



Ilustración: Kelly Gómez

# RELACIONES DE CONOCIMIENTO EN LAS PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN

RELATIONS OF KNOWLEDGE IN FEEDING  
PRACTICES

RELAÇÕES DE CONHECIMENTO NAS PRÁTICAS DE  
ALIMENTAÇÃO

Por:

**Solón Calero Cruz<sup>1</sup>**

Profesor de la Facultad de Comunicación Social  
Universidad Autónoma de Occidente  
sacalero@uao.edu.co

**Resumen:** Este estudio muestra la tensión que existe entre los conocimientos formal e informal, tanto en los procesos de capacitación de los agentes encargados de alimentar a los niños, en algunas escuelas públicas de Colombia, como en la aplicación práctica de sus saberes culinarios. Los muestrarios utilizados para ilustrar dicha tensión, visibilizan las dinámicas laborales de estos restaurantes que ayudan a entender las diferencias sociales que hay entre los restaurantes de la metrópoli y de la periferia rural. Pero además, y quizás más relevante, la recuperación de estas experiencias muestra cómo las acciones de cocinar y comer son experiencias sociales en las que se cuelan diversas vivencias estéticas, comunicativas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que expresan la condición humana y que hacen parte de los fundamentos antropológicos contemporáneos.

**Palabras Clave:** Conocimiento formal, Conocimiento informal, Prácticas de alimentación.

**Abstract:** This study shows the tension between formalized knowledge and popular knowledge that take place in the process of training and in the act of cooking of the people in charge to feed children in some school restaurants of Colombia. The examples used here, to recreate this tension, shed light of the labor dynamics which help to understand the social differences between school restaurants located in the metropolis and the periphery. Furthermore, and perhaps even more important, the recuperation of these practices illustrate how the actions of cooking and eating are permeated by diverse aesthetics, communicational, cognitive, moral, temporal, space, gender, experiences which express the human condition and belong to the contemporary foundation of anthropology.

**Keyword:** Formalized knowledge, popular knowledge, food practices.

**Resumo:** Este estudo mostra a tensão que existe entre os conhecimentos formais e informais, tanto nos processos de capacitação dos agentes responsáveis de alimentar aos meninos em algumas escolas públicas da Colômbia, quanto na aplicação prática dos seus conhecimentos culinários. As mostras usadas para ilustrar essa tensão visibilizam as dinâmicas laborais que ajudam a compreender as diferenças sociais que há entre os restaurantes da metrópole e os da periferia rural. Porém, e talvez mais relevante, a recuperação destas experiências sociais mostra como as ações de cozinhar e comer são experiências sociais nas que se filtram diversas vivências estéticas, comunicativas, cognoscitivas, morais, temporais, espaciais e de gênero que expressam a condição humana e que fazem parte dos fundamentos antropológicos contemporâneos.

**Palavras-chave:** Conhecimento formal, Conhecimento informal, Práticas de alimentação.

Este estudio muestra la tensión que existe entre los conocimientos formal e informal en el contexto de las prácticas de alimentación escolar. Para ilustrar dicha tensión se presentan aquí las vivencias que tienen los cocineros de las escuelas públicas en los procesos de selección para trabajar en el restaurante escolar, así como en las capacitaciones, en la práctica misma de cocinar y en sus rutinas cotidianas. Las descripciones que realizan de estas experiencias, hace que aparezcan inevitablemente sus historias de vida, sus sensaciones respecto a la acción de cocinar, sus aprendizajes culinarios previos, sus emociones acerca de la responsabilidad de cuidar y enseñar a comer a los niños a través del sabor, sus sinsabores y frustraciones con un trabajo que es arduo, que opera a partir de una lógica industrializada que estandariza la vida y el acto de comer, tanto en los procesos de capacitación de los agentes encargados de alimentar a los niños.

Sin embargo, antes de presentar estas experiencias, considero importante aclarar qué se entienden aquí por conocimiento formal e informal.

## **El conocimiento formal**

En el caso de quienes cocinan, el conocimiento formal de la alimentación se obtiene mediante capacitaciones técnicas en procedimientos sobre manipulación de alimentos, procesos de desinfección e higiene, preparación de alimentos en cocinas frías y calientes, nutrición, cálculos sobre el tiempo de vida de los alimentos, refrigeración a diversas temperaturas, lectura precisa de las minutas (elaboradas por expertos en nutrición), peso de los alimentos y uso de vestuario requerido para trabajar en una cocina industrial. También se les capacita en valores de superación personal, sentido de pertenencia y trabajo en equipo; incluso, para evitar el desgaste físico, se instruye en cómo realizar pausas activas mientras se labora. Finalmente, se les enseñan protocolos para el servicio adecuado de la comida en el comedor escolar. Aquellos que siguen esta formación, reciben al final el título de manipulador de alimentos.

