieren que <i>está desabridaza</i>. Algunos de los adultos señalan que <i>es fea porque se pega en el paladar</i> mientras que para otros si bien es <i>comible, son pocas las raciones de queso para que sea rica.</i></p>	<p><i>Una niña expresó: ‘mmm tá desabridazo esto’ (mientras la miraba frunciendo los labios y de vez en cuando cargaba y descargaba la cuchara). Luego comenté que varios de los niños dejaban la polenta, Juana respondió: “si porque esta polenta ha venido fea (...) se te pega en el paladar [repite la frase] y cuando se te pega fuiste, no la sacás más...” (mientras fruncía el ceño y hace cara de asco) (Juana: auxiliar del P.A.I.Cor, 56 años. Nota de campo, 11-05-2015).</i> <i>Fátima: “(...) es comible digamos (...) después bueno por ahí (...) es poquito el queso que le ponen (...) si es para repetir la segunda porción ya no le ponen (...) son pocas las raciones de queso para que la polenta sea rica</i> (Entrevista a Fátima, docente de inglés en sexto grado del turno tarde, 38 años, 31-08-2015).</p>

ANEXO N° 7: PRODUCCIONES CULINARIAS DE LOS NIÑOS ESCOLARES DURANTE EL TALLER DE COCINA



(Imagen 1, Tomás y Belén, 3-11-2015)

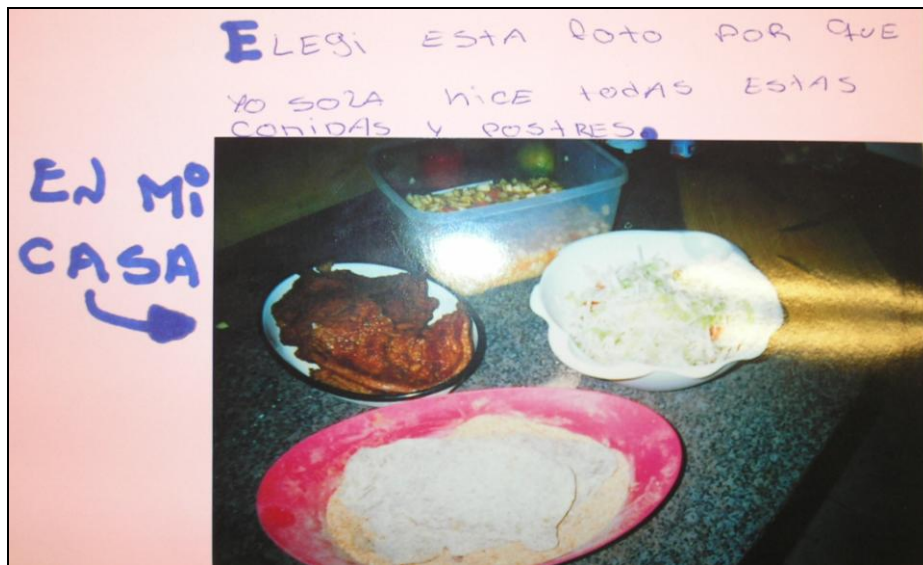


(Imagen 2, Francisco, 3-11-2015)



(Imagen 3, Valentín, 3-11-2015)

