



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

Prácticas y significados de la cultura alimentaria en niños de 8vo básico beneficiarios del
Programa de Alimentación Escolar (PAE) en Santiago de Chile

Memoria para optar al Título de Antropóloga Social

Alejandra Ortega Guzmán

Profesora guía: Carolina Franch Maggiolo
Profesora tutora: Catalina Ivanovic Willumsen

Santiago, Diciembre de 2015

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría agradecer a mis padres, por confiar en mi decisión de estudiar Antropología. Porque a pesar de todas sus preguntas e inseguridades sobre esta carrera desconocida, no me disuadieron de seguir mi camino.

A mi familia, que con comprensión y cariño me dieron los espacios que necesité para terminar esta memoria.

A mis amigas y compañeras de carrera, quienes fueron un aporte a mi formación como persona y antropóloga. A través de las interminables conversaciones, aprendí que siempre hay más de un camino para llegar al mismo destino. No hay que desesperarse.

A los niños y niñas que participaron de esta investigación y me permitieron entrar en sus vidas. Sin ellos este trabajo no tendría forma ni sentido.

A Carolina Franch, quien me planteó las preguntas adecuadas en los momentos justos para que el proyecto se convirtiera en una investigación sólida y viable. Gracias por impulsarme a hilar siempre más fino.

A Catalina Ivanovic, por inquietarme con la idea de estudiar políticas públicas y alimentación, porque a través de este camino me reencontré con el origen de mi vocación.

Gracias por tu apoyo incondicional, críticas y comentarios que me impulsaron a seguir más allá de lo estrictamente necesario.

A José Antonio, por escuchar atentamente mis cavilaciones, desafiar mis pensamientos y fortalecer mis argumentos a través del debate. Gracias a ti aprendí que la Antropología debe estar al servicio de la sociedad desde el diálogo con las personas que la conforman.

Espero que sigamos caminando juntos en la vida.

Resumen

La presente memoria tiene por objetivo general caracterizar las prácticas y significados de la cultura alimentaria de niños y niñas de octavo básico beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar (PAE) de la JUNAEB, para comprender las diferentes formas en que se entiende el beneficio, a partir de las relaciones que se establecen con los diferentes actores (profesores, manipuladoras de alimentos, compañeros de curso, familia) e instancias alimentarias (desayuno, almuerzo, recreo) con las que conviven cotidianamente. Esto lo abordamos a partir de una etnografía que incluyó observación participante, entrevistas semi-estructuradas y una actividad de conocimiento alimentario, con niños y niñas que asistían a cuatro colegios de Santiago, pertenecientes a diferentes Grupos Socioeconómicos (GSE) según la clasificación del MINEDUC. Los resultados mostraron que resulta fundamental tratar el problema de la alimentación escolar y su buena aceptación en contexto con la cultura de los individuos, medida que permitirá generar iniciativas basadas sus diferentes realidades, aumentando la aceptación del programa y la optimización de los recursos. Esta perspectiva implica entender al PAE como parte esencial del día a día en los colegios, lo que requiere de relaciones interpersonales positivas y cercanas, así como también de espacios alimentarios adecuados para socializar en torno a la comida.

Palabras clave: Cultura alimentaria, alimentación escolar, pertinencia cultural, políticas públicas.

Índice

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	2
1.	Antecedentes	2
	Contexto de la alimentación en el Chile globalizado: nutrición, salud y consumo.....	3
	Alimentación y cultura: la visión antropológica del comportamiento alimentario	4
	Alimentación, Políticas Públicas y la medicalización del comportamiento alimentario	6
	El caso de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).....	9
2.	La alimentación escolar como problema de investigación	12
3.	Objetivos	15
	Objetivo General.....	15
	Objetivos Específicos	15
4.	Marco teórico-conceptual	15
	Dimensiones de la cultura alimentaria desde los significados	16
	Los sujetos y la <i>performatividad</i> de la cultura.....	16
	Dimensiones contextuales	18
a.	El espacio como localidad y como posición social	18
b.	Temporalidad y biografía	19
c.	Género y Cultura Alimentaria.....	20
d.	Clases sociales como coordenadas para comprender la alimentación	21
	Dimensiones prácticas	22
e.	Estructura del servicio	23
f.	Estética del servicio	24
g.	El gusto y el gustema.....	24
h.	Afectividad y comensalidad	26
i.	Resumen teórico	27
5.	Marco Metodológico	28
	Método y técnicas de recolección de datos	28
a.	Observación participante	29
b.	Entrevistas semi-estructuradas.....	30
	Operacionalización	30
c.	Actividad de conocimiento alimentario	31

Muestra.....	32
d. Focalización del muestreo según técnicas de recolección de datos	34
Análisis de datos	34
Resguardos éticos.....	35
III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	36
6. Caracterización de los niños y niñas de 8vo básico según su entorno escolar y familiar	36
Colegio de Grupo Socioeconómico Bajo (GSE-B)	36
Colegio de Grupo Socioeconómico Medio-Bajo (GSE-MB)	37
Colegio de Grupo Socioeconómico Medio (GSE-M)	39
Colegio de Grupo Socioeconómico Medio-Alto (GSE-MA)	40
7. Cultura alimentaria en el entorno escolar	41
Adquisición	41
a. La despensa invisible.....	43
b. Los kioscos saludables y las dificultades para el cambio en la oferta	46
c. El kiosco y el comercio ambulante como espacios de libertad.....	52
Preparación	55
a. Las estructuras de lo culinario en la minuta	56
b. Significados de las formas de preparación, de las combinaciones y las modificaciones de la minuta.....	58
c. Las manipuladoras de alimentos y la mecanización de la cocina	60
Consumo.....	63
a. El gusto y la apreciación de la oferta alimentaria	64
b. Valoración cultural de las preparaciones.....	66
c. Estética de la bandeja y composición del servicio	69
d. Afectividades y su relación con la aceptación de las preparaciones	70
e. Caracterización del espacio del comedor.....	72
f. Comensalidad y espacios alimentarios	75
Desecho.....	78
a. Las raciones sobrantes	78
b. Mantenimiento del espacio del comedor	80

8. Cultura alimentaria en el entorno familiar	81
Adquisición	81
a. Participación en el proceso de elección y compra	83
Preparación	85
a. Composición del menú cotidiano	85
b. Formas de preparación	87
c. Rol de los niños en la preparación de las comidas	91
Consumo.....	94
a. El gusto y las posibilidades de elección	94
b. Transmisión cultural a través de la alimentación	95
c. Comensalidad y vida familiar	97
Desecho.....	99
a. Limpieza y la comida que sobró	99
b. Los niños y niñas en lo doméstico	100
9. Elementos transversales para la comprensión y análisis de la cultura alimentaria de los niños y niñas beneficiarios del PAE en Santiago	101
Cocinas chilenas y significados asociados a la alimentación	101
Clase social y alimentación	103
Género y alimentación.....	104
Posibilidades para un Programa de Alimentación Escolar con pertinencia cultural	105
IV. REFLEXIONES FINALES	107
V. REFERENCIAS	i
VI. ANEXOS	vii
1. Pauta de observación etnográfica en el contexto de escuela y familia	vii
2. Pauta de entrevista semi-estructurada para niños y niñas de 8vo básico beneficiarios del PAE	viii
3. Pauta de entrevista semi-estructurada a funcionarios PAE y manipuladoras de alimentos.....	x
4. Pauta de actividad de conocimiento alimentario para niños y niñas de 8vo básico .	xi
5. Carta de presentación a los colegios e invitación a participar en la investigación ...	xii
6. Consentimiento informado	xiii
7. Constancia de respaldo institucional	xv

I. INTRODUCCIÓN

En el centro de este trabajo están las principales inquietudes que me llevaron a estudiar Antropología Social. Por un lado, la necesidad de considerar a la cultura como un eje relevante para la creación de políticas públicas, en tanto permite acercar las iniciativas de las instituciones a las personas que serán beneficiarias de la misma, favoreciendo la transición desde la imposición hacia el diálogo comprensivo y pertinente. En segundo lugar, la riqueza de la alimentación como una puerta de entrada para entender las diferentes formas de vida, las relaciones que se establecen a través de ella y las razones que subyacen en el quehacer cotidiano de las personas.

Pensando en estas dos razones, surge la posibilidad de estudiar y aportar en relación a la alimentación escolar otorgada por la JUNAEB a lo largo del país. Si bien la pregunta central a partir de la que surgió esta memoria fue por qué los niños no se comen la comida que les sirven en sus colegios, fue necesario rodear este problema puntual para abordarlo desde la perspectiva de la cultura alimentaria para poner en contexto y relacionar los diferentes elementos que podrían estar afectando la aceptación de las raciones. En este sentido, el gran supuesto que guió todo el proceso investigativo, fue que el problema de rechazo de las raciones no estaba en la cocina solamente, sino que tenía que ver con elementos que excedían la manipulación de alimentos y que estaban más relacionados con un contexto cultural ajeno a la realidad de la JUNAEB y que se ponía en tensión día a día, en donde el rechazo del desayuno o el almuerzo, era solamente la expresión de un malestar construido a partir la conjunción de otras instancias relativas a la alimentación.

Este enfoque antropológico está explicado en el apartado del marco teórico-conceptual, en donde mostramos la complejidad y la riqueza del enfoque interpretativo a partir del concepto de “cultura alimentaria”, el cual contiene a una serie de conceptos que entendemos según su capacidad de poner en contexto a los sujetos (espacio local y social, temporalidad y biografía, género y clase social) o de referirse a los elementos que de forma concreta podemos identificar en las prácticas que se ponen en escena a través de la alimentación (estructura de los servicios, estética, gusto, gustemas, afectividades y comensalidad). Todos estos elementos fueron entendidos bajo el supuesto que actúan entrelazados y toman forma según los contextos culturales en los que son construidos, reproducidos y transformados por las personas.

Metodológicamente, la manera escogida para ingresar a la cultura alimentaria de los beneficiarios del PAE fue a través de la etnografía, lo que facilitó el involucrarnos y estar presentes en lo cotidiano, permitiéndonos captar la simultaneidad de los elementos que tienen relación con la vida de los niños tanto en sus establecimientos como en sus contextos familiares. Es así como la estrategia del trabajo de campo se inició en cuatro establecimientos mixtos de diferentes grupos socioeconómicos y zonas de la ciudad de Santiago, que aceptaron participar y que sirvieron de punto de partida para luego centrarnos en un curso de octavo básico, sus integrantes y algunas de sus familias.

Las técnicas de investigación fueron, en primer lugar, la observación participante en instancias de recreo, desayuno, almuerzo y trayectos de salida, realizados una vez a la semana durante tres meses en cada colegio, además de algunos casos de observación en el contexto familiar. Para profundizar los hallazgos en esta instancia, realizamos entrevistas semiestructuradas a niños y niñas del curso en cuestión, las manipuladoras de alimentos y los encargados del PAE en cada colegio. Por último, fue necesario generar una instancia distinta a la entrevista y la observación, para acceder a ciertos matices referentes a los conocimientos que manejaban los niños respecto a los alimentos considerados frecuentes en la cocina de la zona central del país y sus opiniones al ponerlos en el contexto de las preparaciones servidas en los colegios.

Finalmente, los datos fueron analizados a partir de un enfoque recursivo propio de la teoría fundamentada, es decir, a partir de un trabajo constante a lo largo de todo el proceso investigativo, incorporando temas emergentes y profundizando en aquellos que resultaron relevantes para los mismos sujetos.

En la tercera parte de este documento encontramos los resultados y análisis, que abordan una caracterización general de los niños de cada establecimiento, de la cultura alimentaria en el contexto escolar y de la cultura alimentaria en el entorno familiar. Los dos últimos apartados serán analizados a partir de las cuatro etapas del proceso alimentario o estructuras del servicio (adquisición, preparación, consumo y desecho), para efectos de una mejor comprensión de cada tema y sus contenidos más relevantes. A esto se le suma un cuarto capítulo que tiene el fin de mostrar un nudo crítico en torno a las tensiones de los espacios analizados, develando aquellos ejes transversales de la cultura alimentaria en general.

Finalmente, como cuarto apartado están las conclusiones, las que redondean los hallazgos principales analizados en los resultados, y algunas reflexiones finales sobre el trabajo realizado.

II. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes

A continuación presentamos una recopilación de los antecedentes necesarios para contextualizar la alimentación como tema de investigación social en el quehacer nacional, tanto a un nivel cultural general como en relación al entorno escolar en particular. Para esto consideramos cuatro puntos centrales: primero el contexto de la alimentación en Chile desde la perspectiva de nutrición, salud y consumo; seguido por una actualización de los estudios alimentarios en relación a la Antropología y el lugar de la cultura en el tema; en tercer lugar proponemos una entrada para entender cómo las políticas públicas han focalizado y tratado los temas alimentarios desde un discurso médico y de salud. Terminamos con una caracterización sobre el caso particular de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (en adelante JUNAEB) y su Programa de Alimentación Escolar

(en adelante PAE), cómo se organiza y cuál es su rol dentro de la alimentación de la población escolarizada.

Contexto de la alimentación en el Chile globalizado: nutrición, salud y consumo

La alimentación juega un rol primordial en la vida de todo ser humano; es una necesidad básica que todos debemos cubrir y tiene repercusiones en todos los ámbitos de la vida. En un contexto de globalización podemos ver la formación de tres paradojas alimentarias: en primer lugar, la industria alimentaria ha crecido en la diversificación de la oferta, poniendo a disposición una gran cantidad de productos a la población en general, (Bertrán, 2010) a la vez que homogeneiza el repertorio alimentario, es decir, “hoy, en cualquier país del mundo, lo esencial de su alimentación proviene de un sistema de producción y de distribución cuya escala es planetaria” (Contreras, 2003, p. 1), lo que ha generado una paradoja en tanto el intento por ampliar la producción y los tipos de productos, formó una industria que no es capaz de distinguirse en su interior, ofreciendo finalmente productos virtualmente distintos, pero que en su contenido son todos semejantes.

La segunda paradoja tiene relación con la abundancia facilitada por la industria, la cual no ha solucionado el problema del hambre, existiendo aún en nuestro siglo, personas que mueren por desnutrición y falta de alimentos, a la vez que se favorece una malnutrición por abundancia (Aguirre, 2004) lo que genera, además, poblaciones con graves problemas de salud dentro de un contexto social que perpetúa sus padecimientos. Por último, la tercera paradoja versa respecto a la transgresión y la mantención de una identidad alimentaria propia de cada grupo, que se reinventa conforme los estilos de vida cambian, dejando menos tiempo para mirar lo que comemos y cómo lo comemos (Contreras, 2003; Aguirre, 2004), situándonos en coordenadas cada vez más individuales y con un horizonte social que se desvanece.

Es así como a escala mundial tenemos un panorama alimentario complejo y confuso, en donde se le ha traspasado a la industria tareas que antes eran ejecutadas en el ámbito doméstico, por lo que el comportamiento alimentario familiar es más dependiente de estrategias empresariales que de una cultura tradicional (Contreras, 2003).

Nuestro país no está exento de este fenómeno global el cual ha sido caracterizado a partir de cifras que describen cuantitativamente las elecciones alimentarias de la población, sin explicar las razones que motivan la acción. Este tipo de estudios cuantitativos son frecuentes en la investigación sobre alimentación en el ámbito de las políticas públicas, puesto que logran estudiar un gran número de individuos en un corto período de tiempo, en desmedro de la profundización en los fenómenos particulares de los sujetos. Ejemplo de esto es el panorama presentado por la Encuesta de Consumo Alimentario (ENCA) realizada por el Ministerio de Salud (MINSAL) en donde los datos muestran una alta ingesta de alimentos ricos en grasas, carbohidratos y azúcares en detrimento del consumo de lácteos, pescados, legumbres, frutas y verduras; fenómeno transversal a la

población, pero que muestra ciertos matices cuando hacen el cruce con nivel socioeconómico, zona de residencia, sexo y edad (MINSAL, 2014), sin plantear la pregunta por los aspectos que influyen en uno u otro de los factores identificados como incidentes en la conformación de grupos poblacionales con tales o cuales características.

En un intento por ampliar los datos relevados por la ENCA, la Fundación Chile realiza el estudio “Chile Saludable”, que caracteriza las preferencias de consumo de las familias chilenas encuestadas, mostrando que en relación a la alimentación, la tendencia del grupo familiar era a destinar más dinero a la compra de bebidas no alcohólicas, galletas y pasteles; que a las frutas, legumbres, pescados y mariscos (Fundación Chile et. al., 2012). Este patrón está presente también en la población infantil, en donde su primera prioridad de compra son los productos dulces y salados –considerados ‘sabrosos’–, fuertemente asociados con la obesidad –considerada negativa– lo que genera las contradicciones propias del tiempo paradójico en el cual vivimos (Olivares et al., 1999; Collipal et al., 2006).

Este patrón alimentario, sumado a la predominancia de la vida sedentaria, ha tenido como mayor consecuencia a nivel de salud, un aumento en las cifras de sobrepeso y obesidad, ascendiendo a un 67% y a un 25% respectivamente en la población total, existiendo cifras similares para las enfermedades crónicas no transmisibles, tales como diabetes e hipertensión, lo que ubica a Chile como el cuarto país con mayor obesidad dentro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para el año 2010, lo que se traduce en un aumento de los costos en salud ya sea en consultas médicas como en medicamentos para tratar estas enfermedades (MINSAL, 2010a). La relación entre alimentación y obesidad va más allá de la predisposición genética y responde en gran medida a factores medioambientales o de estilo de vida del entorno familiar, lo que en el caso chileno se refleja en “el 48% de los niños con padres con sobrepeso llegan a tener también este problema” (Fundación Chile et. al., 2012, p.11; Burrows, 2012). Lo cual nos llama la atención sobre la importancia de situar el fenómeno en un contexto más amplio y profundo que la cifra en sí misma, para acceder al contexto sociocultural en donde se insertan las personas que reproducen los patrones alimentarios descritos y de esta manera comprender las razones profundas del estado actual de las cosas en materia de alimentación.

Alimentación y cultura: la visión antropológica del comportamiento alimentario

Desde la Antropología, se ha planteado el problema de la alimentación con una perspectiva sociocultural, esto implica mostrar la complejidad del fenómeno a partir su contextualización con el entorno en que se desenvuelve, ya sea macroestructural (sociedad, políticas públicas, industria, mercado, medios de comunicación, sistema económico) o microestructural (comunidad, familia, individuo) (Franch et al., 2012). Poner en relación estas variables, ha permitido ampliar la mirada y comprender la alimentación

desde las características particulares de los sujetos (edad, género, etnia, clase) y la manera en que se relacionan con las concomitantes estructurales.

Si pensamos desde una perspectiva cultural, el interés radica en describir e interpretar prácticas y significados, profundizando en todas las acciones que envisten a las diferentes instancias en las que nos relacionamos con los alimentos, aceptamos que los alimentos “son portadores de sentido, y este sentido les permite ejercer efectos simbólicos y reales, individuales y sociales” (Fischler, 1995, p.80). Lo cual implica que el comer no es solamente nutrirse, sino que también, poner en escena la realidad y las relaciones sociales. Esto nos permite clasificar los alimentos ingeridos, la manera en que los preparamos y servimos, dónde, con quienes, en cuánto tiempo, etc. Es decir, la alimentación es un fenómeno que sirve para ser *pensado* según categorías socioculturales específicas que van más allá de un gusto biológico por lo dulce y un rechazo por lo amargo, sino que responde a posicionar lo que comemos, dándole un lugar dentro del mundo de los significados. En este sentido, las aversiones alimentarias están fuertemente ligadas a una disonancia con esta clasificación cognitiva (Fischler, 1995) en donde nos hacemos una idea sobre la comida y la asociamos a sabores, preparaciones, presentación en el plato y afectividades; por lo que si algo no está acorde a ello, la aceptación puede ser tardía o nula.

Al situar la alimentación como un fenómeno cognitivo, la entendemos como aprendida y contingente. Hablar de procesos de aprendizaje dentro de un contexto cultural, ubica a los sujetos en medio de una “experiencia parcialmente consciente y parcialmente inconsciente” (Harris, 2011, p.29) que le permite incorporar todas aquellas prácticas y normas necesarias para vivir en sociedad, marcando la pertenencia al grupo, así como también preferencias y aversiones en la alimentación, las diferentes técnicas de cocina y los sabores que caracterizan a una u otra cultura. Fischler (1995) plantea, dentro de esta línea argumentativa, que no es posible pensar la alimentación humana fuera de la lógica de cambio y sustitución, ya sea en términos de revoluciones alimentarias, en tanto choques culturales –como la revolución neolítica o la introducción del *fast food*– o bien en la cotidianidad –cambio de roles, nuevas ofertas de productos y otras formas de configurar los espacios alimentarios.

Investigaciones recientes que estudian la alimentación desde esta línea simbólica e interpretativa, ponen en relevancia el hecho que a pesar de encontrarnos en un mundo globalizado avanzado, seguimos mirando a una población heterogénea en donde convergen variables de etnia, tradición, clases socio-económicas, etc. que afectan las pautas de alimentación en cuanto a su organización y a los significados de la misma (Bertrán, 2010). Lo anterior implica, además, que la industrialización de la dieta no implica que las personas coman a ciegas, sino que siguen haciendo elecciones basadas en un complejo sistema de factores sociales y culturales (Busdiecker, Castillo y Salas, 2000) que deben ser integrados al momento de identificar las razones por las cuales un grupo humano come determinados alimentos, y por qué los cocina y consume de esa forma y no otra.

Otros estudios que se han enfocado en mostrar los elementos del discurso medicalizado que funcionan como barreras y/o potencialidades dentro de un contexto cultural (Franch et al., 2012), planteando que la percepción sobre este discurso del ‘buen comer’ se interpreta como desligado de la realidad particular de los sujetos y se plantea siempre como en negativo –dejar de– a la vez que impone reglas que son difíciles de cumplir – como por ejemplo “debes hacer más ejercicio”, suponiendo que más ejercicio siempre es más positivo. Siguiendo con este planteamiento, también debemos considerar que el “comer sano” y el combatir la obesidad, están cruzados por aspectos socioculturales que exceden el ámbito de acción de las políticas públicas (Heynig, 2008) y que deben ser tratadas desde las características particulares de los sujetos, como también de la mano con el conjunto social.

Otra línea fundamental que introduce la antropología, tiene relación con el ver la alimentación como una puesta en escena de las identidades de pertenencia al lugar, de género, etnia, clase, en definitiva, la transmisión de saberes necesarios sobre cómo vivir en sociedad (Ivanovic, 2013; Montecino, 2009). Es así como la alimentación y la cocina en sí misma es un “lenguaje [en el que] se expresan y conjugan diversos elementos que conforman el discurso y prácticas” (Ivanovic, 2013, p.183) de los habitantes de un lugar; lo que implica que los alimentos no son elementos carentes de sentido o significado, sino que están siendo constantemente representados (Navarro, 2006) lo que va complejizando la manera en que debemos acercarnos al fenómeno, en tanto la cantidad de variables necesarias para su comprensión van más allá de la dicotomía bueno/malo para la salud.

Alimentación, Políticas Públicas y la medicalización del comportamiento alimentario

Las políticas públicas constituyen un discurso oficial de Estado desde un espacio de poder legitimado por la población que toma estas normas y las incorpora –parcial o totalmente- a sus comportamientos y discursos alimentarios. En relación a la alimentación toman una particular importancia al momento en que comprendemos que los alimentos o lo que comemos “evidencian pautas, estructuras y sistemas [que son considerados] como un lenguaje social que puede y debe ser escuchado e interpretado” (Pemjean, 2013, p.134). En este sentido, la pregunta sobre qué comer, puede ser respondida desde las ideologías nutricionales que rigen nuestros comportamientos alimentarios, las que se conforman desde la experiencia cotidiana y de los discursos oficiales de las políticas públicas.

La historia de las políticas públicas sobre alimentación en nuestro país ha estado estrechamente relacionada con la salud. A lo largo del siglo XX, Chile estuvo marcado por la malnutrición por escasez y una alta tasa de mortalidad infantil, debido a las precarias condiciones de vida de la mayoría de la población, el hacinamiento, la falta de agua potable, cesantía, insalubridad, entre otros. La situación fue resuelta, desde el punto de vista nutricional, mediante iniciativas públicas o privadas “que se basaron en la creencia, profundamente arraigada en Chile, que el consumo de leche aseguraría el alcance de buenos índices nutricionales” (Pemjean, 2013, p.140). Surgiendo el Patronato Nacional de

la Infancia en 1900, el Cuerpo de Señoras en la década de los 20', la Dirección Central de la Madre-Niño en 1939, la Central de Leche en 1940 y el Plan de Leche en 1970, organismos que sentaron las bases para la visión que consideraba positivo que los niños(as) tuvieran un kilo de sobrepeso para asegurar su buena salud. Asociación que fue necesaria dentro de un escenario de carencias nutricionales, pero que resulta contraproducente cuando la oferta de azúcares y grasas aumenta y la obesidad se generaliza en la población (Pemjean, 2013).

Desde 1990, las características nutricionales de la población fueron cambiando, el período de bonanza reemplaza al de escasez y con esto se modifica la oferta alimentaria que ahora se inserta en un mundo globalizado que aumenta la disponibilidad de grasas y azúcares a bajos precios al mismo tiempo que la actividad física disminuye, favoreciendo el aumento del sobrepeso y la obesidad. Es así como hoy en día nos situamos desde la vereda de la malnutrición por exceso y no por carencia, requiriendo la generación de políticas públicas con una lógica que se ajuste a los requerimientos de la población actual y las maneras en que ésta nueva situación de salud se distribuye en la sociedad.

Al igual que la desnutrición, la obesidad se distribuyen de manera desigual en la población, siendo las más altas en aquellos sectores con un nivel educacional bajo (35,5%) según la Encuesta Nacional de Salud (MINSAL, 2010a), lo que requiere, según nuestra perspectiva, tener una consideración particular sobre las condiciones de vida de aquel sector –disponibilidad de recursos, jornada laboral, constitución familiar, etc.- y no solamente un plan uniforme y transversal que oculte aquellas variables socioculturales relevantes a la hora de enfrentar el problema.

En la actualidad, el programa que se ha creado específicamente para revertir este nuevo panorama, es “Elige Vivir Sano”, plan que tiene como objetivos sanitarios para la década 2011-2020 disminuir la morbilidad, discapacidad y mortalidad prematura; promover un estilo de vida saludable y “reducir las inequidades en salud a través de la mitigación de los efectos que producen los determinantes sociales y económicos en la salud de las personas” (Elige Vivir Sano, 2011, p.6). Estas iniciativas se plantean como una forma de proponer nuevas directrices en salud y alimentación; y coinciden con las recomendaciones de expertos quienes postulan la importancia de un trabajo conjunto entre el Estado, la investigación científica y la innovación tecnológica en donde se avance hacia un cambio en los paradigmas sobre alimentación asentados en la población (Fundación Chile et al., 2012). Para esto resulta de gran importancia el “seguir mejorando las políticas públicas que protegen y vigilan el crecimiento pondoestatural¹ del niño, regular la oferta de alimentos altos en grasa y azúcar, apoyar y educar a las familias en hábitos y estilos de vida saludables es prioritario” (Burrows, 2012, p.24).

¹ El crecimiento pondoestatural implica el crecimiento estatural (alargamiento de los huesos largos y crecimiento vertebral) y ponderal (desarrollo del tejido adiposo y masa corporal). Parte de la base que “el crecimiento no sólo es cuantitativo, sino que también tiene una dimensión cualitativa que explica la noción de maduración” (Thibault et. al., 2009, p. 1)

A consecuencia de lo anterior, estamos frente a diversos estudios y programas que se han enfocado en un mismo objetivo pero interviniendo de manera disgregada, sin un foco central que distribuya los esfuerzos y unifique el escenario de acción, lo que se traduce en una brecha entre el diagnóstico que realizan diversos organismos y las iniciativas de carácter estatal, las que revisaremos a continuación.

Ejemplo de esto son las investigaciones desde el área de la salud de la mano de nutricionistas, pediatras e ingenieros en alimentos que han realizado trabajos exploratorios sobre conocimientos y consumo alimentarios a nivel de escuela, niños y sus padres (Vio del R., et. al., 2012) para generar material educativo sobre la materia; así como también intervenciones de privados, como ha sido el caso de NutriRSE de Responsabilidad Social Empresarial desde el 2006 y el programa asociativo entre Nestlé y la Municipalidad de Peñalolén “Niños en Acción” desde el 2010 hasta el 2011 que arrojó resultados positivos en donde 7 de los 9 colegios intervenidos disminuyó el porcentaje de obesidad sin embargo no de manera significativa (Vio del R. et. al., 2011). Dentro de la misma línea encontramos una iniciativa del INTA para promover la alimentación saludable en las escuelas básicas (Salinas, et. al., 2013) en donde la propuesta es implementar una política de Estado basado en un marco normativo y legal que lo respalde, además de un enfoque participativo que involucre a todos los actores de la sociedad.

Otro elemento común a estas iniciativas, es la existencia de un discurso que aboga por la “normalización dietética, esto es, la construcción de un patrón alimentario específico –la dieta equilibrada– con base en la restricción o promoción del consumo de ciertos alimentos” (Gracia, 2007, p. 236). A la vez que se ve en la promoción de la salud, una solución que va de la mano con la educación de los individuos en hábitos de vida saludable y críticos en lo que comen, como principal herramienta para la prevención de la obesidad y enfermedades crónicas asociadas (Cervato, Moraes da Silva y Pava, 2013; Kain et al., 2012; Burrows, 2012; Kain et al., 2008). Lo que ha ido transformando al alimento en un medicamento, que su función ya no responde a la necesidad de satisfacer las necesidades biológicas o energéticas del organismo, sino que el “hambre de salud” (Contreras, 2003).

Todos estos elementos van marcando, de una u otra forma, la manera en que se comprende la alimentación y la dirección que toman las políticas públicas respecto a ésta; instaurando un discurso que se va modificando conforme la población va transformando sus prácticas alimentarias. Es así como a mediados del siglo XX la preocupación era la desnutrición e inseguridad alimentaria, cambiando dramáticamente a una malnutrición por exceso hoy en día, lo que demanda reforzar las buenas prácticas alimentarias en pos de combatir la obesidad y todas aquellas enfermedades asociadas a ésta. Lo que ha favorecido una postura medicalizada que ha logrado influir en los discursos, pero no así en las prácticas alimentarias de la población, la cual identifica más barreras que facilidades para llevar a cabo las recomendaciones de los expertos (Franch et al., 2012).

El caso de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)

Dentro de las políticas públicas relacionadas con alimentación, la JUNAEB juega un papel fundamental. Esta institución fue creada en 1952 con el objetivo de combatir los altos niveles de desnutrición del país, mediante la entrega de raciones de leche para complementar los nutrientes consumidos por los(as) niños(as) a través de la comida. De esta modo, más tarde surgió el Plan de Leche en la década de 1970, el que debía entregar la cantidad de leche necesaria para el bienestar nutricional de los niños (Pemjean, 2011). Desde su creación este organismo ha trabajado en conjunto con la Fundación Integra, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y el Ministerio de Salud (MINSAL); enfocándose en los últimos 15 años en la Promoción de la Salud Escolar (Salinas & Vio del R., 2011), teniendo una estrecha conexión con el quehacer nacional respecto a alimentación infantil y juvenil.

En la actualidad, la JUNAEB continúa haciéndose cargo de este rol complementario, a partir del Programa de Alimentación Escolar (PAE), el cual

tiene como finalidad entregar diariamente servicios de alimentación (desayunos, almuerzos, onces, colaciones y cenas según corresponda) a los alumnos y alumnas en condición de vulnerabilidad de Establecimientos Educacionales Municipales y Particulares Subvencionados del país durante el año lectivo, en los niveles de Educación Parvularia (Pre-Kinder y Kinder), Básica y Media, con el objeto de mejorar su asistencia a clases y contribuir a evitar la deserción escolar (JUNAEB, 2015, sitio oficial).

Dicho programa, se distribuye a partir de una segmentación basada en la condición de vulnerabilidad de los estudiantes del sistema público de educación, el cual opera con diferentes indicadores agrupados en dos grandes índices: el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE) y el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE). El primero sirve para identificar los establecimientos vulnerables a partir de una encuesta de tipo censal a los cursos de primero básico y primero medio, la cual mide los niveles de pobreza de los niños y niñas matriculados en cada colegio, a partir de los resultados de esta encuesta, los colegios postulan al beneficio PAE y al número de becas que estimen necesarias para cubrir a los(as) estudiantes prioritarios o más vulnerables.

Sin embargo, este índice no da cuenta de la vulnerabilidad asociada a otras variables más allá de la socioeconómica, por lo que desde el 2005, se implementó el SINAE. Este sistema, recopila datos intersectoriales relacionados con el IVE, la filiación de salud, pertenencia a un programa del Servicio Nacional de Menores (SENAME), de Chile Solidario o de Ingreso Ético Familiar, además de información del registro civil. Todo esto conforma el Registro Nacional de Información Social del Estudiante (RENISE), una base de datos que permite focalizar los recursos al interior de los establecimientos a través de la categorización de estudiantes en diferentes prioridades (JUNAEB, 2005).

La focalización es llevada a cabo por los encargados PAE de cada establecimiento, éstos acceden a una base de datos online, en donde deben buscar a todos sus alumnos con matrícula vigente y organizar la distribución de las raciones a aquellos que se encuentren en la primera prioridad según el sistema, siendo éste el número de raciones que cada establecimiento debe pedir. En caso de haber un excedente de raciones durante el día, éstas se reparten por el profesor encargado, a las siguientes prioridades (JUNAEB, 2005).

Este cambio de enfoque tiene en su base el pensar la pobreza como un problema de equidad y no de carencia, expresado en un continuum de vulnerabilidad-bienestar, el que consiste en identificar posibles factores protectores y posibles daños que puedan afectar el desarrollo integral de la persona a lo largo de todo su ciclo vital y que tiene una expresión tanto a nivel individual, como familiar y comunitario (JUNAEB, 2005). Sin embargo, a nuestro modo de ver, el IVE-SINAE, sigue pesquizando carencias materiales y sociales del entorno, fallando en la detección de factores protectores que se deben potenciar o con los cuales trabajar al momento de identificar riesgos que lleven a la deserción y abandono escolar.

Un ejemplo de esto es el conducto regular mediante el cual un estudiante se hace beneficiario del programa, proceso que se inicia con el puntaje de vulnerabilidad calculado por el IVE-SINAE, sin considerar a las familias ni su entorno en términos que excedan su situación económica (JUNAEB, 2005). En este sentido, la focalización de los recursos JUNAEB siguen operando desde la vulnerabilidad y no desde el bienestar integral del ser humano, en tanto su dirección está en llevar a cabo medidas, en donde se apoya a los(as) estudiantes del sistema público si es que se les considera carentes de las condiciones materiales para su éxito académico; dejando de lado el ámbito social, comunitario y familiar en las medidas y acciones concretas, tan necesario para llevar a la realidad el enfoque de bienestar y de derechos.

Otras iniciativas que la institución ha llevado a cabo durante el 2015 para potenciar el PAE, están relacionadas con mejoras en la calidad de los vegetales con los que se preparan las raciones, a través de un compromiso con el Instituto de Investigaciones Agropecuarias (INIA), lo que además contribuiría a mejorar nutricionalmente las comidas servidas (JUNAEB, 2015a). Por otro lado, están las capacitaciones a las manipuladoras de alimentos (JUNAEB, 2015b) y una capacitación regional a encargados del PAE para actualizar los conocimientos de los funcionarios y conocer la realidad regional en zonas urbanas y rurales (JUNAEB, 2015c). Si bien, desde nuestra perspectiva, la actualización de los conocimientos y los procedimientos en relación al PAE son un elemento importante para la mantención del programa a lo largo del país, resultan insuficientes una vez que vemos las carencias que tiene en su funcionamiento cotidiano. A continuación exponemos algunas de estas situaciones que han sido documentadas por algunas investigaciones y que contrastaremos con las cifras oficiales que maneja la institución.

Operativamente y en relación al diseño del PAE y las minutas para enseñanza básica – tramo objeto de la presente memoria- están pensadas en entregar un aporte calórico de

700 calorías (desayuno u onces de 250 calorías, más un almuerzo de 450 calorías) o 1000 calorías (desayuno, almuerzo y onces de 250 calorías), según las disposiciones de la Ley N° 20.595 y el sistema Chile Solidario (DIPRE, 2014) y que varían según el régimen de escolarización en que se encuentran los niños y niñas, los que pueden ser jornada de mañana o tarde, jornada completa o internado. Sin embargo en un estudio nutricional sobre las raciones preescolares publicado el 2013, se demuestra que el aporte de cada bandeja está levemente por sobre lo estipulado ya sea por cantidad de la ración o calidad de la misma, lo cual pone en evidencia que el diseño de las minutas no está acorde a las necesidades nutricionales de la población actual o bien, no se ha realizado un trabajo de capacitación adecuada con las manipuladoras de alimentos (Barrios et. al., 2013).

Las irregularidades en términos del servicio de las bandejas, afecta tanto la nutrición de los niños, como a la administración del presupuesto del programa, el cual consta de \$237.694.374 (miles de millones) para el 2015, solamente para las cerca de 2.600.000 raciones diarias solamente en enseñanza básica (DIPRE, 2014). Concretamente, en el 2013 la JUNAEB declaró que el 8% de las raciones alimenticias se pierden, lo que equivale a 250.000 raciones anuales (FAO, 2013). Sin embargo, no existe un registro que refleje de manera exacta la cantidad de raciones no consumidas día a día en todos los establecimientos del país. La pérdida de las preparaciones, puede ser explicado a partir de factores como el 'no gusto' de los niños ya sea por sabor o presentación, como así también por una mala distribución de las raciones a nivel de los establecimientos, presentándose casos en donde hay colegios que pueden alimentar a estudiantes no vulnerables mientras que en otros no logran cubrir a aquellos de prioridad 1 y 2 (Barrios et al., 2013; Villena, 2013).

A pesar de estas cifras y de ser "un programa nacional con cobertura y costo muy elevados, no contempla realizar evaluaciones de consumo efectivo de las preparaciones por el alto presupuesto y la complejidad que implican estos estudios" (Barrios et al., 2013, p.331) tardando en dar respuesta y solución a este problema, lo cual tiende a entorpecer el cumplimiento de los objetivos de salud de la década en relación a la malnutrición por exceso, en tanto favorece el consumo de alimentos procesados que son más atractivos para los niños, los que están estrechamente ligados con los niveles de obesidad; así como también afecta la administración eficiente y efectiva de los recursos públicos destinados al programa.

Es así como podemos ver que el PAE se presenta como un heredero del modelo establecido a mediados del siglo XX, en donde los niños debían ser alimentados para evitar la desnutrición y muerte por inanición, situación que está lejos de ser la actual. En este sentido, el abordaje de la vulnerabilidad social desde la perspectiva de la carencia alimenticia no resulta del todo pertinente por cuanto el dilema alimentario en el Chile de hoy, no es alcanzar un cierto nivel de ingesta, sino que la forma y la calidad nutricional de la misma. Es más, en un momento de economía estable a nivel país, se puede dar cabida a la construcción de un menú cultural y nutricionalmente pertinente, que incorpore un

estándar de calidad y compita con la atractiva oferta de la industria alimentaria globalizada; atrayendo así a este público que ya no come por la fuerza de la necesidad.

2. La alimentación escolar como problema de investigación

A partir de los antecedentes presentados, podemos ver que estamos frente a una situación alimentaria a nivel país que va más allá del binomio de comer menos calorías y hacer más actividad física. Si bien el sedentarismo y la obesidad son un problema país, las iniciativas de promoción de la salud de la última década, no han logrado una baja considerable de los niveles de estas enfermedades en la población mediante dichas recomendaciones.

Este binomio ha sido la clave principal de las estrategias médico-nutricionales con la que han operado los estudios de diversas instituciones privadas y las políticas públicas en relación a la salud, incluyendo la estrategia de la JUNAEB cuyo caso particular ha presentado la dificultad para introducir ciertas preparaciones que involucran frutas, verduras, además de la reducción de los niveles del sal y azúcar. Todos estos cambios son comprendidos como necesarios para fomentar una vida saludable, pero han tenido una baja aceptación de parte de los beneficiarios del PAE lo que se traduce en la pérdida de recursos por las raciones que no son consumidas, a pesar de los esfuerzos de la institución por innovar en presentaciones o preparaciones. A esto, se le suma un diseño que incorpora una estandarización en las preparaciones que no es sensible a las diferencias culturales a lo largo del país, poniendo en tensión la necesidad de estandarizar el aporte nutricional versus la diversidad de las cocinas chilenas, asimilándola con una homogeneización de las preparaciones (Ivanovic y Hernández, 2014).