La formación adquirida por estos agentes sociales sirve para guiar una experiencia pedagógica que determina la construcción de sus subjetividades y la manera como asumen la experiencia alimenticia. Por consiguiente, las formaciones técnicas y disciplinares se hallan inscritas en un orden social que no puede abstraerse ni aplicarse como si se tratara simplemente de formalizaciones que adolecen de un contenido simbólico, cultural y políticamente situado. Dicho de otra las capacitaciones técnicas no son simplemente el aprendizaje de protocolos y de herramientas para hacer que el proceso de producción de comidas sea más eficiente y rápido. Este adiestramiento hace parte de los fundamentos antropológicos de un sistema cultural de producción donde el rendimiento, la precisión, el dominio científico y el trabajo axiológico se consideran factores determinantes en la consecución de la satisfacción humana y del progreso.

Así, el dominio y la aplicación de una técnica o una disciplina hace parte de un procedimiento y de un proceso de sedimentación cultural, en donde el conocimiento formal se naturaliza y se replica como factor de transformación social. Este sustento técnico y disciplinar tiene la gran ventaja de que raras veces es sometido a cuestionamiento, pues se asume que sus principios y sus propuestas son irrefutables, por ser derivados de los avances realizados en la ciencia y la tecnología.

## **El conocimiento informal**

Por su parte, el conocimiento informal se contrapone al formal en el sentido que no está formalizado ni regularizado, y si bien reproduce variadas experticias aprendidas desde espacios formales -como la escuela o una institución técnica, o informales como la casa-, circula de manera espontánea en medio de diversas experiencias de socialización.

Al respecto del conocimiento culinario, este se expresa de manera tácita mediante la acción performativa de cocinar y de enseñar a comer a través del sabor. Ello implica el despliegue de destrezas provenientes de la memoria sensorial y que suelen evocar la cocina de la casa, la cual es un espacio fundacional para la formación del gusto; las experiencias culinarias y de comensalidad allí vividas se convierten en memoria gustativa. Justamente, la recuperación de esta memoria implica una recepción sensorial de la historia individual, capaz de reconstruir la dinámica de la cultura a partir del cuerpo y las emociones (Serematakis, 1996). En este sentido, Le Breton (2006) señala:

Al igual que los demás sentidos, el gusto es una emanación de todo el cuerpo, según la historia personal de cada individuo. El gusto es el sentido de la percepción de los sabores, pero responde a una sensibilidad marcada por la pertenencia social y cultural, y por la manera en que el individuo singular se acomoda a ella, según los acontecimientos propios de su historia. (p.274)

Por tal motivo, existe una historia social del gusto en las prácticas de cocina y comensalidad que hace alusión a lo que se asimila desde que se nace, a la manera como se ordenan el tiempo y el espacio, a lo considerado bonito, feo, rico, repulsivo, desagradable, memorable, coercitivo, etc.

Cocinar y comer son experiencias sociales en las cuales se generan vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que expresan la condición humana, y hacen parte de los fundamentos antropológicos contemporáneos. A partir de estas incorporaciones y ordenamientos, se obtiene parte del conocimiento que nos orienta y moviliza cotidianamente en el mundo. Tal acumulación de saberes acerca de la alimentación, se construye mediante diversas experiencias de socialización en la vida cotidiana, las cuales en la mayoría de ocasiones, son de carácter informal y espontáneo.

En esta misma dirección, es necesario anotar que los gustos no permanecen estáticos: si en una época un plato se consideró como rico y generó afiliación y orgullo entre una comunidad, puede ser perfectamente redefinido y percibido en el presente como algo de mal gusto, vulgar, pesado, grasiento o causante de enfermedades. Los cambios en los gustos y las maneras de comer ocurren, porque el conocimiento informal coexiste con el formal y la innovación; es decir, que la alimentación está permanentemente influenciada por nuevas concepciones teóricas relacionadas con la salud, las transformaciones tecnológicas y los consumos culturales (Warde, 1997).