**ANEXO N° 8 – FOTOS SOCIALIZADAS POR LOS NIÑOS DURANTE EL
TALLER DE FOTOGRAFÍA**



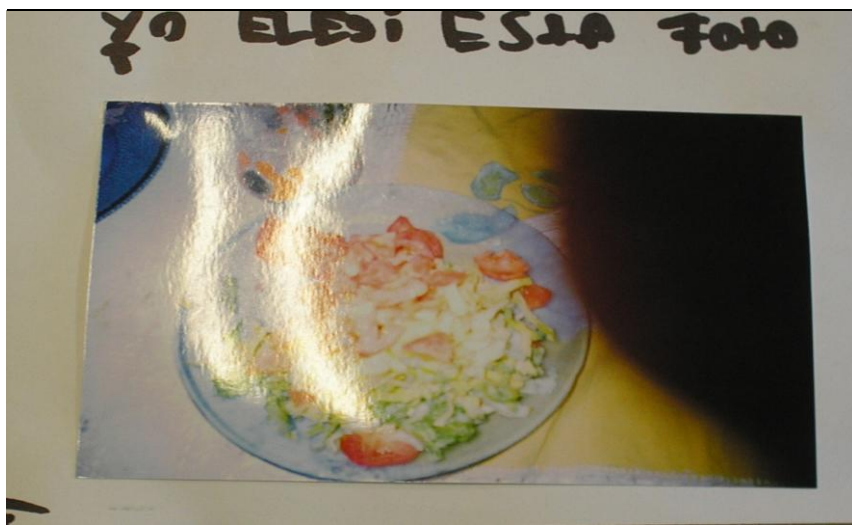
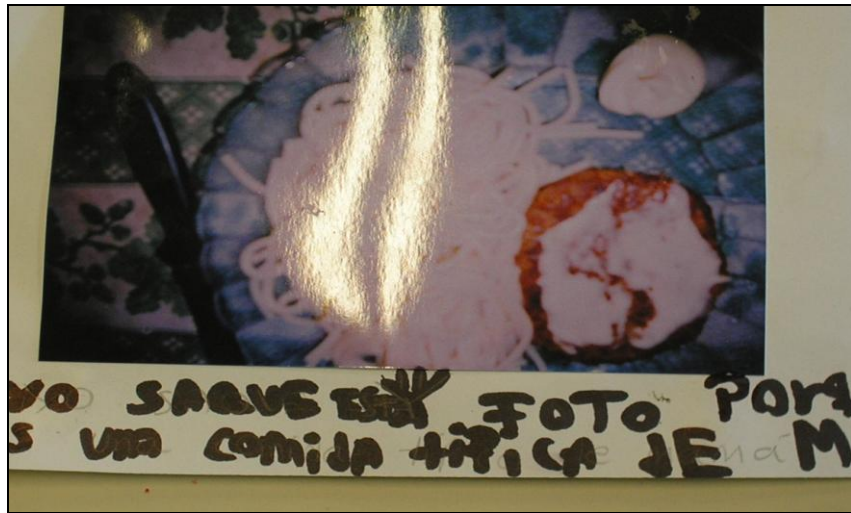
(Imagen 1, Belén, 17-11-2015)



(Imagen 2, Tomás, 17-11-2015)



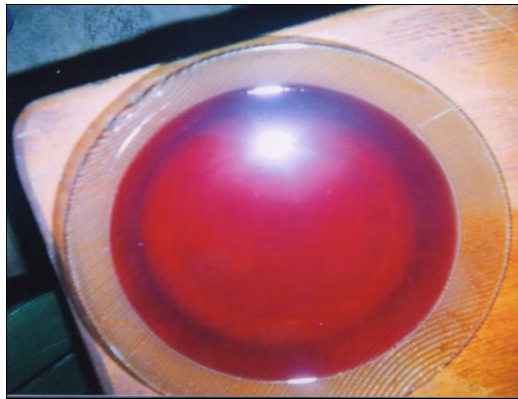
(Imagen 3, Ernesto, 17-11-2015)



(Imagen 4, Ernesto, 17-11-2015)



(Imagen 5, Tomás, 17-11-2015)



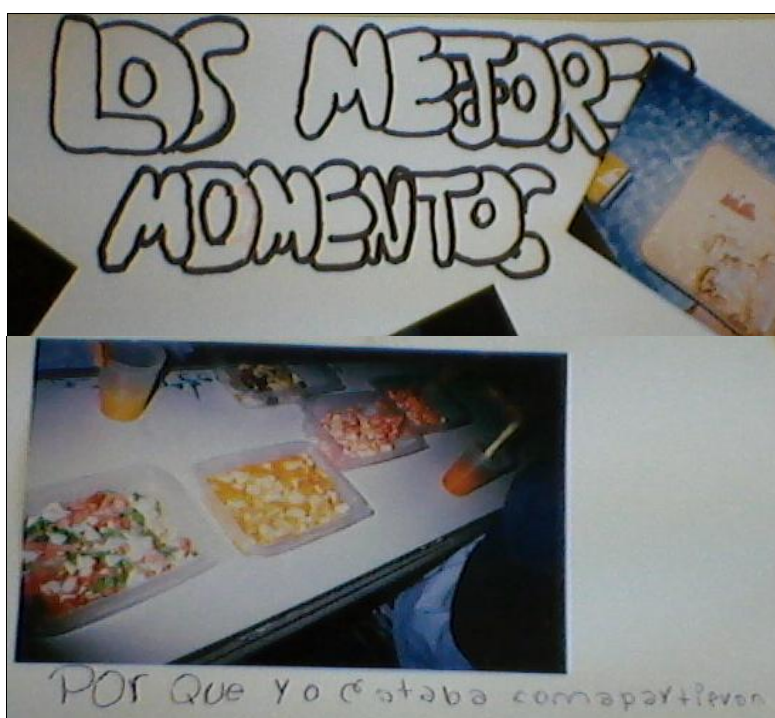
(Imagen 6, Alberto, 17-11-2015)