Tomando como punto de partida el rechazo y la pérdida de recursos, la JUNAEB realizó una consulta a diferentes instituciones para buscar posibles soluciones a este problema, siendo éste el contexto en el cual se enmarca la presente memoria. En este sentido, lo que buscamos es problematizar en torno a esta inquietud pero a partir de un contexto más amplio y estudiarlo desde una mirada cultural. Es así como para entender las razones del rechazo hacia el PAE, primero debemos poner las prácticas alimentarias de los niños y niñas beneficiarios en relación con los significados. Siguiendo la línea de los trabajos de Antropología, que entienden a la alimentación como un sistema comunicacional o un lenguaje lleno de signos que se van presentando de forma simultánea en el día a día y que se asientan en la base de la cultura que los niños y niñas deben aprender, *performar* y llevar a cabo en los contextos cotidianos en los que se desenvuelvan.

Para comprender de mejor manera la importancia de situar el fenómeno desde una coordenada simbólica, debemos mirar a las iniciativas privadas y públicas de salud alimentaria desde un punto de vista crítico. Los estudios dedicados a la caracterización de la población tanto nacional como local, en términos de alimentación, han sido realizados a partir de encuestas, que si bien son útiles al momento de identificar características

demográficas, no nos dan luces sobre las razones o el porqué de las prácticas que determinan su estado actual, ni mucho menos lo que significan para los sujetos dichas acciones.

Esto influye en la forma en que se aborda el problema de la alimentación en las investigaciones de intervención, en donde se invisibiliza a los sujetos y la percepción sobre su propia situación; a la vez que se les hace responsables de manera individual de su situación, al realizar recomendaciones fundadas en un estándar de lo nutricionalmente saludable, bajo la forma de instructivos y normas a cumplir desde el núcleo familiar, quienes deben garantizar una alimentación adecuada a todos los integrantes. Esto ha presentado un logro a nivel de discursos sobre la importancia de vida saludable pero no un cambio en las conductas o hábitos en el nivel de las acciones, esto último, debido a la imposición de una mirada sesgada que no reconoce las distintas coordenadas culturales, económicas y sociales, en las que se encuentran los sujetos.

De este modo, estudiar la alimentación en el Chile de hoy, debe realizarse a partir del reconocimiento del carácter situado de esta problemática, en donde debemos transparentar el sustrato cultural de las diferentes realidades que la cruza, más aún si el objetivo es generar políticas públicas que beneficien a toda la población. Es así como el primer paso para tomar medidas con pertinencia cultural, es comprender situaciones en donde, por ejemplo, la noción de alimentarse sanamente dentro una familia de clase baja que vive con un sueldo mínimo y que tiene una tradición culinaria centrada en lo frito, no es igual que para una familia de clase alta en la que se privilegia el consumo de verduras.

El conocer este sistema simbólico, nos permitiría tener claridad sobre la forma en que los diversos factores –salud, alimentación, educación- y sus respectivos actores –Estado, colegio, familia, comunidad- están influyendo del modo en que se ha caracterizado en las encuestas y avanzar en pos de un marco explicativo o interpretativo más que descriptivo. La apuesta de esta investigación, es realizar un aporte de tipo teórico, en tanto podremos dar cuenta de esta realidad cultural que no ha sido considerada en el diseño del PAE desde el enfoque antropológico; y metodológica al presentar a la etnografía como una apuesta práctica y viable, puesto que nos permite acceder a la complejidad de los significados que se entrelazan cuando hablamos de alimentación desde una perspectiva cultural.

Considerando lo ya descrito, formularemos todas estas inquietudes en una pregunta de investigación de corte cualitativo, descriptivo e interpretativo, porque consideramos que para comprender los porqué del fenómeno, debemos acceder a sus características más profundas, lo que nos lleva a preguntarnos sobre ***¿Cómo se caracterizan las prácticas y significados de la cultura alimentaria en niños de 8vo básico beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en Santiago de Chile?***

Si bien el problema en particular de la JUNAEB como institución es la pérdida de recursos o el rechazo de las preparaciones por parte de los niños y niñas; nuestra apuesta es que

si logramos entender la cultura alimentaria en la que está inserta la alimentación escolar, podremos entender los por qué de la pérdida de comida. En este sentido es trascendental comprender de qué manera los niños están interpretando la información que reciben desde los diferentes actores involucrados en su vida cotidiana, los que corresponden a la escuela como representante del discurso estatal; la familia como su entorno más inmediato y el responsable de perpetuar o cambiar conductas en áreas como la alimentación y hábitos de vida saludables, y desde sus mismos pares con los que comparten la jornada escolar.

Poner en contexto a los niños y niñas, va de la mano con el carácter social y compartido de la alimentación, en donde las elecciones e “informaciones sobre lo que puede y debe ser comido y sobre lo que debe ser evitado” (Fischler, 1995, p. 95), son transmitidas a partir de la interacción con otros en las diferentes instancias alimentarias. Esto resulta más relevante aún, cuando consideramos la complejidad de las elecciones, motivaciones y preferencias, que se presentan muchas veces como contradictorias y entran en conflicto con los diversos parámetros que entran en juego simultáneamente. A esto se le suma que en la adolescencia se hacen patente la necesidad de control sobre las propias elecciones y el deseo de aceptación de sus pares lo cual implica la innovación en lo que comen; a la vez que la permanencia en el núcleo familiar y con esto, a los alimentos habituales en su día a día (Contento et al., 2006).

Enfrentar el problema desde los significados o de cómo entienden los niños y niñas la alimentación, permite acercarse al fenómeno hacia la cultura, puesto que, como ya hemos planteado, es un componente importante al momento de conocer e intervenir espacios sociales cotidianos como es la alimentación. Esta situación nos impulsa a proponer un acercamiento metodológico que implica un corte cualitativo y antropológico que no ha sido suficientemente considerado y que se presenta como una oportunidad de plantear otra forma de mirar las prácticas y profundizar en las mismas, además de establecer y probar estrategias de acercamiento más efectivas en tanto consideran variaciones que los instrumentos cuantitativos no llegan a incorporar.

En relación a los sujetos, debido a que esta investigación se gesta principalmente desde una inquietud de la JUNAEB, fueron los que identificaron al nivel de 8vo básico, como un nicho especialmente complejo en lo que a aceptación y rechazo de raciones respecta, es por esto que tomamos a los niños y niñas de este nivel como principal sujeto de nuestra investigación. Además, son personas que se encuentran en una etapa que ha sido comprendida como de cambios propios de la adolescencia, pero que aún conserva características de la niñez, permitiéndonos ver desde su perspectiva, aquellos elementos de ambas etapas que influyen en sus preferencias alimentarias y el modo en que están entendiendo su entorno.

Por último, resulta relevante aceptar el desafío de estudiar la cultura alimentaria en relación a la alimentación escolar con todo lo que eso implica, mostrando las relaciones sociales, espacios alimentarios y formas de pensar la alimentación desde la perspectiva

de los niños y niñas, pudiendo así, ponernos en el lugar de éstos sujetos que históricamente se han pensado desde las políticas públicas, como personas incompletas y en transición desde la niñez a la vida adulta, sin comprender que son, en sí mismos, seres complejos que deben ser estudiados desde su propia realidad presente y no desde sus rasgos o aspectos que aún no han desarrollado como un futuro adulto (Sadler y Aguayo, 2006).

3. Objetivos

Objetivo General

Caracterizar las prácticas y significados de la cultura alimentaria en niños de 8vo básico beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en Santiago de Chile.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las prácticas y significados de la cultura alimentaria en relación a la familia.
- Caracterizar las prácticas y significados de la cultura alimentaria en relación al colegio.
- Caracterizar las prácticas y significados de la cultura alimentaria en relación a sus pares.
- Identificar posibles tensiones existentes entre las formas en que la familia, el colegio y los pares, ponen en escena las prácticas y significados que forman parte de la cultura alimentaria de los niños beneficiarios.

4. Marco teórico-conceptual

Dentro del contexto de la alimentación convergen múltiples factores tales como la nutrición, salud, temporalidades, economía, política, estética, etc. los que condicionan la cotidianeidad y las formas de vida de todas las personas. Como mencionamos anteriormente, nos situamos dentro de un espacio temporal globalizado que ha cambiado significativamente nuestra relación con la alimentación, así como también el estudio de la misma. En este ámbito, la Antropología aporta con un enfoque holista, comparativo y de índole cualitativa, dando un paso más allá de la cantidad de calorías ingeridas o de la caracterización de la dieta, en términos de cuáles alimentos se consumen más y cuales menos; interesándose más por los significados y razones de estos fenómenos.

A continuación desarrollaremos los elementos centrales para entender la forma en que las diferentes dimensiones de la cultura se conjugan en con la alimentación, y la importancia de considerar a los sujetos en relación con sus posiciones sociales, temporales, territoriales, rutinas, y los significados culturales asociados a cada una de ellas.

Dimensiones de la cultura alimentaria desde los significados

Considerando las características de nuestra investigación, entenderemos a la cultura desde una perspectiva simbólica y por este motivo la definimos desde la visión de Clifford Geertz, quien propone que el ser humano

es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados (2003 [1973], p.20).

Desde este enfoque, la invitación es a ahondar en aquellas expresiones sociales y culturales que nos puedan parecer enigmáticas o carentes de importancia para resolver aquellos problemas que nos afectan cotidianamente, y de esta manera, encontrar las bases en las que se asientan y que no son perceptibles desde la superficie de los hechos. En términos prácticos y para efectos de este trabajo de campo en particular, entenderemos por cultura alimentaria al “conjunto de representaciones, de creencias, conocimientos y de prácticas heredadas y/o aprendidas que están asociadas a la alimentación y que son compartidas por los individuos de una cultura dada o de un grupo social determinado” (Contreras y Gracia, 2005, p.96).

El aproximarse a la cultura alimentaria de esta manera, implica observar y comprender el fenómeno desde su complejidad multifacética, incorporando todos aquellos elementos que la definen y permiten estudiarla de la manera más completa posible. A continuación detallaremos los enfoques de cada una de las aristas y lo que conllevan por sí mismas y en relación a los otros elementos culturales a estudiar.

Los sujetos y la *performatividad* de la cultura

La cultura es un producto exclusivamente humano, es por esto que en el centro de cualquier estudio antropológico, están los sujetos que la reproducen, modifican y *performan*, es decir, nos encontramos frente a un escenario en donde se desarrollan “acciones por medio de las cuales los actores, los significados y el escenario social, son constituidos simultáneamente” (Ivanovic, 2015, p.2), contemplando la experiencia previa de otras acciones que los antecedieron, por lo que todo acto en el presente es una experiencia compartida y una acción colectiva, en donde la categoría de lo personal se extiende hasta incluir las estructuras sociales en que está inmersa (Butler, 1990), es decir, día a día nos enfrentamos a un juego de libertades individuales y constricciones culturales, que condicionan los significados que les atribuimos a cada experiencia.

En el caso de la alimentación, nuestra propuesta es entender a los niños como sujetos que interactúan y entran en el juego con estas experiencias previas, relacionadas con una tradición familiar y cultural en torno a la alimentación, pudiendo identificar aquellas preparaciones que los posicionan como pertenecientes a un grupo, ya sea familiar o de

una identidad regional o nacional. Sin embargo, al no presentarse estáticamente, estas formas de poner en escena lo alimentario podríamos comprenderlas como relecturas de las preparaciones y de todas las formas de hacer relacionadas con ellas, dando espacio a la libertad individual cada vez que intervenimos con acciones tales como reemplazar uno u otro ingrediente, cambiar la técnica de lo frito a lo horneado o bien rallar en vez de cortar. Estas libertades pueden transgredir o perpetuar los límites estructurales de nuestra alimentación, siendo los sujetos y la forma en que significan estas transgresiones, quienes nos indiquen hasta qué punto una preparación o práctica culinaria puede ser modificada sin perder las características que la identifican y cuando pasa a ser otra cosa ajena y distinta.

Desde esta perspectiva, la cultura no es un elemento estático, en donde los sujetos o actores no tienen injerencia en el desarrollo de su cotidianidad, en tanto las pautas para la acción están dadas. Estamos ante un diálogo espacio-temporal que se presta para la interacción y que va constituyendo identidad, la cual contempla simultáneamente lo cultural o colectivo, como la acción subjetiva de los sujetos (McDowell, 2000). Es por esta razón que el estudio de la cultura alimentaria debe ser puesta en un contexto social, espacial o territorial y temporal, además de ser tomada desde una mirada amplia, en donde seamos capaces de ver tanto a los sujetos como a la escena en donde se desenvuelven en el día a día.

Para esta investigación, los sujetos de estudio centrales serán los niños de 8vo básico beneficiarios del PAE; ellos serán el foco y quienes nos señalen cómo comprenden, integran y aprenden a alimentarse. A pesar de plantear que la manera en que se expresarán estos elementos, dependen en gran medida del grupo social específico dentro del cual se está inserto, también es cierto que “la interpretación del código da lugar a variaciones y matices que se acentúan más o menos según el individuo [...] es así como se puede observar la emergencia de preferencias y aversiones en base a las experiencias individuales” (de Garine, 1995, p. 132).

De esta manera podemos identificar dos grandes entidades que intervienen en el contexto alimentario, en primer lugar tenemos al grupo social, que para nuestro sujeto en particular corresponde al ambiente escolar, a la familia y pares significativos (amigos, compañeros de curso, primos y hermanos de edades similares, entre otros) dado que son aquellos espacios en donde pasan más tiempo. En segundo lugar tenemos a los sujetos en tanto individuos –niños y niñas de 8vo básico– que reinterpretan las prácticas, discursos y significados que recibe desde el contexto más general y los ejecuta conforme a la manera en que lo ha procesado.

Dimensiones contextuales

Para efectos de esta investigación, comprenderemos como dimensiones contextuales, a todas aquellas que se pueden estudiar desde un nivel estructural y en relación a la cultura y la sociedad. Éstas variables permean el actuar de los sujetos y la manera en que performan su entorno cotidiano. En esta categoría contextual agrupamos el espacio, entendido desde la localidad y la posición social, el tiempo y las temporalidades sociales que afectan la construcción de una biografía individual, el género y su relación con la cultura alimentaria, y por último la clase social como una coordenada para comprender la alimentación. En esta oportunidad no trabajaremos con la dimensión de etnicidad porque no es una variable que se presente en los establecimientos participantes, sin embargo sí creemos que sería relevante considerarla en otros casos relacionados con migración o en donde los grupos étnicos estén más presentes en la región.

a. El espacio como localidad y como posición social

Como planteamos en el apartado anterior, los sujetos se constituyen desde un espacio y tiempo determinados, los cuales responden a coordenadas sociales, territoriales y epocales. Siguiendo a Jack Goody (1995), y su enfoque tanto por el significado como por la función social del alimento en el contexto de los mundos cambiantes, debemos considerar el tiempo y el espacio en el que se desenvuelve la cultura alimentaria.

El espacio como coordenada, puede ser entendido como localidad o como posición social. Con localidad, nos referimos al lugar físico que funciona como un marcador importante en las prácticas alimentarias y la constitución simbólica de las mismas (Goody, 1995). Por ejemplo, si nos situamos en un contexto de globalización, las localidades se van modificando en la medida en que se refuerzan los vínculos locales y se van generando otros nuevos por medio del contacto generalizado y extendido gracias al desarrollo mediático. Es así como, desde nuestra perspectiva, los niños y niñas están posicionados dentro un contexto de contrastes tanto visuales como discursivos, que conviven y se expresan en la oferta atractiva y generalizada del comercio, y las iniciativas de kioscos y planes de comida saludable.

Profundizando en esta arista, y de acuerdo con el planteamiento de Linda McDowell (2000), afirmamos que lo que define el lugar hoy, además de los espacios físicos que lo conforman, son las “relaciones socioespaciales que se entrecruzan en ellos y les proporcionan su carácter distintivo” (McDowell, 2000, p. 16). A raíz de los nuevos trazos que los van delimitando, podemos ver su potencial analítico en tanto nos permite caracterizar las relaciones sociales que contienen.

Dado que las localidades cobran sentido, cuando se miran junto a las relaciones sociales que se llevan a cabo en ellas, entendemos el espacio social como aquel en donde se desenvuelve la acción, el cual está cruzado por elementos como etnia, género, clase social y edad. Detrás de esta noción que tomamos como parte de la delimitación de los

sujetos, está la idea de la construcción de un “conocimiento situado”, propuesto por Donna Haraway, desde una perspectiva feminista y enfocado en la propuesta de una investigación capaz de construir, transformar y establecer “conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar” (1995, p. 329). Tomar este concepto, nos facilita el poder ver y poner en relación a los niños y niñas, con este mundo cultural, que es complejo de acceder en tanto está asentado en lo más profundo de nuestro cotidiano, funcionando en un piloto automático que opera y no explicita su razonamiento en cada acción.

Considerar al espacio tanto en su dimensión local como social, nos permite identificar los matices presentes en las instancias alimentarias, puesto que no nos debe ser indiferente el lugar donde se lleven a cabo los procesos de producción, adquisición, preparación, consumo o eliminación; en tanto los sujetos establecen diferentes relaciones con cada uno de ellos. Es por esto que no será lo mismo comer una preparación elaborada en la cocina familiar que una en el casino del colegio, o bien alimentos adquiridos en un supermercado que en la huerta de la casa o en el kiosco del colegio.

b. Temporalidad y biografía

La temporalidad se refiere en primera instancia al contexto de modernización e industrialización de la alimentación, que ha tenido efectos sobre las pautas y alimentos disponibles, expresándose en diferentes maneras de consumirlos –desde la compra, pasando por la preparación, consumo y desecho– y por lo tanto, de significarlos. Esta variable temporal es también aplicada a las ejecuciones cotidianas, en donde cada fase por la que pasa el alimento desde su adquisición hasta su desecho está marcada por ritmos particulares dependiendo de la preparación a cocinar, los horarios laborales, la estructura familiar, la posibilidad de adquisición, etc. (Goody, 1995).

En este plano, podemos circunscribir tanto los medios como la oferta alimentaria existente, en tanto responden a una época y estilo de vida en particular. El consumo de alimentos procesados ha aumentado abruptamente en los últimos años, lo que ha permitido a los países industrializados tener a su disposición una gran variedad de productos de manera inmediata, lo cual afecta no sólo a la economía del país, sino que también la composición de la alimentación de la población (Contreras, 2003). A través de los medios de comunicación y la publicidad, dichos alimentos son promovidos a la población, destacando su carácter de ‘fáciles de comer’, adecuándose a los nuevos ritmos y temporalidades de la vida.

Es así como nos encontramos al mismo tiempo con aquellos alimentos tradicionalmente considerados dentro de la cultura alimentaria y de la memoria familiar, aquellos que siempre hemos consumido y que se relacionan con la experiencia de todo su proceso de preparación; a la vez que adquirimos aquellos ofertados por la industria, sobre los cuales desconocemos su procedencia y elaboración. Estos nuevos alimentos “pueden ser clasificados en el límite de lo comestible y su ingestión se supone llena de riesgos”

(Contreras, 2003, p.4), lo cual no ha sido suficiente argumento para desplazarlos, sino que culturalmente seguimos construyendo una percepción sobre la alimentación a partir de estos dos universos paralelos de representaciones, que finalmente conviven en lo cotidiano.

En relación a los sujetos, éstos se ven enfrentados a la incertidumbre del futuro, una característica propia de la modernidad avanzada que cambia constantemente, impidiendo la construcción de un proyecto de vida. Según Carmen Leccardi, en este escenario “no sólo viene retomada en discusión la capacidad de proyectar la acción más allá de los límites del presente, sino que la incerteza penetra la vida cotidiana misma, desafiando la dimensión dada por sentada que la constituye en sentido propio” (2014, p. 119). A nuestro modo de ver, esta temporalidad afecta a la alimentación en tanto los límites que se establecen para la transmisión de estos saberes se torna difusa, poniendo a los niños en medio de un escenario vertiginoso que, además, los interpela simultáneamente con elementos pertenecientes a la tradición y al cambio. Ambos elementos son conjugados en las biografías de cada uno y forman parte de la construcción identitaria de los sujetos.

Dicha temporalidad, establece las pautas con que se pone en escena la alimentación y cómo ésta es entendida por los sujetos. Un ejemplo de esto son las diferencias que se establecen según la persona que cocina, en donde no es lo mismo que quien prepare la comida sea la madre con poco tiempo para planificar un menú, la manipuladora de alimentos que no traspasa los límites de la cocina del colegio, o un desconocido en un local de comida rápida. Cada uno de estos roles pone en acción diferentes preparaciones y formas de consumo, que responden a los diferentes contextos en que se llevan a cabo.

En este sentido, la aceleración de las temporalidades no sólo afecta la construcción biográfica de los sujetos, sino que también a las coordenadas culturales compartidas por el colectivo, lo que pone en constante tensión la tradición y el cambio, generando a su vez una escisión entre el individuo y el grupo (Leccardi, 2014).

c. Género y Cultura Alimentaria

A lo largo de su historia, la Antropología del Género ha tenido dos objetivos fundamentales: poner en evidencia la ideología androcéntrica en la academia y la sociedad, y enfocar el trabajo etnográfico a la realidad de las mujeres y no tan solo al quehacer masculino; todo con el objetivo de cuestionar las estructuras de dominación relativas a las diferencias de género, en donde el hombre es quien se posiciona como el poseedor del poder y cuya acción es la que es valorada dentro de la estructura social, dejando a las mujeres en segundo plano. El objetivo no es, sin embargo, posicionar a las mujeres en el lugar que hoy ocupan los hombres, sino que democratizar la mirada, valorando de igual manera las igualdades y diferencias de ambos (Martín, 2006).

Estas críticas han sido abordadas desde diferentes conceptualizaciones teóricas, tales como el sistema sexo-género, acuñado por Gayle Rubin (1986), entendido como “el

conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma su sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas [siendo] un producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan” (p. 97). En este sentido, este sistema es el resultado de una lectura cultural que se impone a las diferencias biológicas, naturalizando ciertas características de hombre y mujeres, presentándolas como innatas e inmutables, cuando en realidad pueden ser modificadas y contingentes.

De un modo más acabado en el ámbito de lo relacional y desde su carácter performativo, para Judith Butler (2001), el género no recae solamente en la inscripción cultural en sí misma, sino que se conforma desde su proceso de conceptualización, desde “el medio discursivo/cultural mediante el cual la “naturaleza sexuada” o “un sexo natural” se produce y establece como “prediscursivo”, previo a la cultura, una superficie políticamente neutra *sobre la cual* actúa la cultura” (p. 40). De esta manera, los significados asociados al género, desde una cultura u otra, son producto de un “conjunto sostenidos de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género” (p. 15), las cuales se entrelazan, a su vez, con otras identidades culturales que juegan simultáneamente en las jerarquías de poder.

Dentro de este contexto, la cocina puede ser leída “como una práctica discursiva, por medio de la cual, el género, como sistema de prestigio, es performado” (Ivanovic, 2006, p. 11). Esta visión nos permite considerar, a la cocina en particular y a la alimentación en general, como entradas que visibilizan las construcciones de género y la forma en que operan, se construyen y son transmitidas en lo cotidiano; sobre todo a partir de las actividades y elementos significados dentro de la esfera de lo femenino y lo masculino. El aporte de este concepto en términos investigativos, es poder analizar las diferentes relaciones que se establecen en torno a los alimentos y cómo éstas van permeando las diversas construcciones de los individuos, y a través de ellos, de la cultura en la que viven.

d. Clases sociales como coordenadas para comprender la alimentación

Como coordenada contextual, la clase social funciona como un marcador de identidad, pertenencia y distancia respecto a otros. Siguiendo a Pierre Bourdieu, la clase social no sólo consiste en la posesión de un capital social o de poder, sino que demanda, además, la construcción de un *habitus* de clase, el cual es comprendido como un principio unificador y generador de todas las prácticas. El gusto, propensión y aptitud para la apropiación (material y/o simbólica de una clase determinada de objetos o de prácticas enclasadadas y enclasantes, es la fórmula generadora que se encuentra en la base del estilo de vida (1998, p. 170-171), es decir, existiría como una estructura de las prácticas sociales, lo que nos permitiría, a partir de la posición social, identificar a cada individuo o grupo de individuos, con un *habitus* particular y acorde a sus acciones particulares.

En términos de alimentación, Bourdieu establece una relación entre clase y cocina, en donde el gusto por ciertos alimentos, estaría determinados desde una dimensión de clase que está asociada con una idea sobre los efectos que ese alimento tendría sobre el cuerpo, estableciendo jerarquías según la importancia que se le otorgue a la fuerza, salud o belleza (Bourdieu, 1998).

Si bien coincidimos con que los alimentos funcionan como marcadores de prestigio, identidad y pertenencia a un grupo o clase social (Contreras y Gracia, 2005) y esto iría de la mano con la propuesta de Bourdieu en relación al *habitus*; debemos considerar este concepto bajo ciertas consideraciones de criterio: en el contexto globalizado actual las distinciones no son tan precisas y rígidas como en la Francia de 1970 sobre la cual el autor se posiciona; por lo que para efectos de este estudio, tomaremos este concepto de clase social con una apertura y flexibilidad en la clasificación y desde un interés por identificar las diferentes prácticas alimentarias que se construyen desde cada clase social.

Esta noción de clase social, nos permite incorporar a la cultura como centro para la construcción de un *habitus* o conjunto de prácticas distintivas, que no vienen dadas con antelación, sino que avanzan, se constituyen y performan acorde a los sujetos que pertenecen a ésta. En el Chile actual resulta muy pertinente tener en consideración tal flexibilidad en la aplicación del concepto, puesto que nos concentraremos en las clases medias, segmento que ha sufrido mutaciones en su composición y comprensión por lo que se define a partir de una “inconsistencia posicional” que se refiere a la heterogeneidad y congruente complejidad teórico-metodológica del cruce de variables como empleo, ingreso, educación, capital social, pertenencia, redes sociales, relaciones sociales y personales, prácticas de consumo, las cuales corresponden a aspectos cuantitativos y cualitativos y van más allá de las clasificaciones ABC del mercado (Araujo y Martucelli, 2011).

Es así como la inconsistencia posicional es la sensación de contingencia, de que todo eventualmente puede cambiar y que afecta la cotidianidad con un constante sentimiento de inestabilidad, lo cual está fuertemente relacionado con las dificultades de la construcción biográfica en la modernidad avanzada.

Dimensiones prácticas

Comprender a la cultura como un espacio performativo, en donde los sujetos son capaces de transformar e innovar en su entorno, constituyéndose simultáneamente a partir de la innovación personal y la constricción cultural (Butler, 1990; Ivanovic, 2015). Esto implica llevar a cabo prácticas o acciones concretas en donde se expresa la cultura que en el caso de la alimentación, éstas corresponden a las maneras en que se estructura el servicio en términos de las formas de abastecimiento, preparación, consumo y limpieza; la estética del servicio, los gustos individuales y culturales, los *gustemas* de las distintas cocinas, las afectividades en términos de las relaciones sociales que se establecen entre las personas y la comensalidad, como el acto de comer juntos.

Detallaremos las formas concretas en que cada una de estas dimensiones prácticas se reflejan desde la teoría y cómo las relacionamos con la cultura alimentaria en el entorno escolar y familiar.

e. Estructura del servicio

De manera aún más focalizada y ya en el plano de la preparación alimentaria en sí misma, podemos identificar ciertas prácticas en torno a las maneras de cocinar, comer y desechar los alimentos. Dentro del plano culinario como tal, al *hacer una comida* se ponen en juego elementos representativos de la cultura alimentaria en general, como también las particularidades de quien las cocina, lo que conocemos como “la mano” o el “ingrediente secreto” (Fischler, 1995). Estos sabores sirven como indicadores de identidad, pertenencia y afectividad hacia la experiencia de comer ese plato, que puede provocar *gusto* o *aversión*.

En la misma línea, las instancias que estructuran la ingesta alimentaria, tienen relevancia en tanto marcan el pasar del día –desayuno, almuerzo, onces, cena, colaciones, etc. – y van dando ritmo al quehacer cotidiano. Por otro lado, la cantidad de preparaciones para un mismo servicio –entrada, sopa, plato de fondo, postre, café– funcionan como marcadores del carácter del día, si es cotidiano o festivo (Douglas, 2005), entre otras cosas; lo que nos daría luces sobre por qué ciertos alimentos son utilizados en determinadas ocasiones y preparados de tal o cual manera.

Cada servicio, se estructura en diferentes etapas o fases, a las que corresponden a un grupo determinado de acciones que las define. Desde Goody (1995), podemos identificar cuatro principales: la adquisición o abastecimiento, momento en que compramos los alimentos que serán posteriormente preparados y consumidos; la preparación como el lugar en donde se expresan las diferentes técnicas de cocina para llevar a cabo un plato o un servicio completo; el consumo, en donde podremos ver las maneras de mesa y las formas de comer de determinado grupo, lo que entendemos como *cuisine*; y por último el desecho o limpieza, que involucra las formas en que llevamos a cabo la elección de los alimentos que se guardan y los que se consideran basura, así como la limpieza de todos los utensilios y espacios usados en los servicios.

Considerar a la cultura ejecutada en etapas, significa entenderla también como un proceso, reforzando la idea de que ésta no se presenta como estática y que va cambiando o modificando ciertas partes de su todo, adaptándose según las necesidades de cada sujeto y sus posibilidades materiales y simbólicas, en tanto conocimientos adquiridos en torno a una preparación, sus ingredientes y técnicas.

f. Estética del servicio

Según Mary Douglas (2005) la dimensión estética es fundamental al momento de identificar y comprender lo culinario. Desde un punto de vista estructural, debemos prestar atención a los colores, formas y relaciones tanto dentro de la preparación como del lugar donde se consumen los alimentos. Acercarnos también a la cultura alimentaria desde los parámetros estéticos, contribuye a comprender que “la idea que nos hacemos de lo que es comestible está esencialmente enraizada en la cultura y no en la naturaleza” (Douglas, 2005, p.169); en donde la presentación de las preparaciones, influye también, en los vínculos que se establecen entre los comensales y sus alimentos.

En este sentido, la estética del servicio es un indicador fundamental en el plano social, que plasma lo cultural; así como signa instancias sociales y grados de formalidad, también permite la identificación de los sujetos con las diferentes formas de preparar los alimentos, familiarizándose con una tradición particular (Montecino, 2005). Así es, como dentro de la cocina chilena encontramos ciertos platos que utilizan los mismos ingredientes de base como papas, zapallo y carne, pero al presentarlos enteros, picados o molidos se denominan cazuela, carbonada o charquicán y combinados con otros ingredientes y presentaciones, podemos situarlos dentro de lo que tradicionalmente entendemos como cotidiano o de lo gourmet. Es por estos diferentes factores, que es relevante considerar como eje de análisis, las formas en que se presentan y asimilan las diferentes estéticas de la cultura alimentaria.

g. El gusto y el gustema

Así como la estética influye en la denominación y significación de las preparaciones y servicio, el gusto es un componente primordial, puesto que se traduce en una experiencia que descansa en más de un sentido, en tanto requiere, para su identificación –decidir si gusta o no– de la vista, el olfato y el gusto en tanto sabor (Korsmeyer, 2002). Es más, el sentido del gusto es uno que nos permite evaluar, realizar juicios de valor, a la vez que está ligado fuertemente a las emociones (Fischler, 1995); esta polisemia del concepto y el carácter multifactorial del sentido en sí mismo, opera de forma automática al momento de realizar elecciones alimentarias cotidianas. Sin embargo, su constitución como herramienta para la discriminación no viene dada de forma solamente de forma biológica, sino que es conformada y transmitida en un medio principalmente cultural. Según Fischler (1995), a pesar de encontrar en diversas poblaciones un gusto innato por lo dulce y un rechazo a lo amargo, ácido o picante; no podemos hablar de que esto sea una condición universal, porque existen culturas que tienen una profunda apreciación por el picante y lo amargo, incorporándolo en el bagaje cultural transmisible.

En cuanto al gusto heredado o tradicional, podemos ver que éste puede ser constituido a partir de diversos mecanismos, tales como “la restricción del campo de la experiencia” (Fischler, 1995, p. 97) en donde se utilizan ciertos tipos de alimentos para determinadas ocasiones, lo que favorece la interiorización de las normas culturales que nos permiten

distinguir, dentro de cada cultura, aquellos alimentos considerados como buenos para comer al desayuno, el almuerzo o la onces. Esta adecuación es posible gracias a las “experiencia repetida [e] inducida por el hecho de que las estructuras son consciente e inconscientemente aplicadas por los padres” (Fischler, 1995, p.98). Sumado a la transmisión cultural, los sujetos constituyen su identidad y sentido de pertenencia desde su propia agencia que abre las posibilidades del cambio cultural, lo que a su vez se refleja de mejor manera en las transformaciones generacionales cuando las nuevas experiencias fue de lo familiar, el contacto con los pares, las enfermedades digestivas asociadas a ciertas ingestas, entre otras situaciones; también van moldeando el gusto.

Luego de comprender el gusto como las preferencias que pueden ser estudiadas desde un nivel más individual y ligarlo con las experiencias de los sujetos en torno a la comida; planteamos que las nociones colectivas o compartidas, pueden ser estudiadas desde la noción de gustema. Éste concepto fue propuesto por Lévi-Strauss, quien aplica la lingüística a su análisis estructural, entendiendo al gustema como la unidad mínima del gusto. Equivalente al fonema que articula las palabras en el lenguaje, los gustemas nos sirven para analizar las cocinas desde una perspectiva cultural y descubrir sus rasgos distintivos (Lévi-Strauss, 1968).



Figura 1. Triángulo culinario (Lévi-Strauss, 1968)

Según el autor, al igual que los fonemas que representan palabras de una forma arbitraria, los gustemas simbolizan el paso de la naturaleza a la cultura a través de la transformación de los alimentos desde lo crudo a lo cocido. Para esto, diferentes culturas utilizan diversas técnicas que representan una mayor o menor cercanía a la cultura, todas relaciones que pueden ser ubicadas dentro del triángulo culinario. A partir de éste podemos establecer la relación de la alimentación de un grupo y su trasfondo cultural, sin embargo, el gustema puede ser útil para caracterizar otras áreas de las cocinas de un grupo (Lévi-Strauss, 1968). Por ejemplo, las preferencias en relación a los ingredientes enteros, trozados, picados, molidos; o en las texturas que pueden ser líquidas, cremosas, sólidas, granuladas, entre otras.

Todas estas formas de cocinas, tienen, a nuestro modo de ver, un correlato con diferentes dominios sociales, especialmente al leer dimensiones contextuales como género, edad o

clase; identificando ciertos *gustemas* como femeninos o masculinos; relacionados con la niñez o la adultez; y distintivos de alguna u otra clase. Es por esto que considerar una lectura desde el triángulo culinario y los gustemas, nos permite comprender de mejor manera las características de las preparaciones que los niños deben comer en el colegio y la casa, así como también, identificar sus preferencias y qué es lo que finalmente están rechazando, si son sabores, texturas, combinaciones, etc.

h. Afectividad y comensalidad

Así como podemos crear y recrear ciertas asociaciones en torno al gusto y a los alimentos pertinentes para tal o cual contexto cultural. Reforzamos la idea del comer, como algo que excede la ingesta nutricional, y que inevitablemente tiene un correlato cultural, el cual se condice con las diferentes formas de vida.

A través del alimento se generan lazos que trascienden a la preparación en sí o a los nutrientes que ingerimos, y que tienen más relación con las personas con las que compartimos, realzando la importancia de la comensalidad y las emociones que plasmamos en la comida. La comensalidad es el comer juntos lo cual resulta relevante cuando entendemos a la comida como “un medio universal para expresar sociabilidad y hospitalidad. La proximidad o estrechez de las relaciones sociales entre las personas puede expresarse mediante los tipos de alimentos y comidas que toman juntos, así como por la frecuencia de las mismas” (Contreras y Gracia, 2005, p.78).

Esta dimensión sociosimbólica, nos permite acceder al universo de relaciones sociales que le otorgan sentido a las definiciones de alimentos permitidos, prohibidos, adecuados e inadecuados, según las ocasiones en que son consumidos y servidos. En términos prácticos, “el acto de compartir la comida con otras personas indica un cierto grado de compatibilidad y de aceptación” (Contreras y Gracia, 2005, p.80), permitiéndonos identificar las relaciones entre las personas que participan de las instancias alimentarias en el comedor del colegio, en los recreos y en la casa, por ejemplo.

Nuestra propuesta es que, el comer juntos, es por lo tanto, un medio efectivo para generar lazos y aceptación entre los comensales y también hacia el alimento a consumir, lo que marcaría una disposición favorable a aquellas preparaciones ofrecidas por aquellos que el comensal estima, a pesar de su gusto o disgusto particular por la preparación, abriéndose a su consumo en una instancia en donde predominan las afectividades construidas en torno al alimento.

i. Resumen teórico

A continuación presentamos una tabla de elaboración propia que resume y permite ver de manera general el panorama expuesto anteriormente en el marco teórico:

Dimensiones contextuales		Dimensiones prácticas	Características	ROLES (quiénes llevan a cabo estas acciones dentro de la cultura alimentaria)
TIEMPOS ALIMENTARIOS (cronología, ocasión, cotidiano o festivo, horarios, TIEMPO BIOGRAFICO, GENERACION, TEMPORALIDAD)	ESPACIOS ALIMENTARIOS (dónde se come y según qué parámetros)	Adquisición de los alimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto - Lugar de la compra - Primera elección del alimento - Almacenamiento 	
		Preparación de los alimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de cocina - Gustemas o principios de sabor - Preferencias 	
		Situaciones alimentarias o consumo	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de los tiempos y espacios de consumo (desayuno, almuerzo, once, cena) - Platos o servicios - Estructuración de la mesa 	
		Desecho de los alimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Limpieza - Desecho de sobrantes - Guarda de sobrantes 	
SIGNIFICADOS				
(Cada elemento está asociado a un discurso simbólico que se traduce en actitudes hacia los alimentos, afectividades, identidad, pertenencia, comensalidad, prestigio, etc.)				

Tabla 1. Resumen marco teórico. Fuente: elaboración propia en base al esquema de Goody (1995)

En resumen, identificamos conceptos que podemos agrupar como contextuales en tanto moldean la forma en que los demás componentes se desarrollan, éstos corresponden a los tiempos alimentarios que incluyen tanto las biografías de los sujetos y las temporalidades generacionales; y a los espacios locales y sociales. Éstos delimitan la forma en que las dimensiones prácticas de la cultura alimentaria se lleva a cabo, es decir, los modos de abastecimientos, preparación, consumo y desecho, serán caracterizadas según los contextos en que se lleven a cabo.

Ambos grupos conceptuales, determinan los roles de los sujetos según cada situación y los significados que le otorgan a los alimentos, generando un discurso simbólico cargado de afectividades, identidades, prestigio, gustos y personas con quienes se comparte en torno a la mesa. Al plantear una aproximación relacional, significa que todos los elementos funcionan como un todo coherente e integrado y que en la práctica podemos acceder a esta realidad de forma simultánea. Por lo tanto, las distinciones establecidas en este marco teórico son de una naturaleza más analítica que un reflejo exacto del cotidiano de los sujetos.

5. Marco Metodológico

En las siguientes líneas, exponemos los lineamientos metodológicos utilizados para llevar a cabo nuestra investigación. Debido a la naturaleza interpretativa del problema y pregunta propuestos, diseñamos un trabajo de campo que nos permitieron recoger los datos necesarios para captar la complejidad y la interacción de los diferentes elementos que entran en juego en el entramado de la cultura alimentaria. Consecuentemente, nuestra investigación es cualitativa, etnográfica e interpretativa.