Asimismo, el conocimiento informal de la alimentación se expresa de manera anónima, porque es difícil determinar su procedencia y autoría. Anderson (2005) sugiere que, en realidad, la historia de la cocina es una sin nombres ni autores, a diferencia de la historia de la violencia y las guerras, narradas por lo general de forma oficial. En este sentido dice:

... quien(es) haya(n) inventado el pan de trigo (un producto híbrido complicado), benefició a la humanidad más que cualquier héroe reconocido. No tenemos la menor idea de quién inventó el pan, pero sí sabemos muy bien quienes fueron Pinochet, Stalin o Hitler; no conocemos los nombres de los inventores de las tortillas de maíz, pero sí el de los conquistadores españoles que acabaron con las comunidades que sembraban y consumían el maíz en sus cocinas. Millones de personas que viven en el planeta, a pesar de pasar desapercibidos, se dedican a cuidar a otras: viven en medio del silencio del pan, la calma de un plato de arroz, el regocijo del vino y la luz que emana de una copa de café. (p. 2)

En el contexto de dichas prácticas, este carácter tácito y anónimo del conocimiento informal hace que se les reconozca como saberes menores y secundarios. Desde tal perspectiva, De Certeau, Giard y Mayol (1999 [1994]) argumentan que la cocina y la comensalidad "...se sitúan en el nivel más elemental de la vida cotidiana, en el nivel más necesario y más menospreciado" (p.159).

Por ello, proponen:

Aceptar como dignas de interés, análisis, registro, estas prácticas ordinarias consideradas insignificantes. Aprender a mirar estas maneras de hacer, fugitivas y modestas, que a menudo son el único lugar de inventividad posible del sujeto: invenciones precarias sin nada que las consolide, sin lengua que las articule, sin reconocimiento que las eleve; chapuzas sometidas a la pesadez de las limitaciones económicas, inscritas en la red de las determinaciones concretas. (p.159)

### **Las manipuladoras de alimentos de algunas Escuelas Públicas de Bogotá**

Los siguientes testimonios son ofrecidos por las manipuladoras de alimentos de los colegios públicos de la ciudad de Bogotá en donde realicé mi trabajo de campo: el Colegio INEM Santiago Pérez, el Colegio República de Bolivia y el Colegio Nueva Delhi. Las entrevistas, llevadas a cabo en sesión de grupo, tuvieron como propósito principal evaluar las fortalezas y debilidades de los restaurantes. Durante noviembre y diciembre de 2009, participé de la evaluación del programa "Bogotá sin Hambre" de la Alcaldía de Bogotá, realizada por el grupo de Investigación Género y Cultura de IESCO –Universidad<sup>2</sup>.



El objetivo de este grupo de investigación fue recoger, a través de la realización de grupos focales, las percepciones acerca del funcionamiento de los comedores escolares de los diversos actores involucrados en su funcionamiento: estudiantes, profesores, personal de aseo, manipuladores de alimentos y padres de familia que hacen servicio voluntario, apoyando logísticamente el funcionamiento del comedor. Asimismo, el estudio se planteó como objetivo específico: “establecer si el Programa de Comedores Escolares ha contribuido a mejorar de manera integral la calidad de vida y el bienestar de los y las estudiantes beneficiarios del mismo”.

El ejercicio se llevó a cabo por petición de la Caja de Compensación Familiar Compensar, a quien la Secretaría de Educación de Bogotá le entregó la licencia para manejar el funcionamiento de los comedores escolares de las escuelas públicas de la ciudad. Compensar deseaba conocer, en ese momento, el impacto del comedor en sus usuarios, es decir, si su manejo ayudaba o no a mejorar las condiciones de vida de la comunidad participante de esta experiencia.

### **El proceso de selección: cuando se buscan cuerpos sanos y dispuestos a aprender**

251

Hicieron un examen de conocimientos generales, otro de limpieza y desinfección y sobre qué sabe uno de cocina. Si uno pasa este examen, pasa al segundo que es de matemática; ahí se va más de la mitad. Después entra uno a la cocina y es observado cómo se desempeña: si lava el producto antes de cortarlo, todo eso. Te miran si uno se baña las manos, lo van analizando, evaluando, mirando el tipo de persona que es uno. Esta parte del examen la hace el jefe de cocina. En las otras áreas está el intendente. Él llega a hacer el examen de matemáticas. Después que uno pasa la prueba, uno espera que lo llamen; si lo llaman a uno, pasó. Esto da mucha alegría. De ahí, vienen los exámenes médicos. Si los exámenes salen bien, hace un curso de manipulación, firma contrato y empieza a trabajar. Ese proceso dura más o menos dos meses, si a uno no le salen mal los exámenes. El proceso de selección es largo. Uno llega allá y como que se siente impedido y cree que no va a ser capaz de cocinar para tantas personas. Yo entré con muchos nervios, pero igual con mucho entusiasmo. Cuando yo me meto en algo, yo le meto la ficha. Entonces entré asustada, a la defensiva, pensando cómo me iban a tratar. (Manipuladora de alimentos colegio INEM<sup>3</sup>, comunicación personal, 4 de diciembre de 2009)