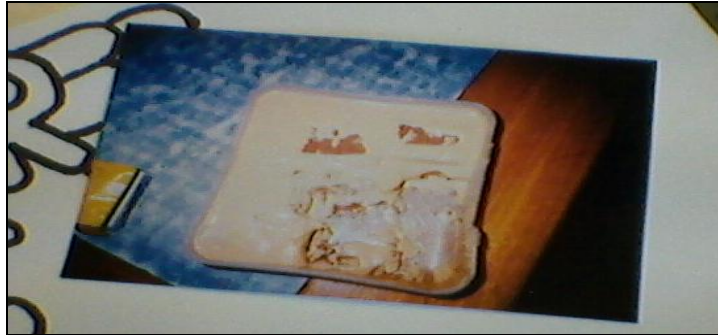
(Imagen 7, Francisco, 17-11-2015)



(Imagen 7, Francisco, 17-11-2015)



(Imagen 8, Valentín, 17-11-2015)

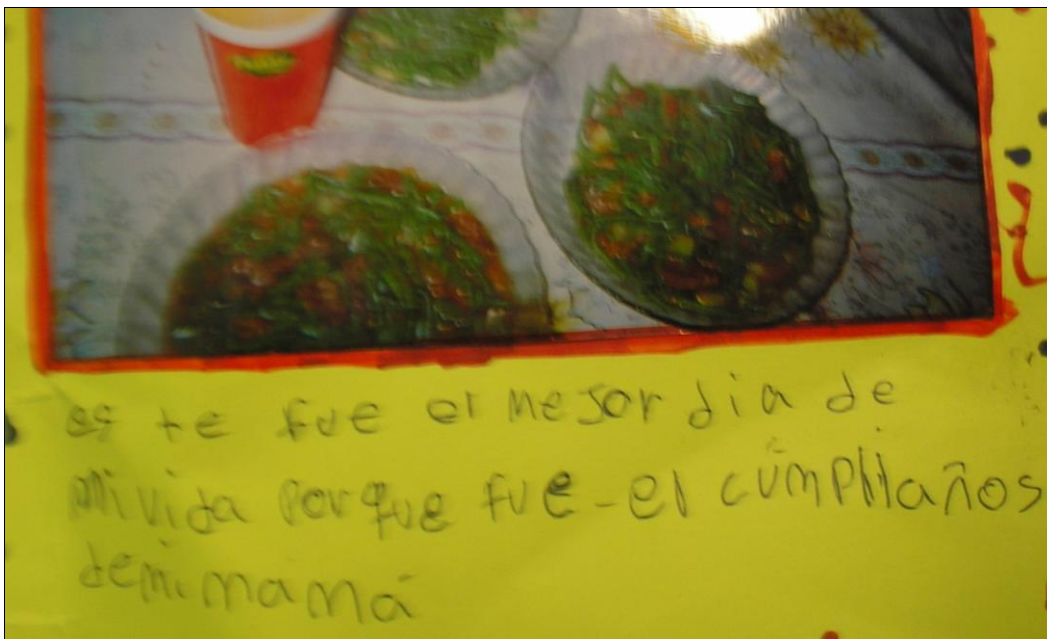


(Imagen 9, Valentín, 17-11-2015)



ELEGI ESTA FOTO POR QUE
ES LA COMIDA QUE YO HICE
EN EL TALLER DE COCINA.

(Imagen 10, Belén, 17-11-2015)



este fue el mejor día de
mi vida porque fue el cumpleaños
de mi mamá

(Imagen 11, Fernanda, 17-11-2015)



(Imagen 12, Ernesto, 17/11/2015)



(Imagen 13, Francisco, 17/11/2015)



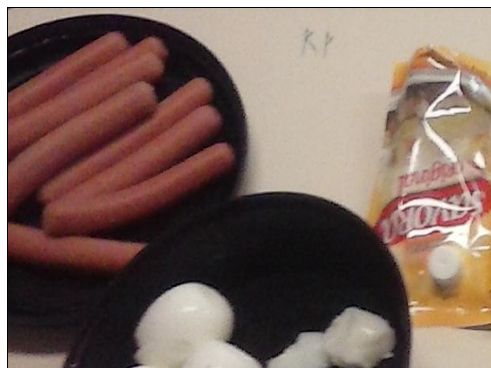
(Imagen 14, Tomás, 17/11/2015)



(Imagen 15, Magalí, 17-11-2015)



(Imagen 16, Valentín, 17/11/2015)



(Imagen 17, Francisco, 17/11/2015)