Método y técnicas de recolección de datos

Esta investigación fue diseñada desde la metodología cualitativa, utilizando técnicas de recolección y análisis que nos permitieron abordar el problema de la cultura alimentaria de una forma profunda y compleja, y no solamente desde una caracterización o cuantificación de variables. Es así como “con el término ‘investigación cualitativa’, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Corbin y Strauss, 2002, p. 12), esta definición nos permite descubrir y establecer relaciones entre los datos, en miras a explicar y comprender de manera más completa el fenómeno, dando el salto desde lo cuantificable, a las razones del actuar y pensar de las personas.

La necesidad de utilizar este enfoque está dada por los alcances que la investigación se ha planteado, en tanto caracterizar la cultura alimentaria requirió desentramar el tejido simultáneo y complejo que se pone en escena cotidianamente y era solamente un paso inicial para indagar en las razones de cada acción. Acceder a este trasfondo no podía hacerse desde la rigidez de una encuesta o cuestionario, sino que demandaba relacionar y contrastar las respuestas y visiones de los sujetos, sin encasillarlos de antemano en una u otra categoría.

Al presentar este problema desde una perspectiva simbólica y de los significados, utilizaremos la etnografía como técnica principal, la cual entendemos como “el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre, 1997, p. 3). Esto implica, para efectos de este trabajo, indagar en las prácticas y significados de la alimentación a partir de un acercamiento concreto hacia la forma en que la cultura alimentaria se

desenvuelve y transmite efectivamente en los contextos en los que viven nuestros sujetos; rescatando el ambiente cotidiano en donde se pone en escena la cultura alimentaria.

La etnografía incluye de manera simultánea, la observación, participación y conversación con los sujetos; en definitiva, estar con ellos. De esta manera podremos dar cuenta de la manera en que los diferentes procesos de enculturación dialogan y se enfrentan (Guber, 2001) y van siendo adoptados por los niños, pudiendo, eventualmente, comprender por qué comen lo que comen y rechazan lo que rechazan; además de identificar las contradicciones presentes en cada uno de los espacios y actores identificados como relevantes –colegio, hogar y espacios de interacción con pares significativos.

Todo este trabajo etnográfico, está pensado desde una perspectiva interpretativa, en donde la lectura de la realidad es fundamental, a la vez que se pone “en manifiesto el valor de los códigos empleados por los actores en su vida cotidiana” (Gómez, 1997, p. 42), siendo el eje central los individuos y cómo éstos ponen en escena los diferentes sistemas que conforman dicha cotidianeidad.

a. Observación participante

El tipo de observación realizada fue participante, porque a través de ésta logramos un acercamiento mayor a los sujetos del estudio, lo que ayudó a lograr el *rapport* necesario para la realización de entrevistas en profundidad y la posterior caracterización de los contextos de hogar y sus pares significativos. Esta técnica fue fundamental en tanto comprendemos, que el simple hecho de pasar el tiempo en algún momento con los niños y niñas del curso estudiado (en el recreo, camino al paradero donde toman locomoción hacia sus casas, en el almuerzo, etc.) ayudó a construir confianzas y a posicionarnos como investigadores menos disruptivos en el entorno, abriendo la posibilidad de formular preguntas más claras y directas al momento de realizar las entrevistas (Bernard, 2011).

Concretamente, dentro del contexto escolar podremos observar la manera en que los sujetos se relacionan con la cultura alimentaria transmitida por la institución y graficada en las preparaciones del menú JUNAEB; a la vez que observamos las instancias de interacción entre sus compañeros en los recreos, comedores y lugares inmediatos al establecimiento (kioscos y lugares de comida externos). Este fue nuestro principal lugar de interacción con los sujetos, instancia que funcionó, además, como lugar para establecer el *rapport* necesario para profundizar posteriormente, en aquellos temas que aparecen como importantes tanto para la investigación, como para los participantes.

Los datos obtenidos mediante esta técnica, fueron sistematizados mediante un cuaderno de campo, que contenía aquellos fenómenos interesantes, relevantes o en los que había que seguir profundizando; así como también, las descripciones de situaciones o lugares que no pudieron ser registrados mediante otro medio como fotografía o audio.

b. Entrevistas semi-estructuradas

La entrevista semi-estructurada está basada en el uso de una pauta o guía de entrevista la cual está organizada por temas y subtemas, los que están a su vez, asociados a preguntas tentativas que pueden surgir al abordar cada eje temático (Bernard, 2011), lo cual no implica que serán necesariamente respondidas o formuladas en ese orden. Es pertinente realizar este tipo de entrevista, si consideramos la naturaleza de nuestro planteamiento, en donde la mejor forma de abordar la cultura alimentaria es a través de relatos que nos ayuden a visualizar la manera en que se entrelazan y contrastan los diferentes temas en la vida de los sujetos.

El registro de las entrevistas se realizó con una grabadora de voz si él o la participante estaba de acuerdo. En los casos que esto no fue posible, se tomó nota en el cuaderno de campo durante el tiempo que duró la entrevista, para luego completar aquellos elementos que no pudieron ser anotados a cabalidad en ese momento. El audio de estas entrevistas, fue transcrito, resguardando los criterios éticos acordados en el consentimiento informado.

Operacionalización

En esta línea, proponemos la siguiente operacionalización que ilustra la manera en que serán abordados temáticamente, los elementos relevados en el marco teórico dentro del contexto del trabajo etnográfico:

Dimensiones prácticas	Subdimensiones
Adquisición de los alimentos	<ul style="list-style-type: none">- Presupuesto- Lugar de la compra- Primera elección del alimento- Almacenamiento- Tiempos del abastecimiento- Personas participantes del proceso
Preparación de los alimentos	<ul style="list-style-type: none">- Técnicas de cocina- Gustemas- Principios de sabor- Preferencias y aversiones- Transmisión de saberes culinarios- Personas asociadas a la preparación- Lugar de preparación
Situaciones alimentarias o de consumo	<ul style="list-style-type: none">- Estructura de los tiempos y espacios de consumo (desayuno, almuerzo, onces, cena)- Platos o servicios- Estructuración de los espacios alimentarios (mesa, utensilios, decoración, etc.)- Interacción en las situaciones de consumo
Desecho de los alimentos	<ul style="list-style-type: none">- Limpieza- Desecho de sobrantes- Guarda de sobrantes- Personas asociadas a la limpieza

Tabla 2. Operacionalización en base a la propuesta de Jack Goody (1995) y el modelo de pauta etnográfica del Proyecto FONIS (Franch et al., 2012)

Este ejercicio nos muestra de qué manera la propuesta teórica puede ser aplicada a un contexto investigativo, y por consiguiente, transformarse en una estrategia metodológica con pautas y plan de análisis.

c. Actividad de conocimiento alimentario

En adición a las técnicas incluidas en la etnografía, realizamos una actividad de conocimiento alimentario, para profundizar en aquellos aspectos que no surgieron de manera espontánea en la conversación, especialmente al identificar ingredientes y evocar recuerdos a partir de los mismos. La actividad se planteó como una técnica de recolección complementaria, incluyendo una sesión piloto para ajustar las modalidades de presentación y el número de participantes para generar una conversación productiva; y tres sesiones que contemplan los ajustes.

Ésta actividad fue realizada en una sala del colegio que estuviera disponible y que contara con la infraestructura necesaria como mesas y sillas, siendo las bibliotecas, las salas de computación o el comedor, los espacios facilitados para trabajar con el grupo de estudiantes seleccionados.

En un inicio, la actividad estuvo pensada a través del uso de fotografías de productos vendidos en las ferias libres a las que podrían acceder los niños y niñas estudiados; esto, con el objetivo de indagar en las formas de identificación y conocimiento de los alimentos, sus impresiones sobre los mismos y los usos que ellos les darían. Luego de la identificación se plantearon preguntas respecto a la alimentación, tales como “¿Sabemos lo que comemos?”, “¿Conoces los siguientes alimentos?”, “¿Cómo los preparan en tu casa?” y “¿Qué opinas de la comida del colegio?”, estas preguntas invitaban a los niños y niñas a dar su opinión a partir de un estímulo visual concreto, lo cual permitía canalizar la información que muchas veces no surgían en las entrevistas.

Luego del piloto, nos dimos cuenta que era sería más productivo y dinámico llevar los alimentos en vivo, lo que permitió un contacto directo con los mismos, involucrando más sentidos y facilitando la reflexión. Al poder hacer uso del tacto, el olfato y el gusto, incorporamos además, los aliños y otras verduras usadas para cocinar. Efectivamente, el ambiente se tornó mucho más dinámico y los sujetos se mostraron entusiastas a participar dando su opinión para bien o para mal y contando experiencias que hacían de la actividad una instancia agradable e informativa en términos de los datos recogidos.

Muestra

La muestra fue definida como estructural, es decir, la elección de los participantes en la etnografía fueron acordes a las características particulares de los sujetos en tanto resultaban relevantes para el tema de investigación.

Como primer criterio, tenemos la coordinada socioeconómica para establecer cómo estas distintas realidades permean la alimentación; por lo que la muestra principal está estructurada en términos de Grupo Socioeconómico del Establecimiento (en adelante GSE), la cual es una metodología de construcción de grupos socioeconómicos a partir de una encuesta autoaplicada que se realiza a los apoderados de los estudiantes que rinden la prueba SIMCE, considerando las variables de nivel educacional de la madre y del padre, ingreso total mensual del hogar e Índice de vulnerabilidad (IVE-SINAE) éste último dato es aportado por la JUNAEB. Con esta información se logran agrupar a los establecimientos en cinco grupos: Bajo, Medio-bajo, Medio, Medio-alto y Alto (MINEDUC, 2012).

La forma de acceder a esta clasificación fue a partir del sistema público de información del MINEDUC, desde el cual se puede acceder a las fichas de los establecimientos, ingresando el nombre o Rol Base de Datos (RBD) del mismo. Utilizando esta base de datos podemos acceder a la ficha SIMCE de los mismos, la que indica la clasificación GSE a la que pertenece, siendo esta herramienta la utilizada para identificar a los establecimientos que corresponden al perfil.

En conjunto con la clasificación GSE, se consideró un criterio de distribución geográfica representativa de las comunas, para poder representar la diversidad de la ciudad de Santiago evitando concentrarnos en un solo sector. Para lograr esta distribución, cruzamos datos de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2011), para identificar aquellas comunas con mayor probabilidad de tener un determinado GSE.

Por último, determinamos que cada establecimiento contactado deber tener al menos un curso mixto de 8vo básico, para evitar un posible sesgo de género en la muestra y solamente ver la realidad de niños o de niñas, incluyendo a ambos en cada GSE. Es así, como generamos los siguientes perfiles de colegios:

Criterio Colegio	Grupo Socioeconómico del Establecimiento				Zona de Santiago				Género	Curso
	Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio-Alto	Norte	Sur	Oriente	Poniente	Mixto	8vo básico
1	X					X			X	X
2		X			X				X	X
3			X					X	X	X
4				X			X		X	X

Tabla 3. Muestreo estructural para la elección de los colegios participantes de la etnografía

La gestión para contactar a los establecimientos fue realizada vía mail y en caso de no recibir respuesta, realizamos un contacto telefónico y la entrega personal de la invitación al director del colegio todas las veces que fue posible. El acceso a los colegios fue difícil debido a la baja acogida de éstos para participar en la investigación, el principal motivo de rechazo fue hacia la observación dentro del establecimiento por la falta de tiempo por el calendario académico, sin embargo, la mayoría simplemente no daba respuesta alguna a la invitación cuando era dejada en manos de terceros.

Una vez contactado el colegio para participar en esta investigación, focalizamos la muestra dentro de cada establecimiento, concentrándonos en un curso de 8vo básico. Dentro del curso, se invitó a participar a todos los niños del curso que recibían la beca de alimentación escolar y una vez aceptada la invitación, comenzó el proceso del trabajo de campo etnográfico, en donde indagamos con mayor profundidad en la cultura alimentaria de los niños y niñas, a través de entrevistas y la observación. Para las entrevistas utilizamos un criterio de género, considerando a una cantidad similar de niños y niñas; además de utilizar el punto de saturación de la información, que se logró en un promedio de nueve entrevistas en cada establecimiento.

Además de los niños y niñas beneficiarios, entrevistamos a las personas encargadas del PAE como a las manipuladoras de alimentos y a los encargados del kiosco, en cada colegio. Esto con el fin de poner en contexto y relación a los diferentes actores que participan de la cultura alimentaria de los niños y niñas, y que, a su vez, eran parte activa del sistema de alimentación escolar.

Para investigar el ámbito familiar, llevamos a cabo tres entrevistas etnográficas² en las casas de aquellos sujetos que tuvieron la voluntad de participar en esa etapa del estudio. En esta ocasión acompañamos a los niños y niñas participantes, durante toda la jornada, de manera continuada desde el colegio hasta la casa. Esto implicó hacernos parte de su rutina y recolectar datos tanto de observación como de entrevista, incluyendo a parte de su familia como a amigos que estaban presentes ese día.

² La muestra ideal para esta técnica, era realizar dos entrevistas etnográficas en el contexto de hogar por colegio, considerando a un niño y a una niña de cada colegio, un total de ocho. Sin embargo, debido a circunstancias del trabajo de campo, en donde la idea de recibir a una persona desconocida no fue bien recibida por la mayoría de los niños y niñas, y sus familias; no logramos concretar más de tres entrevistas dentro de este contexto. Sin embargo esto no afecta el cumplimiento del objetivo específico i. Caracterizar las prácticas y significados de la cultura alimentaria en relación a la familia, dado que se abordó este tema en las entrevistas realizadas dentro del colegio.

d. Focalización del muestreo según técnicas de recolección de datos

En resumen, la construcción de la muestra según las técnicas de investigación utilizadas, puede ser representada de la siguiente manera, según el nivel de focalización realizado:

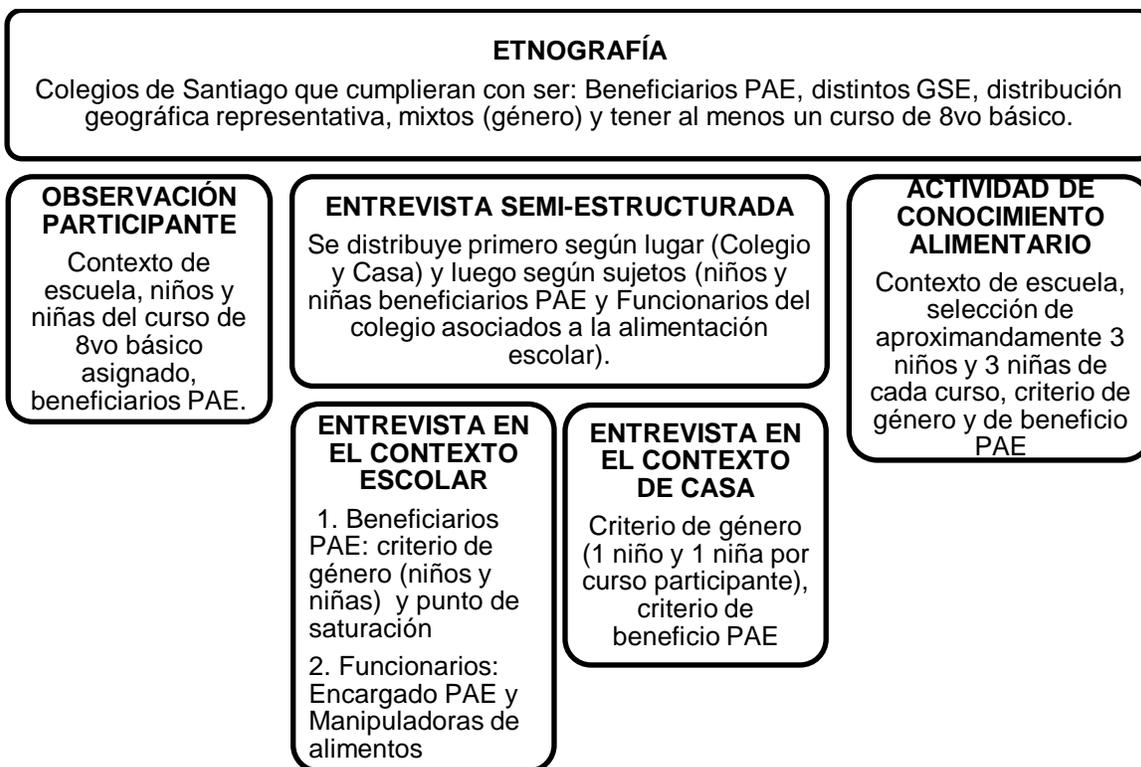


Figura 2. Focalización de la muestra según técnicas y estrategias metodológicas a utilizar. Fuente: elaboración propia.

Esta estrategia fue necesaria en términos de poder abarcar todos los perfiles requeridos por el muestreo estructural, evitando el sesgo de observar, entrevistar o considerar solamente a aquellas personas más dispuestas a participar. Es así como la focalización nos permitió lograr una imagen mejor acabada en cuanto representativa de todas las personas involucradas en el lugar.

Análisis de datos

El análisis de la información se orientó en base a la teoría fundamentada, propuesta analítica que es construida a partir “de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Corbin y Strauss, 2002, p. 13). En este modo de teorizar, resulta esencial que los conceptos propuestos teóricamente, emerjan de los datos recolectados sistemáticamente de la realidad, elaborando propuestas conceptualmente cercanas a los sujetos con los que se realiza el estudio.

Si bien la teoría fundamentada se presenta como una forma particular de enfrentar una investigación, se centra en la manera de analizar los datos, la cual es simultáneamente comparativa, iterativa e interactiva (Charmaz, 2012); lo cual conlleva a un estilo de investigación recursivo y no lineal que debe estar abierto y dispuesto a innovar y ajustar en el caso que la investigación así lo requiera.

El análisis se llevó a cabo de manera simultánea con la recolección de información, es decir, a medida que se hizo trabajo de campo, se ordenaron las notas de campo, observaciones y se realizaron las transcripciones pertinentes según se llevaban a cabo las entrevistas con los sujetos; lo que sirvió para ajustar la pauta etnográfica y adecuar las estrategias necesarias para cumplir con los objetivos del trabajo de campo.

En este proceso se levantaron las categorías de análisis pertinentes a los temas que surgieron en las entrevistas y observación, siempre considerando a nuestros sujetos, contribuyendo a la obtención de resultados cercanos a la realidad del fenómeno, haciendo un contraste entre las bases teóricas y las prácticas y significados efectivos en torno a la cultura alimentaria y a su proceso de transmisión. Además de este contraste real, otra ventaja de hacer este análisis en espiral, tiene que ver con poder profundizar en aquellos aspectos que estén alcanzando un punto de saturación, en tanto se repita la misma información desde diferentes sujetos, entendiéndose como relevantes dentro de sus contextos.

Resguardos éticos

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, al momento de contactar a los establecimientos para dejar la información del proyecto en forma de carta, además de una copia del consentimiento informado y una constancia de parte del departamento de Antropología, que respalda la veracidad de la memoria de título (ver Anexos 5, 6 y 7), se estableció un tiempo de espera para la respuesta y las consultas respectivas sobre las implicancias de desarrollar la investigación en sus dependencias. A medida que los colegios aceptaron participar, se realizó la presentación pertinente de la investigadora ante el curso de 8vo básico designado, explicando el proyecto y pidiendo su consentimiento de participar, a la vez que se entrega el documento para informar a sus padres.

En cuanto al uso de la información, cada participante fue anónimo, es decir, la identidad de los sujetos participantes no se revelará y en el proceso de escritura del informe final, sus nombres serán cambiados. Además, la información será utilizada exclusivamente para esta investigación para optar al título de Antropóloga Social y publicaciones asociadas. Los resultados serán entregados a la JUNAEB en el marco de su consulta sobre la optimización del menú en relación a los contextos culturales de los individuos. En ningún caso se facilitarán, venderán o publicarán los datos en bruto en tanto puedan comprometer el anonimato. Además, consideramos una devolución de los resultados a los colegios, indicando mejoras posibles de ser realizadas en sus realidades particulares.

III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6. Caracterización de los niños y niñas de 8vo básico según su entorno escolar y familiar

Antes de comenzar el análisis, es necesario contextualizar los lugares donde se realizó la etnografía, posicionando a los niños, niñas y sus familias en relación con su espacio material y social, con el fin de entender de mejor manera los análisis posteriores y los distintos funcionamientos de cada colegio. A continuación caracterizaremos cada uno de los cuatro lugares estudiados, refiriéndonos específicamente al tipo de establecimiento, características generales del curso participante de esta investigación, organización interna y rutinas generales en los espacios alimentarios. Del mismo modo, nos referiremos a las familias de los niños en términos de sus composiciones, ocupaciones laborales y su relación con el colegio.

Colegio de Grupo Socioeconómico Bajo (GSE-B)

Se trataba de una escuela municipal, básica y mixta en la comuna de San Ramón, en la zona sur de Santiago. Contaba con un curso de 45 estudiantes por nivel desde primero a octavo básico en la jornada de la mañana y funcionaba como escuela nocturna para adultos en la noche. Este colegio era conocido en el barrio por recibir a niños y niñas con bajo rendimiento académico y problemas de disciplina, además de tener precarias instalaciones que fueron reconstruidas el año 2006. Hoy en día, cuenta con espacios amplios y de material sólido, entre los que se contaba un comedor amplio y un kiosco.

En relación a su infraestructura, frente a las salas de clases contaba con una multicancha techada que era usada para la formación del día lunes en donde cantaban el himno nacional y se comunicaban las principales actividades de la semana. Este espacio también era utilizado para jugar fútbol en los recreos y hacer las clases de educación física. Resguardado del resto del colegio por una reja, estaba el patio de pre-básica, equipado con juegos para niños. En la otra parte del colegio, encontrábamos un patio de arenilla con algunos árboles, pero sin ningún tipo de instalación para jugar o realizar algún tipo de actividad. Frente a este sector del patio, estaba ubicado el comedor que tenía una disponibilidad para al menos cien personas, pero en lo cotidiano solamente se utilizaba la mitad de su capacidad para desayunar o almorzar, a pesar de que la totalidad de los niños figuran como beneficiarios de la beca de alimentación.

El tiempo se estructuraba según horarios de clases, recreos y almuerzo. En el primer recreo se entregaba el desayuno, el almuerzo comenzaba a la una de la tarde y se extendía hasta las dos, terminando la jornada a las tres para el octavo básico, luego de una última hora de clases. En medio del patio, estaba el kiosco del colegio, correspondiente a uno de los lugares más concurridos por los niños y niñas en los recreos y el almuerzo. En estas instancias se ponía música desde un parlante transportable, el cual a veces llevaban al comedor, lugar en el que había solamente una persona a cargo

del lugar, la que iba rotando según la disponibilidad horaria de los funcionarios, cumpliendo un rol de supervisión y vigilancia para que los estudiantes no provocaran desórdenes, pero en ningún caso haciéndose parte del almuerzo como tal.

En contadas ocasiones vimos a algunos profesores que almorzaban con ciertos niños(as), pero no se presentó como una generalidad. Es más, la ausencia de adultos al inicio o término del horario de colación resultaba frecuente, prestándose para juegos con la comida y un aumento del ausentismo en este espacio. El resto de los profesores y funcionarios almorzaban en su propio comedor o lo hacían al terminar la jornada.

En relación a las familias, éstas vivían en los alrededores del colegio en las comunas de San Ramón y La Granja. La composición familiar era diversa, en donde vimos familias tradicionales de padre, madre e hijos; padres separados y abuelos que cuidaban a sus nietos mientras los padres trabajaban o cuando no se podían hacer cargo de ellos de forma permanente. Según los comentarios de algunas profesoras y a partir de las conversaciones que pude sostener con estudiantes de distintos cursos, en el colegio era recurrente encontrarse con familiares drogadictos o con problemas de alcoholismo, lo que favorecía la perpetuación de ambientes violentos en casa, que luego se traducían en problemas de conducta en los niños y niñas en el colegio.

A pesar de esto, la gran mayoría de los padres de los niños que pude entrevistar en profundidad, eran trabajadores empleados en labores como la construcción, auxiliares de aseo, administrativos en algún cargo menor o comerciantes en las ferias libres.

Colegio de Grupo Socioeconómico Medio-Bajo (GSE-MB)

Este establecimiento estaba ubicado en la comuna de Quilicura, en la zona norte de Santiago, en unas instalaciones provisorias desde que el edificio del colegio sufriera daños estructurales luego del terremoto del año 2010, encontrándose actualmente en proceso de reconstrucción. Se trataba de una escuela básica con tres cursos por nivel, desde primero a octavo básico. Por los problemas de espacio asociados a la relocalización, el colegio contaba con dos jornadas, una de mañana hasta las dos de la tarde y una en la tarde para los cursos más pequeños. Cabe mencionar, que las instalaciones provisorias estaban localizadas junto a un sector rodeado de fábricas, cuyos residuos particulados estaban presentes de manera constante en el aire del lugar. Esto se notaba en las superficies cubiertas de polvo luego de estar expuestas durante unos minutos en el patio.

El tema del espacio era un problema central en este colegio, siendo una queja recurrente por parte de los funcionarios de la comunidad escolar (directora, profesores y administrativos), no así por los estudiantes. Es más, cuando fuimos por primera vez al colegio, la directora me advierte tener cuidado en el horario de recreo porque “todo es muy estrecho acá”. Para los profesores este problema se veía reflejado en las salas de clases, sobre todo aquellas de emergencia instaladas en el patio y que carecían de

ventilación adecuada, lo que las hacía muy incómodas cuando habían altas temperaturas en primavera y verano.

El comedor también se veía afectado por la falta de espacio, teniendo una capacidad para cincuenta personas aproximadamente, mientras que la matrícula del colegio era de mil seiscientos estudiantes, de los cuales el 90% estaba inscrito como beneficiario del PAE. Solamente con mirar las cifras el panorama se tornaba caótico y atiborrado de niños tratando de comer y de encontrar un lugar donde sentarse, sin embargo, durante todo el tiempo de observación nunca vimos este lugar lleno. El encargado del PAE, explicaba esta situación por la preferencia de los estudiantes de retirarse inmediatamente a sus casas después de clases y almorzar ahí, lo cual era cierto mas no la única razón por la cual muchos no hacían uso de su beneficio. Otros factores tenían que ver con las preparaciones servidas, el funcionamiento del comedor y la relación de los niños y niñas con lo que ocurría en la cocina, elementos que analizaremos con más detalle en los siguientes apartados.

El colegio tenía un kiosco que funcionaba a través de una ventanilla, en una sala aledaña al patio de entrada al lugar. Éste había sido implementado recientemente por profesores y funcionarios del colegio, en un afán para recaudar fondos para un evento de fin de año, siendo ésta la razón por la que fue ubicado dentro de las instalaciones del colegio y no en un espacio aparte. Además, al estar a cargo de los profesores, éste estaba disponible solamente en horarios de recreo.

En los minutos de recreo, almuerzo y salida, pudimos observar una gran presencia de inspectoras en los patios, lo cual no impidió la generación de numerosas situaciones de acoso escolar o *bullying*, juegos bruscos que implicaban golpes entre los niños y una desobediencia generalizada una vez que se tocaba la campana y debían volver a sus salas de clase. La actitud de las funcionarias era indolente frente a dichas situaciones, reaccionando solamente cuando el alboroto era muy grande y escapaba de los estándares de normalidad del clima escolar.

En general, la distribución del espacio en el colegio era asimétrica e improvisada, principalmente debido a las salas de emergencia instaladas en ciertos puntos del patio, las que cortaban visualmente el lugar y reducían la amplitud del mismo. De igual manera, este espacio común era utilizado para las clases de educación física, en conjunto con una cancha en donde los niños jugaban fútbol en los recreos.

Al igual que en el colegio perteneciente a un GSE Bajo, nos encontramos con situaciones de familias involucradas en tráfico de drogas, alcoholismo y delincuencia, existiendo casos en donde los mismos niños eran quienes delinquían. A partir de nuestras conversaciones con los estudiantes del colegio, pudimos ver que todos estaban al tanto de esta realidad y convivían con ella a pesar de no ser parte de alguno de estos escenarios, ni de forma personal ni mediante algún integrante de su grupo familiar.

La diversidad familiar se expresaba en dos factores centrales: su composición, existiendo familias de estructura tradicional, de padres solteros, separados o con familia extendida correspondiente a abuelos que cuidaban a sus nietos mientras los padres trabajaban o derechamente tenían la custodia de sus nietos. El segundo factor era la ocupación de los padres o adultos significativos, destacando las labores de dueña de casa, comerciantes, trabajadoras de casa particular, obreros y administrativos de rango menor, como operarios o vendedores de retail.

En cuanto a la residencia, la mayoría de los niños vivían en sectores aledaños al colegio, pudiendo trasladarse fácilmente a pie o tomando alguna micro de acercamiento. Al vivir en el barrio, a la salida del colegio se movilizaban con sus grupos de amigos, acompañándose en sus trayectos cotidianos.

Colegio de Grupo Socioeconómico Medio (GSE-M)

El colegio estaba ubicado en la comuna de Estación Central en el límite con Maipú, en la zona poniente de Santiago. Se trataba de una escuela básica con dos cursos por nivel desde kínder a octavo básico que contaba con una sola jornada hasta aproximadamente las cuatro de la tarde. Sus instalaciones eran amplias, cada sala tenía una capacidad para cuarenta y cinco alumnos y tres patios, uno para la pre-básica, dos para el resto del colegio y un lugar central techado que funcionaba como multicancha y escenario principal para las diversas actividades, tales como presentaciones artísticas, ceremonias de graduación y prácticas deportivas. A pesar de tener la amplitud necesaria para albergar a todos sus estudiantes de manera cómoda, la mantención de estos espacios era precaria, con las paredes sucias, ralladas y con pintura descascarada, los baños presentaban fugas de agua, inodoros sin funcionar y un olor permanente a humedad.

En el centro del colegio, estaba el kiosco, instalación lo suficientemente grande como para separarse en una zona de atención con productos envasados y otra para cocinar alimentos, principalmente frituras. Éste kiosco era el único de todos los colegios visitados, que no pertenecía al plan de kioscos saludables y basaba sus ganancias en la venta de alimentos con alto contenido de grasas saturadas, azúcar y sal, que los demás establecimientos intentaban erradicar. Otros espacios alimentarios eran el comedor de profesores ubicado en el extremo opuesto al comedor de los estudiantes, cruzando el patio. Todos tenían el mismo horario de almuerzo lo que explicaba la ausencia de adultos en el comedor de los niños y a una dispersión de los estudiantes en el colegio como si se tratara de cualquier otro recreo. El comedor, que era para al menos ochenta personas, nunca estuvo repleto en los horarios de desayuno o almuerzo, ya fuera porque no iban a retirar su comida o bien porque éste era un lugar de transición que ocupaban por solamente unos minutos para comer y luego ir a realizar otra actividad. Es más, en ciertas ocasiones, presencié pequeñas guerras de comida, que entorpecían el momento del almuerzo y aceleraban el tiempo de ingesta.

A este colegio asistían niños y niñas que vivían en las poblaciones cercanas, facilitando su desplazamiento, pudiendo recorrer el trayecto de la casa al establecimiento a pie o en micro en caso de no querer caminar. Particularmente en el nivel de octavo básico, ningún niño o niña utilizaba transporte escolar o los iba a buscar algún adulto, sino que la mayoría se trasladaba con otros compañeros que vivieran cerca de sus domicilios.

En cuanto a su composición familiar, pude observar que al igual que en los casos anteriores, existía una diversidad interna como la descrita anteriormente. Las actividades económicas a las que se dedicaban los padres o adultos significativos, eran igualmente variadas, existiendo dueñas de casa, obreros, empleados del comercio o del retail, administrativos, auxiliares y en algunos casos, padres o madres cesantes.

Colegio de Grupo Socioeconómico Medio-Alto (GSE-MA)

Este colegio estaba ubicado en la comuna de Providencia, en la zona oriente de Santiago. Al igual que todos los colegios descritos anteriormente, era una escuela básica con dos cursos por nivel desde kínder a octavo básico, cada uno con cuarenta estudiantes aproximadamente. Contaba con dos jornadas, una en la mañana que finalizaba a las tres y otra en la tarde que finalizaba cerca de las siete. Los octavos básicos asistían en la jornada de la mañana, teniendo un período de almuerzo antes de finalizar la jornada desde la una y hasta las dos.

En relación a su infraestructura, el establecimiento no contaba con grandes espacios, teniendo una construcción compacta que utilizaba de manera estratégica los espacios verticales, por lo que contaba con cuatro pisos hacia arriba y un subsuelo, espacio donde estaba la biblioteca y el comedor. En el nivel principal, había un patio con algunas máquinas para hacer ejercicio, similares a las que se encuentran en las plazas de la ciudad, y una multicancha techada utilizada principalmente para hacer deporte. El kiosco estaba ubicado cerca de la entrada del colegio y adscribía al plan de vida saludable del MINSAL, utilizando propaganda con información sobre las propiedades nutritivas de algunos alimentos como las semillas de maravilla, la quínoa o los cereales integrales. Además favorecía la disponibilidad de los alimentos considerados como saludables, exhibiéndolos en los sectores más visibles del lugar, al contrario de lo que sucedía con los snacks “chatarra” que se encontraban menos expuestos para desmotivar su compra.

El comedor era pequeño, con una capacidad para cincuenta personas aproximadamente, y era utilizado como sala multipropósito para las actividades de los talleres extra programáticos, en los horarios que no se utilizaba con fines alimentarios. Sin embargo, debido a la baja de cantidad de becas PAE que debía entregar, de seis cupos por curso, el espacio de la cocina y el comedor era adecuado a las necesidades del colegio. Aquí el sistema del almuerzo y desayuno funcionaba por turnos y en todo momento estaba la encargada PAE presente en el lugar. Sus funciones consistían en tomar nota de la asistencia de cada beneficiario y regular el comportamiento de los niños y niñas en el lugar.

En general, la infraestructura del colegio estaba bien mantenida en términos de limpieza de las paredes, su pintura y la mantención de los baños, los cuales funcionaban en su totalidad. También había de forma permanente un auxiliar encargado de barrer los patios y desocupar los contenedores de basura.

Al igual que los casos anteriores, existía una predominancia de tres tipos de composición familiar: aquellas con ambos padres e hijos, de padres separados y con familia extendida compuesta especialmente por abuelos. Las ocupaciones recurrentes eran las de dueñas de casa, administrativos y trabajadores de oficina en general.

La principal diferencia de este colegio respecto a los demás, era la diversidad de los lugares de residencia. Particularmente, los niños y niñas beneficiarios del PAE con los que trabajé, ninguno vivía en Providencia, recorriendo largas distancias desde comunas como Lo Prado, La Pintana, San Miguel, Santiago Centro y Maipú. Las razones para asistir a un colegio lejano a su casa eran principalmente la tradición (hermanos, primos o padres habían asistido a este colegio) y su buena reputación en cuanto a la calidad de la enseñanza, debido a los buenos resultados en la prueba SIMCE.

7. Cultura alimentaria en el entorno escolar

En este capítulo presentamos los resultados del trabajo de campo, analizando los datos en torno a la cultura alimentaria y cómo ésta se desenvolvía los colegios beneficiarios de la alimentación de la JUNAEB. Para esto tomamos como guía las fases presentadas en la operacionalización (adquisición, preparación, consumo y limpieza), pues esta estructura nos ayuda a mostrar de forma clara y precisa, el acontecer cotidiano que ocurría simultáneamente a lo largo de la jornada. Dentro de cada una de estas etapas caracterizamos las maneras en que las coordenadas contextuales de género, clase social, espacios y temporalidades, tomaron forma y cómo a partir de éstas pudimos establecer distinciones analíticas pertinentes a la alimentación de cada grupo.

Cada fase fue analizada a partir de los datos obtenidos a lo largo del trabajo etnográfico en cada colegio, basándonos en las observaciones, experiencias, conversaciones y entrevistas llevadas a cabo en este contexto. De esta forma, acogimos en nuestro relato, tanto las prácticas como los discursos que cada sujeto enunciaba sobre su cultura alimentaria y cómo ésta se veía reflejada en el quehacer cotidiano.

Adquisición

El Programa de Alimentación Escolar (PAE), al ser un plan de cobertura nacional, tiene un funcionamiento estándar en cuanto a su ejecución y funcionamiento. Éste delega a través de licitaciones públicas, la responsabilidad de entregar el programa a empresas proveedoras de servicios de alimentos, generando un modelo mixto de atención en donde la JUNAEB cumple con administrar el presupuesto, aprobar minutas y fiscalizar el cumplimiento de los acuerdos del contrato, mientras que las entidades privadas son

quienes ejecutan los acuerdos en terreno y quienes tienen un trato directo con los colegios.

Las licitaciones se modifican cada tres años y se distribuyen por sectores, agrupando a dos o tres comunas para un mismo proveedor, ganando el concurso quien ofrezca la posibilidad de entregar una minuta con los requerimientos nutricionales adecuados a las raciones, al menor costo posible. Esto, repercute en una baja de la calidad de los ingredientes y de los alimentos, como también en la eliminación de ciertos productos, como el vaso de jugo o agua, las servilletas y prescindir del tenedor o la cuchara para el postre. Estos cambios eran notorios para las manipuladoras de alimentos que tenían una trayectoria en el rubro, siendo quienes debían adaptarse a los ajustes realizados por cada nuevo jefe que asumía la gestión en el colegio.

Las minutas, una vez aprobadas, eran entregadas a las manipuladoras de alimentos, constituyéndose en la guía principal para funcionar día a día. De hecho, en todos los colegios, las manipuladoras mostraron como primer paso al llegar a la cocina, el revisar la minuta y organizarse en torno a ésta, por lo que su importancia no era menor, en tanto marcaba un ritmo particular para quienes trabajaban en dichas tareas.

El ritmo laboral, la minuta y las preparaciones programadas, eran las bases para el proceso de adquisición de los ingredientes necesarios para cocinar las preparaciones. El abastecimiento estaba comandado directamente desde la empresa encargada del servicio, eran ellos quienes realizaban la compra mensual de los alimentos no perecibles, y quincenal en el caso de los alimentos refrigerados, frutas y verduras. Cada empresa era la que gestionaba a sus proveedores, eligiendo frecuentemente a aquellos que les dieran un mejor precio por los productos solicitados. De hecho, existían empresas dedicadas a la producción de alimentos exclusivos para la alimentación escolar, tales como los galletones, cereales y bocados de manzana deshidratada.

Una vez entregada la mercadería en cada colegio, las manipuladoras eran las encargadas de ordenarlas y ubicarlas en el espacio de la bodega. Luego debían mantener la viabilidad de los mismos, a partir del registro de las temperaturas del refrigerador y congelador diariamente, además de una revisión constante de los alimentos con fecha de caducidad y así detectar los que estuvieran en estado de descomposición, botándolos de ser necesario.

Todo este proceso relatado anteriormente, no ha estado exento de polémicas e irregularidades. Por ejemplo, en abril del 2015, la asociación gremial “Nutre Chile” que reúne a gran parte de las empresas de alimentación que participan en el sistema público de JUNAEB, JUNJI y Fundación Integra; denunciaron una “desprolijidad” en las licitaciones, que han sido otorgadas a empresas nuevas, sin una solidez financiera y con poca experiencia en la entrega del servicio. Asimismo, denunciaban los problemas de infraestructura de algunos colegios, lo que ha entorpecido el funcionamiento óptimo de los servicios de alimentación (La Tercera, 2015). Estas disputas dentro de la alianza público-

privada, eran parte de una relación ya tensionada por reclamos y apelaciones de multas impuestas por alguna falta al contrato desde los casinos, como lo muestran diversos documentos de la Contraloría General de la República³, organismo que además de resolver estas disputas, también era encargado de hacer las auditorías del funcionamiento del programa en sí mismo.

El problema central que persistía en estos enfrentamientos legales, tenía relación con quién se hacía cargo de los problemas de infraestructura de los colegios, es decir, existían multas hacia las empresas concesionarias por incumplimiento de las normativas de higiene al preparar alimentos en lugares que no contaban con las condiciones mínimas estipuladas por la JUNAEB. A estas acusaciones, las empresas apelaban bajo el argumento de que los sostenedores de los colegios, deberían ser los encargados proveer de los espacios adecuados para entregar el servicio. Estas disputas podían resolverse para beneficio de una u otra parte dependiendo de la situación, pero en ningún caso lograban solucionar los problemas de fondo, los que quedaban en medio de un limbo administrativo que no impedía la continuidad del funcionamiento del comedor, por muy precarias que fueran sus condiciones.