Esta descripción recrea la forma como el conocimiento formal evalúa la experiencia previa en la cocina para depurarla o desecharla. El testimonio muestra el tipo de habilidades demandadas y las condiciones corporales requeridas para dicho tipo de trabajo. Someterse a la prueba genera grandes expectativas, nervios y ansiedad, pues se apuesta no solo la posibilidad de entrar a trabajar, sino también la de demostrar que efectivamente hay una familiarización con el conocimiento formal. Se trata de entrar en el juego y en su significado:

Es lo que hace que el juego tenga un sentido subjetivo, es decir una significación y una razón de ser, pero también una dirección, una orientación, para aquellos que participan en él y que reconocen ahí de ese modo sus asuntos en juego (es la ilusión) en el sentido de inversión/ inmersión en el juego y en los asuntos en juego, de adhesión a los presupuestos – doxa - del juego. (Bourdieu, 1991[1980], p. 113)

Así, para ser aceptado en el “juego”, se hace inicialmente un examen disciplinar de algo que se denomina “conocimientos generales” (doxa). Así, la mirada de quien evalúa, el jefe de cocina, está pendiente del buen manejo de prácticas de asepsia y del dominio de habilidades como cortar y picar, las cuales demuestran que el candidato es apto para trabajar funcionalmente en una cocina industrial.

La mirada experta se construye a partir de una posición teórica que permite observar y calificar objetivamente, desde la distancia, el desempeño de otros y al “tipo de persona” que ejecuta el ejercicio. Y es que aquí la teoría:

. . . la misma palabra lo dice, es espectáculo y no puede contemplarse más que desde un punto de vista exterior a la escena en que se desarrolla la acción, la distancia no está tanto donde se la busca de ordinario, es decir, en la diferencia entre tradiciones culturales, como en la separación entre dos relaciones con el mundo, teórica y práctica. (Bourdieu, 1991[1980], p. 34)

También se examina la familiarización de competencias matemáticas como dividir, medir, pesar en onzas, gramos, libras o kilos; finalmente, el cuerpo es sometido a revisión médica para asegurar que es sano y apto para el trabajo.

La evaluación en su conjunto selecciona cuerpos competentes que hayan iniciado procesos de autocorrección de costumbres inapropiadas en las prácticas de alimentación. Con el examen, de manera anticipada, se corrigen poco a poco “las posturas, lentamente una coacción calculada recorre cada parte de su cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, en el automatismo de los hábitos...” (Foucault, 2009 [1975], p. 157). En síntesis, el examen extrae todo tipo de desviación, todo aquel hábito o manía anclada al pasado que no concuerde con los protocolos y con la lógica operativa del restaurante. Además, si se pasa la prueba, es necesario realizar un proceso de capacitación en el que se aprenden:

. . . muchas cosas acerca de la calidad de los alimentos, de las desinfecciones, del tiempo de vida de los productos, de cómo manejar grupos grandes, grupos pequeños, cómo manejarse en un ambiente laboral. Nos capacitan diariamente acerca de ser mejores personas, sobre matemáticas y sobre cómo influyen éstas en nuestra vida diaria (Manipuladora de alimentos colegio INEM<sup>+</sup>, comunicación personal, 4 de diciembre de 2009)



Ilustración: Andrés Reina Gutiérrez

De esta forma, se consagra al candidato(a) con el título de *manipulador de alimentos*. El calificativo de cocinera se descarta; de hecho, no es apropiado usarlo en el contexto de dichos restaurantes escolares, pues tiene una connotación peyorativa que puede ofender a la mayoría de mujeres que trabajan en la cocina escolar, tal como me lo hicieron notar cuando intervine en la sesión de grupo llamándolas cocineras. La “*cocinera*” se asocia a la empleada del servicio, cuyo conocimiento de cocina no es experto, sino que está enraizado en las costumbres alimenticias populares. Después de haber pasado por una prueba de esas características y por el proceso de capacitación ofrecido por Compensar, se adquieren un estatus y una distinción que se hacen sentir y se certifican oficialmente bajo el título de “*manipulador de alimentos*”. El hecho de manipular alimentos connota unas destrezas técnicas y teóricas de alimentación que solo el saber formal otorga; por si fuera poco, convierte al individuo en “mejor persona”.