A continuación analizamos los temas más relevantes para los diferentes mecanismos de adquisición que se dieron dentro del contexto de escuela, cómo éstos se relacionan con el PAE, los niños y el colegio mismo.

a. La despensa invisible

Los niños no tenían una participación en la elección de los productos que consumían, desconociendo la procedencia de los mismos a excepción de aquellos que se entregaban envasados, tales como leches y jugos individuales (Colun o Surlat), los galletones de avena, los cereales y el yogurt; en donde la marca de cada uno variaba según la concesión. Al contar con una minuta de planificación, la empresa encargada obligatoriamente debía proveer todo lo necesario para preparar lo previsto, lo que significaba que no podían dejar de comprar un producto por su alto valor en el mercado, como ocurrió con el precio elevado del tomate en Octubre del 2014, debido al atraso en la cosecha.

Para los niños y niñas, el no saber de dónde venían los productos o la marca de los mismos, los hacían dudar de su calidad cuando no les gustaba la preparación:

“No me gusta como es la leche, la calidad de la leche, no la encuentro muy buena [...] No sé, *que sean de las que son en cajita que son más ricas*, que las que preparan así como

³ Por motivos de espacio y para no entorpecer el argumento, no me referiré a cada documento revisado. Sin embargo, cabe señalar que todos fueron extraídos del sitio web de Contraloría en: http://www.contraloria.cl/NewPortal2/portal2/appmanager/portalCGR/v3ESP?_nfpb=true&_pageLabel=P18200239681286226265111# Consultado el miércoles 2 de septiembre de 2015.

[bien], porque esto es más sano, se supone, lo de la JUNAEB” (Antonio, 15 años, GSE-MA).

Si bien no existía ninguna relación estrictamente causal entre la calidad de la leche y su marca, estos elementos estaban estrechamente asociados, en tanto aquellas que para ellos eran de buena calidad, contaban con una promoción y estrategias publicitarias que potenciaban esta idea situándose como un producto de consumo atractivo y deseable en cuanto sus características eran indicador de lo que una buena leche debía ser.

El caso de la leche era controversial, puesto que más que la calidad de la misma, el problema era su formato en polvo, que para que quedara sin grumos requería de un proceso más largo de disolución en agua, aspecto que a veces no estaba bien logrado en el servicio. Esto no se resolvería simplemente cambiando su marca o proveedor, sino que requería de una habilidad técnica de parte de la manipuladora para lograr la consistencia deseada. Cuando se trataba de leche en caja, el problema se basaba en dos características: la marca y la temperatura. En cuanto a la marca, Surlat principalmente, nos encontramos con que el rechazo de la colación era porque no estaban habituados a ésta y el sabor no parecía ser familiar, prefiriendo otras marcas como Soprole que consideraban de mejor calidad.

La temperatura era un factor que dependía de la estación del año, por ejemplo, en el colegio GSE-B, presenciamos en varias ocasiones que los niños recibían la leche en cajita y algunos comenzaban a jugar con ésta, reventándola; pero también habían quienes la guardaban para más tarde o le pedían al tío del kiosco que la mantuviera en el refrigerador para retirarla al final del recreo cuando estuviera fría, y así poder refrescarse luego de jugar. Estas prácticas no eran recientes y ocurrían con frecuencia, como nos señalaban en el kiosco:

“La leche en caja de frutilla o chocolate que les dan, las tiran al suelo, las revientan contra la muralla, las galletas dicen que parecen cartón [...] Nosotros estamos supliendo las cosas del comedor, enfriar la leche, calentarles el pan con queso cuando les dan, no les cobramos nada por eso, porque yo sé que no tienen plata” (Pedro, encargado kiosco, GSE-B).

Además de la leche, pude ver que había otros productos que no eran bien recibidos, como el galletón, los cereales y el pan del desayuno. Este rechazo era transversal a los cuatro colegios estudiados y estaba reflejado en la cantidad no despreciable, de estos alimentos intactos que observé en el suelo o en los basureros, después de los recreos. En caso de no botarlos, los regalaban a alguno de los compañeros(as) que sí los quisiera o simplemente no los iban a pedir, prefiriendo comprar algo en el kiosco. Esta práctica operaba bajo la clave de “si no obtengo lo que me gusta, lo compro” lo cual nos muestra que estamos lejos de tratar con beneficiarios que se encuentren en una carencia total de recursos económicos y que dentro de sus posibilidades y disponibilidad de dinero, ponían en juego estrategias acordes con las claves de consumo propias de su nicho social.

Las razones que daban los niños y niñas para justificar estas prácticas estaban marcadas por el desconocimiento “no sé de qué son”; por una mala experiencia “cuando lo probé no me gustó, parecen de cartón, no tienen sabor” o bien “en el kiosco puedo comprar lo que yo quiero”. En este sentido, si un producto se presenta como críptico en su constitución, tiende a ser rechazado al ser significado como un producto desligado de cualquier trasfondo cultural, e imposible de analizar a partir de los parámetros de la cultura tradicional, siendo incapaces de distinguir su origen, composición, gustemas, etc. A este tipo de alimentos los llamamos Objetos Comestibles No Identificados (OCNIs) (Fischler, 1995) y son frecuentes en la producción masiva alimentaria.

A pesar de ser un concepto creado a partir de la oferta alimentaria industrial, el principio de desconocimiento asociado al rechazo, también estaba relacionado a alimentos entendidos como parte de las cocinas chilenas, como las legumbres –porotos y lentejas principalmente– siendo las preparaciones con mayor rechazo. Una de las razones, era su consistencia (“*aguachenta*” o “*espesa*”) y la calidad de la legumbre en sí misma: “No me gustan los porotos, *me tinca que compran los más baratos y vienen mezclados con unos viejos* y por eso quedan duros... no sé en realidad, es la impresión que me da, a lo mejor tampoco los remojan bien” (Ana, 13 años, GSE-MB). En la cita anterior se refuerza la importancia de la marca para los estudiantes, lo que no respondía a un criterio económico solamente, sino que dependiendo de su presencia o ausencia, éstos eran capaces de validar o establecer los parámetros de calidad del producto. En este sentido, la marca era la portadora de significados que indicaban las características de los productos en cuanto a su calidad, sabor, textura y público objetivo; a pesar de que no existían diferencias objetivas entre uno u otro alimento y que en realidad fueran idénticos en todos sus componentes, los niños en tanto consumidores, los juzgaban primero por su apariencia.

Claramente, el abastecimiento y la despensa o bodega en donde se guardaban los alimentos, eran un espacio invisible para los niños, en tanto solamente podían acceder a él, las manipuladoras de alimentos y los encargados PAE de cada colegio. Conocer la procedencia de lo que comían era importante, en tanto formaba parte de la carga simbólica de los alimentos, por lo que a partir de la manera en que los niños se relacionaban con la leche, el galletón y los cereales; pude ver que el desconocimiento de su origen generaba un rechazo *a priori*, puesto que se entendían como “sin marca” y la ausencia de ésta, era relacionada con la pobreza, despreocupación y baja calidad. Bajo esta asociación, estaba la idea de que no había una inversión (“compraron lo más barato no más”), ni la preocupación en entregar un producto de mejor calidad, relacionando al programa de alimentación, con valoraciones negativas y desde el incumplimiento de expectativas de sus usuarios(as).

b. Los kioscos saludables y las dificultades para el cambio en la oferta

El comedor no era el único lugar de abastecimiento alimentario, también estaban los kioscos, los cuales variaban en su oferta caso a caso. Revisamos el rol de cada uno según lo observado en el contexto de cada establecimiento. Cada escuela tenía un kiosco en donde se vendían desde *snacks* para colación hasta almuerzos para estudiantes y profesores, funcionando siempre en los horarios de recreo. Antes de analizar de lleno estos lugares, presento una breve explicación sobre lo que se espera de un kiosco en el marco normativo actual del país, para luego contrastarlo con la realidad de los colegios estudiados.

Un kiosco escolar, según el manual elaborado por el MINSAL, se define como “todas aquellas instalaciones ubicadas al interior de un establecimiento educacional, en las que se expendan, elaboren y/o publiciten alimentos. Estas instalaciones deben cumplir con el Reglamento Sanitario de los Alimentos (RSA), Decreto Supremo 977/96 del Ministerio de Salud” (MINSAL, 2015). Los kioscos están clasificados en tres grupos según su infraestructura, en tanto tengan instalaciones eléctricas, red de agua potable en el lugar, equipos de refrigeración y congelación, o disposición de áreas de preparación.

La instalación del kiosco es voluntaria y debe ser gestionada por el sostenedor del colegio a través de la municipalidad. En esta instancia se deben cumplir con los requerimientos sanitarios acordes con la regulación vigente. Además el sostenedor debe designar a un encargado del lugar, quien en conjunto con el director ha de velar por el correcto funcionamiento del mismo y el cumplimiento de las regulaciones vigentes (MINSAL, 2015). En este sentido la gestión en torno al kiosco es de exclusiva responsabilidad de los establecimientos, siendo la vinculación con las municipalidades solamente una sugerencia realizada por el MINSAL.

En relación a lo anterior, algunas municipalidades como las de Santa Cruz, Puente Alto y Peñalolén; han procurado favorecer la instalación de este tipo de comercio, al dar lugar a un plan que consideraba a las familias y a la comunidad, abriendo espacios que facilitaban la actividad física y aúnaban a los diversos actores involucrados en la salud alimentaria y actividad física escolar, coordinando sus acciones (Salinas et al., 2013).

En el colegio GSE-B, nos encontramos con un kiosco inscrito dentro del programa de alimentación saludable de la comuna, pero que distaba del ideal que se pretendía lograr al ingresar en este programa. En su oferta había una preponderancia de comida chatarra y escasos alimentos entendidos como saludables, principalmente porque aquellos que eran vendidos como tal, contenían grandes cantidades de azúcar o sodio, a pesar de ser etiquetados como “*light*” “*diet*” o “*natural*”, como era el caso del cereal de arroz, las jaleas envasadas, los cubos de leche o fruta y el limón vendido en conjunto con una bolsita de sal.

Estos productos se vendían en mayor cantidad que las papas fritas y otros productos ricos en grasas, que tenían un valor superior a los trescientos pesos. Esta situación podía ser entendida al considerar que el presupuesto que manejaban los niños, fluctuaba entre los cien y quinientos pesos aproximadamente y de este modo, podían comprar una mayor cantidad de comida por menos dinero, a la vez que se daban en el gusto de comer lo que ellos querían, respecto al tipo de colación que se les daba en el colegio. Es así como la elección de colaciones saludables no estaba dada por una elección consciente de lo sano, sino que respondía a una conjugación entre su presupuesto disponible y los productos que les parecían apetecibles y podían comprar en mayor cantidad.



Foto 1. Vista general kiosco GSE-B

Esta estrategia de maximización del presupuesto, cambiaba en los días cercanos a los pagos mensuales de los padres, en donde los niños manejaban un poco más de dinero y compraban las papas fritas, ramitas o galletas de las marcas más publicitadas en televisión o en otros locales comerciales, tales como Lays, Evercrisp y McKay, las cuales eran un tanto más costosas que las que habitualmente adquirían.

En la fotografía anterior, podemos ver una vista general del espacio destinado al kiosco del establecimiento, en donde no había ningún tipo de propaganda asociada a la alimentación saludable que buscaba promover, pero tampoco existían referencias explícitas a los productos que evitaban vender, más allá de los logos contenidos en los productos disponibles para la compra. En el lado izquierdo de la imagen, está el estante que era destinado a los alimentos permitidos para vender, el cual no estaba del todo abastecido; a diferencia del estante en donde se ubicaban los snacks no saludables.

Estas diferencias estéticas entregaban, de igual forma, un mensaje a los consumidores, atrayendo la atención hacia la vitrina que les resultaba más atractiva y conocida.

Don Pedro, el encargado del kiosco, dijo que la nutricionista responsable de los kioscos saludables en la comuna, aprobó la oferta del lugar, señalando estaba bien implementado, principalmente porque en los recreos él intentaba poner en el mesón una fuente con variadas frutas de la estación, jaleas y huevos duros. Inmediatamente después de esta declaración, él justificaba la surtida presencia de comida chatarra, a partir de la necesidad de generar una venta que le permitiera mantener el negocio, aseverando que el público objetivo para esos productos, eran los adultos que iban a clases por las tardes, puesto que los niños nunca manejaban mucho dinero: *“tengo que venderles cosas que puedan comprar, ojalá a cien o no más de trescientos pesos, sino no da el negocio”* (Pedro, encargado kiosco, GSE-B).

En este sentido, los estándares exigidos para los kioscos saludables, solamente están pensados en términos del cambio de la oferta alimentaria y no como un nuevo modelo de negocios que requiere de nuevas estrategias de producción y atracción de los consumidores, por parte de los encargados de éstos establecimientos. Situándolos frente a un escenario que se torna desfavorable cuando eliminan los productos prohibidos y que a su vez eran los más rentables, afectando las ganancias de su negocio. Es por lo anterior, que consideramos fundamental la capacitación no solamente en términos de implementación del manual, sino que en la generación de un plan que les permita mantener económicamente el cambio que se les propone.

Otro problema identificado por el encargado, era la venta de los productos prohibidos para un kiosco saludable, por parte del comercio ambulante que se instalaba todos los días en los horarios de entrada y salida, alegando que *“si no me compran acá adentro, pueden comprar lo que yo no vendo en los negocios que se ponen afuera [...] eso es una competencia desleal”*. La solución a esta situación él la veía a través de una gestión municipal que regulase a todos los comerciantes relacionados con los colegios, a la vez que se realizaban mejoras desde el sistema de alimentación escolar en su conjunto, partiendo por arreglar el problema desde lo que él denomina como *“de arriba para abajo”*, entendiéndolo como una iniciativa que debe partir desde los gobiernos y hacia las bases del sistema.

En el colegio GSE-MB⁴, el kiosco llevaba implementado una semana en una sala justo al lado de la entrada del colegio, siendo atendido en los horarios de recreo por los profesores que tuvieran bloques libres, a través de una ventana con rejas de metal. La oferta del lugar correspondía a Doritos, papas fritas, soufflé, ramitas, Coca-Cola normal y light, agua mineral, bebidas Fruna, galletas azucaradas, dulces, jugos Kapo y helados; los

⁴ En este colegio no autorizaron la toma de fotografías en los espacios abiertos del colegio principalmente porque éstos no representaban, para la directora, el lugar definitivo con el que se identificaban como institución. Es por esto que sólo pude llevar un registro de las bandejas y algunas tomas del espacio del comedor.

que iban desde los cien pesos y hasta los setecientos cincuenta. Desde que se instaló el kiosco, los niños “traen sólo plata, no colación” según comentó una profesora, lo que marcó de manera considerable la dieta de los estudiantes, quienes preferían bebidas y papas fritas antes que la leche con chocolate y pan hallulla con margarina correspondiente al desayuno de la beca. La importancia de este lugar de ventas en el espacio escolar, se veía reflejado en el incremento del dinero recaudado entre el primer y el segundo día de funcionamiento, pasando de vender \$3.750 el primer día, a \$43.450 el segundo, sólo en la jornada de la mañana.

A un mes de la instalación del kiosco, una de las profesoras me comentó que un grupo de docentes estaba asistiendo a un curso de vida sana para obtener el certificado de kiosco saludable que otorgaba el Ministerio. Por el momento estaban tratando de cambiar los productos paulatinamente, priorizando aquellos catalogados como saludables, tales como jugos “Vivo”, cereales integrales, frutas enteras y ensaladas de frutas picadas, éstos últimos con una venta bastante positiva en donde los niños compraban al menos doce, de las veinte raciones disponibles, el resto lo ofertaban entre los mismos profesores. Durante las observaciones, no vi a niños comiendo estos alimentos en los recreos, al parecer no era una práctica frecuente y aún estaba en etapa de implementación. Por el contrario, las preferencias estuvieron fuertemente marcadas por los productos que se querían reemplazar y que aún eran ofertados en el lugar.

Para los profesores, el conflicto con esta transición, era el vender los nuevos productos a precios que cumplieran con estar al acceso de los niños, al mismo tiempo que fueran tan atractivos como los que ofrecía la industria alimentaria. La idea era mantener el negocio como algo rentable que les permitiera financiar la actividad de fin de año que realizarían como funcionarios. Es así como una vez más, nos encontramos con la necesidad de que la implementación de los kioscos saludables, esté apoyada con una nueva comunicación de marca y un modelo de negocio adecuado al cambio que se pretende implementar, en donde considerar etapas de avance hacia el ideal propuesto por el manual, solamente es una parte a considerar en el proceso.

El kiosco del establecimiento GSE-M, era el más polémico, dentro del marco de alimentación escolar saludable, debido a su oferta desregulada y a la presencia de una cocinería que hacía almuerzos para profesores y alumnos, los que costaban alrededor de mil quinientos pesos. Estos almuerzos eran comprados principalmente por los profesores y constaban de papas fritas, vienesas, churrascos, fideos y ensalada de lechuga, generalmente. La comida se preparaba al interior del kiosco y era servida en platos de loza, los que eran devueltos al término del almuerzo. Durante todo el trabajo de campo intenté entrevistar al matrimonio encargado del lugar, en diferentes momentos del día, pero siempre respondieron con evasivas declarando que estaban muy ocupados ya sea cocinando, comprando u ordenando mercadería.

La oferta estable consistía en completos, rollitos fritos de jamón queso, empanaditas de queso, hot dogs y vasos de bebidas azucaradas. Éstos últimos eran los alimentos más

cotizados por los niños, puesto que no costaban más de trescientos pesos y eran más baratos y saciadores que los productos envasados que también estaban a la venta. En la organización de los elementos en el lugar, observamos que había una clara intención de promover aquellos productos que eran entendidos como preferidos por los niños y niñas, sin importar su contenido nutricional.



Foto 2. Acercamiento a la ventanilla de atención del kiosco GSE-M y la disposición de los productos en el lugar.

Al conversar con la encargada del PAE del colegio, ella se mostraba crítica a la situación del kiosco, catalogándolo como irresponsable de parte de la dirección del colegio, quienes, según ella, debieran exigirles ingresar al programa de kiosco saludable, sobre todo por el bienestar de los estudiantes, sin importar que esto significara una baja en las ventas del lugar.

En el caso del kiosco del colegio GSE-MA, nos encontramos con una estructuración del espacio completamente diferente. Este lugar, que estaba habilitado hace mucho tiempo, era denominado como “punto saludable” por la municipalidad, por lo que contemplaba una mayor oferta de comida de este tipo. Lo anterior se traducía en una estantería repleta de alimentos integrales de marcas como Quaker o Vivo, frutas, “0%” y “light”, que estaban a la vista y apoyados por mensajes que hablaban sobre los beneficios de consumir ciertos alimentos, tales como las semillas de maravilla que “con ácidos grasos nos ayuda a cuidar el corazón” o “la Mi Nola⁵ ayuda a mantenerlos satisfechos”. A pesar de estas recomendaciones, ninguno de los productos mencionados se encontraba a la venta ni era un ingrediente de los productos ofertados.

En este lugar, también vendían comida chatarra, como papas fritas, ramitas, dulces y helados, los que estaban en un estante escondido de la vista inmediata del lugar. El

⁵ “Mi Nola” es una marca nacional de productos integrales, cereales y legumbres.

kiosco era atendido siempre por la misma persona, la cual mantenía abierto el lugar de manera continua, por lo que los niños podían salir de clases a comprar. En el recreo, el lugar se llenaba y las cosas que más compraban eran los helados, suflé, jugos en caja, palitos de queso, galletas azucaradas y de avena, papas fritas marca Kryzpo y cereal de arroz inflado marca Natur.



Foto 3. Kiosco GSE-MA cerrado durante el período de clases.

En las últimas visitas el kiosco empezó a cerrar en los horarios de clase y cada vez contaba con menor cantidad de cosas en los estantes. Esta situación de desabastecimiento se debía a las bajas ventas de los productos permitidos, lo que distanciaba las compras de mercadería por parte del dueño, según me comentó la vendedora. Para ella, el problema estaba en la falta de costumbre los niños al comer bien, lo que significaba elegir alimentos naturales como frutas y verduras, en vez de aquellos procesados. Es así como la alimentación saludable era entendida por ella, como un valor que no se les inculcaba desde sus casas, al priorizar aquellos productos rápidos e instantáneos, aunque no fueran los mejores para la salud.

En base a las realidades de los diferentes kioscos, estimamos que estos lugares de abastecimiento cumplían un rol suplementario a la alimentación escolar del PAE. Los alimentos rechazados por los niños eran suplidos con aquellos productos ofrecidos por los kioscos, independiente del poder adquisitivo de los niños y niñas, quienes siempre encontraban la forma de comer lo que les gustara y que no siempre era lo mejor para ellos. En este sentido, los esfuerzos por promover la vida saludable desde los kioscos y mediante la alimentación escolar por separado, resultaban inviables dado que solamente

se estaba apuntando a una disminución en la oferta de productos no saludables, y no a una formación de hábitos que tuvieran como objetivo generar cambios en las preferencias y gustos hacia aquellos alimentos que aporten positivamente a la salud de los niños y su entorno.

En este sentido, es necesario promover un trabajo en conjunto y que pueda ser adaptado con y para las necesidades de cada establecimiento, considerándolos como un ambiente propicio para realizar cambios estructurales en las pautas alimentarias y que para esto, debe ser construido desde prácticas y discursos coherentes y viables para la realidad de los sujetos.

c. El kiosco y el comercio ambulante como espacios de libertad

El kiosco y el comercio ambulante representan un espacio de libertad para los estudiantes, puesto que en estos lugares no eran vigilados y podían comprar lo que se les antojara, siendo las únicas limitantes, el dinero disponible para ese día y la oferta del kiosco. Por ejemplo, una niña de GSE-B, en un día de clases compró un paquete de galletas saladas, un bocado de trufa⁶, un cubo de frambuesa, un cubo⁷ de leche con plátano y chocolate; además de retirar las colaciones de la JUNAEB consistentes en medio pan con margarina, un vaso de leche, un galletón saludable y una leche en cajita. Esta ingesta era habitual en los días en que sus padres les daban dinero para comprar la colación en el kiosco, prefiriendo aquellos alimentos que no comían habitualmente en sus casas o que estaban reservados para ciertas ocasiones festivas:

“[Prefiero] cosas rápidas como papas fritas, un helado, jugo, porque nunca las como en mi casa, si no estuviese en el colegio no las compraría y no las como todos los días porque a veces tomo el desayuno y listo, no me da más hambre” (Tania, 14 años, GSE-MA).

En este sentido, la elección de la colación se enmarcaba en una estructura simbólica que funcionaba en una clave hedonista, por lo que los alimentos tenían la función de cumplir con un deseo, excediendo su función biológica de saciar el hambre. Éste se gatillaba por diferentes elementos contextuales, los que podían ir desde el premiarse por cumplir algún logro escolar o meta, suplir alguna carencia afectiva o bien tener un momento asociado a una práctica festiva, pero que podían lograr en lo cotidiano. Todas estas prácticas son comunes en el contexto de las clases medias santiaguinas y tienen su asidero en los cambios de las pautas culturales que se han gestado en nuestro país dentro del contexto neoliberal y que han permeado a todas las prácticas asociadas al consumo (Ivanovic,

⁶ Una trufa es una golosina de chocolate de leche blando que puede contener licor. Dependiendo de la receta, la masa puede contener grasa vegetal, margarina, leche condensada o agua. A esta base se le agrega chocolate derretido hasta lograr la consistencia adecuada para formar bolitas de unos tres centímetros de diámetro que luego son cubiertas con chispas de chocolate sólido.

⁷ Los cubos se definen como una preparación líquida homogénea de leche con fruta o solamente fruta, que luego es congelada en bolsas alargadas, obteniendo un resultado similar a las paletas heladas. Esta mezcla puede ser endulzada con azúcar o chocolate en polvo.

2014). Es más, que un producto fuese rápido de comer, también era identificado como un factor relevante para la compra, inclusive cuando disponían del tiempo necesario para comer tranquilamente, niños y niñas sentían el apremio de hacer rendir sus tiempos a partir de la realización de varias actividades. Así, el tiempo de los recreos debía ser ocupado para más que sólo comer, pudiendo jugar, socializar o terminar alguna tarea académica, todo al mismo tiempo.

Otras formas de destinar su dinero, tenía relación con las prioridades o metas a cumplir en un futuro cercano, las que se referían principalmente a comprar algo para ellos mismos, como por ejemplo un skate, ropa, zapatillas, videojuegos o salir con sus amigos:

“Con la plata que junto me compro cosas para comer o si quiero comprarme ropa, también... pero *cuando ando con plata y quiero gastar compro trufas o cosas así para mí y algunos compañeros*” (José, 13 años, GSE-B).

De no tener un plan específico para el dinero que manejaban, lo gastaban en comida para compartir con los amigos, tanto dentro como fuera del colegio, en un contexto cotidiano:

“Voy al negocio, miro por todos lados, miro otra vez para asegurarme de lo que hay y *si estoy con un amigo le pregunto “¿qué puedo comprar?”* y casi siempre elijo cuchufli, trufas o esas cositas que tiene como en caja al frente” (Seba, 13 años, GSE-B).

En el caso anterior, la compra de algo para comer se hacía en base a los criterios del gusto personal que terminaba de tomar forma en la opinión o sugerencia de un par. Aquí lo principal no era cuánto se iba a gastar, sino que de qué forma se podía satisfacer el deseo de comer algo en particular, utilizando de la mejor manera el dinero, sin importar si lo que se eligiera fuera caro o barato, mientras pudieran compartirlo.

Todos los criterios que los sujetos desplegaban al momento de comprar, estaban fuertemente marcados por los ritmos de la sociedad de la aceleración (Leccardi, 2014) en donde lo que está vigente es la inmediatez. En este sentido, los alimentos envasados como papas fritas, helados, galletas y gaseosas; eran identificados por los sujetos como rápidos de consumir a pesar que en sí mismos éstos no tuvieran nada que permita un consumo más inmediato que una fruta, una barra de cereal o una botella de agua. Sin embargo estaban asociados con una industria que opera y se promociona acorde al ritmo de vida acelerado, identificándose con éste y haciendo la promesa de una satisfacción inmediata a través de sus productos.

Siguiendo en la línea de la sociedad de la aceleración (Leccardi, 2014), la planificación se presentaba como una costumbre en desuso. La mayoría de los niños que compraban sus colaciones para el recreo en el kiosco del colegio, lo hacían porque en sus casas no estaba la costumbre de adquirirlas junto a la mercadería del mes, o bien les resultaba más cómodo y rápido darles dinero antes de salir rumbo al colegio. De cualquier modo, esta

práctica también se prestaba para comer algo que cumpliera con ser rápido y práctico, considerando los acotados minutos del recreo.

Otro aspecto relevante cuando elegían qué comer, era la posibilidad de compartir. Como mencionamos anteriormente, esto se daba frecuentemente en el contexto de todos los establecimientos, durante o después de la jornada escolar. Los lugares escogidos para esto, eran aquellos que se encontraban en el trayecto hacia sus casas, en donde era frecuente que pasaran a comer a McDonald's o cualquier local de comida de rápida del barrio en las cercanías del colegio,

“A veces tenemos plata y vamos al McDonald's, pasamos para allá. Las papas son lo que más comemos, y también es lo más barato, si tenemos la suficiente plata, ahí compramos hamburguesa, papas y bebidas. Nos quedamos un rato, comemos, caminamos un rato y nos vamos para la casa o para la casa del Matías que vive cerca de acá o a la casa de otro amigo.” (Nacho, 15 años, GSE-MA)

En este contexto, las elecciones tienen los mismos fundamentos de las compras en el kiosco del colegio, es decir, se tenían en cuenta el presupuesto disponible en el día, el gusto o las ganas de comer tal o cual producto y la maximización de sus recursos, en tanto pudieran compartir lo comprado.

En síntesis, las motivaciones que guiaban las compras de alimentos en el contexto escolar, no dependían de criterios que pudiéramos atribuir a diferencias de género o clase, en donde existieran algunos productos escogidos para niños y otros para niñas, o referidos a alguna clase social en particular. Las preferencias eran más bien transversales a la edad de los sujetos, quienes tenían un gusto generalizado por la comida poco saludable, pasando por alto los mensajes a los que estaban expuestos sobre vida sana o los beneficios de las frutas y los cereales integrales. Al comprar, los niños y niñas satisfacían el deseo por comer lo que se les antojara, pudiendo tomar la decisión de la compra a partir de su individualidad o de un par significativo con el que se sintieran cómodos o del cual valoraran su opinión. Generando un espacio de confianza en donde los parámetros los establecían ellos mismos, a partir de los elementos de su entorno que quisieran incorporar o invisibilizar.

Luego del gusto, la segunda clave para la elección era el manejo del dinero disponible para comprar. En este escenario se ponían en juego estrategias que dependían de recursos económicos y sociales. Cuando no se disponía del dinero suficiente, se activaba el mecanismo de “pedir prestado”, la cual era una práctica que se regía bajo la lógica del don (Mauss, 1971) y que consistía en pedir pequeños montos de dinero a sus pares, generalmente contenidos en una moneda de diez, cincuenta y hasta cien pesos, para comprar algo para comer en el recreo, prometiendo devolverlo al día siguiente o a compartir la colación adquirida con esa persona.

En este intercambio de dones, lo fundamental no era el dinero en sí mismo, sino que la relación que se mantenía con la persona a la que se recurría, en donde el préstamo servía además, para actualizar el vínculo. Se esperaba que si la persona que fue beneficiada por algún préstamo, y contaba ahora con los recursos para comprar algo, no se negara al ser interpelada por la devolución del favor, sin importar la cantidad de tiempo que había pasado desde el préstamo. En el caso de no cumplir con este contra don en reiteradas ocasiones, era expulsada de este sistema de prestaciones, negándole el dinero o la comida, porque “nunca devuelve” o “nunca da”. Este sistema de favores se veía reflejado en todos los niveles socioeconómicos, acentuándose en las clases medias bajas.

Dentro de este sistema de dones lo más importante no era el monto reunido ni la marca del producto adquirido, sino que la satisfacción del gusto. La oferta de los kioscos estaba tensionada por cumplir con los estándares de lo saludable, a la vez que debían generar ventas a partir de cumplir con satisfacer el gusto de los estudiantes, marcado por los gustemas relacionados a lo dulce, salado, frito y crujiente, presentes en los productos prohibidos. Dentro de este negocio, los productos más rentables eran aquellos sin una rotulación individual, que se vendían a granel como las trufas, las cocadas, los cubos helados o los huevos duros. Estos alimentos sin asociación de marca podían tener un origen en la producción industrial o bien, ser preparados por los encargados de los kioscos, quienes pasaban de ser exclusivamente comerciantes, a pequeños productores forzados por la transición hacia los kioscos saludables a pesar de no contar con las herramientas necesarias para hacerlo de manera adecuada y exitosa.

Los sujetos no cuestionaban estos productos a pesar de ser esencialmente desconocidos en su composición y origen, debido a que sus características organolépticas eran familiares para ellos y se expresan en los gustemas que esperan encontrar en los productos preferidos.

Preparación

Si el kiosco se identificaba como el lugar de los alimentos principalmente envasados, la cocina representaba el lugar donde la comida debía estar recién cocinada. La preparación de los platos, suponía el despliegue de un abanico de posibilidades según las técnicas y combinaciones de sabores posibles para lograr uno u otro platillo.

Para entender cómo esta etapa se llevaba a cabo en el entorno escolar, iniciamos el análisis desde la composición de las minutas planificada por las empresas concesionarias y su relación con las cocinas nacionales; continuando con la reflexión en torno a lo que entendemos como la mecanización de la cocina y las implicancias de esto en el trabajo de las manipuladoras en su quehacer cotidiano.

La forma en que era preparada una comida con ciertos ingredientes, cobra relevancia a la luz de la encuesta de Evaluación de Satisfacción Usuaría, encargada por la JUNAEB en el

2013 a una consultora externa, la cual arrojó que la dimensión que medía la variedad y calidad del menú fue la peor evaluada a nivel nacional, teniendo un 48% de insatisfacción (JUNAEB, 2013). Según nuestra experiencia en los colegios, estos resultados tienen relación con la existencia de ciertos patrones en el modo de planificar las preparaciones, los que eran repetitivos y estaban más acorde a la comodidad de las empresas que al interés superior de los niños y niñas.

a. Las estructuras de lo culinario en la minuta

Todos los establecimientos que participaron en esta investigación, preparaban las raciones en la cocina del lugar y estaban a cargo de las manipuladoras de alimentos⁸ que debían ejecutar la planificación de la minuta mensual entregada por la empresa. Ésta era diseñada por una nutricionista de acuerdo a parámetros de aporte en nutrientes, calorías y la cercanía con la comida chilena; es decir, no incorporaban preparaciones muy sofisticadas o pertenecientes a una *cuisine* internacional. A pesar de esta consideración, muchas de las comidas planificadas, no coincidían con aquellas realizadas en casa, ya sea como plato, forma de la preparación o sabor resultante.

Para entender de mejor manera las preferencias y rechazos de los niños hacia las preparaciones, revisamos las minutas correspondientes al mes de octubre del 2014 de cada establecimiento⁹, analizando tres elementos centrales: las estructuras en las combinaciones del desayuno y almuerzo, las combinaciones entre plato de fondo, ensalada y postre, y la variedad que ofrecía esta planificación.

En relación a la composición del desayuno, todas las minutas, contemplaban una porción líquida y una sólida. La parte líquida correspondía a leche de vaca con sabor a vainilla o chocolate, casi todos los días del mes; mientras que uno o dos días al mes, se les daba yogurt con sabor a durazno o frutilla. La parte sólida era frecuentemente pan blanco con acompañamientos de margarina, mermelada, huevo, queso, manjar o palta. Una vez a la semana se reemplazaba el pan blanco por integral, un galletón de avena o un cereal de trigo laminado.

En su diseño, el desayuno no presentaba grandes problemas, en tanto se condecía con una estructura presente en la realidad cotidiana de los niños, y difería solamente en términos de los gustos personales de éstos. El problema del rechazo de los desayunos estaba más ligado a aquellos gustemas que se encontraban exacerbados o mal logrados, tales como la textura grumosa en la leche, los sabores muy dulces o el pan estaba seco y con poco relleno.

⁸ Esta aclaración es pertinente, porque existen establecimientos que no tienen un lugar donde cocinar y la JUNAEB los provee con alimentos envasados que solamente deben calentar en agua, este tipo de cocina se denomina “cook and chill”.

⁹ Las minutas fueron facilitadas por las manipuladoras de cada establecimiento, pero también están disponibles en algunos sitios web de las empresas a cargo.

Por otro lado, los almuerzos mostraban ciertos elementos disonantes en su combinatoria, que impedían una buena aceptación de los comensales. De manera estable siempre se consideraba un plato de fondo y un postre. En primer lugar, la combinación estructural del plato de fondo era casi siempre un proteína animal (atún, jurel, huevo, ave, vacuno o cerdo) más una porción de carbohidratos vegetal (arroz, fideos, papas, legumbres). El postre podía ser una fruta natural (manzana o naranja), en conserva (duraznos en cubitos), jalea con fruta, compota de fruta o un postre de leche (yogurt, sémola con leche, leche asada con caramelo o un mousse de chocolate o manjar).

Dos veces a la semana, se añadía al almuerzo una porción de ensalada (repollo, arvejas, porotos verdes, cebolla, zanahoria, choclo, tomate o lechuga), siendo uno de los grandes ausentes en las minutas, tal como lo puntualizaron algunos niños. Siendo uno de los cambios que le harían a la comida del colegio:

“No sé, como más ensaladas, porque aquí rara vez hay ensaladas, y yo por ejemplo, en otros colegios comía palta, lechuga, repollo, acá hay pero no así... de vez en cuando no más, porque antes en el otro colegio todos los días habían distintas ensaladas. Y era de JUNAEB y era como distinto que acá” (Pedro, 13 años, GSE-B)

Las ensaladas eran identificadas como una parte importante del almuerzo, siendo además, un elemento estable en sus casas. Éstas se presentaban para niños y niñas, como una de las mejores formas de consumir verduras, siempre y cuando se prepara con ingredientes en buen estado y frescos, además de ser aliñadas adecuadamente con aceite, sal y limón. En el colegio, estas preparaciones contaban de solo un ingrediente vegetal, siendo acompañado en ciertas ocasiones, por alguna proteína animal. Sin embargo, la incorporación y la relevancia de éstas dentro del menú, dependía de cada empresa.

Otra forma de consumir vegetales, correspondía a los guisos. Éstos consistían en verduras cocidas, las cuales se cortaban en pequeños trozos o bien se molían para lograr una consistencia de puré. Los ingredientes más utilizados para estos propósitos eran la cebolla, la zanahoria, el pimentón y la acelga o espinaca, con las que se realizaba un sofrito sazonado con sal y orégano, el cual servía de acompañamiento para las carnes o las salsas de tomate.

En relación a las combinaciones, pude identificar algunas tradicionales de las cocinas chilenas, tales como los porotos con tallarines, las lentejas guisadas y el charquicán; también podemos mencionar las pastas con salsa de tomates, preparación que si bien no es originaria de nuestro país, sí es parte importante de la dieta de las familias en todos los niveles socioeconómicos, cocinándose al menos una vez a la semana en los hogares de los niños, además de ser uno de los platos señalados como favoritos.

Sin embargo, había combinaciones que resultaban disonantes respecto a lo que se preparaba en las casas, dado que transgredían, en términos culturales, la regla combinatoria de “una proteína por preparación”. En este grupo encontramos a las ensaladas que mezclaban con pollo, pescado o huevo (repollo con pollo, zanahoria con choclo y huevo, tomate con choclo y pollo, repollo con atún y lechuga con huevo), combinaciones que distaban mucho de las formas de preparar las ensaladas en casa, en donde, cuando una ensalada era acompañada con uno de estos ingredientes, ya no era considerada como un acompañamiento, sino que pasaba a funcionar como un plato de fondo del almuerzo. Un ejemplo de esto era la ensalada rusa o salpicón, que era preparado con papas cocidas, lechuga, huevo o atún como base a la que se le podían agregar otras verduras como palta, tomate, choclo o aceitunas. Este tipo de preparaciones eran propias de la temporada estival y tanto niños como niñas, la señalaban como una buena opción para servir en el colegio.

La transgresión de la regla combinatoria se hacía más evidente cuando en un almuerzo, se servía ensalada de repollo con pollo y charquicán con huevo, o tomate con pollo y pescado al jugo con arroz. En estos casos se forzaba la alianza de dos sabores predominantes, como los del pescado, el pollo o el huevo duro, que en la cocina de las familias solían estar por separado. Al servirlos juntos, generaban choques importantes en los gustos esperados del almuerzo de parte de los niños, quienes leían esta situación como una forma de utilizar las sobras del día anterior o bien adelantar el uso de productos en descomposición, dado que ellos no estaban enterados de la planificación de las minutas y no sabían que estaban recibiendo el almuerzo tal cual lo había estipulado la empresa. Con esta situación, se sentían escasamente considerados como personas que tenían el derecho de comer una comida fresca y bien preparada.

Los postres eran la preparación que menor problema tenía para ser aceptado y era uno de los ítems mejor evaluados en la Encuesta de Satisfacción Usuaría, con un 69% de aprobación a nivel país (JUNAEB, 2013). Éstos no se distanciaban de lo que los niños consumían en sus casas, pero sí un plato que dependía de la técnica utilizada para su cocción, en donde alcanzar la consistencia justa y mantenerlos a una temperatura adecuada era muy relevante para que fueran apetitosos por los exigentes comensales.

b. Significados de las formas de preparación, de las combinaciones y las modificaciones de la minuta

Siguiendo el supuesto central que guía este trabajo, entendemos que las diferentes formas de preparar una comida era central para la forma en que se signaban los alimentos, siendo relevantes las técnicas usadas y los resultados obtenidos desde ingredientes similares. En el caso de las preparaciones de los colegios, como ya vimos en el análisis de las minutas, existían ciertas disonancias respecto a las mismas preparaciones realizadas en el hogar, tanto en las combinaciones de ciertos ingredientes, como también en las técnicas de preparación de los mismos.

Las comidas que resultaban más extrañas y disonantes para los niños y niñas, eran las que contemplaban verduras y pescados guisados, tales como el budín de verduras mixtas, el arroz primavera, el atún al jugo, el jurel arvejado y el pino de pescado. Aquí no se trataba que las familias no consumieran pescados o verduras, sino que eran preparadas generalmente como ensaladas, sofrito o salteado, mientras que el pescado era comido frito y entero, no desmenuzado.

Si bien éstas preparaciones podían ser leídas como innovaciones, a las cuales los niños se podrían adaptar eventualmente, a éstos les resultaba difícil lograr sobrepasar la barrera de la neofobia, entendida como la reacción más común hacia aquello que es desconocido (Fischler, 1995). Entendiendo que lo nuevo no eran los ingredientes en sí, sino que las preparaciones puntuales que finalmente constituían como un todo en sí mismos. De esta manera, a una misma persona podría gustarle el atún desmenuzado por sí solo, pero lo rechazaba cuando estaba transformado y puesto en relación con una salsa de tomates, por ejemplo, lo cual ya no podía identificar ni nombrar claramente.

La introducción de estas nuevas preparaciones en las minutas escolares, atravesaban otras dificultades que excedían lo estrictamente culinario, y que estaban relacionadas con los contextos en los cuales éstas se insertaban. Reforzándose el rechazo con la desconfianza generalizada hacia el servicio. Esta situación se daba porque los estudiantes no conocían a quienes les preparaban la comida, las condiciones de higiene del lugar o la presentación poco atractiva de la bandeja, en definitiva se trataba de la falta de transparencia sobre el funcionamiento del programa, el cual era ejecutado en medio de un ambiente cerrado y hermético que favorecía la idea de que algo había que ocultar.

Además de las formas de preparación de verduras y pescados, las legumbres eran una comida muy sensible a las técnicas utilizadas por las cocineras. En la etnografía pude ver que la mayoría de los niños comían legumbres en sus casas y preparadas de la misma forma que en los colegio, sin embargo eran muy rechazadas en este ámbito. Según me comentaron las manipuladoras de alimentos, eran uno de los almuerzos que más devolvían en las bandejas y de las preparaciones que más quedaba en las ollas. Al preguntarle a los niños y niñas por las razones de este rechazo, identificaban al sabor o la carencia “de ese gustito que le dan en mi casa”, la consistencia “aquí son muy secas/aguachentas” y la falta de sal, como las principales razones para evitarlas. A lo largo del trabajo de campo, pude probar los porotos con tallarines y sofrito en cada colegio al menos una vez incluso dos, sin lograr identificar un patrón o una “mano” que caracterizara a la preparación. Por ejemplo, en el colegio de GSE-MA probé este plato en dos ocasiones: en una quedó con una consistencia equilibrada, cada ingrediente estaba bien cocido y era servido con su respectivo sofrito, mientras que la segunda vez, la preparación quedó seca y no fue servida con el sofrito de acompañamiento que indicaba la minuta.

Si bien estas modificaciones en las preparaciones estaban permitidas, previa autorización del encargado PAE, fueron más frecuentes de lo que se quisiera. Por ejemplo, en el

colegio GSE-MA, se tomó la decisión de entregar manzanas de postre porque había un excedente y no podían guardarlas durante el fin de semana, la manipuladora de alimentos encargada, ya había botado unas cuantas el día anterior, y la única manera de repartir la mayor cantidad era servir las enteras y no picadas con la jalea como lo indicaba la minuta. Otro caso similar ocurría en el colegio GSE-B, en donde adelantaron la ensalada de tomates en un día porque estaban muy maduros y a punto de ser incomibles. Otro tipo de modificación ocurría de manera más cotidiana y tenía relación con la presentación de los postres: en varias ocasiones y en todos los colegios, había ocurrido que la minuta indicaba entregar la fruta fresca picada o en rodajas pero eran servidas enteras. Esta medida tenía ventajas y desventajas, lo bueno era que quien quisiera guardarla para más tarde podía hacerlo, pero a su vez, se prestaba para que fueran utilizadas para jugar a la pelota o que las botaran a la basura. En este contexto, también estaban aquellos que se acercaban a la ventanilla de entrega de la bandeja y le pedían a la manipuladora de turno, que le cortara la fruta por la mitad, por lo que esta opción de elección terminaba dependiendo de la buena voluntad de la manipuladora y no de un protocolo de servicio.

Todas estas modificaciones demostraban falencias respecto a la planificación de las minutas, en donde no se tomaba en consideración la infraestructura de las bodegas, lugares que no estaban climatizados y que eran propensos a concentrar temperaturas altas en la temporada de verano, lo que aceleraba el proceso de descomposición de las frutas y verduras no refrigeradas. Es así como no había un interés real de parte de las empresas, en garantizar la entrega de un producto final en sus mejores condiciones, en tanto solamente se velaba por cumplir la planificación quincenal para proveer a sus comedores de los alimentos perecibles, pero no se contemplaba la infraestructura para conservarlos durante el período dentro del cual debían ser utilizados, favoreciendo la pérdida de recursos o la entrega de alimentos que no están en sus óptimas condiciones. Aumentando las probabilidades de rechazo de parte de los niños y niñas, porque la textura, sabor y color se veían afectados por el proceso de descomposición natural de las frutas y verduras.

c. Las manipuladoras de alimentos y la mecanización de la cocina

En todos los colegios, las manipuladoras describieron la misma rutina cotidiana, respetando las normas de higiene y el registro de los gramajes, temperaturas y porciones de cada preparación en el día. También seguían el manual de preparaciones que indicaba de manera detallada cómo *ejecutar* cada plato. Para esta tarea, cada cocina se organizaba de la manera que les parecía adecuada para entregar el servicio en los horarios correspondientes.

En el caso de todos los establecimientos estudiados, la organización era la siguiente:

“Somos tres tías, una tía se dedica a lo que es el desayuno, otra tía se dedica a lo que es el almuerzo y otra tía se dedica a lo que es el postre. Entonces la que le corresponde el almuerzo, por mientras que la otra tía da el desayuno, la otra tía se preocupa de lo que es

el almuerzo; *entonces tú vas a la bodega y revisas lo que te corresponde en el almuerzo, tú sacas los ingredientes que necesitas, la minuta del día, sacas tu manual*, porque nosotras tenemos un manual de preparaciones, entonces tú te riges por el manual según las cantidades a preparar” (Tía Lucy, Manipuladora de Alimentos GSE-B).

Como podemos ver en la cita anterior, la alimentación estaba dispuesta como una ejecución rígida y programada que debía cumplir con estrictos estándares de gramaje de cada ingrediente, en donde quedaba poco margen para la cocina de la manera que se entendía dentro del contexto familiar. En este contexto, el principal elemento afectado era el principio de condimentación, que otorgaba los sabores distintivos para los sujetos y que era lo que se reconocía como un marcador de identidad, que generaba lazos y luego evocaba memoria. El que estos elementos se identificaran como ausentes dentro del funcionamiento del programa, nos alerta sobre las diferencias entre las expectativas que los sujetos beneficiarios y la JUNAEB, tenían respecto del PAE y cómo debía ser su correcto funcionamiento. Es así como niños y niñas esperaban recibir un plato de comida casera, que contuviera todos los elementos presentes en el núcleo familiar, pero en cambio se les servían raciones preparadas bajo los parámetros de producción industrial.

Esta dicotomía en las expectativas, estaba presente además en las manipuladoras de alimentos, quienes tenían un discurso sobre cómo debía funcionar el sistema de becas, el cual estaba constantemente entrelazado con los elementos de la cocina más tradicional y cercana que pretendían lograr, a pesar de que esto no era una de las exigencias de su trabajo:

“Nos ajustamos a la minuta y al gusto de los niños y aquí uno tiene que darse cuenta realmente... aquí tú tienes que conocer a los niños. Yo llevo muchos años en este colegio así que los conozco. *¿Me entiende? Entonces yo los conozco y los entiendo y sé lo que les gusta y lo que no les gusta. Entonces todo muy riguroso, depende de las cantidades...*” (Tía Lucy, Manipuladora de Alimentos, GSE-B).

De este modo, las manipuladoras estaban tensionadas entre el deber de cumplir con los requerimientos y estándares de la beca, y la preocupación por el que los niños comieran y se sintieran a gusto con lo que les preparaban. Se esperaba, desde sus empleadores, que la alimentación escolar funcionara dentro de una estructura unívoca de funciones y significados, presentándose como un beneficio nutricional que sirviera de apoyo para la escolarización, pasando por alto el que al poner en escena a esta cultura alimentaria, entraban en relación dos formas completamente distintas de entender la alimentación y su rol en la vida de los sujetos. Por un lado, la visión técnica y mecanizada de lo que debía ser la alimentación escolar, rigiéndola por manuales de instrucciones que invisibilizaban a las personas que participaban de ella y en oposición a esta rigurosidad, estaba la humanización que le daban las manipuladoras de alimentos a sus preparaciones, quienes demostraban una preocupación por los beneficiarios. En este sentido, ellas entendían que cada niño y niña en individual, traía consigo una lista de gustos, preferencias, aversiones, tradiciones familiares y culinarias, y que con esta carga cultural se enfrentaban día a día a

las bandejas del almuerzo y para que éstas fueran recepcionadas con éxito, debían hacerlos sentir como en casa.

Las modificaciones al manual, respondían al intento por entregar un buen servicio, es decir, que fuera aceptado por los comensales, lidiando con problemáticas que también estaban presentes en lo doméstico, pero que no podían resolver de la misma manera que en ese espacio, preparando algo aparte o agregando otros ingredientes; debido a las restricciones dadas por la estandarización del programa de alimentación. Tal como me relató otra manipuladora:

“Yo trato de hacer lo mejor posible, lo que más puedo, le agrego hasta un poquito más de sal porque los niños encuentran la comida sin sal y no la quieren comer. *Yo trato de a poquito ponerle menos para que se la coman, porque yo me preocupo de cocinar con amor para que el niño coma, no para que yo bote la comida a la basura.*” (Tía Carmen, Manipuladora de Alimentos, GSE-MA)

Podemos ver que la rigurosidad se vía desdibujada, al momento en que se intuía que los niños necesitaban algo más que saber cuántos nutrientes le otorga un alimento, para comerse el plato del día. Esta idea se veía reforzada cuando entraban en acción mecanismos no contemplados en la preparación de cada alimento, tales como agregar más sal o servir un trozo de pan con las legumbres, siempre con el objetivo de acercar la minuta a lo que los niños consideraban aceptable.

El no poder intervenir oficialmente a favor de un buen servicio y limitarse a las directrices del manual, influía además en un ámbito estético, en donde debían transgredir otra norma cultural altamente valorada y que funcionaba en la clave de “la comida entra por la vista”, y que sin importar lo sabroso que pueda estar algo, si está mal presentado, es probable que el comensal no llegue a probarlo. Como comentaba una manipuladora, “yo creo que [el rechazo] es porque entra por los ojos y *aquí no podemos cambiar o arreglar la comida, ni por el sabor ni por la presentación*” a lo que agrega más adelante, “es que aquí, antes entregábamos el alimento envasado, entonces a los niños no les gustaba y cuando empezamos a cocinar aquí mismo, *no todos supieron* y siguen pensando que es la envasada y no vienen” (Tía Verónica, Manipuladora de Alimentos, GSE-MB).

Además del problema de la mecanización, la importancia de mantener un canal de comunicación transparente entre la cocina y el colegio se tornaba relevante. Permitir que los sujetos estuvieran informados sobre cómo se prepara lo que consumen, disminuiría la desconfianza y la generación de rumores en torno a la cocina, aumentando a su vez, el nivel de confianza en que lo que se preparó fue algo fresco y no envasado, simulando así una comida más casera y cercana. Sin embargo, esto no sería suficiente, dado que se requiere la conjugación de aún más variables, tales como la transparencia sobre los acontecimientos en la cocina (si es que hubo plagas y si se controlaron, el estado de la cocina, las normas de higiene), elementos básicos sobre el funcionamiento cotidiano de la

cocina y establecer una relación con las encargadas de prepararles la comida a diario en donde lo mínimo es conocer sus nombres.

En la estandarización del menú se esperaba garantizar un servicio de calidad e igual para todos, sin embargo esta medida, lejos de lograr un funcionamiento exitoso del programa, generaba una suerte de auto sabotaje en tanto lo único que se establecían eran distancias en un ámbito que exigía cercanías. Además de afectividades, en la cocina se requería un manejo de las técnicas para lograr una u otra preparación, reflejándose en el hecho de que en una misma cocina los porotos con riendas no resultaron iguales dos veces, demostrando la variabilidad de “la mano” de quien cocinaba y que sobrepasaban a las estructuradas recetas del manual. Este punto no estaba controlado por los casinos, en tanto les enseñaban a *manipular alimentos* de forma higiénica, pero no a cocinar, asumiendo que debieran saberlo por su calidad de mujeres, es más, en ningún colegio habían hombres encargados de la cocina.

Es así como el PAE funciona además, dentro de una estructura de género que entiende a la mujer ligada a su calidad de madre, en donde su familiaridad con la cocina y el espacio doméstico, se asume como dada y obligatoria. En este sentido, se une a la figura de la mujer con roles culturales que son tratados como naturales, enlazándola con la maternidad, la cocina y la casa, todos estos conceptos enfocados a su función de proveedora de cuidados (Ivanovic, 2013; Pemjean, 2013). Estas relaciones estaban asentadas en lo profundo de la consciencia colectiva de nuestro país, lo que impedía cuestionar e inclusive plantearse si las mujeres que están contratando para cocinar, sabían hacerlo efectivamente, aun cuando era completamente legítimo que no lo hicieran o que no manejaran más que conocimientos básicos.

Desde nuestra perspectiva, las empresas concesionarias deben dejar de contratar mujeres y comenzar a capacitarlas en torno a la cocina y la manipulación de alimentos en su conjunto, pensando que ambos elementos son parte de habilidades necesarias para desempeñarse efectivamente en las cocinas escolares. Para esto, se debe entender que cocinar es una habilidad aprendida y que ninguna mujer nace sabiendo cocinar, sobre todo porque estamos frente a una situación de servicio que excede las habilidades que pudiesen tener en la práctica de cocinar para un número reducido de personas al interior de sus hogares.

Consumo

Luego de la preparación en la cocina, las raciones eran servidas para su consumo, lo que implicaba que los niños ejercieran su derecho a la beca de alimentación en el recreo y el almuerzo. Esta etapa estuvo marcada por la inasistencia al comedor, que en algunas ocasiones impidió la observación participante en tanto ningún estudiante de octavo básico, estuvo presente. Revisamos este proceso, contemplando aquellos elementos puntualizados por las niñas y niños en relación al gusto, los gustemas presentes en las preparaciones, la estética de la bandeja, las relaciones sociales que se establecían en el

comedor entre ellos, sus compañeros, las manipuladoras de alimentos y los adultos presentes en el lugar.

a. El gusto y la apreciación de la oferta alimentaria

Cada día los niños se enfrentaban a un escenario de elección en el comedor. Ya detallamos los parámetros que funcionaban cuando compraban en el kiosco, ahora analizaremos aquellos que estaban estrechamente ligados con el consumo de las raciones ofrecidas en el contexto del menú JUNAEB. Lo primero tenía que ver con el gusto en general, la primera respuesta ante la pregunta por las razones que no almorzaban en el colegio era “no me gusta la comida de acá/lo que hay hoy día/como cocinan las tías”. Era sorprendente la frecuencia con que esta respuesta surgió de manera espontánea tanto en niños como en niñas de todos los GSE. Sin embargo, al momento de profundizar las razones de este rechazo, la tajante negación iba desdibujándose y presentaban razones que tenían sentido cuando se miraban al interior de la cultura alimentaria escolar.

Todos los alimentos poseen una palatabilidad propia, que puede ser modificada a partir del principio de condimentación, el cual estaba invisibilizado en los manuales de preparación JUNAEB, pero era esencial en las preparaciones caseras a las que estaban acostumbrados. De este modo, el problema no era que la comida no tuviera sabor, sino que éste distaba mucho de la realidad cultural y cotidiana de los niños. Esto lo pude observar al momento en que los niños(as) comparaban las preparaciones realizadas tanto en el colegio como en la casa, siendo frecuente las explicaciones del tipo “las legumbres, no me gustan las de acá, *les falta sal y unas cuestiones que le echa mi abuela, que no sé pero son ricas*” (Marcelo, 14 años, GSE-B). Independiente de su identificación precisa, estos ingredientes seguían siendo relevantes para la aceptación del plato, puesto que el sabor del mismo permanecía en la memoria y marcaba los modos en que, según la experiencia familiar de los sujetos, debían ser correctamente preparados.

Por otro lado, se atribuía lo insípido a la falta de sal o azúcar, sin identificar otros condimentos que le pudieran aportar un mejor sabor a las preparaciones:

E: ¿Qué opinan de la comida de acá?

N: Pésima, mala, mire como me tienen de flaca acá [risas]

E: ¿Qué le cambiarían?

G: ¡Uuuuuf! Es una lista larga, anote: les falta sal, aceite, limón y la leche que preparan no tiene ni azúcar” (Conversación con niñas, GSE-M).

A partir de esta reiteración de la sal y el azúcar como elementos centrales, pudimos notar el desconocimiento de los niños y niñas respecto a la diversidad de sabores o aliños que utilizaban en sus hogares, pero que no lograban identificar en sí mismos puesto que siempre los veían ya transformados y servidos en la mesa. Cuando los sujetos participaban de la preparación de algunas comidas en sus casas, estaban más

familiarizados con otros condimentos, por lo que no responsabilizaban a lo salado como el único elemento que otorgaba sabor y eran más precisos al decir que a tal plato le faltaba orégano, pimienta, merquén o ajo, por ejemplo.

Otra arista en relación a la sal como principal agente de sabor, era la nutrición. Había quienes comprendían el hecho de la falta de sal a partir de lo que era bueno o malo para la salud e inclusive lo valoraban como una medida de cuidado, sobre todo en aquellos que tenían un historial familiar con enfermedades de hipertensión:

“Debo admitir que es nutritivo, rico pero siempre le hace falta sal, muy... *desabrido, pero igual es entendible que la sal hace daño, pero igual podrían ponerle un poco más de sal y eso, porque de por sí estoy contento con el almuerzo que dan*” (Andrés, 13 años, GSE-B).

En definitiva, la valoración positiva del gustema salado, no se veía afectado por el discurso médico que advertía sobre sus efectos para la salud, dando cuenta de que aquello que se valoraba mayormente era el sabor que le otorgaba a las preparaciones. Es así como estamos frente a dos discursos contrapuestos: el médico nutricional y el cultural que valoraba positivamente lo salado, disputando una injerencia sobre las prácticas de los niños. Esto generaba tensiones que eran resueltas a partir de la negación a comer algo sin sal, agregarle sal que traían desde la casa o aceptar el cambio incorporando, además de la valoración por un bienestar en términos de salud.

Cada uno de estos desenlaces dependían de las experiencias de vida personal y familiar de cada sujeto, a modo de ejemplo, los niños que vivían con algún familiar enfermo con hipertensión o diabetes, se mostraban con una disposición mayor a disminuir las cantidades de sal y azúcar, que aquellos que no veían ningún peligro su consumo.

Sin embargo, este lugar preponderante de la sal en la condimentación de la comida, presentaba matices en aquellos niños y niñas que tenían un interés o al menos un conocimiento general sobre cómo cocinar y que logran identificar sabores distintos en las preparaciones. Estas distinciones se aclararon al momento de realizar las actividades de conocimiento alimentario, en donde tuvieron la posibilidad de tocar, oler y probar diferentes condimentos (merquén, comino, orégano, cúrcuma) y hierbas (cilantro, perejil, tomillo, albahaca); e inmediatamente reconocieron las combinaciones que preparaban sus abuelas, madres o tías, y que además evocaban momentos placenteros como la época estival y de descanso:

“En verano, cuando voy al campo a ver a mi abuela, *prepara ensalada de tomate y le pone cilantro, es bacán, me acuerdo del verano con esa ensalada*” (Nico, 14 años, GSE-B).

Referencias así, fueron recurrentes en esta actividad y complejizaron esta dimensión, al reconocer que el gusto tenía una relación con la evocación de un recuerdo o experiencia pasada, las que se vinculaban con la memoria y la identidad a partir de la alimentación. Es por esto, que no es menor considerar el principio de condimentación dentro de las

preparaciones, más aún cuando pensamos que se trata de una dimensión que favorece la aceptación de las preparaciones, en tanto éstas podrían situarse como un reflejo de lo que se preparaba en el entorno familiar, lo que marcaría continuidades entre ambas cocinas.

Como un factor clave para la elección, vemos que el gusto también tenía una dimensión pragmática, en donde se ponían en una encrucijada, la preferencia personal por una preparación (me gusta/no me gusta) y asumir las consecuencias del no comer en el colegio (comer después/preparar algo en casa): “Llego a mi casa como a las tres y si no he almorzado en el colegio *me preparo algo cuando llego, una ensalada o unos fideos con salchicha, una cosa rápida.*” (Tania, 14 años, GSE-MA).

El prepararse algo para comer, dependía de lo que supieran cocinar, en el caso de la cita anterior, había un manejo básico de cómo cocinar algunas cosas. En el caso de no tener estos conocimientos, las opciones se reducían a la preparación de un “pan con algo” que solía ser algún embutido, queso o mantequilla; mientras se esperaba la llegada de la mamá o abuela para que les preparara almuerzo: “Me hago un pan de repente y *después llega mi mamá y me hace comida*; hace de todo, por ejemplo hoy día va a hacer cazuela” (Marcelo, 14 años, GSE-B).

Si no estaba la opción de alguien que les cocinara, todo se reducía a comerse un pan y aguantar el hambre hasta la hora de once: “Me aguanto. Ya estoy como acostumbrado, a veces *me como un pan y ahí aguanto hasta la once*” (Nacho, 15 años, GSE-MA).

En cualquiera de los casos, el tiempo seguía siendo una variable fundamental dentro de la toma de decisiones relacionadas con la alimentación, favoreciendo siempre lo que les resultara más rápido de preparar y comer.

b. Valoración cultural de las preparaciones

Como mencionamos en relación a las preparaciones planificadas en las minutas, algunas de ellas diferían de la cultura alimentaria de las cocinas de los niños, siendo combinaciones que generaban extrañeza por ejemplo, al combinar en una misma bandeja pollo y pescado, repollo con pollo desmenuzado o una sémola con leche y frutas en conserva. Cada una de estas preparaciones era significada como extraña, ajena o despreocupada, en tanto no leían un interés de parte de la JUNAEB, por ofrecerles una comida “bien hecha”. Para profundizar en las diferentes valoraciones en torno a los platos servidos en el colegio, volveremos hacia el contexto en que nació la alimentación escolar y a los elementos sociales está asociada, además de las formas en que eran significadas según cómo resultaba su preparación.

Tradicionalmente, los sujetos beneficiarios eran aquellos que se encontraban en condición de pobreza. Si bien el ser pobres en los años setenta no era lo mismo que serlo ahora, la relación simbólica de la comida de la JUNAEB como comida de pobres seguía estando

vigente hoy en día, y se acentuaba aún más cuando las preparaciones servidas eran desprolijas y precarias. Esta situación la observé a partir de los almuerzos con los niños en cada colegio, en donde se sentían molestos cuando la bandeja estaba sucia con comida que cayó en el momento de servir, o cuando el postre que debía estar frío terminaba entibiándose, o bien cuando la consistencia de las preparaciones no era la que debía tener (charquicán o puré muy líquido, arroz “pegoteado” o legumbres muy secas).

En estas situaciones, miraban la bandeja con un sentimiento de rabia y a veces preferían no comer porque la comida servida parecía “cualquier cosa”, distanciándose simbólicamente de ésta dado que ellos no se consideraban como “cualquier persona”. En este sentido, el “somos lo que comemos” cobraba un nuevo sentido, en el cual los niños y niñas, cualquiera fuera su situación económica, no querían recibir una comida que los identificara con preparaciones que ni siquiera en su casa comerían o al menos no de esa manera.

En relación a las legumbres, éstas eran consideradas como un plato de pobres, debido a que por poco dinero se podía alimentar a muchos. Si bien no había nada en las lentejas o en los porotos en sí mismos que los definieran como pobres, su preparación en los contextos populares, en donde las carencias materiales apremiaban, las definían como un plato que lograba saciar el hambre de un gran número de personas, sin invertir demasiado dinero. Esta valoración estaba más presente en los comentarios que los adultos hacían sobre la comida más que en el discurso de los niños(as). A partir de comentarios como “a la empresa le importa servir lo más barato no más, y los porotos rinden hartito” o bien cuando los niños preguntaban qué había de almuerzo, las manipuladoras respondían con un tono poco entusiasta “hay porotos/lentejas *no más*”, inconscientemente se les indicaba cómo debían entender y valorar a ese alimento. Es relevante mostrar este trasfondo simbólico, puesto que es un ejemplo de la transmisión de saberes culturales a partir de la comida y cómo ésta posiciona a los sujetos en el mapa social.

Además de la pobreza, había un componente identitario con los platos considerados típicos de Chile, tales como el charquicán, las legumbres, la carbonada y el pastel de papas. El problema con estas comidas, surgía cuando habían interrupciones en su preparación, resultando en combinaciones poco usuales que no cumplían las expectativas de los sujetos, quienes tenían una idea clara sobre cómo deberían ser preparados cada uno. Por ejemplo, en las minutas aparecía al menos dos veces al mes el charquicán con huevo, cuya imagen tradicional era la de una preparación con papas, zapallo, sofrito de cebolla y zanahoria, en una mezcla molida y con una consistencia similar a la de un puré, la que se presentaba con un huevo frito encima. Sin embargo, lo que se servía en los colegios era esta mezcla pero con un huevo duro, como muestra la siguiente imagen:



Foto 4. Charquicán con huevo, almuerzo miércoles 25 de noviembre de 2014, GSE-M.

Además del huevo duro, en este almuerzo en particular se sirvió además, la ensalada de tomates con pollo desmenuzado y duraznos en conserva de postre, los que estaban casi desechos en el almíbar, sumando una serie de combinaciones desafortunadas que no favorecían la aceptación, porque por muy buen sabor que tuvieran, no se ajustaban a lo esperado en una preparación identificada como propia de la cocina chilena.

Por otro lado, estaban aquellas preparaciones valoradas positivamente, las que correspondían a las comidas secas o sin caldo y que contemplaban como base un carbohidrato. Algunos ejemplos de éstas eran: fideos o tallarines con salsa, arroz con vacuno o ave, pastel de papas, puré con algún acompañamiento de carne roja, pollo o pescado. Éstas eran bien aceptadas y tenían gran éxito en términos de consumo en el colegio, lo cual no era coincidencia ni se trataba necesariamente que fueran las únicas que les quedaban bien preparadas a las manipuladoras, sino que tenían una base en las cocinas cotidianas con las que convivían los niños en sus casas.

De un tiempo a esta parte, las pastas con salsa de tomates y el arroz con carne, se habían transformado en la base de la alimentación diaria de las familias chilenas, pues su preparación reunía las características ideales para una preparación rápida, sencilla y de un gusto no muy complejo de aceptar, cosa que no tendrían las legumbres que requieren de una planificación al tener que remojarlas antes de cocinarlas, o los guisos, que necesitaban de ingredientes que hay que pelar, picar e incorporar en ciertos tiempos de la cocción, requiriendo de más atención que el arroz o los fideos que se cocinaban “solos”, es decir, sin una atención permanente de la olla, pudiendo realizar otras tareas en paralelo.

A estos beneficios prácticos, se les sumaba el que fueran fáciles de consumir por los niños de todas las edades, disminuyendo las posibilidades de que se les derramase, como sí ocurrió en varias ocasiones con las comidas con caldos. También el tiempo que

ocupaban en comer era menor, lo que resultaba prioritario cuando querían era salir a jugar o irse lo antes posible del colegio.

Estas preparaciones secas eran las mismas que surgían al momento de preguntarles por su comida favorita o por lo que cocinan cotidianamente en sus casas, aquí la respuesta recurrente casi siempre fue lasaña, arroz con bistec o pollo es decir, eran almuerzos que se encontraban más cercanos a su cultura alimentaria previa al contexto JUNAEB, estando más familiarizados con las mismas y manteniendo en un mínimo el choque cultural entre ambos contextos alimentarios.

c. Estética de la bandeja y composición del servicio

Por último, la estética del servicio o de la bandeja, también surgió como relevante para los niños porque marcaba una tendencia en la disposición para aventurarse a comer lo que se les servía. En cada colegio variaba esta dimensión, ya fuera por la presencia o ausencia de ciertos elementos como una servilleta o una cuchara para el postre, como también en la presentación del plato principal. A continuación contrastaremos dos variedades de la misma preparación para ilustrar esto de mejor manera:



Foto 5. Porotos con tallarines y duraznos en conserva, almuerzo miércoles 19 de noviembre, GSE-M



Foto 6. Porotos con tallarines y flan con caramelo, almuerzo viernes 07 de noviembre, GSE-MA

Estas dos preparaciones eran codificadas en la minuta casi de la misma forma, sin embargo los resultados fueron completamente diferentes. Distaban en la presentación, en donde la servilleta, el vaso con agua y la cuchara para el postre, aparecían como elementos móviles y dispensables en el servicio, cosa que no ocurría en el contexto familiar. Es así como en los colegios en donde estos elementos faltaban, los niños los señalaban como posibles mejoras de la experiencia del servicio. Por ejemplo, en los colegios GSE-MB y B, había agua pero no servilletas ni cuchara para postre, mientras que el GSE-M, estaban ausentes todos ellos. En el caso del agua, se valoraba positivamente la presencia de un bebestible, sin embargo se hacía referencia a que en años anteriores,

se servía jugo en vez de agua y esto hacía más grata la experiencia. Esto era resuelto por los comensales, trayendo ellos mismos un jugo o bebida desde sus casas o comprando en el kiosco del lugar.

En cuanto a la preparación principal, éstas diferían en consistencia, presentación y sabor. La consistencia más cremosa y uniforme tendía a ser mejor valorada por los niños y niñas, dado que lo interpretaban como una mayor dedicación en hacer la comida, lo que se expresaba en el corte uniforme de los vegetales y la textura del plato, como ocurría con la preparación de la cocina del GSE-MA, en donde el problema principal fue la sequedad de la preparación, que la tornó un tanto difícil de comer a ratos. En el caso de los porotos del colegio GSE-M, la preparación carecía de cuerpo y era completamente irregular en sus ingredientes: habían trozos muy grandes de zapallo, porotos molidos, otros un poco duros y tallarines recocidos. Estas diferencias en la cocina, los estudiantes las atribuían a la habilidad de la persona que cocinó aquel día, más que al plato en sí mismo. De igual manera ocurría con los postres como los flanes, sémolas y jaleas, que requerían una preparación especial para lograr la consistencia adecuada para cuajar de manera suave en el refrigerador, y no terminaran sirviéndose aguados o grumosos, ambos gustemas no deseados en estas preparaciones.

Por último, si analizamos a la bandeja en sí misma, éste era el elemento que contenía todo el servicio y lo único que tenían en común ambas imágenes. La bandeja JUNAEB, pretende ser un homogeneizador de las preparaciones, delimitando las porciones del servicio, es decir, no se podía comer más de lo que la bandeja permitía. También facilitaba la verificación de la limpieza e higienización de la misma, pudiendo identificar suciedad o algún residuo que quedara en ella debido al contraste con su color claro. Estas funciones de la bandeja, se cumplían parcialmente, puesto que en ciertas ocasiones, las porciones servidas excedían la medida estipulada o bien los niños pedían repetición. Por otro lado, en ciertas ocasiones las bandejas salían manchadas con comida desde la cocina, sin llegar a ser identificado o resuelto por las manipuladoras.

Estas diferencias en torno a un mismo plato, nos reafirmó que la cocina no era algo que se ejecutara de manera totalmente mecánica, sino que dependía de la forma en que cada persona aprendió a realizar la preparación, elemento que era conceptualizado como “la mano” o “el toque personal”, que se expresaba en los estilos de cocinar y los principios de condimentación escogidos, que marcaron la experiencia culinaria personal, así como también la identidad y memoria.

d. Afectividades y su relación con la aceptación de las preparaciones

La aceptación no dependía solamente del gusto por la comida o la apreciación personal que tuvieran los niños sobre ésta, sino que al estar situada en un contexto cultural integrado, las relaciones interpersonales establecidas alrededor de la alimentación, también resultaban relevantes. En este sentido, el vínculo que se establecía entre los sujetos y las manipuladoras de sus colegios, condicionaba la aceptación de la comida

servida. Esta situación era especialmente evidente en el establecimiento GSE-MA, cuando se referían al tema de la disminución de la sal en las preparaciones:

“Yo sé que *las tías cocinan con poca sal porque no pueden ponerle más, no las dejan, entonces no es culpa de ellas...* además siempre están preocupadas de que comamos y nos retan si dejamos comida, *es por nuestro bien*” (Tania, 14 años, GSE-MA).

Este tipo de comentarios se repetía entre el grupo de amigas de Tania, quienes solían ir al comedor a conversar con las tías y compartían recíprocamente sobre sus vidas, se saludaban diariamente y conocían sus nombres. Todo lo contrario ocurría con los niños:

“[...] porque *más encima a la comida no le echan ni sal*, está desabrida, le falta harto *las tías son más pesá’* [...] O sea la chiquitita es pesá’, es antipática [...] la forma que actúa no la encuentro así muy... Supongamos que uno tiene que decir su nombre para sacar la comida o el desayuno y está la fila, está diciendo el nombre y tomo la comida y el desayuno y *me reta porque todavía no me anotan. Son cosas más pero me molestan*” (Lucas, 15 años, GSE-MA).

Las citas anteriores muestran la existencia de una relación entre la aceptación que los niños tenían por una preparación y la cercanía afectiva que sentían hacia las manipuladoras, estando dispuestas a dejar pasar ciertas cosas que usualmente rechazarían, pudiendo entender las razones por las que el almuerzo resultó así, asumiendo que se les sirvió la mejor versión posible de lo que las manipuladoras podían preparar con las restricciones que se les imponían desde la JUNAEB.

Generar una relación entre la cocina y los niños, favorecería, desde nuestra perspectiva, a la construcción de un ambiente que les resultara más cercano, involucrando afectos que se verían reflejados en un aumento de la aceptación de las preparaciones aunque éstas les fuesen desconocidas, puesto que confiarían en que se les ha preparado una comida cocinada con preocupación y dedicación para ellos, en tanto personas y no solamente beneficiarios de un servicio.

A un nivel más general, la relación entre las encargadas de cocinar y los beneficiarios, también favorecería una enculturación alimentaria o transmisión de los saberes culinarios, con un carácter positivo. En este sentido, se contribuiría no tan solo a familiarizar a los niños con ingredientes o preparaciones propias de nuestras cocinas, sino que además se pondría en juego el carácter de la relación de los niños con los alimentos y cómo se les está enseñando a valorarlos en el contexto escolar.

Con todas estas formas de hacer y signar los alimentos, se abre una dimensión de afectividad que es importante al relacionarse con lo que comemos, la cual suele ser más evidente cuando la abordamos el contexto familiar, pero que se expresa de igual forma en pequeñas acciones dentro del contexto escolar. Por ejemplo, entender que la falta de sal se debía a una medida de cuidado de su salud o tener la confianza suficiente para pedirle

a la persona que está sirviendo que le sirva menos de la parte que no le gusta mucho o que le parta la fruta para comerla cómodamente.

Es por esto, que hacemos énfasis en la necesidad de cultivar la vinculación de las manipuladoras de alimentos en el ámbito escolar y a los niños y niñas en el espacio de la cocina. Esto puede estar dificultado por la infraestructura de los comedores, que impedían una relación cercana entre ambos, más allá de la ventanilla para recibir o devolver la bandeja. Es por lo anterior, que nuestra propuesta apunta a la búsqueda de otros mecanismos que se lleven a cabo de manera extraprogramática o más allá de la relación obligada del servicio del desayuno o almuerzo, lo que podría llevarse a cabo mediante una presentación de las manipuladoras en la comunidad académica e incorporarlas dentro de las actividades de convivencia escolar o llevando a los niños y niñas a conocer la cocina donde se preparan sus alimentos a diario. De cualquier manera, la invitación es a favorecer las instancias de interacción que permitan generar lazos entre ambos y con ello impulsar un espacio interpersonal en donde todos los participantes logren sentirse a gusto.

e. Caracterización del espacio del comedor

En la encuesta de Satisfacción Usuaría del PAE del año 2013, aplicada a nivel nacional a algunos colegios de cada región, los espacios del comedor y aquellos elementos que tenían relación con la administración del colegio, obtuvieron los más bajos puntajes de la categoría. Un 29% de los niños se mostró insatisfecho por el tiempo disponible para comer, un 24% evaluó negativamente la presencia del profesor encargado del comedor y 34% estaba insatisfecho por la temperatura del lugar (JUNAEB, 2013). Si bien no podemos referirnos a las razones de cada evaluación por el carácter del instrumento, sí observamos cierta relación con lo apreciado en los contextos de escuela durante el trabajo etnográfico, en tanto el comedor no siempre era un espacio grato para almorzar con tranquilidad, ya fuera por la infraestructura, la mantención de la limpieza o el rol que jugaba la persona encargada de supervisar los almuerzos.

En términos de infraestructura, los comedores no tenían problemas en su mantención estructural, es decir, no se llovían en invierno ni habían paredes rotas, o ventanas que no cerraran. Todos presentaban una distribución similar que facilitaba el servicio del desayuno y almuerzo, a través de una ventanilla cercana a la puerta de entrada por donde se pasaban las bandejas servidas, tal como podemos apreciar en la siguiente fotografía:



Foto 7. Ventanilla de entrega de las raciones desde la cocina al comedor. Colegio GSE-M.

Dicha ventanilla no permitía un mayor contacto o visualización hacia el interior de la cocina, marcando físicamente una distancia y un límite claro entre lo que era del colegio y lo que era de la concesionaria. Esta idea estaba, a su vez, muy presente en el discurso de las manipuladoras de este colegio: “Aquí *la cocina es una cosa y el comedor es otra*, nosotros no nos metemos de la ventanilla para afuera porque no es nuestra responsabilidad, es del colegio” (Manipuladora de alimentos, GSE-M). A esta declaración la acompañaban actitudes que reforzaban esta distancia de manera simbólica, como el tomar una actitud hostil cuando fotografié el comedor, alegando a la posibilidad de que se viera hacia la cocina, porque de ser así, requeriría de un permiso especial de la empresa que prestaba el servicio en el colegio.



Foto 8. Ventanilla de entrega de las raciones desde la cocina al comedor. Colegio GSE-B

Esta división entre ambos espacios, estaba presente de forma consciente en las manipuladoras de los demás establecimientos, sin embargo, para ellas, la distancia era más administrativa y física, que simbólica, favoreciendo las instancias que las acercaran a los niños, disminuyendo las distancias entre ambos. Éste era el caso de Lucy, quien me dijo, con cierta angustia, que ella no debería involucrarse en lo que ocurriera en el comedor, pero que de igual manera le preocupaba cuando los niños jugaban con la comida y no se alimentaban,

“(...) nosotras siempre conversamos con mi compañera que dijimos que está mal esa comida, porque por último si hicieran el churrasco con fideo o con arroz, sería más rico porque si no se perdería. El churrasco se lo comen igual pero lo que es el poroto siempre se pierde mucho. Hay que prepararlo igual porque si viene una persona de la JUNAEB, viene... porque aquí nosotros tenemos la fiscalización de la JUNAEB, fiscalización de la empresa a la cual nosotros prestamos servicio, tenemos que prepararlo, independiente que a los niños les guste o no. Nosotros tenemos que preparar, dar el servicio afuera. Para nosotros no es el problema, de lo que pase de aquí para allá...” (Lucy, manipuladora de alimentos, GSE-B).

En la cita anterior, vemos nuevamente las tensiones entre el correcto funcionamiento del programa según sus bases técnicas y la intensión de las manipuladoras por brindar un mejor servicio en base a la experiencia personal que todos los días tenían con los niños.

Por otro lado, la estructura del comedor del colegio GSE-B, era mucho más abierta en la ventana de separación con la cocina, la que permitía una visibilidad mayor hacia el interior de la cocina y un trato más directo con las manipuladoras.