Pero también el título, “en tanto que medida de rango o de orden, es decir, en tanto que instrumento formal de evaluación de la posición de los agentes en una *distribución*, permite establecer unas relaciones de equivalencias [o de conmensurabilidad]” (Bourdieu, 1991 [1980], p. 222). Ello significa que al realizar una capacitación estándar y otorgar el mismo título a todos, el sistema experto, representado por Compensar y el Estado, minimiza riesgos de improvisación o que se intente acudir a aquellos saberes previos aprendidos del conocimiento informal. Desde el momento cuando se confiere el título de manipulador de alimentos, “las relaciones de poder y dependencia no se establecen ya directamente entre personas; se instauran, en la objetividad misma, entre instituciones, es decir, entre títulos socialmente garantizados y puestos socialmente definidos” (Bourdieu, 1991 [1980], p.223).

Paradójicamente, en esos restaurantes escolares de Bogotá, el término *cocinero* está reservado para el jefe de cocina que, en la mayoría de casos, es un hombre, quien también es llamado chef de cocina y cuya tarea es coordinar el trabajo de las manipuladoras de alimentos. Ellos pasan por un tipo de capacitación más sofisticada, ya sea en una academia de culinaria o en el SENA<sup>5</sup>.



La tarea administrativa del chef causa a veces, situaciones antagónicas entre jefe y subordinados, como suele ocurrir en cualquier organización en términos de relaciones de poder. No obstante, las manipuladoras reconocen que su labor de supervisión es indispensable para el funcionamiento racional y ordenado del restaurante escolar. El chef de cocina tiene el poder para:

. . . hacer su equipo observando a las personas: esta le da rendimiento, esta no; esta la voy a pasar para tal colegio. Pero nos lo cambiaron y nos mandaron a un chef que se llama Luis Fernando, no me acuerdo del apellido. Con él hemos tenido problemas de comunicación: un chef que administra, pero no se unta. Nos trata como si fuéramos hombres. Asigna trabajos difíciles a una sola persona. Por ejemplo, pone a fritar a una sola persona 3.200 plátanos, olvidando que la cocina caliente es un infierno, para esto se necesitan por lo menos dos. (Manipuladora de alimentos colegio INEM<sup>6</sup>, comunicación personal, 4 de diciembre de 2009)

El hecho de que el hombre “no se unte en la cocina”, sino que se dedique a supervisar el proceso de preparación y distribución de los alimentos, va más allá de ser una mera ubicación cualificada de él en la división social del trabajo: a más de que el testimonio refleja diferencias comunicativas, también evidencia el sistema de oposiciones que en el espacio cocina se establecen con el cuerpo mismo y que reflejan lo que Bourdieu (1991 [1980]) llama “disposiciones constitutivas de la identidad sexual” (p. 121).

La supuesta relación de “cercanía” que la mujer tiene con la naturaleza, es interpretada en las sociedades patriarcales en términos de inferioridad: mientras el hombre la ha “dominado” y se ha alejado de ella gracias a la técnica y

la razón, la mujer ha estado más ligada a la naturaleza mediante la reproducción -nacimiento y amamantada-, la alimentación y la menstruación -evento que siempre le recuerda su ser biológico (Frykman y Lofgren, 1987 [1979]). En este tipo de sociedades, son las mujeres quienes llevan a cabo la transformación del mundo natural hacia el cultural: convirtiendo las materias primas en alimentos, criando a los niños y transmitiendo a otras mujeres de la familia o de su comunidad los saberes necesarios para la reproducción del sistema. La mujer, por esto mismo, es calificada como más emocional y más natural que los hombres (Frykman y Lofgren, 1987 [1979]).

Cuando las manipuladoras de alimentos habla de “no untarse”, además de estar asociado a esa “disposición constitutiva de la identidad sexual”, también tiene que ver con la pulcritud que es un valor construido socialmente y que significa, en este contexto, asepsia, tiempo para administrar y vigilar, y distanciamiento del mundo natural encarnado en la cocina: mundo hecho de calor, fuego, fluidos, grasas, mezclas, sangre, tierra, vapor, sudor, experiencia del contacto que retuerce la mano cuando toca lo que está congelado o caliente.