Respecto a los estímulos visuales asociados a la promoción de la alimentación saludable y a las raciones entregadas por la JUNAEB, dos de los cuatro colegios tenían una serie de carteles relacionados con alimentación, pegados a modo de póster en sus paredes. Los mensajes entregados apuntaban a dos elementos principales: primero a persuadir a los niños a comerse la comida que se les servía, apelando a frases que asociaban el rechazar la comida del colegio con la situación de hambre de un niño africano o de niños pobres. Estas asociaciones no tenían el impacto deseado, siendo indiferente para la mayoría de los niños y niñas con quienes almorcé y les pregunté directamente por éstos, explicándome que si bien les parecía lamentable que existieran niños pasando hambre, esto no tenía nada que ver con su realidad y no podían hacer nada para ayudarlos.

El otro tipo de propaganda, tenía relación con mensajes de vida sana y consistían en carteles realizados por niños de segundo básico del mismo colegio, los que estaban exhibidos en una pared de difícil acceso y no podían leerse desde lejos, por lo que su influencia en el entorno alimentario tampoco era el óptimo.

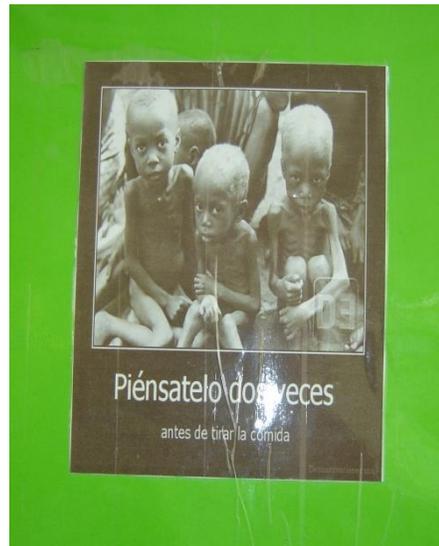


Foto 9. Estímulos visuales en el comedor. “Piénsatelo dos veces antes de tirar la comida”. Colegio GSE-B.

En este sentido, consideramos que se deberían buscar formas de incentivar una alimentación saludable, así como poner en valor la comida del colegio, pero no desde una política del terror que asusta y cierra puertas, sino que a través de mensajes positivos, claros y atractivos para los sujetos, que les permita identificarse y efectivamente reflexionar respecto a lo que se les planteaba. Sancionar la conducta de no comerse la comida, a través de responsabilizar a los niños de una situación social que excedía su ámbito de acción, implicaba poner a las personas objetivo de las políticas públicas en solitario, cuando el objetivo debería ser hacia un trabajo comunitario y de tareas compartidas por toda la comunidad. Las iniciativas de promoción de la salud deben estar orientadas a invitar a todos los actores a ser partícipes activos de las acciones recomendadas, construyendo los cambios acorde a sus estilos de vida, y no a obligarlos a cambiar sus hábitos a partir de una serie de normas restrictivas.

f. Comensalidad y espacios alimentarios

En cuanto a la comensalidad en el espacio del comedor, en todos los colegios, los niños y niñas que almorzaba, se sentaban en con quienes quisieran y en el lugar que eligieran. No obstante, se podían observar a algunos que comían de pie y casi al paso, para terminar su almuerzo pronto e ir a jugar.

En el colegio GSE-M, el espacio del comedor estaba libre de toda supervisión, lo que daba pie para enfrentamientos de comida, en donde se lanzaban trozos de pan del desayuno o cualquier cosa que sirviera de proyectil. Esto interrumpía la interacción en torno a la comida y la ingesta misma cuando esos trozos caían dentro de la bandeja en la que se estaba comiendo aún. En este lugar era más frecuente ver a niños comiendo solos o a grupos pequeños que no entablaban interacción alguna.

En los colegios GSE-MB y B, se contaba con una sola profesora que vigilaba la ingesta, mas ésta no atendía a todas las interacciones de los niños, dándose situaciones de juego con la ración y enfrentamientos entre los más pequeños que en una oportunidad llevaron a romper la puerta de acceso del comedor o a derramar las bandejas con restos de comida. Los gritos de los juegos en el lugar hacían difícil conversar o compartir en torno al almuerzo. Inclusive, en una ocasión en el establecimiento GSE-B, contaban con la presencia de una de las inspectoras de patio, quien en vez de mediar las interacciones en el comedor de manera personal, entró al lugar con un micrófono y un parlante, primero llamando la atención a quienes estuvieran jugando con la comida y luego poniendo música a todo volumen, lo cual aceleró el tiempo de la ingesta dado que aquellos que estábamos conversando, no podíamos escucharnos entre nosotros.



Foto 10. Comedor en un horario de almuerzo normal. GSE-M.

El colegio GSE-Medio Alto, contaba con una persona encargada específicamente del PAE. Ella se sentaba al lado de la ventanilla de servicio y tomaba la asistencia de quienes iban a almorzar o a tomar desayuno, estos datos eran entregados a la orientadora del colegio para revisar la situación de los beneficiarios y monitorear el uso de la beca, puesto que de no utilizarla por un tiempo prolongado, ésta era reasignada a otro niño del colegio. Esta supervisión permanente y preocupada solamente ocurría en este colegio, y era facilitado por la baja cantidad de raciones que se debían entregar, por lo que anotar uno a uno los nombres de los niños no entorpecía el servicio, ni les quitaba tiempo del almuerzo.

El ambiente en este colegio era tranquilo y sin situaciones de juego, las niñas conversaban y comían más lento, mientras que los niños se demoraban menos para participar del partido de fútbol que les esperaba. Cuando no había apuro por ir a realizar

otra actividad, tanto niños como niñas, compartían un poco más mientras almorzaban, comentando los acontecimientos del día o los planes para el fin de semana. Incluso algunos niños no beneficiarios que no llevaban almuerzo desde sus casas, comían ahí para acompañar a sus amigos o amigas que sí estaban inscritos en el PAE, pidiendo una bandeja si es que sobraba comida o simplemente sentándose a la mesa a conversar.

En términos generales, los ambientes generados en los diferentes comedores, no permitían un apropiado desarrollo de la comensalidad; tanto niños como niñas no podían socializar en torno a los alimentos y permanecer sentados alrededor de la mesa. El comedor y el tiempo de almuerzo, se veía reducido a un momento pasajero y efímero, que estaba previo a otras actividades de interés. Esta situación iba permeando la manera en que los niños significaban el almuerzo del colegio, pues si el espacio alimentario se tornaba incómodo e impredecible, los tiempos alimentarios de alguna manera también lo eran.

El hecho que un adulto compartiera con ellos la comida, marcaba una pauta de comportamiento distinta y era parte del proceso de socialización. Comer y almorzar en conjunto ayudaba a reforzar habilidades cognitivas y emocionales, tales como aprender a enfrentar situaciones sociales, escuchar al otro, compartir experiencias y transmitir conocimientos que formaban parte de la cultura en la que vivían. Todas estas son habilidades que no están de manera explícita en ningún currículum y que solamente se internalizan en el quehacer cotidiano.

Concretamente, una profesora de GSE-MB comentaba que antes, cuando el establecimiento contaba con un comedor más amplio, cada profesor almorzaba con su curso, la misma comida que ellos y al mismo tiempo. Establecer este piso común ayudaba a que la aceptación de las preparaciones aumentara, en tanto percibían que estaban recibiendo una comida bien preparada y con un estándar de calidad alto que incluso su profesor podía disfrutar. Esta noción se veía reforzada a partir del discurso de los profesores, que hacían visibles los esfuerzos de las manipuladoras y ponían en evidencia la importancia del trabajo de éstas al preocuparse por darles una buena comida día a día. Estos elementos unidos con un ambiente propicio para comer, mejoraban la relación tanto entre profesores y estudiantes, así como entre los niños que se sentaban a comer y conversar en la instancia del almuerzo.

A pesar de que la familia se presentaba como el principal agente socializador, la escuela no podía estar ajena a este proceso, puesto que se hacía cargo de los niños y niñas gran parte del día. Si bien no estaban obligados a inculcar valores en sí mismos, debían reforzar aspectos de convivencia social que eran considerados como básicos en nuestro ambiente cultural. Esto se hacía patente en aquellos casos de estudiantes que provenían de hogares disfuncionales en los cuales su acceso a una alimentación adecuada no estaba asegurado, pero que de igual manera rechazaban la comida del colegio y preferían jugar con las colaciones antes que comerlas. En estos casos, la JUNAEB no cumplía con

complementar nutricionalmente las dietas deficientes, además de que el colegio tampoco suplía el rol socializador de las familias ausentes.

Desecho

En relación a la etapa final del proceso de alimentación, analizaremos aquellos aspectos observados a lo largo del trabajo de campo, los que correspondían a la devolución de la bandeja desde el comedor a la cocina, la limpieza del comedor y el patio luego del desayuno o el almuerzo y la forma en que las manipuladoras lidiaban con el tener que botar la comida que no se sirvió pero que por los estándares de seguridad e higiene, no podían guardar ni trasladar a otro lugar. El desecho final, esto es, dónde botaban la basura fuera de la cocina, siempre fue un misterio, siendo imposible acceder a los lugares de desecho de los establecimientos. A pesar de esta dificultad, logramos dar cuenta de prácticas y discursos relevantes en torno a las raciones sobrantes, problema central que aquejaba a la JUNAEB.

a. Las raciones sobrantes

Luego de terminar de comer, los niños iban a dejar su bandeja al lugar habilitado para esto. El proceso de desecho de la comida era siempre el mismo, una manipuladora tomaba la bandeja y botaba a la basura los sobrantes servidos y dejaba la bandeja en el fregadero. Por normativa de higiene, no podían guardar comida devuelta ni aquella que quedara en la olla, por lo que, a diario, había un excedente importante de preparaciones que no eran consumidas y que debían ser desechadas. Las cantidades desperdiciadas variaban de colegio en colegio según el menú del día, pudiendo llegar a botar la totalidad de una preparación como ocurría con la ensalada de porotos; la mitad de las raciones en el caso de las legumbres o prácticamente nada en el caso de los fideos o los churrascos.

Cada establecimiento había generado estrategias para evitar llegar a este punto: en el colegio GSE-MA, optaban por “*tratar que no se pierda nada* y sacar las raciones que corresponden [...] aquí no se les puede negar habiendo comida, porque hay niños que tienen la beca y de primera se entusiasman y después no vienen más” (Josefina, Encargada PAE, GSE-MA) por lo que el mecanismo era, repartir la comida entre los niños que quisieran desayunar o almorzar a pesar de no ser beneficiarios del PAE, siempre y cuando aquellos que sí lo eran, ya estuvieran cubiertos.

Por otro lado y desde la cocina, las manipuladoras decían intentar “*que no se pierda la comida* y sacar las raciones que corresponden [...] aquí no se les puede negar la comida habiendo ¿*Por qué se les va a negar?*” (Sra. Carmen, manipuladora de alimentos, GSE-MA), por lo que se activaba un mecanismo de compensación que se presentaba de diferentes maneras, ya fuera repitiendo porciones a los niños que ya comieron, repartiendo las raciones entre aquellos que no eran beneficiarios pero que de igual manera querían comer, y por último, alterando de alguna manera el menú (añadiendo un

poco más de sal o dando un trozo de pan con las legumbres) para aumentar la aceptación, lo cual muchas veces no evitaba que igualmente no comieran.

A pesar de estas medidas paliativas, que no eran contempladas de manera oficial en los manuales de manipulación de alimentos, la cantidad de recursos que no eran reclamados por sus beneficiarios, era alta en todos los colegios. Esto era aún más polémico, si consideramos que en el establecimiento GSE-M en particular, se otorgan recursos para 750 raciones de almuerzo, las cuales eran preparadas en su totalidad según el discurso de dos manipuladoras entrevistadas, pero que sin embargo en los días de observación no pude contar a más de 100 niños que iban a almorzar, lo que significaba que habían 650 raciones desechadas. No logré indagar qué era lo que hacían con los excedentes, debido al hermetismo del lugar, en donde las personas responsables prefirieron no referirse al tema.

El encargado PAE de este establecimiento, dijo que *“es muy difícil estar controlando, es muy complicado porque hay que tener una persona de planta para eso y no la tenemos. Para que haya un control más estricto de los niños que almuerzan y los que no almuerzan”* (Andrés, Encargado PAE, GSE-MB). Puntualizando que no podían declarar que habían raciones sin ser usadas, debido a que en dos años más iban a reubicarse en el establecimiento reconstruido y retomarían la Jornada Escolar Completa, por lo que los niños estarían obligados a comer y hacer uso de las 750 raciones, no como en la actualidad en que su horario de salida era a la una de la tarde y preferían llegar antes a sus casas. En estas declaraciones, subyacía un problema en torno al sistema de asignación de las becas desde la JUNAEB, el cual era percibido como un beneficio difícil de acceder para los colegios, quienes preferían renovar la cantidad ya asignada aunque no fuera la que realmente necesitaban, antes que correr el riesgo de no acceder a la misma cantidad una vez instalados con Jornada Escolar Completa.

En el colegio de GSE-B, nos encontramos con una consciencia más presente respecto al desecho de la comida, similar al caso del GSE-MA. Aquí recurrían a los mismos mecanismos de repartición entre funcionarios que no eran beneficiarios y al juego con la cantidad de raciones según la preparación:

“Un día yo le dije a un jefe ‘lo siento pero yo no voy a botar la comida, yo no la voy a botar’, si alguien me la pide, si alguien me trae un pocillito, yo le voy a dar. Pero aquí generalmente, los auxiliares, los profesores, ellos almuerzan, porque nosotros siempre damos un margen más, más de lo que... por ejemplo si hoy día vienen 180 niños, yo puedo hacer 190 o 200, porque es hasta 200. Entonces ahí yo voy jugando con las preparaciones, jugando con las cantidades, entonces en el fondo siempre tiene que alcanzar” (Tía Lucy, Manipuladora de Alimentos, GSE-B)

Todas estas medidas se habían implementado de forma independiente y eran comprendidas como algo que no debían hacer pero que entraban en tensión con la

valoración positiva de evitar el derroche, porque de otra manera, los recursos que debían ser desechados, eran demasiados.

Tras estas estrategias seguía presente el interés de las manipuladoras, por resguardar el bienestar de los niños, en tanto su objetivo final era que comieran y no botar la comida al final de la jornada: “Yo sé que no debo darles pan con la comida, *pero a mí me interesa que coman, aunque eso signifique darles un poco más de calorías*” (Tía Lucy, manipuladora de alimentos, GSE-Bajo). Esto evidenciaba la importancia del rol de las manipuladoras, quienes además de hacer su trabajo, debían suplir las falencias del sistema PAE en relación al diseño de las minutas por las empresas encargadas, quienes no estaban interesadas en realizar modificaciones en relación a las preferencias de sus comensales. En una sola ocasión, debido a la cantidad de dinero perdido en preparaciones puntuales, como la ensalada de porotos, se realizaron cambios en el menú ante el llamado de atención de las manipuladoras, quienes finalmente la preparaban para botarla a la basura en la devolución de bandejas.

En definitiva, la figura de las manipuladoras de alimentos debe ser puesto en valor, otorgándoles la importancia que tienen dentro del sistema. Ellas se posicionaban como la cara visible del PAE y con esto se consolidaban como las receptoras de las críticas, teniendo que enfrentarse a situaciones que no correspondían directamente a sus funciones, pero que debían resolver de igual manera en las cocinas de los establecimientos. Pretender que solamente funcionaban como empleadas, significa no entender el vínculo que establecían con sus cocinas y los comensales para quienes cocinaban, lo que las impulsaba a la generar las estrategias anteriormente mencionadas para cumplir satisfactoriamente su labor al lograr que las raciones servidas fueran consumidas y no desechadas.

b. Mantenimiento del espacio del comedor

La mantención de la limpieza del comedor era responsabilidad de los auxiliares de aseo de los colegios. Esta acción luego del desayuno y almuerzo era irregular, en tanto habían días en que un auxiliar limpiaba las mesas y las ordenaba, mientras que en otros, la limpieza solamente se realizaba al final del día. Teniendo como consecuencia, que entre servicio y servicio, los niños tuvieran que comer en un espacio que había sido ensuciado por quien comió antes que ellos.

Esta falta de preocupación por la limpieza, hacía que el comedor, como espacio alimentario, no fuera atractivo ni invitara a la socialización en torno al alimento. Este malestar se potenciaba con el desorden y ruido ambiental que reforzaba la idea del comedor como un lugar de paso, en donde los estudiantes estaban obligados a *ingerir* un alimento y no a sentarse a comer, afectando la comensalidad y el ritual del almuerzo.

Por otra parte, los niños y niñas que hacían uso de los espacios alimentarios no tenían un mayor interés en mantenerlos limpios, sobre todo si eso significaba dejar de jugar o

negarse a realizar alguna broma que implicara lanzar comida a modo de proyectil. Estos actos se veían reforzados y favorecidos por la ausencia de un adulto que estuviera con ellos en estas instancias, lo que impedía inculcar las normas básicas para sentarse a comer, como por ejemplo, el respetar el espacio de los demás en términos de limpieza. El desinterés por cuidar el lugar donde ellos comían y que iba a ser utilizado por alguien más, nos decía sobre la carencia de una relación o lazo de reciprocidad al interior de la comunidad escolar, además de la inmadurez de los propios niños al pensar solamente en ellos mismos, sin demostrar ningún tipo de pensamiento altruista como el que así como a ellos no les gustaba comer en un lugar sucio, a los demás niños del colegio, tampoco.

8. Cultura alimentaria en el entorno familiar

En este capítulo se busca dar cuenta de la cultura alimentaria que subyace a la realidad de la JUNAEB y su Programa de Alimentación Escolar. Esto corresponde a todas aquellas relaciones familiares y amistades que los niños y niñas tenían fuera del colegio y con quienes interactuaban en relación a la comida. Al igual que en el capítulo sobre cultura alimentaria en el entorno escolar, la estructura del análisis está dividida según las etapas del ciclo de alimentación de Goody (1995), en torno a la adquisición, preparación, consumo y desecho. Dentro de cada una están desarrollados aquellos temas más relevantes en torno a la familia por un lado, y sobre los contrastes o tensiones relacionados con la alimentación del colegio, por el otro.

Este capítulo se enfoca en mostrar las particularidades de la alimentación que se dan en el espacio familiar, para dar cuenta de sus dinámicas cotidianas y la manera en que se conjugaban con las vivencias escolares de los niños y niñas. En este sentido, los apartados relacionados con preparación y consumo serán los contrapuntos más visibles en relación a lo que ocurría en los colegios. Desarrollándose temas como cuáles eran los gustos que coincidían y se oponían en las preparaciones, además del tipo de relaciones que se generaban en torno a la alimentación. La adquisición y la limpieza o desecho, estarán más relacionados con los diferentes roles que jugaban niños y niñas en el espacio doméstico, destacando las dimensiones de género, transmisión de saberes y la toma de decisiones sobre la alimentación en el hogar.

Adquisición

En este apartado caracterizamos las formas de abastecimiento de las familias, relatadas por los estudiantes, describiendo las cronologías de las compras y los productos asociados. Además, analizamos el rol que cumplían los niños en este contexto y sus motivaciones para participar o no, del proceso.

Los lugares de abastecimiento más comunes en todos los perfiles socioeconómicos¹⁰ eran el supermercado, la feria y los negocios de barrio. Cada uno de estos lugares se

¹⁰ Con perfiles socioeconómicos, me refiero a las mismas divisiones de Grupo Socioeconómico del Establecimiento (GSE), con el que establecimos la muestra de los colegios. En este sentido, la

diferenciaba entre sí por los momentos del mes en que eran visitados y los tipos de productos que se buscaban en ellos. Estas distinciones eran manejadas por los niños, quienes estaban conscientes de los roles, ritmos y productos que se compraban en sus casas:

“Va mi mamá [a comprar] la mayoría de las veces y cuando va a traer hartas cosas va con mi papá, y cuando necesita cosas de los negocios, voy yo la mayoría de las veces, en los negocios compramos cosas para el almuerzo y pan, siempre pan, y cuando vamos al super ahí compramos de todo, los pañales, confort, champú, cosas para aseo. Las frutas y verduras las compramos en la verdulería que está a la vuelta, a la feria vamos los sábados, porque a mi padrastro le pagan por semana, los viernes.” (Seba, 13 años, GSE-B)

El patrón que describe la cita anterior, era común a todas las familias. Las compras mensuales eran realizadas en los supermercados y en éstas se incluían los alimentos no perecibles como arroz, cereales, legumbres, pastas, salsas y las colaciones escolares en caso de que las compraran para todo el mes. También se adquirían artículos de limpieza como jabón, shampoo, detergente para ropa y loza, entre otros. Todos estos productos eran adquiridos en grandes cantidades, lo que requería cierta planificación, cálculo y conocimiento de lo que se consumía en la familia mes a mes.

La encargada de planificar y gestionar la compra mensual, era frecuentemente la madre, quien, al no poder trasladar toda la mercadería por sí sola cuando iban a pie, involucraba a los diferentes miembros de la familia, como al padre y a los hijos. Éstos últimos asistían de vez en cuando dependiendo de sus actividades, intenciones de ir y la necesidad de su ayuda para transportar las compras.

En los negocios de barrio, las compras estaban pensadas para aquellos alimentos que se consumían diariamente o más de dos veces durante la semana. Principalmente se compraba el pan y sus acompañamientos, tales como cecinas, queso y paté, según lo que quisieran comer ese día. También adquirían los ingredientes que faltaban para la preparación del almuerzo, como así también los adicionales, por ejemplo las bebidas, aceite, arroz o algún tipo de carne. Esta compra no era planificada como la del supermercado, y respondía a las necesidades del día.

Estos locales servían además, para la compra de alimentos cuando los niños organizaban juntas con amigos, ya fuese en la semana o en el fin de semana: “Nos organizamos por Facebook y *ahí decimos si llevamos plata y vamos a comprar* o si cada uno aporta con algo... no sé, depende” (Marco, 15 años, GSE-MB). En este lugar se adquirían productos de fácil manipulación y que podían ser consumidos al paso, es decir, aquellos envasados como papas fritas, galletas o bebidas, funcionando también, bajo los parámetros de lo “rápido para comer” y “lo que quiero comer”.

pertenencia de la familia a uno u otro grupo está dada por su relación con el colegio al cual asistía su hijo o hija.

Al ubicarse en las cercanías de las casas y dentro de un contexto de barrio, tanto niños como niñas eran enviados a comprar lo que faltaba, en caso que las personas que usualmente se encargaban de las compras estuvieran ocupadas en otras labores, como cocinar, limpiar o cuidar de algún niño más pequeño. En este sentido, se les posicionaba en un rol asistencial, que servía para apoyar a los adultos de la casa en los quehaceres domésticos cuando era necesario.

Por último, las ferias libres eran el lugar para comprar las frutas y verduras para la semana. Este tipo de compra se hacía de forma quincenal, semanal e inclusive varias veces por semana. Al ser un comercio que se instalaba por lo menos dos días a la semana y hasta tres en el mismo lugar, las personas encargadas de las compras de la casa iban a comprar esos días, con el fin de adquirir las frutas y verduras lo más frescas posible. Asistir una o más veces a este lugar de abastecimiento, dependía de diversos factores, tales como la disponibilidad de dinero y tiempo para ir a comprar,

“Cuando vamos a la feria, mi mamá compra para toda la semana, y si tiene suficiente plata compra para no ir a la semana siguiente y nos alcanza para dos semanas o el jueves va de nuevo. Yo la acompaño con el carro y mi papá se queda con mi hermano. Si mi mamá está eligiendo algo, me dice que yo elija otra cosa mientras ella termina” (Nacho, 15 años, GSE-MA).

En definitiva, las formas de abastecimiento estaban diferenciadas, dependiendo de los tiempos familiares, de quienes estuvieran a cargo de la adquisición, del dinero disponible y los tipos de productos que se querían comprar. Esta organización de las compras se mostró de manera transversal en todos los GSE, pudiendo diferir en las formas de pago (crédito, débito o efectivo). Sin embargo este tema excedía los objetivos de esta investigación, siendo un nicho a explorar en estudios a futuro.

a. Participación en el proceso de elección y compra

La gestión del abastecimiento y de la cocina en general, era predominantemente femenina. Dentro de este escenario, los hombres, en tanto padres, padrastros o abuelos, tendían a tener un rol de acompañantes y proveedores, es decir, ayudan a llevar las bolsas y pagaban la mercadería. En cambio, las mujeres eran quienes tomaban las decisiones finales respecto a lo que se iba a adquirir, considerando siempre el gusto de los demás para así disminuir el rechazo de las preparaciones posteriores y facilitando la planificación del menú, puesto que les era más fácil cocinar algo que les pareciera bien a todos.

El rol de los niños en el proceso de abastecimiento, también solía ser de acompañantes cuando alguien más no podía hacerlo o se les pedía directamente. Esto era frecuente el fin de semana, cuando iban al supermercado y a la feria. Sin embargo dentro de esta posición de acompañantes, las tareas asignadas podían estar más o menos relacionadas

con el proceso de adquisición, encontrándonos con actividades como llevar el carro o las bolsas, sin mayor injerencia en la elección: “A la feria van más que nada los domingos, y *ahí yo los acompaño (...) me llevo las bolsas* o sí no, le pido a mi mamá ‘cómprame un completo’ (risas)” (Nacha, 13 años, GSE-M).

También estaban aquellos que eran involucrados parcialmente en la elección de los productos a comprar, haciéndolos responsables de alguna actividad relacionada con esta actividad, como por ejemplo recordar la lista de cosas que faltaban en la casa,

“*Mi mamá dice ‘ya Andrés, ven, la mami (abuela) va a decir qué es lo que hay que comprar’ y ahí yo me acuerdo (...)* y voy yo recordándole lo que hay que comprar ‘oye mamá hay que comprar cebolla, hay que comprar ajo, hay que comprar lechuga, hay que comprar tanto de papas, no hay que comprar verduras surtidas, no hay que comprar pimentón, hay que comprar medio de zanahoria’ y así” (Andrés, 13 años, GSE-B).

Finalmente estaban los niños que eran incluidos en la elección directa de productos y consultados respecto a los alimentos que consumían o que eran comprados por ellos, por ejemplo las colaciones que generalmente consistían en leche en cajita, galletas y yogurt: “Y suponte, los yogures y todas esas cuestiones *las tengo que elegir yo porque yo soy la que como y ahí elijo lo que quiero* y lo llevo para la casa.” (Estefanía, 13 años, GSE-B). En este caso, elementos como la marca del producto y su sabor, son los que determinaban la elección final.

En algunos casos, había niños y niñas que por decisión propia, no participaban en ninguna de las instancias de abastecimiento, principalmente debido a que privilegiaban realizar otras actividades, tales como escuchar música, ver tele o usar en el computador. En estos casos, los padres o los adultos a cargo, podían iniciar una discusión en torno a la toma de responsabilidades o a que no debían desobedecerles si se les pidió directamente ir al negocio a comprar pan o cualquier otra cosa. También podían mostrarse indiferentes en relación a la no participación de sus hijos, dejándolos dormir hasta más tarde mientras ellos salían a comprar o les daban una actividad alternativa que también servía de apoyo en lo doméstico, como cuidar a sus hermanos más pequeños o hacer el aseo de la casa: “Yo *me quedo en la casa con mi hermano (de 7 meses) y mi hermana (de 2 años), pongo música y me pongo a ordenar la casa, lavo la loza y limpio la pieza mía y la de ella*” (Seba, 13 años, GSE-B).

Independiente de su rol y el nivel en que estuvieran involucrados en el proceso de abastecimiento, las motivaciones para acompañar a sus padres estaban basadas en la obtención de cosas que no eran exclusivamente relacionadas con lo doméstico, sino que más bien con sus intereses personales: “Cuando voy a la feria con mi mamá, es el sábado en la mañana, *me gusta ir porque están los puestos de ropa usada* y ahí puedes encontrar cosas súper lindas a \$500” (Valeria, 14 años, GSE-MA).

En el caso de la cita anterior, la motivación era la compra de ropa en la feria y no el ayudar a su mamá. Situaciones similares ocurrían en el supermercado, donde el interés giraba en torno a aquellos alimentos que los niños no adquirían con frecuencia en sus casas, como golosinas, postres o snacks salados y que les pedían a sus padres en el lugar. Esta situación se presentaba, en algunos casos, como una barrera para la participación de los hijos en las compras, porque al prestarse como instancia de gastos extras que muchas veces los padres no estaban dispuestos a realizar, preferían no ir con los niños y así evitar el problema de negarles lo que se les pedía.

Preparación

En esta dimensión se describen la preparación del almuerzo y la once, puesto que eran las instancias alimentarias más relevantes en las rutinas de niños y niñas, estando siempre presentes cuando hablábamos sobre el quehacer cotidiano. Particularmente, el almuerzo se mostraba como el contrapunto principal con la comida del colegio; y la once, como la comida del día en que se reunía toda la familia, y en donde pudimos acceder a las dinámicas de lo doméstico y cómo se distribuían los roles en este momento del día. A continuación caracterizamos la composición del menú, tanto en su preparación, como en los ingredientes asociados a éstas.

a. Composición del menú cotidiano

Para comprender las razones de la baja aceptación de los niños, hacia algunas preparaciones servidas en los colegios, debemos acercarnos a las formas en que éstas eran cocinadas en las casas de los niños y cómo éstos entendían los diferentes procesos asociados, como por ejemplo, las técnicas, selección de ingredientes, combinaciones y planificación del menú.

En relación a la planificación del menú del almuerzo en particular, éste presentaba una estructura definida de gustemas, en base a carbohidratos como pastas, arroz y papas. Estas preparaciones eran acompañadas con alguna proteína: carne roja o blanca, siendo más recurrentes la carne de vacuno y la de ave, mientras que pescados y mariscos eran menos considerados durante la semana y su consumo dependía de la posibilidad de adquirirlo en los días de feria. Las verduras eran preparadas principalmente como ensaladas y se presentaban como un acompañamiento al plato de fondo. También se cocinaban platos tradicionales de la cocina chilena, como las legumbres, las cazuelas de vacuno o de pollo y el charquicán, todas éstas fueron controversiales en tanto eran aceptadas en casa pero no en el colegio.

El menú era percibido por los niños como diverso, pues todos los días se cocinaría algo diferente: "*Todos los días hacen cosas distintas*, arroz no porque a mi padrastro y a mí no nos gusta el arroz... hacen fideos, me gustan los fideos con salsa, el puré con vienasas, cazuela de pollo y eso no más, *son varias comidas*" (Seba, 13 años, GSE-B).

La portera alimentaria era quien decidía el menú diario y la encargada de preparar al menos la comida principal, que correspondía al almuerzo. Ésta podía dejarse lista la noche anterior si es que debía ir a trabajar o hacer un trámite al día siguiente. También podía ser cocinada el mismo día, situación que era frecuente en el caso de aquellas porteras que eran dueñas de casa o estaban cesantes. Su rol como preparadoras, implicaba la elección del menú considerando los alimentos disponibles y los gustos de los comensales, lo cual lograban consensuar preguntando el día anterior lo que deseaban almorzar.

“Mi mamá hace no más, a veces uno le dice ‘hace esto’ y mi mamá lo hace, o mi papá. Igual nos piden nuestra opinión si nos gusta esto, y sí o no y entonces ‘busquemos otra cosa que les guste a los dos’ y comemos todos” (Solange, 14 años, GSE-B).

Existían casos, en donde esta consideración era pasada por alto en pos de la nutrición, por ejemplo, a Ana no le gustan las lentejas, su mamá lo sabía pero las preparaba de igual manera, puesto que para ella era relevante cumplir con los requerimientos nutricionales recomendados de comer legumbres una vez a la semana, considerándolas nutritivas. A pesar del disgusto de Ana, ésta acordaba comer siempre y cuando se las sirvieran molidas, llegando a un consenso a partir de otros elementos que no se escapaban de la planificación del menú.

En este sentido, las porteras alimentarias cumplían un rol fundamental en la inclusión de ciertos alimentos a la dieta familiar, pudiendo facilitar el consumo de frutas y verduras, al incorporarlos en el menú algunas preparaciones como una ensalada al almuerzo o en guisos de distinto tipo. En este sentido, tanto niños como niñas consideraron que su alimentación no era la óptima en términos de nutrición, en tanto podrían incluir más verduras y frutas, y menos comida chatarra: *“(A mi alimentación le faltan) más vegetales, que me gustan pero es que cuando mi mamá hace no más como, soy muy flojo para comer fruta, igual me dan ganas de hacerlo” (José, 13 años, GSE-B).*

Los parámetros para caracterizar su alimentación, eran aquellos pertenecientes al discurso médico y nutricional, en tanto siempre señalaban que era buena o mala según qué tanta comida chatarra o verduras consumían a diario. Es así como se generaba una tensión entre lo que se consideraba como saludable y el tener en sus manos la responsabilidad de llevarlo a cabo, valorando positivamente la labor de sus madres que cubrían la inclusión de alimentos saludables a sus dietas. Nuestra propuesta es que, luego de planificar el menú familiar de forma diversa y saludable, se debería incorporar a todos los integrantes de la familia, en la cocina, especialmente a los niños y niñas, favoreciendo de esta manera, una mayor autonomía y dominio sobre la propia alimentación al aprender a manejar técnicas y elementos que en general les eran vetados, como el uso del fuego o de cuchillos afilados.

Además de ser responsables en las casas, las madres y porteras alimentarias también lo eran de las decisiones que sus hijos(as) tomaran en torno a la comida en el entorno

escolar. En este sentido, si un comensal no se comía las raciones servidas en el colegio, se las culpaba a ellas por no criarlos adecuadamente y consentirlos en casa aunque esto no ocurriera de este modo. Es así como se construía la figura de una madre que no podía escapar a las labores de cuidado, las cuales excedían su presencia física en el lugar donde se llevara la práctica alimentaria de las personas que tenían a cargo. Pensar a una madre constante y con responsabilidades omnipresentes, significa además, no entender que niños y niñas son individuos autónomos y que en ocasiones podrían no reproducir los patrones bajo los cuales son criados, por lo que sus decisiones en torno a alimentación, no son un necesario reflejo de lo que sus madres les han enseñado, sino que también responden al gusto personal o a las condiciones contextuales en las que se encuentren.

b. Formas de preparación

En las formas de preparación, analizamos aquellos gustemas que eran favorecidos al momento de cocinar el almuerzo en casa. Para esto consideramos las técnicas de cocina, las formas de corte, texturas y sabores otorgados por los aliños, y de qué manera todos estos elementos se relacionaban con las formas de preparación en el contexto de la comida del PAE.

De acuerdo a lo observado, los tipos de platos que predominaban en las casas, fueron aquellos secos, es decir, sin una base de caldo que sustentara los ingredientes. Éstas preparaciones seguían la clave del menú escolar, de una porción de proteínas más un acompañamiento de carbohidratos, lo que resultaba en preparaciones tales como arroz con pollo, arroz con huevo frito, puré con pollo, arroz con carne, bistec con papas fritas, fideos con salsa de tomates y carne molida, charquicán con huevo frito, ensalada de papas cocidas, lechuga y huevo duro; entre otras. Éstos eran considerados como platos de fondo que eran acompañados con una porción de ensalada de tomates, lechuga, repollo u otra verdura de la estación.

En menor medida, las preparaciones húmedas, también eran cocinadas en las casas de todos los grupos socioeconómicos. Éstas consideraban una base de sopa o caldo, con algún carbohidrato (papas, zapallo camote, arroz, fideos), carne (pollo o vacuno) y verduras (porotos verdes, espinaca, zapallo italiano, zanahoria, pimentón). En este caso las cazuelas, guisos, porotos y lentejas, fueron los platos más mencionados por los niños.

En sí mismas, las combinaciones no distaban demasiado con las propuestas del menú JUNAEB, en donde se consideraban combinaciones similares, a excepción del salpicón o las ensaladas en cada almuerzo. Las tensiones comenzaron a ser evidentes al momento de considerar las técnicas de corte y cocción de cada plato, por ejemplo, en la observación participante de los almuerzos escolares, siempre les preguntaba por su parecer de la comida del día y en diversos casos, me hicieron notar la irregularidad de algunos cortes de las verduras en preparaciones como la carbonada, porotos con riendas y ensalada de tomates; asimilándolo con la desprolijidad, situación que no ocurría en sus casas puesto que allí se cocinaba con más dedicación o cariño.

Bajo el mismo argumento, se presentaban las críticas respecto de las texturas asociadas a cada plato, cómo debían estar correctamente preparados “ni muy secos, ni muy húmedos”. Esto resultaba evidente en preparaciones que involucraban puré de consistencia acuosa y no firme, que se mezclaba fácilmente con la salsa de tomates, facilitando una mixtura poco apetitosa. También las críticas eran frecuentes en relación a los porotos, que podían quedar o muy secos o con más caldo del necesario, mientras que se esperaba una textura más cremosa.

A pesar de tener muy presentes y estar familiarizados con cómo debían lucir las comidas, muchas veces no manejaban del todo bien las técnicas para lograr el punto deseado. A modo de ejemplo, cuando llegamos a casa de Martina luego del colegio, ella preparó un huevo frito cubriéndolo de aceite en una sartén y lo dejó más tiempo del necesario, resultando en una yema completamente cocida, mientras se esperaba que quedara húmeda para reventarla sobre el arroz preparado por su mamá la noche anterior. Cuando vio el resultado, me pidió disculpas por lo seco que le había quedado.



Foto 11. Arroz con huevo frito preparado por Martina, 13 años, GSE-M

Así como las comidas secas, con una consistencia homogénea eran mejor valoradas por los niños, también lo eran lo frito y lo crujiente. Ambos gustemas, estaban presentes en los snacks envasados, como papas fritas, ramitas o suflés. Sin embargo se esperaba que galletas y cereales, fueran crocantes también, lo que no ocurría con los galletones de avena servidos en el colegio, los que tenían una textura que identificaban como añeja, por su falta de crocancia. Ocurría el mismo caso con los cereales cuando eran servidos directamente con el yogurt, perdiendo de inmediato su textura original y transformándose en una mezcla pegajosa y blanda. Una vez más, la tensión con la comida del colegio no se debía a que desconocieran completamente lo servido, sino que las maneras del servicio imponían formas de consumir los alimentos, a las que no estaban acostumbrados

en sus casas, en donde, por ejemplo, podrían comer el yogurt con los cereales por separado o incorporándolos poco a poco.

Lo frito, por otro lado, además de presentarse en conjunto con lo crujiente, también era valorado en sí mismo por el sabor que le otorgaba a las preparaciones, lo cual estaba dado principalmente por el aceite. En las casas de niños, se cocinaba al menos una vez a la semana algo frito, como pescado o papas, pero el aceite estaba presente todos los días en más de algún paso de la preparación, ya fuera para aliñar las ensaladas, sofreír la base de alguna comida, entre otros usos. Este era el caso de la casa de Daniel, en donde ningún integrante tenía problemas graves de salud relacionados con nutrición y por ende, su abuela no mostraba mayor preocupación en preparar algo frito o reemplazar la técnica por otra en donde se utilizara menor cantidad de aceite como en lo horneado o cocido. Es así como la abundancia del aceite se configuró como un eje común a las comidas caseras, entendiéndose como un medio de cocción fácil y rápido, que permitía comer algo sabroso sin invertir demasiado tiempo en la preparación del mismo.



Foto 12. Bistec de vacuno frito con huevo frito y ensalada de tomate con pepino, preparado por la abuela de Daniel, 14 años, GSE-M.

Algunas familias adoptaron cambios en relación a lo frito y el uso de grandes cantidades de aceite, luego de ser diagnosticados con alguna enfermedad relacionada con el sobrepeso o la obesidad, siguiendo las pautas que las nutricionistas les recomendaban. Esta fue la situación de Ana y su familia, quienes cambiaron sus hábitos de comida una vez que ella ingresó al programa de obesidad de su consultorio, el que contempló cambios en la alimentación y en actividad física. Algunos de los cambios que adoptaron fueron eliminar las frituras y no aliñar las ensaladas con aceite o sal, si no era necesario, utilizando solamente limón. Además de esto, la preocupación por organizar un almuerzo nutricionalmente equilibrado se notaba en que las lentejas no iban acompañadas de ningún embutido como longaniza o vienas, además de tener dos variedades de

ensaladas (lechuga y tomate) y un vaso de jugo de durazno natural endulzado con edulcorante.

Todas estas tareas fueron asumidas por la madre de Ana, quien reconoció verse abrumada en ciertas ocasiones por mantener la variedad de la alimentación y apoyar la baja de peso de su hija, que hasta el momento resultaba exitosa. En este sentido, mantener una constancia en todos los elementos asociados a una buena alimentación, en tanto equilibrada, requería una inversión de tiempo y energía no menor, lo cual muchas veces se transformaba en un impedimento para mantener estilos de vida saludables.



Foto 13. Almuerzo en casa de Ana, 13 años, GSE-MB. Lentejas guisadas, jugo de durazno natural y ensaladas aliñadas solamente con limón.

Respecto a los aliños, la distancia entre la casa y el colegio se hacía aún más grande. Como vimos en relación a la cultura alimentaria en el colegio, uno de los reclamos más frecuentes era la falta de sal, que se identificaba como el principal aliño para las comidas. La falta de condimentos en las preparaciones, potenciaba la oposición entre la comida de la casa y la que daba la JUNAEB, relacionándose a su vez a partir de la oposición estructural explícita, de “comida rica/comida mala”, en donde las diferencias estaban dadas según el sabor y las formas en que los niños creían que se preparaba la comida del colegio: “*El sabor y las personas cómo la hacen, porque aquí llegan y lo hacen y en la casa de uno no, ahí le hacen de todo, le echan un poquito de cilantro, un poquito de ají*”

color, detalles ricos" (José, 13 años, GSE-B). Por lo tanto, una comida rica o buena era aquella con un buen sabor que le diera el toque distintivo a la preparación, además de una actitud dedicada y cariñosa que se reflejara en un plato con buen aspecto; todas estas características las tenían la comida de sus casas. Una vez más, los niños y niñas relacionaban las carencias de las preparaciones del menú JUNAEB, con la desprolijidad y despreocupación, resultando en comidas "malas".

Finalmente, los ingredientes de estos platos, eran identificados de manera parcial por los niños, quienes muchas veces no sabían con exactitud el contenido de cada preparación, pero mencionaban de manera inmediata aquellos que les eran más cercanos y que comían gustosos, como los carbohidratos. No era casual, que la mayoría de los niños declarasen que su comida favorita eran los fideos con salsa, los tallarines o la lasaña. Esta comida era fuertemente valorada por sí misma, es decir, les gustaba sobre todo en el contexto de la casa "Me gusta la lasaña *de mi mamá*, no sé qué le pone pero le queda rica" (Cristina, 13 años, GSE-MB). Por lo general, la lasaña era más bien un plato festivo y reservado para ciertas ocasiones debido a que se entendía como de difícil ejecución y que conllevaba un gasto de dinero que muchas veces excedía el presupuesto familiar.

c. Rol de los niños en la preparación de las comidas

Los niños y las niñas no tenían un rol muy activo en la cocina, lo que se debía en primera instancia a que gran parte de su tiempo lo pasaban en el colegio, estando ausentes en los horarios de preparación en la semana. Sin embargo, el fin de semana abría las posibilidades de participación, estando condicionado a las actividades extra programáticas o a la disponibilidad de los otros miembros de la casa para enseñarles a cocinar.

Aun así, aquellos que sabían cocinar algo (generalmente arroz, fideos, huevos y vienasas), lo aprendieron mirando a sus madres, abuelas o hermanas y preguntando aspectos técnicos, como por ejemplo el tiempo de cocción, la cantidad según el número de raciones y el uso de los implementos de cocina:

"Sí, sí sé cocinar. Sé hacer cazuela, arroz, fideos. Hace poco aprendí a prender el horno y hago lasaña. Me enseñó mi mamá mientras la veía cocinar, ahí aprendí. Cocino yo cuando mi mamá tiene que ir al consultorio y se va a demorar mucho, me deja la plata y ahí qué haga el almuerzo yo y lo hago, almuerzo y me dice que descanse un rato. A ellos les gusta como cocino, dicen que corto las verduras muy finas, me sale así" (Seba, 13 años, GSE-B).

En el caso anterior, vemos que este aprendizaje e introducción al mundo de la cocina, implicaba un apoyo de los padres, quienes podían ser, a la vez, promotores y restrictores del desarrollo del interés de sus hijos por la cocina. La promoción ocurría cuando estaban dispuestos a acompañar, enseñar y vigilar a sus hijos, en la familiarización con la manipulación del fuego de la cocina, el uso del cuchillo y las medidas de precaución

necesarias para evitar accidentes. En este sentido, podían transmitir un ambiente de seguridad o de inseguridad dependiendo cómo manejaran estas situaciones.

Considerando lo anterior, también habían niños que al momento de la realización del estudio, no participaban de ninguna actividad relacionada con la cocina por malas experiencias previas: “Es que mi mamá no me deja entrar a la cocina, *porque cuando chico me quemé*” (Álvaro, 14 años, GSE-MB). Situaciones que habían signado a este espacio como negativo en tanto peligroso, sobre el cual debían asumir una responsabilidad para la que no estaban preparados según sus padres.

También estaban aquellos que se sentían confiados de entrar y de pedir ayuda si era necesario:

“G: *Aprendí a hacer tartaletas de frutas* en un taller que hizo la tía Carla acá en el colegio

E: *¿Y haces de eso en tu casa?*

G: *De repente, porque tengo que pedir que me enciendan el horno y ahí las hago. Mi mamá me dice que me quedan ricas*” (Giselle, 13 años, GSE-M)

Por último, la familiarización de los niños sumado a su interés en la cocina, les permitía ser más independientes y moverse con libertad dentro de ella, lo que evitaba a su vez, que cayeran en el consumo de comidas envasadas o de fácil adquisición, pero con alto contenido de grasas, sal y azúcar:

“*Cuando tengo hambre o no hay nada para comer, voy y me preparo fideos con vienasas en salsa [...] hago la salsa en una sartén donde sofrío cebolla pluma, tomates y le pongo aliños, después le pongo un sobre de salsa de tomates y las vienasas, me gusta dejar que los fideos se impregnen con la salsa y así quedan más ricas*” (Nadia, 14 años, GSE-MA).

Este manejo y libertad en torno a la cocina, facilitaba a su vez, la familiaridad con ciertos alimentos, entendiendo cómo se cocinaban, de qué forma quedaban mejor preparados en relación a los aliños que se le agregaban y por último, se abría un espacio para la invención y la experimentación según sus gustos personales, como dejar los fideos más tiempo del necesario en la salsa o innovar con una u otra verdura.

Esta situación en donde no esperaban a que les sirvieran el almuerzo, ocurría también con preparaciones menos sofisticadas como los sándwiches: “*Cuando no hay nada me preparo un pan con lo que encuentre en el refri, no me complico mucho*” (Nicolás, 14 años, GSE-MB). En cualquier caso, manejar ciertos saberes culinarios, les permitía tener un grado de autonomía que los hacía más responsables de su propia vida, en tanto adquirirían las herramientas para alimentarse solos y no depender completamente de algún adulto que les preparase la comida.

En ambas citas podemos ver, además, que existían diferencias de género relacionadas con el manejo de ciertas preparaciones y el grado de independencia para preparar y servir

su propia comida. Esta situación la observé también en dos hogares, por ejemplo, cuando llegamos después del colegio a casa de Daniel, estaban su abuela, mamá y hermano pequeño en el lugar. Al momento de entrar, Daniel le pide a su abuela que prepare algo para comer porque no había almorzado en el colegio, ella, rápidamente, frió un bistec de vacuno y un huevo, y peló unos tomates, mientras él iba a dejar sus cosas en su dormitorio y se cambiaba de ropa. De haber estado solo en casa, me dijo que probablemente esperaría a la once o simplemente compraría algo en caso de tener dinero.

En el caso opuesto, cuando llegamos del colegio a la casa de Martina, solamente estaba su hermano mayor quien salió momentos después. Apenas llegamos, Martina comenzó a ordenar la casa, a barrer y lavar la loza que su hermano había dejado del almuerzo. Luego, revisó el refrigerador y sacó una olla con arroz que su mamá había dejado preparada el día anterior y fuimos a comprar huevos para servirlos fritos junto al arroz. Es así como me encontré con dos situaciones, que representan dos realidades opuestas en términos de independencia alimentaria, siendo un requerimiento para las niñas estar más involucradas en los quehaceres domésticos y específicamente relacionados con la preparación de su propia alimentación.

Dentro de lo doméstico se producía y reproducía, por lo tanto, un espacio simbólico que era signado esencialmente como femenino, en tanto las encargadas de poner en escena la alimentación eran las mujeres, quienes transmitían sus saberes y los “correctos” modos de hacer las cosas a sus hijas e hijos. A pesar de incluir a los varones en el quehacer doméstico, las niñas declaraban ser más interpeladas a la participación activa en éstos, y en este sentido, se seguía reproduciendo una estructura tradicional, que dentro de la cocina comandada por mujeres, estaba marcada por relaciones de poder y jerarquía entre madres, hijas y abuelas (Acuña, 2013) que se veían reflejadas en quien enseñaba qué y cuál era la forma adecuada para hacerlo.

Como en todo orden de cosas, existían ciertas excepciones en donde un niño podía cocinarse el almuerzo y las niñas ser servidas por quien estuviera en casa, pero en términos de proactividad en la preparación y de encontrarse solas en casa, las niñas tendían a ser capaces de armar un almuerzo similar al que prepararían sus madres.

En definitiva, a nuestro modo de ver, la cocina se puede transformar en un espacio de libertad o restricción, de reproducción o de cambio en los roles de género, que puede a su vez motivar el desarrollo de diferentes habilidades útiles para el crecimiento personal de los niños que participan de ella, así como también, provocar inseguridades y rechazos.

Consumo

En relación al consumo, nos enfocamos en el análisis de las dimensiones del gusto y cómo este seguía siendo el parámetro que guiaba la elección. A continuación profundizo en la transmisión alimentaria en lo doméstico y en el rol de la comensalidad al interior de la vida familiar. Cada tema será abordado a partir del material obtenido en las entrevistas realizadas en el colegio y las observaciones en el contexto del hogar.

a. El gusto y las posibilidades de elección

Como planteamos desde la teoría, los seres humanos no nos alimentamos solamente por nutrición sino que la alimentación se configura siempre como puesta en escena de un trasfondo cultural que delimita el gusto y el rechazo, la aceptación y la aversión (Fischler, 1995). Es así como en cada ingesta del día, ponemos en acción de manera consciente e inconsciente estos parámetros socioculturales que delimitan nuestras prácticas alimentarias.

En relación a la familia y la preferencia de los niños por alguna preparación en particular, el gusto estaba fuertemente ligado a un componente emocional. La experiencia que se vivía en torno a un alimento podía marcar tanto positiva como negativamente la relación de los niños con él a futuro. En el caso de una asociación positiva, esta ocurría generalmente en los momentos festivos celebrados con una determinada preparación que no se cocinaba frecuentemente, ya fuera por su costo (asados con carne de vacuno, pollo y cerdo) o por su dificultad e inversión de tiempo (lasaña o postres elaborados como bavarois), por lo que se entendía como una situación agradable y esperada con ansias.

Esto también podía ocurrir con comidas cotidianas, que coincidieron con algún hito en la vida de los niños: “Las lentejas [me traen recuerdos] *porque el día en que mis papás se casaron, hicieron lentejas* y fue un momento lindo y siempre que como lentejas me acuerdo de eso” (Thiare, 13 años, GSE-MB). Esta situación no era frecuente, pero nos ilustra sobre la importancia que tiene la comida para marcar momentos de la vida, pudiendo recordarlos a partir de la evocación cada vez que se son preparados y consumidos.

Por el contrario, las asociaciones negativas se generaban frecuentemente por enfermedad, es decir, si alguna vez comió algo que le hizo mal al estómago o que debía consumir cuando se estaba enfermo y no era de su agrado:

“La comida chatarra, como la pizza y el completo, *que yo hace un año que la dejé*, porque me hace mal la pizza, *a mí la masa de la pizza me hace mal*, porque cuando yo era chica y venía mi primo, me emocioné comiendo con él, me comí dos rebanás’ de pizza *y al otro día vomité casi todas las partes de la casa* y después al consultorio... peor” (Rosa, 15 años, GSE-B).

En este caso, el disgusto solía ser independiente de quien preparaba esa comida y estaba más relacionado con la experiencia particular que habían tenido en relación a determinada preparación, como por ejemplo ser obligados a comer a pesar de no tener apetito o a partir de amenazas y malos ratos, o bien por una ingesta descontrolada de grandes cantidades de un mismo alimento. Todas estas experiencias que ocurrieron generalmente durante la niñez temprana, las que podían ser reiterativas o aisladas.

b. Transmisión cultural a través de la alimentación

La principal fuente de transmisión de saberes culinarios era la familia. En esta dimensión se ponían en escena elementos tales como el género, la edad y la necesidad de que los hijos supieran cocinar para apoyar a los padres que trabajaban durante la semana. Como la mayoría de los aprendizajes culturales, éstos se enseñaban de manera espontánea y cotidiana, sin mucha planificación, por ende, dependía del ritmo de vida de cada familia y sus integrantes.

El género presentaba simultáneamente, una definición clara sobre lo que hombres y mujeres debían manejar en el ámbito doméstico a la vez que existían ciertos matices que ponían en entredicho desde los márgenes, estas concepciones estructuradas.

La cocina y lo doméstico, como mencionamos anteriormente, se han signado generalmente como un espacio femenino en donde las encargadas de articular estas labores eran las mujeres. Sin embargo, en algunos casos, los papás eran los encargados de cocinar y quienes enseñaban a sus hijos e hijas:

“Yo cocino de todo, cuando mi papá está cansado y le digo “¿A esto le echo esto?” y ahí me dice, sino yo misma voy viendo cuántos minutos porque igual se te olvida. Aprendí viendo a mi papá a cocinar, cómo hacía las cosas, cuántos minutos se demoraba, en qué minuto había que apagarlo, qué se le echaba. Yo pasaba hartito en la cocina porque me gustaba ver a mi papá cocinar, ver cómo se hacía” (Solange, 14 años, GSE-B).

Es más, cuando había un referente masculino para los niños y éste sabía cocinar, la motivación para aprender estaba más presente que cuando una figura femenina les enseñara lo mismo. Como en la siguiente cita, en donde Sebastián reconocía que podría aprender a cocinar más cosas y mejores, a partir de lo que él había observado con su primo:

“Es que yo quise aprender (a cocinar) como mi primo, que él fue chef un tiempo y él preparaba comida y sabía preparar hartas cosas, nos íbamos a su casa y él cocinaba y le quedaban súper rica las cosas y a mí me gustaría hacer lo mismo. Me falta ser más... ponerle empeño en aprender todas esas cosas, porque no le he puesto mucho empeño para aprender a cocinar. Por ejemplo sé hacer lo más básico” (Seba, 14 años, GSE-MA).

Sin embargo, ésta apertura de la cocina hacia ambos géneros, entraba en disputa al momento en que era entendida como un espacio en donde los hombres no debían entrar porque significaba poner en entredicho la propia masculinidad. Este discurso apareció en varios casos en el GSE-MB, en comentarios como “*Las cosas de la casa las tienen que hacer las mujeres, los hombres tenemos que trabajar, yo soy machista, para mí es así*” (Álvaro, 14 años, GSE-MB), lo que hacía que algunos niños prefirieran reservarse sus intereses por la cocina a pesar de manejarse con cierta soltura en ella:

“*La cocina no es como de una sola forma, porque con una carne y un trozo de zanahoria se pueden hacer muchas cosas distintas [pero] yo no digo que cocino porque dicen que los que cocinan son maricones y eso no me gusta*” (Ramiro, 14 años, GSE-MB).

Estas concepciones de género, al igual que los saberes alimentarios, eran transmitidas desde la familia, reflejando de alguna manera, los roles que se le asignaban a cada integrante según su sexo, pudiendo cambiar si es que entraban en interacción otros agentes, como lo que se transmitía en el colegio, la familia extendida u otros pares significativos.

En relación a las maneras de aprendizaje, la primera entrada siempre era la observación, el aprender a cocinar viendo a alguien más hacerlo, se mostró siempre como la puerta para manejar las herramientas básicas e innovar o reproducir preparaciones similares, partiendo de lo más simple a platos más complejos:

“*[Sé cocinar] un poco no más, como lo más simple, sé prender la cocina, sé hacer huevos, vienasas, arroz, fideos, esas cosas... [Aprendí] viendo a mi mamá y a mi hermana porque ya tenemos como la rutina de todos los sábados y domingos hacer algo distinto de la semana, por ejemplo todos los sábados comemos chapsui, pura verdura; y los domingos hacen algo dulce, puede ser... parecido a los churros, sopaipillas, empanadas, algo distinto el fin de semana, para no almorzar igual que en la semana*” (Pedro, 13 años, GSE-B).

En esta transmisión por observación era fundamental la disposición tanto de los niños como de las y los porteros a enseñarles o responder sus dudas, puesto que sin estas voluntades, esta no se producía de manera efectiva:

“*No sé cocinar, porque no me gusta cocinar, me da lata y siempre me dicen que tengo que aprender a cocinar porque estoy grande, pero me da lata. Mi abuela cocina y mi papá también*” (Estefanía, 13 años, GSE-B).

Este rechazo podía ser por comodidad, desinterés o como un mecanismo para evitar asumir las responsabilidades propias de crecer, prolongando lo más posible la niñez:

“*Con suerte sé cocinar el huevo frito. Mi papá me intentó enseñar pero yo no quiero ahora, porque quiero aprovechar como... como las cuestiones que están haciendo los*

niños chicos, prefiero jugar. Le dije a mi papá que cuando tenga 16 años hago todo lo que él quiera, hacer el aseo de la casa y cosas así, pero por mientras voy a hacer niña chica y se enoja porque dice que ya soy grande” (Rosa, 15 años, GSE-B).

A pesar de que la casa y la familia eran el principal espacio de enseñanza y transmisión de saberes culinarios, el colegio también podía formar parte de este proceso de manera activa. Tal fue el caso del GSE-M, en donde tanto niños como niñas, se refirieron a un taller de cocina que se había realizado en el lugar durante el primer semestre, aquí aprendieron a preparar tartaletas, queques y otras preparaciones similares de repostería. Estas habilidades adquiridas en el taller, eran replicadas en casa y presentadas como ejemplo de cosas que sabían cocinar y de las que se valían en caso de tener hambre o ganas de comer algo dulce.

Cualquiera fuera el tipo de transmisión alimentaria, ésta contribuía al conocimiento y la familiaridad de los niños con su alimentación. Estando estrechamente relacionado con el nivel de inclusión y participación que tenían los niños y niñas en la escena alimentaria, es decir, aquellos niños que no sabían lo que comían y estaban desligados de la orquestación de su alimentación, tendían a rechazar más las comidas del colegio que no conocían. De manera opuesta, aquellos que sí tenían un grado de inclusión en las diferentes dimensiones de la cultura alimentaria eran más abiertos a probar cosas nuevas, además de ser entusiastas en dar ideas sobre cómo mejorar las preparaciones, siempre a partir de la experiencia que habían tenido cocinando en sus casas.

c. Comensalidad y vida familiar

La comensalidad fue observada en las casas de algunos niños y reconstruida partir de los relatos de las entrevistas. Pudimos ver que no había un patrón único que nos indicara una estructura tradicional del comer, entendiendo que la comensalidad es comer juntos y formar comunidad en torno a la comida por medio de este acto (Contreras y Gracia, 2005). De este modo, nos encontramos con una diversidad de casos que incluían desde la importancia de comer todos juntos y al mismo tiempo, el gusto por comer solos, hasta el lugar central de la televisión como mediador de la conversación o inhibidor de ésta.

En los días de semana, el momento de la once era el que facilitaba que todos comieran juntos, principalmente porque a la hora del desayuno o del almuerzo la mayoría de los integrantes del núcleo familiar, si es que no todos; estaban en sus lugares de estudio o trabajo. Es por esto, que al fin de la jornada, desde las seis de la tarde en adelante, ésta comida los reunía a todos en torno a la mesa:

“En la once como tecito con pan con paté, o queso y eso lo prepara la pareja de mi mamá. *Comemos juntos, mi mamá cuenta lo que le pasó en el trabajo, si tuvo algún problema, me pregunta cómo van mis notas, cómo me fue en el colegio, se ve tele mientras tomamos once*” (Tania, 14 años, GSE-MA).

En casos como el de la cita anterior, las familias entendían como importante esta hora del día, puesto que era la manera de hablar de sus vidas y ponerse al tanto de lo que le ocurría a los demás, sin tener que esperar al fin de semana. En otros casos, si bien comían juntos a la hora del té, la conversación no se daba de manera fluida y la comida era más bien un momento transitorio, previo a realizar otra actividad:

“Tomamos todos juntos, pero cuando termina la once, mi papá se pone a ver tele, todos se colocan a ver tele y yo me coloco los audífonos para escuchar música” (Rosa, 15 años, GSE-B).

En ambos casos la televisión estaba presente, ya fuera como un elemento inhibitor de la conversación, es decir, no existía una socialización entre los comensales, en tanto estaban todos pendientes de lo que ocurría en la TV, como pasaba también cuando los niños llegaban a almorzar con la mamá y esto coincidía con el horario de la teleserie del momento. Al mismo tiempo, si salía un contenido interesante, se podía llegar a motivar la conversación, sobre todo si se comía cerca de las nueve de la noche, momento en que se iniciaban los noticieros centrales, y que además de hablar de las actividades del día en el colegio o trabajo, también se conversaba en relación al acontecer nacional.

Otros momentos en donde comían juntos era el fin de semana, cuando estaban todos en la casa, y podían distribuirse las tareas de compra, preparación de la comida y de la mesa. Como era un día en que no había tanto apuro por tener un horario, las preparaciones podían ser más elaboradas, o tener más servicios, como entrada, sopa, plato de fondo y postre; extendiendo a su vez, el tiempo en que se demoraban en comer.

Habían casos en que la importancia de compartir a través del alimento era relevante para todos los integrantes de la familia, a pesar de no compartir el almuerzo completo porque, debido a los horarios del colegio, no alcanzaban a llegar a tiempo a la hora de almuerzo:

“Llego a almorzar a mi casa y como sola pero con todos los que estén ahí (...) Almuerzo en la mesa, pero como solo yo porque los demás ya almorzaron, pero me acompañan tomándose un té o una bebida” (Victoria, 14 años, GSE-MA).

También había muchos casos, en todos los colegios, de niños y niñas que al llegar a sus casas estaban solos porque todos trabajaban y estaban obligados a almorzar en solitario si es que no lo habían hecho en el colegio o no querían esperar a la hora de once para comer. El no compartir con nadie este momento, les daba ciertas libertades, como me relataron en varios casos, respecto a no preocuparse tanto por las normas de mesa, de lavar demasiados platos y cubiertos, de comer necesariamente en el comedor. Lo que les permitía realizar otras actividades mientras comían, tales como ver televisión en el sillón, revisar redes sociales e internet desde su cama o escuchar la música de su preferencia.

Un mismo sujeto podía conjugar el comer en familia con el comer en solitario, por ejemplo, en la semana podían comer solos y el fin de semana era más probable que

comieran con toda la familia. En resumen, comer juntos era todavía una práctica cultural que resiste a los cambios propios de la sociedad de la aceleración, en donde lo instantáneo, que no requiera de mucho tiempo, está primando. La comensalidad en el caso de las familias santiaguinas, persiste acomodándose a los estilos de vida de esta época, y en donde sus integrantes, aún definen espacios para compartir alguna comida, fortaleciendo lazos e interesándose por la vida del otro.

Desecho

En este apartado describo lo que ocurría inmediatamente después de terminado el almuerzo y hasta que se guardaban los platos limpios en su lugar nuevamente.

a. Limpieza y la comida que sobró

Desde la perspectiva de los niños(as), a premisa al momento de preparar la comida en el hogar, era que no quedara nada para el otro día, es decir, que todo lo preparado pudiera ser consumido el mismo día y la comida no se perdiera. De no ocurrir esto, los sobrantes eran parte del almuerzo para algún integrante al día siguiente o de la cena en el caso de las pocas familias que la incorporaban a su rutina. La idea principal era no botar nada, decisión final que tomaba la portera alimentaria, encargada de cocinar, lavar la loza utilizada, y finalmente botar lo que quedara en los platos luego del consumo.

A pesar de declarar una cocina diversa y que preparaba todos los días almuerzos frescos, había platos como las legumbres, que alcanzaban para comer más de un día. Esto ocurría en casa de Ana, en donde el día de la visita, correspondía al segundo día de lentejas en la casa. Su mamá me comentaba que las legumbres la sacaban de apuros y podían cocinar de una sola vez para dos días o quizás más; además consideraba que un poco añejas o ya pasados uno o dos días desde su cocción, quedaban más sabrosas. Es por esto, que según nuestro punto de vista, existían ciertos parámetros para los alimentos que podían ser consumidos a los días posteriores a su preparación, siendo admisible para las legumbres, pero no para las ensaladas que ya fueron aliñadas, por ejemplo, dado que éstas últimas veían significativamente afectada su apariencia en tanto perdían turgencia y se volvían más blandas de lo deseado. También pude identificar que una comida fresca no era solamente aquella preparada para ser consumida dentro de un par de horas, sino que también podía ser aquella que se cocinaba la noche anterior para el almuerzo del día siguiente.

De cualquier manera, lo que se guardaba era lo que había quedado en la olla en donde se cocinó y no lo que quedaba en los platos de los demás. Éstas sobras que no habían sido servidas, eran almacenadas en un pote plástico o en un plato cubierto por papel de aluminio o plástico, dentro del refrigerador; con el objetivo de conservarlo de mejor manera y poder calentarlo rápidamente en el horno microondas. Estas prácticas eran evitadas lo más posible, debido a la necesidad de que no se pierda comida e ir variando

las preparaciones diarias, es decir, que los comensales no se aburrieran y pudieran comer de todo.

b. Los niños y niñas en lo doméstico

Era frecuente una división de género en relación a lo doméstico, y así como en la transmisión de los saberes alimentarios, los roles solían estar delimitados según sexo y en el resto de las actividades domésticas la situación era similar. En el caso de los niños, era frecuente que no tomaran la iniciativa en lo relacionado a las tareas del hogar, llevándolas a cabo por exclusiva petición de sus madres:

E: ¿Y tú ayudas si te piden?

J: Sí, *yo les digo que si necesitan ayuda que me digan*

E: ¿En qué cosa ayudas?

J: A veces cuando mi mamá me manda a comprar una bebida, el pan

E: ¿Y cosas como poner la mesa...?

J: Sí también, los servicios, los vasos

E: ¿Y el tema de limpieza, como lavar la loza?

J: *No, eso lo hace mi mamá, yo le ayudo a llevar las cosas a la cocina* (Juan, 15 años, GSE-MB).

Esta situación podía darse en el caso de las niñas también, pero con un poco más de iniciativa, en tanto de ellas se esperaba un manejo temprano de ciertas labores, tales como limpiar u ordenar:

“A veces lo hago yo (lavar la loza), *es que yo recojo siempre mi plato, yo siempre recojo la mesa pero no lavo la loza, eso lo hace mi abuela, la mesa la pone mi abuelo*” (Estefanía, 13 años, GSE-B).

En otro caso, los reclamos de los padres en caso de no cumplir con las tareas pedidas, estaban relacionados con la flojera y la impresión de que sus hijos que no hacían nada en casa, a pesar de llegar antes que ellos. Sin embargo, las diferencias de género se mantenían al observar que el tipo de actividades que se les encomendaban a los niños eran mucho más pequeñas y específicas que aquellas para las niñas, exigiendo que al menos ellos se hicieran cargo de su propia habitación siendo ésta una de las mayores responsabilidades que no debían ser comandadas una y otra vez:

“A veces mi mamá va y ve mi *pieza y me reta y tengo que ordenar*, o cuando van mis amigos porque no me gustaría que dijeran que soy cochino y esas cosas” (Bruno, 14 años, GSE-MA).

A las niñas, por otra parte, además de tener la responsabilidad de su habitación, también se esperaba de ellas que se encargasen de tareas que involucraban a toda la casa, como preocuparse de la mantención de la limpieza y de lavar su loza sobre todo si no había

nadie más en casa: “*Cuando almuerzo sola recojo los platos y los llevo al lavadero, los voy a limpiar*” (Nachá, 13 años, GSE-M).

En definitiva, los discursos presentes sobre lo doméstico, marcaban una barrera para la participación de niños y niñas en su propia alimentación, ya sea para huir del yugo de los quehaceres o para reafirmar su identidad de género, alejándose lo más posible de un espacio con rostro de mujer. En cualquier caso, reiteramos la necesidad de incluir a niños y niñas dentro de las actividades cotidianas del hogar, sobre todo para fomentar un comportamiento que les servirá para desenvolverse de mejor manera como futuros adultos, haciendo uso de los saberes que les han sido transmitidos, especialmente desde el espacio de la cocina.

A pesar de las distinciones entre niños y niñas, que pueden disolverse según los modos de ver de las familias, había un elemento común a todas estas y que dependía de dos factores principales: la edad y el tener hermanos. En el caso de la edad, en todas las etapas del proceso de alimentación, los varones ocupaban un rol asistencialista, es decir, sus intervenciones eran a partir de la ayuda a alguien más, en este sentido, lo doméstico nunca se presentó como una responsabilidad propia sino que como ayuda a las labores de los adultos. Esta situación podía ser más o menos pasiva según tuvieran o no hermanos, a mi modo de ver, aquellos que tenían hermanos menores y se les encargaba su cuidado, tendían a ser más proactivos y a tomar la iniciativa en algunos casos, en comparación a aquellos que eran ellos mismo hermanos menores y las responsabilidades les eran dadas a los mayores y no a ellos, lo que se acentuaba en el caso de ser mujeres.

9. Elementos transversales para la comprensión y análisis de la cultura alimentaria de los niños y niñas beneficiarios del PAE en Santiago

A pesar de analizar los contextos escolares y familiares por separado, pudimos identificar ciertos nudos críticos que se presentaron como transversales a ambos espacios, formando parte de una misma realidad que se conjugaba en la simultaneidad de lo cotidiano. En este capítulo de cierre, revisaremos tres ejes principales centrados en el análisis simbólico de las cocinas chilenas y los significados asociados por los sujetos, en segundo lugar, nos centraremos en los conceptos de clase social y género para comprender cómo estas variables estructurales permearon los espacios alimentarios y, por último, nos referiremos específicamente al PAE, planteando una mirada crítica en relación a su funcionamiento actual y las posibilidades para tomar medidas con pertinencia cultural.

Cocinas chilenas y significados asociados a la alimentación

Chile es un país que cuenta con una gran variedad de cocinas, marcadas por diferentes ingredientes, técnicas y preparaciones. Ésta es quizás la mayor riqueza y la mayor dificultad para la JUNAEB y su programa de alimentación, en tanto el desafío es incorporar estas variantes para acercar el servicio a sus beneficiarios. Para lograr esto, se

deben realizar ciertos cambios en las maneras de pensar la alimentación y ponerla en contexto con la cultura de los sujetos, lo cual requiere más voluntades que recursos.

Una entrada concreta para lograrlo, es licitar con un piso mínimo de calidad para los ingredientes, en donde se tomen en cuenta las observaciones de las manipuladoras respecto a cómo han resultado ciertas preparaciones y así asegurar la integridad del alimento y con esto, la aceptación del producto final. Si bien actualmente se trabaja con este estándar, se deben realizar ciertas modificaciones en términos de los parámetros que son usados para fijarlo, entendiendo que comprar un producto de calidad no significa un gasto adicional, sino que una buena administración del presupuesto.

Hacer esto, resulta necesario para que no ocurran situaciones en donde, por ejemplo, las preparaciones con legumbres tengan una consistencia dura por la calidad de la misma y no por su tiempo de cocción. O bien que la fruta natural o en conserva no esté en sus mejores condiciones, presentando los primeros signos de descomposición en su coloración oscura en el caso de la fruta fresca, o que tenga trozos del hueso en el caso de los duraznos en conserva. Si pensamos desde una perspectiva nutricional, no hay nada nocivo en consumir alimentos en esos estados, sin embargo los niños y niñas tienden a rechazarlos porque se considera una comida para pobres o personas que no tienen más que comer, situación dentro de la cual ellos no están.

Este tipo de rechazo relacionado con la calidad de los ingredientes no se debía a que fueran sobre exigentes o quisquillosos con la comida, sino que se trataba de un trasfondo cultural que no se estaba respetando en las preparaciones y que no cumplían con las características tradicionalmente asociadas con los platos cotidianos consumidos tanto en la casa como en el colegio. Estas transgresiones eran leídas como negativas por los niños porque estaban asociadas a gustemas que no les eran propios de nuestra cocina, tales como lo duro o al dente, o lo podrido.

En este caso, el triángulo culinario nos permitió develar aquellas técnicas que eran mejor aceptadas por los sujetos y que están situadas dentro de una tradición cultural. La preferencia por lo frito y lo crujiente no va a ser eliminado de las cocinas y los gustos de los sujetos, por más que se prohíban en las pautas nutricionales. Es por esto, que en vez de demonizar esta y otras preparaciones que cargan con la etiqueta de lo no saludable, proponemos avanzar hacia relecturas de estos alimentos en vez de introducir productos ideales. A modo de ejemplo, reemplazar los queques de harinas blancas y con azúcar, por una receta realizada con harina integral y otros endulzantes de bajo aporte calórico. También podemos reemplazar la técnica de lo frito, por lo horneado para lograr la crocancia tan deseada.

Trabajar en conjunto, considerando a los niños y niñas como interlocutores legítimos para referirse a sus gustos y a la alimentación, marcaría un precedente en la manera de enfrentar las políticas públicas, valorando así, las experiencias de vida de los diferentes sujetos. Sentando las bases para una construcción inclusiva, superando las mesas de

diálogo con las comunidades, pretendiendo cumplir esta función, pero que siguen funcionando en una lógica jerarquizada que invisibiliza aquellos aspectos que les es difícil de incorporar en los planes establecidos.

Clase social y alimentación

En relación a la clase social, pude acceder a cuatro realidades diferentes que están diferenciadas por grupos socioeconómicos distintos, los que podríamos entender como pertenecientes a diferentes grupos dentro de las clases medias. Si bien, las diferencias materiales en términos de infraestructuras y su mantención diferían en algún grado entre los colegios con más o menos recursos; cuando los observamos desde la alimentación, las diferencias se difuminan y dejan de ser operativas para distinguir o signar un tipo de alimentación perteneciente a una clase social u otra.

En todos los casos, los niños y niñas mantenían una dieta en base a carbohidratos, provenientes del pan, las pastas, arroz y papas presentes en las comidas del colegio y de la casa; así como también de la comida que ellos mismos denominaban como “chatarra”, la que incluía principalmente alimentos envasados como papas fritas, ramitas de papa, chocolates, hamburguesas, completos, entre otros; los cuales adquirían en el kiosco del colegio y en otros comercios.

A pesar de estas preferencias, nos encontramos con niños y niñas preocupadas por distanciarse de la comida poco saludable, aclarando que la consumían solamente en ciertas ocasiones y que no era la norma ni de su alimentación ni las de sus familias. Discursivamente estaban de acuerdo y adherían a las pautas nutricionales ideales para la época, siendo bien visto por ellos, el acercarse a una alimentación saludable sin necesariamente pertenecer a una clase media acomodada o alta, quienes han sido signados como pitucos y moderados (Ivanovic, 2014). Es así como estamos frente a beneficiarios que no pueden ser entendidos desde lo que era ser pobres antaño y carente de todo recurso económico, sino que corresponden ahora a sectores mesocráticos que han tenido un ascenso social reciente pero que no se alejan completamente de la línea de la pobreza.

Estos cambios de clase han desestructurado, a su vez, las formas de alimentarse, lo cual ya no depende de una clave económica en donde había que comer lo que se pudiera comprar. Las directrices que rigen la alimentación de los niños(as) y sus familias en el Chile de hoy, están dadas por la satisfacción del gusto y esperan ser tratados conforme a esto, esperando que la comida esté más cercana a los parámetros del desbande festivo y el “comer lo que quiero”, que a la restricción cotidiana que se entiende ahora, como un recordatorio de un pasado de carencias del cual quieren distanciarse.

Género y alimentación

En relación al género, las diferencias en relación a la alimentación estaban dadas por las preferencias que declaraban tener al momento de la compra o preparación de algún plato; en donde las niñas tendían a presentar una mayor preocupación por elegir alimentos entendidos como saludables traducidos en ensaladas, frutas y productos “light”; a pesar que al momento de comprar en el kiosco de sus respectivos colegios tanto niñas como niños terminaban consumiendo los mismos productos “chatarra”.

En lo doméstico, las diferencias tendían a estar marcadas tanto en el discurso como en la práctica, en donde se les tenía una mayor expectativa para cumplir con las labores domésticas, a la vez que se les sancionaba cuando mostraban un desinterés por la cocina. En algunos casos existía un discurso machista explícito que sancionaba socialmente a los hombres que demostraran interés en la cocina. Ambos casos muestran una estructura de género que sigue respondiendo a las formas tradicionalmente hegemónicas de ser hombre o mujer, favoreciendo que las mujeres sean preparadas en torno al espacio privado, mientras que a los hombres se les instaba a salir al espacio público.

Existía una paradoja que se desprendía de los sesgos de género existente en todo el ámbito doméstico. Si bien la casa y el colegio eran entendidos como espacios independientes en lo alimentario, en relación a las manipuladoras de alimentos, se esperaba que cumplieran un rol similar al de la madre, en tanto los niños(as) les exigían una comida producto de una preparación cariñosa y que respondiera a sus gustos. Así mismo, ellas también intentaban funcionar dentro de la clave “como en casa”, intentando emular lo mejor posible, a la cocina casera, desplegando estrategias que se escapaban de sus funciones y los estándares del menú. En este sentido, se generaba una tensión entre las intuiciones de resolver los problemas de la alimentación escolar como madres, al mismo tiempo que no debían hacerlo, para no transgredir la rigurosidad de los procedimientos del programa.

Una estrategia beneficiosa para el PAE, sería poner en valor la labor de las manipuladoras y empoderarlas en el trabajo que deben realizar cotidianamente. Para esto se deben entender más allá de la simple mezcla de ingredientes, sino que como personas que detentan el poder necesario para acercar a las cocinas escolares a los niños y niñas y validar, a través del vínculo afectivo el programa en su conjunto.

Tomar medidas que democratizen los espacios alimentarios en todos sus niveles, requiere entender que en su centro están las estructuras de género que permiten entender muchas de las valoraciones y significados atribuidos a éstos. Por lo que si se quieren realizar cambios estructurales, se debe revisar la forma en que se están asignando los roles a cada actividad, para quitar la idea de que la cocina es un espacio naturalmente femenino.

Posibilidades para un Programa de Alimentación Escolar con pertinencia cultural

Para mejorar la forma en que funciona el PAE es necesaria, ante todo una actualización tecnológica que apoye de manera efectiva el monitoreo del funcionamiento del programa. Esto se traduce en facilitar el registro de asistencia al comedor para el consumo de las raciones, mediante un sistema de identificación por huella digital o por pase escolar. Pudiendo hacer un seguimiento de los beneficiarios y una reasignación de los recursos que no están siendo utilizados, como así también poder mejorar las preparaciones que no tienen una buena acogida por un gran número de niños y niñas al indagar en los elementos concretos que les desagraden de éstas.

Junto a esta actualización tecnológica, también se deben adecuar los espacios en la cocina y las bodegas de los colegios que postulen al beneficio. No basta con tener los metros cuadrados necesarios para el comedor o los implementos mínimos para cocinar, sino que se debe velar, por ejemplo, porque las condiciones de temperatura de la bodega no aumenten con los cambios de estación, favoreciendo a una maduración y descomposición acelerada de los alimentos; o que no existan plagas dentro del establecimiento y mucho menos en los alrededores de la cocina. Entre otros factores que son pensados una vez que representan un problema para la ejecución del sistema en su totalidad o que son relevados en alguna auditoría, a pesar de que los niños(as) estaban al tanto de estas situaciones a diario.

Otro elemento que debe ser tomado en cuenta, son los estándares mínimos que se les exigen a las empresas encargadas de realizar el servicio. En las licitaciones no debería predominar el menor costo, sino que éste debe considerarse en relación a la calidad de los ingredientes que se usarán en las preparaciones, la composición del menú en términos de su pertinencia cultural con los beneficiarios del servicio más allá del aporte nutricional, la presentación de la bandeja y si incluye o no elementos que marcan la apreciación estética del servicio, tales como un vaso de agua, el uso de servilletas y poder usar un cubierto distinto para la comida y para el postre. La idea es favorecer aquellas propuestas que respeten las cocinas tradicionales y que a su vez innoven en relecturas saludables de ciertas recetas, pero sin transgredir las características principales de los principios del gusto, como por ejemplo sería cambiar lo frito por lo horneado, en donde se respetaría la preferencia de los niños y niñas por lo crujiente, sin aportar una gran cantidad de grasas saturadas.

La capacitación de las manipuladoras de alimentos no debe pasar solamente por la inocuidad e higiene, sino que también por una formación sobre cómo cocinar en un contexto de escuela, con las cantidades que se requieren al preparar comida para un gran número de raciones y aquellos elementos que son necesarios de manejar para lograr un resultado similar al que se obtiene cocinando en casa. Si bien existe un manual con las preparaciones detalladas por ingredientes, cantidades y orden de incorporación, las recetas de cocina no funcionan mecánicamente asegurando el mismo resultado cada vez que se siguen las instrucciones, se requiere un conocimiento de los alimentos y cómo

estos se transforman al contacto con el calor por diferentes medios. En definitiva, este trabajo debe entenderse como cualquier otro, en términos de las habilidades que se deben adquirir para desenvolverse de manera óptima en él.

Detrás de esta invisibilización, está el asumir que deberían saberlo por el hecho de ser mujeres y por ende, tener una mayor familiarización con la cocina y lo doméstico; lo cual no es necesariamente así, dado que no hay nada en la biología femenina que garantice sus habilidades culinarias. Por otro lado, si la manipuladora de alimentos declarara saber cocinar y manejar las diferentes técnicas de cocina, no garantiza un buen resultado al extrapolarlo al contexto escolar por las razones que mencionamos anteriormente. Debemos entender el rol que tienen estas trabajadoras más allá de la manipulación misma de los alimentos, sino que en su posición de porteras alimentarias, es decir, las encargadas de transmitir una tradición culinaria a partir de las formas de preparar los alimentos y permitir la incorporación de la alimentación escolar como una parte deseable para los niños de su cultura alimentaria.

Es fundamental generar espacios alimentarios cómodos y propicios para favorecer la comensalidad y vínculos de afecto, sobre todo porque los espacios físicos son significados desde las relaciones sociales que en él se generan (Mc Dowell, 2000). El comer, siendo un acto cotidiano, debe estar en el centro de la buena convivencia escolar, sobre todo cuando el comer juntos propicia la transmisión de valores como el compartir, respetar, escuchar a los demás y la socialización a través de la alimentación (Weaver-Hightower, 2011). Para lograr esto es primordial contar con las voluntades necesarias al interior de la comunidad escolar, generando mecanismos que permitan que cada niño, profesor y funcionario, tenga la posibilidad de almorzar tranquilo y en una lógica de acompañamiento mutuo, rompiendo así, con las relaciones jerárquicas en donde los adultos se posicionan desde la vigilancia de la conducta y no el acompañamiento de la misma.

Generar ambientes más inclusivos, implica, a su vez, superar el adultocentrismo que impide hacer partícipes a los niños y niñas, en todos los aspectos de su alimentación, al entenderlos como meros receptores de un mensaje de vida saludable asociado con restricciones y sacrificios. Es por esto que es imperioso, situarlos en el centro activo de su vida y alimentación. Esta medida logra generar responsabilidades en torno a sus elecciones individuales, así como también lograríamos entregarles las herramientas necesarias para que se desenvuelvan con autonomía en la vida cotidiana, reduciendo los riesgos asociados a accidentes en la cocina por desconocimiento o poca práctica en la manipulación de fuego, cuchillos o electrodomésticos. El favorecer la autonomía a lo largo del crecimiento de los niños, tiene una serie de consecuencias positivas en su autoestima, al ser capaces de realizar tareas de manera exitosa y segura (Spear y Kulbok, 2004).

Específicamente en relación a la alimentación escolar, el contar con estos espacios en donde todos los actores de la comunidad escolar participen de manera activa, genera una apropiación positiva de los espacios y una mejor aceptación de la alimentación ofrecida

por los colegios. Así lo han mostrado estudios en Chile relacionados con la incorporación temprana de niños preescolares a la alimentación (Marchant y Flores, 2014), EEUU con el programa “Cooking with kids” que también incentivaba la participación de los niños en la cocina (Walters y Stacey, 2009) a la vez que diversificaba la cantidad de alimentos que reconocían y estaban dispuestos a consumir. Es así como los espacios del comedor y la cocina, deberían ser transformados en espacios educativos abiertos y transparentes, utilizando los vínculos entre los diferentes actores.

Tomando en consideración estas iniciativas, proponemos incorporar dentro del currículum escolar la familiarización de los niños con la cocina del colegio a partir de visitas guiadas en donde puedan entender cómo funciona el lugar donde se prepara una comida que es para ellos. El involucrarlos al menos una vez al año dentro de este espacio, dándoles la posibilidad de ver, tocar y participar de la preparación de al menos una comida en todo su proceso desde ir a buscar los ingredientes a la bodega, hasta servirlo a sus compañeros; facilitaría la puesta en valor del trabajo de las manipuladoras de alimentos, la formación de un vínculo con ellas y la identificación con la comida servida en el colegio.

Por último, el trabajo en conjunto también debe incorporar a los kioscos del colegio, sobre todo cuando entendemos que ambos espacios forman parte de un objetivo común que tiene relación con la promoción de una vida saludable. Los objetivos de trabajo de ambos, deberían estar en consonancia, pudiendo potenciarse a través de la generación de alianzas para que ambos puedan ofrecer productos de calidad sin sacrificar la salud.

IV. REFLEXIONES FINALES

A lo largo del desarrollo de este trabajo, pudimos ver en acción la capacidad de la cultura para performarse a partir de las estrategias desarrolladas por los sujetos, y resistir los cambios impuestos a su alimentación. Es así como las prácticas culturales no funcionan de manera lineal y unívoca, sino que se transforman y reinventan según los diversos estímulos con los que entran interacción, priorizando aquellos elementos que valoren positivamente.

En este sentido, transformar al PAE significa escuchar y trabajar con la cultura, ya sea a nivel regional, respetando la diversidad interna de cada comunidad de nuestro país; como a un nivel familiar, en donde se ajusten lo que éstas esperan del programa y el diseño del mismo. Por otro lado, se debe retomar el concepto de bienestar por sobre el de vulnerabilidad, lo que significa enfocarse en entregarle a los niños y niñas beneficiarios, la mejor versión posible del programa y no lo que se piensa que ellos deberían comer por la fuerza de la necesidad.

También se debe reforzar desde una perspectiva positiva el alimentarse bien, no desde la política del terror, en donde el comer es un deber moral porque tendrá consecuencias negativas el no hacerlo, o que por antonomasia, están afectando a quienes no tienen como ellos, la posibilidad de acceder a un plato de comida. Se debe educar de manera

inclusiva y sistemática, involucrando a la comunidad escolar, familia y estudiantes en su conjunto, lo que requiere una voluntad de trabajar en pos de esta integración de actores, entendiendo que la cultura alimentaria efectivamente funciona como un sistema de prácticas y significados que está en relación en todas sus partes. En este contexto, no podemos culpar a las familias por la mala alimentación de sus hijos, si en el ambiente escolar están disponibles alimentos que no son beneficiosos para su salud y los que sí lo son, como sería la comida que entrega el PAE, generan tensiones en tanto se distancian de aquellos elementos culturales dentro de los cuales han sido criados.

A simple vista, podríamos decir que todas estas propuestas requieren una gran cantidad de recursos económicos en cuanto a dinero y personas que estén involucradas en la gestión focalizada y permanente del sistema. Sin embargo, esto debe entenderse como una inversión y un uso efectivo del presupuesto disponible, en tanto comprendemos que el ofrecer alimentos de mejor calidad, con mejores ingredientes, una presentación atractiva de la bandeja tanto en el servicio de la preparación como de los utensilios disponibles para su consumo; aumentaría la aceptación de los niños y niñas, disminuyendo la pérdida de recursos que no cumplen con los objetivos para los cuales el programa está diseñado.

Finalmente, la integración y participación activa de todos los actores, así como una redistribución de los recursos asociados al PAE, van de la mano con una mayor transparencia en el funcionamiento del sistema, disminuyendo las desconfianzas y resquemores sobre lo que pasa en la cocina. Para lograr esto debemos vincular los espacios de la cocina y el colegio, estableciendo una política de apertura y cooperación mutua, entendiendo que si bien ambas partes pertenecen a administraciones distintas, son parte de una misma comunidad escolar que se relaciona cotidianamente.

V. REFERENCIAS

1. Aguirre, Ángel (1997). Etnografía. En: *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Ángel Aguirre (Ed.). Editorial Alfaomega, México D.F. : México, p. 3-20.
2. Aguirre, Patricia. (2004). Ricos flacos, gordos pobres: la alimentación en crisis. En: José Nun (coord.) *Claves para todos* (pp.1-41). Buenos Aires, Argentina : Editorial Capital Intelectual.
3. Antin, Tamar y Hunt, Geoffrey (2012). Food choices as a multidimensional experience. A qualitative study with young African American women. *Apetite* 58, p. 856-863.
4. Barrios, Lorena; Bustos, Nelly; Lera, Lydia; Kain, Juliana (2013). Raciones de desayuno y almuerzo entregadas a preescolares por el Programa de Alimentación Escolar (PAE): calorías aportadas y consumidas. *Revista Chilena de Nutrición*, 40 (4), 330-335.
5. Bernard, Harvey Russell (2011). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Altamira Press, Nueva York : Estados Unidos.
6. Bertrán, Miriam. (2010). Acercamiento antropológico de la alimentación y salud en México. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 20 (2), 387-411.
7. Burrows, Robert. (2012). *Impacto de la obesidad en la salud del niño*. Disponible en: <http://www.eligevivirsano.cl/wp-content/uploads/2012/11/Obesidad-y-salud-INTA-Modo-de-compatibilidad.pdf> [Consultado el domingo 20 de abril de 2014]
8. Busdiecker, Sara; Castillo, Carlos y Salas, Isabel. (2000). Cambios en los hábitos de alimentación durante la infancia: una visión antropológica. *Rev. chil. pediatr.*, 71 (1), 5-11.
9. Butler, Judith (1990) Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En: Sue-Ellen Case (ed.) *Performin feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp. 270-282). Johns Hopkins University Press.
10. Butler, Judith (2001). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México D.F., México : Paidós.
11. Cervato, Ana María; Moraes da Silva, Gabriela y Pava, Alexandra. (2013). Grupo focal con nutricionistas que actúan en la alimentación escolar: el menú como elemento pedagógico. *Rev Chil Nutr*, 40 (3), 250-255.
12. Collipal, E.; Silva, H.; Vargas, R. & Martínez, C. (2006). Significado de la obesidad para los adolescentes de Temuco-Chile. *Int. J. Morphol.*, 24 (2), 259-262.

13. Contento, Isobel; Williams, Sunya; Michela, John y Franklin, Amy. (2006). Understanding the food choice process of adolescents in the context of family and friends. *Journal of Adolescent Health*, 38, 572-582.
14. Contreras, Jesús (2003). *Paradojas de la alimentación contemporánea: Entre la globalización y la identidad cultural*. Ponencia presentada en la conferencia "Globalización y homogeneización de los repertorios alimentarios: expansión de las cadenas de comida rápida". Santiago, Chile : Universidad de Chile.
15. Contreras, Jesús y Gracia-Arnáiz, Mabel. (2005). *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas*. Barcelona, España : Editorial Ariel S.A.
16. De Garine, Igor. 1972 (2005). Los aspectos socioculturales de la nutrición. En Jesús Contreras (comp.) *Alimentación y cultura: necesidades, gustos y costumbres* (pp.129-169). Barcelona, España : Publicacions Universitat de Barcelona.
17. DIPRE (2014). Ley de presupuestos del sector público año 2015. Ley N° 20.798 publicado en el Diario Oficial del 6 de diciembre de 2014. Disponible en: www.dipres.gob.cl/594/articulos-21592 Ley de Presupuestos 2015.pdf [Consultado el miércoles 7 de octubre de 2015]
18. Douglas, Mary. 1979 (2005). Las estructuras de lo culinario. En Jesús Contreras (comp.) *Alimentación y cultura: necesidades, gustos y costumbres* (pp.129-169). Barcelona, España : Publicacions Universitat de Barcelona.
19. Elige Vivir Sano. (2011). *¿Es Chile un país saludable?: Antecedentes conceptuales programa Elige Vivir Sano*. Disponible en: <http://www.eligevivirsano.cl/wp-content/uploads/2012/01/Antecedentes-conceptuales-Programa-Elige-Vivir-Sano1.pdf> [Consultado el domingo 20 de abril de 2014]
20. Food and Agriculture Organization. (2013). *La FAO apoya a JUNAEB en la búsqueda de fórmulas para no desperdiciar los excedentes de la alimentación escolar*. Disponible en: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/230450/> [Consultado el sábado 3 de octubre de 2015]
21. Fischler, Claude. 1990 (1995). *El (h)omnívoro: El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona, España : Anagrama.
22. Franch, Carolina; Weisstaub, Gerardo; Hernández, Paula; Pemjean, Isabel; Cortés, Susana; Ivanovic, Catalina y Bustos, Nelly. (2012). *Diseño de una propuesta metodológica para identificar barreras y potencialidades culturales, enfocada al control y prevención de la epidemia sobrepeso/obesidad en población femenina de bajos recursos*. Santiago, Chile : Informe final FONIS SA10I20003.

23. Fundación Chile, Elige Vivir Sano, Fundación de la Familia y Collect GFK. (2012). *Chile Saludable: oportunidades y desafíos de innovación vol. 1*. Disponible en: <http://www.eligevivirsano.cl/wp-content/uploads/2013/01/ESTUDIO-CHILE-SALUDABLE-VOLUMEN-I.pdf> [Consultado el lunes 21 de abril de 2014]
24. Geertz, Clifford. (2003) [1973]. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España : Gedisa.
25. Gómez, Eloy (1997). La evolución del concepto de etnografía. En: *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Ángel Aguirre (Ed.). Editorial Alfaomega, México D.F. : México, p. 21-46.
26. Goody, Jack. (1995). *Cocina, cuisine y clase*. Barcelona, España : Gedisa.
27. Gracia, Mabel. (2007). Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario. *Revista de salud pública de México*, 49 (3), 236-242.
28. Guber, Rosana (2001). *La etnografía: método, campo y lugar*. Bogotá, Colombia : Grupo Editorial Norma.
29. Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid, España : Cátedra.
30. Heynig, Elisa. (2008). *El contexto social y los condicionantes de la obesidad en Chile: las políticas públicas y su implementación*. Tesis de pregrado para optar al título de Socióloga. Universidad de Chile, Santiago.
31. Ivanovic, Catalina (2006). *La cocina: un espacio para la puesta en escena de las identidades de género de los(as) habitantes de Punta Arenas*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
32. Ivanovic, Catalina. (2013). Punta Arenas y la cocina, espacios de afecto. En: Sonia Montecino y Carolina Franch (comp.). *Cuerpos, domesticidades y género* (pp. 181-197). Santiago, Chile : Catalonia.
33. Ivanovic, Catalina y Hernández, Paula. (2014). *Género, alimentación y políticas públicas para la infancia y adolescencia: obesidad en pre-escolares y escolares de Chile*. Ponencia presentada en el Congreso de Niñez en Enero del 2014. Santiago, Chile : Universidad de Chile.
34. Ivanovic, Catalina. (2015). *Significados del consumo en las clases medias santiaguinas*. Tesis para optar al grado de Doctor en Sociología. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

35. JUNAEB. (2005). *SINAE: Sistema de Asignación con Equidad*. Disponible en: http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf [Consultado el lunes 20 de julio de 2015]
36. JUNAEB. (2013). Informe final “Estudio evaluación de la satisfacción de los usuarios del Programa de Alimentación Escolar – JUNAEB”. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2014/10/Informe-Final-Evaluaci%C3%B3n-Satisfacci%C3%B3n-Usuaría-PAE.pdf> [Consultado el martes 8 de septiembre de 2015]
37. JUNAEB. (2015). *Programa de Alimentación Escolar (PAE)*. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/programa-de-alimentacion-escolar> [Consultado el sábado 4 de octubre de 2015].
38. JUNAEB. (2015a). *JUNAEB firma convenio con INIA para mejorar calidad de vegetales consumidos por los estudiantes*. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/archivos/15686> [Consultado el jueves 27 de agosto de 2015].
39. JUNAEB. (2015b). *Equipo regional del Programa de Alimentación Escolar se capacita en Junaeb Coquimbo*. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/archivos/16151> [Consultado el jueves 27 de agosto de 2015].
40. JUNAEB. (2015c). *Junaeb RM junto a Dirección del Trabajo realizan mesa laboral con Sindicatos de Manipuladoras de Alimentos*. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/archivos/15943> [Consultado el jueves 27 de agosto de 2015].
41. Kain, Juliana; Uauy, Ricardo; Leyton, Bárbara; Cerda, Ricardo; Olivares, Sonia; Vio del R., Fernando. (2008). Efectividad de una intervención en educación alimentaria y actividad física para prevenir obesidad en escolares de la ciudad de Casablanca, Chile (2003-2004). *Rev Méd Chile*, 136, 22-30.
42. Kain, Juliana; Leyton, Bárbara; Concha, Fernando; Weisstaub, Gerardo; Lobos, Luz; Bustos, Nelly y Vio del R., Fernando. (2012). Evaluación de una intervención en educación alimentaria y actividad física para prevenir obesidad infantil en escuelas públicas de Santiago de Chile. *Archivos Latinoamericanos de nutrición*, 62 (1), 60-67.
43. Korsmeyer, Carolyn. (2002). *El sentido del gusto*. Barcelona, España : Paidós Transiciones.
44. Lévi-Strauss, Claude. (1968). El triángulo culinario. En B. Pingaud et. al. *Levi-Strauss: Estructuralismo y Dialéctica* (pp. 39-57). Buenos Aires, Argentina : Paidós.
45. Martín, Aurelia (2006). *Antropología del género. Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid, España : Ediciones Cátedra.

46. Mauss, Marcel (1971). "Ensayo sobre los dones". En: Marcel Mauss, *Sociología y Antropología* (pp. 155-268). Madrid, España : Editorial Tecnos.
47. McDowell, Linda (2000). *Género, identidad y lugar*. Madrid, España : Cátedra.
48. Mead, Margaret. 1970 (2006). *Cultura y compromiso*. Barcelona, España : Gedisa.
49. Ministerio de Desarrollo Social. (2014). *Estadísticas comunales de caracterización social*. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/reportes_com1_2.php [Consultado el lunes 15 de septiembre de 2014]
50. MINSAL. (2010a). *Encuesta nacional de salud 2009-2010*. Disponible en: <http://www.eligevivirsano.cl/wp-content/uploads/2012/03/Encuesta-Nacional-de-Salud-2009-20101.pdf> [Consultado el lunes 21 de abril de 2014]
51. MINSAL. (2010b). Informe final Encuesta nacional de consumo alimentario 2010-2011. Disponible en: http://web.minsal.cl/sites/default/files/ENCA-INFORME_FINAL.pdf [Consultado el miércoles 22 de octubre de 2014]
52. MINSAL. (2012). *Promoción de la salud y prevención de las enfermedades crónicas no transmisibles*. Disponible en: http://www.eligevivirsano.cl/wp-content/uploads/2012/01/Promoci%C3%B3n-de-la-Salud-y-prevenci%C3%B3n-de-las-Enfermedades-Cr%C3%B3nicas-No-Transmisibles_Presentaci%C3%B3n.pdf [Consultado el domingo 20 de abril de 2014]
53. MINSAL (2015). *Guía de kioscos y colaciones saludables*. Disponible en: [http://web.minsal.cl/sites/default/files/files/Gu%C3%ADa%20KIOSCOS%20SALUDABLES\(1\).pdf](http://web.minsal.cl/sites/default/files/files/Gu%C3%ADa%20KIOSCOS%20SALUDABLES(1).pdf) [Consultado el 28 de Septiembre del 2015]
54. Montecino, Sonia. (2005). *La olla deleitosa. Cocinas mestizas de Chile*. Santiago, Chile : Catalonia.
55. Montecino, Sonia. (2009). Hacia una genealogía del gusto y de la transmisión de saberes culinarios en una ciudad el Norte Grande de Chile. *Revista Chilena de Literatura, Sección miscelánea*, 1-14.
56. Navarro, Cecilia. (2006). Alimentación y salud... aproximación antropológica a las representaciones sociales en torno al problema de la obesidad. Memoria para optar al título de Antropóloga Social. Universidad de Chile : Santiago.
57. Olivares, Sonia; Albala, Cecilia; García, Felipe y Jofré, Irma. (1999). Publicidad televisiva y preferencias alimentarias en escolares de la Región Metropolitana. *Rev. Med. Chile*, 127 (7), 791-799.

58. Olivares, Sonia; Yañez, Rossana y Díaz, Nora. (2003). Publicidad de alimentos y conductas alimentarias en escolares de 5º a 8º básico. *Rev. Med. Chile*, 30 (1), 36-42.
59. Pemjean, Isabel. (2013). Políticas Públicas y discursos identitarios. En: Sonia Montecino y Carolina Franch (comp.). *Cuerpos, domesticidades y género* (pp. 133-152). Santiago, Chile : Catalonia.
60. Rubin, Gayle (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo". *Nueva Antropología*, 8 (30), 95-145.
61. Sadler, Michelle y Aguayo, Francisco. (2006). *Gestación adolescente y dinámicas familiares*. Santiago, Chile : Centro Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Chile.
62. Salinas, Judith; Correa, Felipe; Vio del R., Fernando. (2013). Marco normativo para promover una alimentación saludable en escuelas básicas de Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 40 (3), 274-282.
63. Salinas, Judith y Vio del R., Fernando. (2011). Programas de salud y nutrición sin política de estado: el caso de la promoción de salud escolar en Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 38 (2), 100-116.
64. Thibault, Helene; S. Boulard, M. Colle, M.-F. Rolland-Cachera (2009) Crecimiento pondoestatural normal. *EMC Pediatría*, 44 (2), 1-10.
65. Vio del R., Fernando; Salinas, Judith; Lera, Lydia; González, Carmen Gloria; Huenchupán, Carolina. (2012). Conocimientos y consumo alimentario en escolares, sus padres y profesores: un análisis comparativo. *Revista Chilena de Nutrición*, 39 (3), 34-39.
66. Villena, Mauricio. (2013). Evaluación de impacto de los programas de alimentación de la JUNAEB, del Ministerio de Educación: Resumen Ejecutivo. Santiago, Chile : SCL Econometrics S.A.
67. Weaver-Hightower, Marcus B. (2011). Why education researchers should take school food seriously. *Educational Researcher*, 40 (1), pp. 15-21.
68. Walters, Lynn M. y Stacey, Jane E. (2009) Focus on food: development of the "Cooking with kids" experiential nutrition education curriculum. *J Nutr Educ Behav* 41 (5), pp. 371-373.
69. Lytle, Leslie; Kubik, Martha; Perry, Cheryl; Story, Mary; Birnbaum, Amanda y Murray, David (2006). Influencing healthful food choices in school and home environments: results from the TEENS study. *Preventive Medicine* 43, pp. 8-13.

70. Spear, Hila; Kulbok, Pamela. (2004). Autonomy and Adolescence: A Concept Analysis. Public Health Nursing 21 (2), pp. 144-152.

VI. ANEXOS

1. Pauta de observación etnográfica en el contexto de escuela y familia

- Caracterización:
 - Descripción del entorno escolar: infraestructura, espacios alimentarios, personas asociadas a cada uno, organización del espacio, etc.
 - Tiempos del colegio: horarios de recreo, almuerzo, clases, salida; actividades asociadas a esos tiempos, regulación de los tiempos, etc.
 - Sujetos: identificar las diferentes personas que participan en el colegio y están en contacto con los niños y niñas.

- Cultura alimentaria en relación al colegio
 - Adquisición: lugar de adquisición y puntos de venta dentro del colegio y a la salida de él, ventas de comida extraordinarias (recaudación de fondos, ocasión especial, etc.); abastecimiento y almacenamiento de la comida PAE, personas asociadas a cada espacio y actividad, dinámicas de elección y compra en los recreos y a la salida de clases, preferencias alimentarias, oferta alimentaria dentro del establecimiento.
 - Preparación: lugares/formas/sujetos asociados a la preparación de alimentos PAE, relación con los niños, preparación de otros alimentos fuera de la cocina del colegio, dinámica de funcionamiento de la cocina en caso de tener acceso directo.
 - Consumo: espacios de consumo de uso frecuente por niños, niñas y funcionarios, organización y uso del comedor, tiempos para el consumo de las diferentes comidas, dinámica de consumo de colaciones en el recreo, dinámica de organización y funcionamiento del comedor, roles en las instancias alimentarias, estrategias de elección, preferencias y aversiones, estética del servicio.
 - Limpieza: Dónde se deja la bandeja, qué se hace con la bandeja, qué se hace con la comida que sobra, qué se hace si dejan comida en la bandeja, lugares asociados al derecho, mantención y limpieza del espacio de comedor y colegio en general.

- Cultura alimentaria en relación a la familia
 - Continuación de la rutina luego del colegio: personas presentes al llegar a casa, actividades posteriores a la llegada, personas con las que interactúan, labores relacionadas con lo doméstico, labores relacionadas con lo académico.
 - Alimentación: menú del hogar, quién/qué/cuándo/cómo prepara/consume las diferentes comidas, quién/cómo/cuándo se encargan de la limpieza, gustos, aversiones, negociaciones al interior de la casa, lugares de compra o abastecimiento, oferta alimentaria en el barrio, espacios alimentarios, estética del servicio, etc.

2. Pauta de entrevista semi-estructurada para niños y niñas de 8vo básico beneficiarios del PAE

- Caracterización:
 - Nombre
 - Edad
 - Lugar de residencia (dónde vive actualmente, dónde ha vivido, cómo llegó a este colegio)
 - Composición familiar (con quiénes vive, número de hermanos y hermanas, relación con la familia extendida, etc.)
 - Descripción de la rutina de la semana y fin de semana (actividades realizadas, personas con las que interactúa, motivaciones, horarios, contextos cotidianos en los que se desenvuelve)

- Cultura alimentaria en relación a la familia:
 - Adquisición (¿Dónde compran? ¿Cuándo? ¿Quiénes se encargan de eso? ¿Quién decide qué comprar? ¿Cada cuánto se compra la mercadería? ¿Bajo qué criterios se decide cuándo ir a comprar? ¿Dónde se guarda la mercadería? ¿Cuál es el presupuesto? ¿Medios de pago? ¿Participas en la elección de las cosas?)
 - Preparación (¿Quién (es) cocina (n)? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿A qué hora? ¿Qué cosas cocina más o menos? ¿Por qué? ¿Qué pasa si a alguien no le gusta la comida? ¿Cómo se decide qué cocinar? ¿Qué comen/cocinan en la semana y el fin de semana? ¿Participas en la preparación de alguna comida? ¿Sabes cocinar algo? ¿Cómo aprendiste/quién te enseñó?)
 - Consumo (¿A qué hora comen? ¿Cada cuánto? ¿Qué/dónde/con quien come en el desayuno, almuerzo, once, cena, colaciones? ¿Quién sirve la comida? ¿Tienen un asiento/mesa/espacio fijo para comer? ¿Por qué? ¿Cómo sirven la comida?)
 - Desecho o Limpieza (¿Dónde dejan los platos? ¿Qué hacen con lo que no se comen? ¿Dónde lo guardan? ¿En qué otra ocasión lo consume? ¿Cómo y quién decide lo que se bota y lo que se guarda? ¿Quién lava la loza después de la comida? ¿Tienes alguna tarea en particular en la casa?)

- Cultura alimentaria en relación al colegio:
 - Adquisición (¿Sabes dónde/quienes/cuándo compran las cosas en el casino? ¿Qué te parecen los ingredientes que usan para cocinar? ¿Por qué crees que compran esas cosas y no otras? ¿Has participado de la elección de éstos?)
 - Preparación (¿sabes quién cocina en el colegio? ¿Cómo elijen lo que van a comer? ¿Qué pasa si no te gusta lo que hay para comer? ¿Te gusta la comida del colegio? ¿Qué le cambiarías? ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Cuál es la comida que menos te gusta? ¿Por qué?)
 - Consumo (¿A qué hora comen? ¿Qué/dónde/con quien come en el desayuno, almuerzo, colaciones? ¿Quién sirve la comida? ¿Tienen un asiento/mesa/espacio fijo para comer? ¿Por qué? ¿Cómo sirven la comida? ¿Qué opinas de las bandejas? ¿Te gusta comer en el colegio? ¿Por qué?)

- Desecho o limpieza (¿Dónde dejan las bandejas? ¿Qué hacen con lo que no se comen? ¿Dónde lo guardan? ¿En qué otra ocasión lo consumen? ¿Cómo y quién decide lo que se bota y lo que se guarda? ¿Quién lava las bandejas después de la comida?)

- Percepciones sobre alimentación

- Ideales alimentarios (¿cómo sería una comida ideal para ti? ¿Qué es comer bien? ¿Qué es comer mal? ¿Qué opinas de la alimentación saludable? ¿Por qué crees que la gente prefiere tal o cual comida? ¿Crees que es relevante comer bien para cuidar la salud?, ¿has realizado algún cambio en tu alimentación? ¿Por qué?)

- Opinión sobre la propia alimentación (¿Cómo crees que es tu alimentación? ¿Te gusta cómo es? ¿Por qué? ¿Cambiarías algo? ¿Por qué?)

3. Pauta de entrevista semi-estructurada a funcionarios PAE y manipuladoras de alimentos

- Caracterización:
 - Nombre
 - Cargo (qué cargo tiene, hace cuánto trabaja en este cargo, cómo encontró este trabajo)

- Rutina y funcionamiento del sistema
 - Protocolos (¿Cómo se trabaja en la cocina/registro del colegio? ¿Existe algún procedimiento en particular? ¿Existe algún tipo de registro? ¿Quiénes trabajan con Ud.? ¿Cómo almacenan la comida?)
 - Organización (¿Cómo se distribuyen las tareas? ¿Tienen responsabilidades fijas? ¿De qué depende que una persona haga una u otra cosa? ¿Pueden tomar decisiones fuera del menú?)
 - Alimentación (¿Cómo calculan las cantidades/tiempos de preparación/servicio? ¿Qué pasa con lo que sobra? ¿Cada cuánto los abastecen? ¿Qué pasa si una preparación siempre tiene baja aceptación?)

- Afectividades y relación con los niños
 - ¿Qué relación tienen ustedes con los niños? ¿Conversan con ellos? ¿Les hacen comentarios sobre la comida? ¿Los niños saben quiénes son y qué hacen en el colegio? ¿Han tenido problemas con los niños/colegio/apoderados? ¿Cuáles son las mayores dificultades que han tenido en relación al trato con los niños? ¿Cuáles son las cosas positivas en relación al trato con los niños?

- Opinión sobre el sistema PAE
 - ¿Qué relación tienen con los encargados del sistema de cocina?, ¿Cómo cree que funciona el servicio/sistema de alimentación? ¿Qué cambios le haría? ¿Qué elementos reforzaría? ¿Existe la posibilidad de hacerles sugerencias sobre el menú que preparan?

4. Pauta de actividad de conocimiento alimentario para niños y niñas de 8vo básico

- Estímulos:

- Visual: presentación de imágenes de frutas y verduras en el contexto de una feria libre, de frutas, verduras y aliños en vivo, y bandejas de comida servidas en todos los establecimientos de la muestra.

- Preguntas en relación a conocimiento: ¿Sabemos lo que comemos? ¿Cómo se llaman los siguientes alimentos? ¿Sabes en qué comidas se ocupan? ¿Cómo se preparan? ¿Los comes en alguna ocasión en especial? ¿A qué te recuerdan?

- Preguntas en relación a la comida del colegio: ¿Qué opinas de la comida del colegio? ¿Qué opinas de las bandejas en que sirven la comida? ¿Cuál bandeja de la secuencia de imágenes te gusta más?

- Secuencia:

Presentación de preguntas entorno a la mesa en donde están dispuestos los alimentos en tres grandes grupos: frutas, verduras y aliños. El objetivo es que sean capaces de tocar, probar y oler cada uno, pudiendo definir si les son familiares, si los reconocen de inmediato o si están asociados a alguna memoria. El que la experiencia sea multisensorial, ayuda a mantener la atención en la actividad y a motivar respuestas más completas.

- Alimentos incluidos:

Comino	Zanahoria	Avena
Pimienta	Arvejas	
Merkén	Habas	
Cúrcuma	Porotos verdes	
Menta	Zapallo italiano	
Ciboulette	Zapallo camote	
Romero	Tomate	
Albahaca	Cebollín	
Perejil	Repollo morado	
Cilantro	Ají	
Orégano	Palta	
Tomillo	Rabanitos	
Apio	Choclo	
Pimentón	Plátano	
Cebolla	Durazno	
Papa	Naranja	
Betarraga	Frutilla	
Brócoli	Arándanos	
Limón	Frambuesas	
Acelga	Guindas	
Espinaca	Mote	

5. Carta de presentación a los colegios e invitación a participar en la investigación

Santiago, 1 octubre de 2014

Señor(a)

Director(a) Colegio (Nombre del colegio)

Presente

Estimado director (a):

Mi nombre es Alejandra Ortega y soy estudiante de quinto año de la carrera de Antropología Social de la Universidad de Chile. En este momento me encuentro realizando mi tesis de título en relación a "**Significados de la alimentación en niños y niñas de 8vo básico beneficiarios del PAE**", en un esfuerzo conjunto con la JUNAEB para mejorar la alimentación escolar que reciben a diario, los niños y niñas del país. Para esto, es necesario realizar un trabajo de campo en los tiempos de recreo y almuerzo, que me permita conocer más de cerca no sólo lo que comen, sino que profundizar en los aspectos sociales y culturales que dan forma a los muchos aspectos que abarca la alimentación.

El motivo de esta carta es ver la posibilidad de realizar dicho estudio en su colegio, con un curso de 8vo básico; tomando todos los resguardos éticos necesarios para llevarlo a cabo, es decir, consentimientos informados a los padres, apoderados y niños; como así también un resumen ejecutivo de lo que implica el diseño de esta tesis. Adjunto documento que incluye los puntos anteriores.

De estar interesados en conocer más detalles de la investigación y del plan de trabajo asociado, por favor escríbame a este correo para concertar una reunión en persona dentro de la brevedad posible.

Saludos cordiales,

Alejandra Ortega Guzmán
Licenciada en Antropología Social
Correo: alejandrapatriciaog@gmail.com
Teléfono: 8-1310713

6. Consentimiento informado

PRÁCTICAS Y SIGNIFICADOS DE LA CULTURA ALIMENTARIA EN NIÑOS DE 8VO BÁSICO BENEFICIARIOS DEL PAE EN SANTIAGO

1. Información sobre la investigación

Usted ha sido invitado/a a participar en un estudio correspondiente a una memoria de pregrado de la carrera de Antropología Social. Esta investigación tiene por objetivo general caracterizar las prácticas y significados de la alimentación desde la mirada de los niños de 8vo básico beneficiarios del PAE, sus pares y sus familias. Es decir, conocer de una manera, lo más cercana a la realidad posible, cuáles son los gustos, aversiones, preferencias, significados personales, emotividades, recuerdos y significados sociales, que se le otorgan a la alimentación. Los resultados de esta investigación, tiene como horizonte ser de utilidad para la elaboración de políticas públicas que sean pensadas de manera más cercana a la realidad de las personas y con esto, más efectivas en su implementación.

Es fundamental para este estudio, poder captar la manera en que se llevan a cabo las instancias relacionadas con la alimentación en el día a día, sin intervenir o intentar cambiar los aspectos de ésta. En este sentido, no es nuestro horizonte juzgar, modificar o realizar juicios de valor, sobre lo que se debe comer; sino que comprender por qué se prefieren ciertos alimentos y preparaciones por sobre otros.

2. Entrevistas y observación en el contexto de escuela

Para llevar a cabo esta investigación, realizaremos entrevistas a niños de 8vo básico, dentro del establecimiento en los momentos de recreo y almuerzo. Dichas entrevistas pueden ser grupales o individuales, dependiendo de la situación, pero en ningún caso interviniendo en el normal desarrollo de las clases.

Estas entrevistas son grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. La información es confidencial, solo para conocimiento de los integrantes del equipo de investigación. Los nombres de las personas son cambiados por un seudónimo. Algunos fragmentos de la conversación podríamos citarlos en algún informe, artículo de revista académica o congreso, siempre usando seudónimos y resguardando las identidades.

3. Entrevistas y observación en el contexto familiar

Para profundizar en algunos aspectos de la alimentación, consideraremos dos casos del curso de 8vo básico, un niño y una niña, para ver los aspectos alimentarios cotidianos dentro del hogar. Esto consistirá en al menos dos visitas a la casa de la familia del niño/a que exprese su voluntad de ser considerado en esta etapa de entrevista y observación. El no querer participar de esta instancia, **no** lo excluye de participar en la instancia escolar del estudio.

4. Fotografías

Adicionalmente, y si usted lo permite, nos interesa hacer registro fotográfico. Algunas imágenes podríamos incluirlas en algún informe, artículo de revista académica o

congreso. Cualquier duda, consulta o inquietud sobre la investigación, no dude en dirigirse a la investigadora responsable

5. Investigadora Responsable

Nombre: Alejandra Ortega Guzmán
Institución: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Dirección: Av. General Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa
Teléfono de contacto: 8-1310713
Correo de contacto: alejandrapatriciaog@gmail.com

6. Participación en la Investigación

Usted ha sido invitado/a a participar en esta investigación de manera voluntaria, es decir, en cualquier momento usted puede decidir dejar de participar en el estudio, comunicándose a la investigadora, quedando este documento sin efecto y el material de entrevistas y fotografías, eliminado.

Así mismo, si no está de acuerdo con los puntos anteriormente expuestos, siéntase en plena libertad de no participar en el estudio, expresando su voluntad en el siguiente apartado.

7. Documentación del consentimiento

Yo,, **alumno/a de**
8vo básico del colegio
....., declaro haber
leído la información escrita en este documento, y estoy voluntariamente de acuerdo con
participar en este estudio.

.....
Firma y Rut Fecha

Yo,, **apoderado de**
....., declaro haber
leído la información escrita en este documento, y estoy voluntariamente de acuerdo con la
participación de mi hijo/a en este estudio.

.....
Firma y Rut Fecha

Estamos interesados en participar de la entrevista en el contexto familiar

Sí _____ No _____

Gracias por su tiempo y colaboración

7. Constancia de respaldo institucional



CONSTANCIA

Mediante la presente se deja constancia que la estudiante, Alejandra Ortega Guzmán - Rut: 17.676.850-9, ha inscrito su memoria de título: "Prácticas y Significados de la alimentación en niños de 8vo básico beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar de la JUNAEB en Santiago" de la Carrera de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El marco de su memoria de título, consiste en hacer entrevistas y observación dentro del contexto de recreo y almuerzo de un 8vo básico de establecimientos, además de la selección de dos casos del curso, para estudiar este mismo fenómeno en el hogar, con el objetivo de profundizar en los aspectos sociales y culturales que dan forma a las muchas aristas que abarca la alimentación. Esto contempla los resguardos éticos pertinentes al trabajo con menores de edad y sus padres. (Período del terreno: Octubre a Diciembre del 2014).

La Srta. Ortega, se compromete a mantener un adecuado marco ético de la investigación, dado por la participación voluntaria y confidencialidad de las personas que participen del estudio.

Sin otro particular, saluda atentamente a usted.

Prof. Nicolás Gissi Barbieri
Jefe Carrera de Antropología
Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile



Santiago, Octubre 2014.

Carrera de Antropología
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045. Ñuñoa. Santiago de Chile
Fono 56-2-9787726 - Fax 56-2-9787756
antropos@uchile.cl