Untarse hace que la masa pase entre los dedos y penetre la uñas; que las manos huelan a ajo, a cebolla, a carne cruda; hace que el dedo se introduzca precavidamente en la olla para probar si el alimento está lo suficientemente salado, dulce, caliente o frío. Untarse se refiere a sentir con el olfato y el gusto ese mundo que se cuece en la cocina en forma de caldo, de arroz cocinado con aceite, agua y cebolla, de lentejas cocinadas con agua, carne y papas; significa retirarse los guantes y sacarle con los dedos los ojos llenos de tierra a la papas, arrancarle la piel a la zanahoria, descuartizar el pollo, moldear las albóndigas. Untarse no solo indica el cumplimiento de una tarea, también implica una recopilación sensorial para someter a prueba el sabor y la calidad de lo que se cocina.

Por lo demás, no deja de ser curioso que las mujeres, quienes están al servicio del jefe de cocina, se vuelvan expertas y ganen estatus bajo su orquestación. El jefe de cocina es como una especie de nutricionista que entiende de técnicas de alimentación y de nutrición, pero que no se unta.

### El conocimiento culinario previo

La memoria del gusto es historia sedimentada, *habitus*, invisible, primigenia, prealfabética, inconsciente (Bourdieu, 1991 [1980]; Seremetakis, 1996; Serres, 2003 [1985]; Vico, 2006 [1775]). Sobre estos, Serres (2003 [1985]) dice que la “sabiduría viene después del gusto, ésta no puede ser sin el gusto, pero lo olvida”. Con frecuencia pasamos por alto que antes de hablar aprendimos a degustar, a chupar y a oler al mundo, y que desde este contacto sensorial empezó a forjarse la memoria. Las vivencias perceptivas se acumulan, se encuentran presentes en toda producción cultural y preceden a la conciencia lingüística. Vico (2006 [1775]), por otro lado, nos recuerda que saber se deriva de sabor: “sapere, saber, de donde se dice sapientia, sabiduría, que es acusar el paladar el sabor de los manjares” (p. 215).

Cocinar es un momento performativo en donde el sabor heredado sale a flote y las diversas capas de experiencia acumulada inconscientemente se vuelven conscientes, por medio de la acción misma de hacer de comer (Seremetakis, 1996). Experiencia sedimentada que concuerda con la noción de *habitus*, el cual no es más que:

Historia social incorporada y naturalizada, y por ello, olvidada como tal historia, el *habitus* es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas *su independencia relativa* en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. (Bourdieu, 1991, p.98)

Por tal motivo, una de las manipuladoras de alimentos, al hablar de sus saberes previos, re-conoce que “*uno sigue con su toquecito*”, haciendo referencia al olfato y al gusto que en el ámbito de las prácticas culinarias suelen ser considerados como formas del tacto. Precisamente en el tacto hay un sentido corporal que permite dar ese “toquecito”. Otra de la manipuladoras dice que “*ahora se ha perfeccionado más*” o que antes “*cocinaba para mis hermanitas, pero ahora se sigue un método*”, insinuando que continúa estando presente el sabor del pasado, aunque se depure. Otra señala que “*no sabía nada y se aprendió*”, como si al llegar a estos lugares se hubiese borrado la memoria primigenia, la huella dejada por el gusto y se hubiese iniciado de cero. Así, el saber del sabor se reemplaza por la acción de manipular, lo cual significa comenzar de nuevo para conocer. Otra de ellas, finalmente, evoca la manera como aprendió a cocinar:

Yo la verdad de cocina no mucho, lo normalito; y aprendí así como mirando. La cocina es más que todo la voluntad de querer que las cosas queden bien. O sea, de pronto yo lo aprendí de grande, mirando a mi madre y ya me formé una idea. (Manipuladora de alimentos colegio República de Bolívar<sup>7</sup>, comunicación personal, 9 de diciembre de 2009)

En esta dirección, vale la pena considerar la importancia que Vico (2006 [1775]) le da al “origen vulgar” de todo conocimiento y de toda práctica social. Para el autor, el desarrollo material y la gestación del saber son el resultado de la acción (praxis) social fraguada en el mundo de la vida y que indefectiblemente deja siempre su rastro, al cual llama “la doblez o hábito primero”. Así reivindica el conocimiento informal como base de los “Principios de una Ciencia Nueva”, que es como titula a su obra:

Así pues establecida la eternidad y universalidad del derecho natural de las gentes por sus antedichas propiedades; y habiendo tal derecho manado al paso que las costumbres comunes de los pueblos; y siendo estas últimas hechos constantes de las naciones, y al mismo tiempo usos o prácticas de la naturaleza humana, y no cambiándose ésta entera en una vez, sino guardando siempre huella de la doblez o hábito primero, menester será que esta Ciencia lleve en un solo aliento la filosofía y la historia de las costumbres humanas, que son las dos partes que integran esa especie de jurisprudencia del género humano; de suerte que la primera parte de ella explique una concatenada serie de razones, y la segunda narre una serie perpetua, o sea no interrumpida, de los hechos de la humanidad, de acuerdo con dichas razones, declarando cómo las causas determinan efectos similares, y hallando por tal rumbo los orígenes verdaderos y no interrumpidos progresos de todo el universo de las naciones. (Vico, 2006 [1775]), p.95)

En la cocina siempre existe un cuerpo haciendo cultura con otros y todos tienen una memoria gustativa sedimentada o un *habitus* incorporado; es decir, hay unos cuerpos compartiendo un lugar común y, por lo tanto, no es posible imaginar la experiencia culinaria sin considerar los saberes previos. El sabor/saber, al estar incorporado culturalmente, reencarna desde el momento en que se prende la estufa hasta el momento cuando se come en la mesa: es allí donde siempre está guardada la “huella de la doblez o hábito primero”. Así, mientras una de las cocineras ponga su *toquecito* o perfeccione la cocción, se mantendrá la transmisión cultural del sabor, sin importar que esto se haga siguiendo un método o de manera fragmentada y regulada. Tampoco importa que cuando se pregunta si se cocinan platos tradicionales como ajiaco, bandeja paisa, cuchuco con espinazo o sancocho, la respuesta sea:

No se puede porque no se maneja planto hondo: de pronto fríjoles con chorizo, con carne, pero nunca como en un restaurante. También tiene que ver con la dificultad que implica: ¡Imagínese usted haciendo 3200 bandejas paisas! (Manipuladora de alimentos- Colegio INEM<sup>8</sup>, comunicación personal, 4 de diciembre de 2009)

## La inventiva personal

La inventiva personal en la cocina es una labor compleja y creativa. Quienes han cocinado durante un largo tiempo desarrollan unas pericias y unas competencias bastantes sofisticadas. La experiencia del hacer cotidiano permite decir naturalmente: “ya está”, “póngale un poco más de sal”; da la capacidad de “lograr el punto”, “calcular al ojo”, “ponerle su propio toque”, “intuir el tiempo de cocción con el olfato”, “encontrar el sabor ideal”. De Certeau y Giard (1999) destacan las siguientes destrezas:

Memoria múltiple: memoria del aprendizaje y de acciones vistas.

Inteligencia programadora: hay que calcular con astucia los tiempos de preparación y los de cocción, intercalar las secuencias entre sí, componer la sucesión de platos para esperar el grado de calor deseado en el momento preciso. Receptividad sensorial: más que el tiempo teórico indicado por la receta, es el olor salido del horno lo que informa respecto a la evolución del cocimiento y sobre la utilidad de aumentar el grado de calor. Ingeniosidad creadora de astucias: ¿cómo, por ejemplo, arreglar la comida que sobra de modo que pueda hacerse creer que se trata de un plato diferente? Por otro lado, cada comida exige la invención de una miniestrategia de repuesto, especialmente cuando falta un ingrediente o cuando faltan utensilios. (p.160)

No obstante, es posible pensar que estas prácticas -por su carácter rutinario- son monótonas, repetitivas, obligatorias y carentes de imaginación. A pesar de ello, aunque la minuta sea rígida, haya sido diseñada por el nutricionista y:

. . . no se puede hacer sugerencias, lo que sí puede cambiar es la manera como se hace. Por ejemplo, si a mí me gusta sofreír el ajo con el tomillo y la otra lo quiere echar directamente, ya eso va en uno. Digamos en el arroz de pronto hay unas señoras que fríen las cebollas y otras que no. Lo importante es que el arroz quede bien. (Manipuladora de alimentos- Colegio INEM<sup>9</sup>, comunicación personal, 4 de diciembre de 2009)  
Y a pesar de que:

. . . las cosas son como son y si allí dice lentejas con carne [se refiere a la minuta], yo no puedo darles a los niños la carne aparte y la lenteja aparte: ¡es la lenteja con carne!, sí puedo, por ejemplo, cocinar aparte la carne para que quede más blandita y guisarla aparte para que quede más rica y después revolverlas con las lentejas. (Manipuladora de alimentos- Colegio INEM<sup>10</sup>, comunicación personal, 4 de diciembre de 2009)

Y:

Ahorita dice nuestro chef, que se está trabajando para hacerlo más gourmet. Más gourmet ¿qué es?: pues es meterle como ese toquecito especial de uno: uno sabe que para espesarlo le agrega fécula o le agrega migas. (Manipuladora de alimentos- Colegio INEM<sup>11</sup>, comunicación personal, 4 de diciembre de 2009)

Cocinar es un acto creativo y delicado, aunque no sea muy notorio, precisamente por ser una práctica tan rutinaria y cotidiana. La cocina sigue siendo un espacio de creación, así en estos restaurantes escolares todo se encuentre dispuesto y definido a partir de una minuta, y de la orientación del chef.

### **Las cocineras de las escuelas públicas de la provincia**

La llegada de las cocineras a los restaurantes de las escuelas públicas de la provincia se relaciona con el reconocimiento que la misma comunidad escolar hace de sus trayectorias y destrezas para cocinar, restándole importancia a la posesión de un título. Las capacitaciones que instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familia (ICBF) realizan esporádicamente, no son un filtro determinante para trabajar en la escuela. Los saberes han sido obtenidos en sus casas, en trabajos realizados como empleadas domésticas, como cocineras de restaurantes populares y en otro tipo de experiencias durante sus vidas en la cocina. El cúmulo de trayectorias y conocimientos de estas mujeres, ha servido para que los restaurantes escolares sobrevivan en medio de las penurias económicas y la presencia intermitente del Estado, situación evidente en testimonios como estos:

Una maestra inscribió a esta escuela en el ICBF, donde se inscriben los de la tercera edad. La maestra consiguió que los niños recibieran Bienestarina para hacer colada, la cual ya habían obtenido en algún momento de la historia, pero llevaban como tres años que no recibían alimentación; o era intermitente: les daban, les quitaban, como era de acuerdo a los gobernantes, como no muy bien planificado este asunto. (Cocinera de la escuela Ulpiano Lloreda<sup>12</sup>, comunicación personal, 19 de febrero de 2010)

Tales circunstancias hacen que exista un contraste notable entre los restaurantes escolares de Bogotá y los de otras regiones del país, ya que la centralización de los recursos ocasiona que los procesos de funcionamiento y control difieran radicalmente. En la capital del país, la alianza cohesiva entre la alcaldía, la Secretaría de Salud y Compensar, posibilita una planeación más estable, para que los alimentos no falten y sean de la mejor calidad posible. Los procesos de distribución y producción se encuentran controlados desde una estructura organizacional capaz, la mayoría de las veces, de garantizar un funcionamiento normal de los restaurantes escolares. La infraestructura de las cocinas es moderna y de alta tecnología: cuentan con estufas, sistemas de refrigeración, máquinas para lavar platos, estaciones de línea para cocinar comida caliente y fría, ollas industriales, pailas, cuchillos, platos, cubiertos, bandejas, vasos, etc. Los comedores, a pesar de la congestión de mesas y de sillas causada por ser un servicio masivo, son espacios ordenados y homogéneamente diseñados para todas las escuelas.



Por el contrario, en las escuelas de provincia visitadas, las lógicas de operación están más atadas al día a día, a lo que llega al restaurante si hay presupuesto, a la improvisación, al trabajo comunitario para conseguir recursos, a la inventiva personal, a la espontaneidad del conocimiento informal para interpretar y reproducir las exigencias del Estado acerca de la alimentación escolar, especialmente las de las minutas. Las cocinas son más modestas y no poseen todo el despliegue tecnológico que tienen las de la capital del país. Los comedores son heterogéneos y su amueblamiento puede ser aceptable (mesas y sillas rimax), o ergonómicamente inaceptables: pupitres desvencijados.

Las condiciones materiales y técnicas para hacer de comer son tan importantes como el contexto cultural donde se produce la comida; igualmente lo son las decisiones acerca de los alimentos que se consumen, que dependen de los presupuestos otorgados, del tiempo y del espacio para prepararlos y de los utensilios disponibles para cocinar. Las personas de estas escuelas cocinan no solamente lo que desean, sino lo que puedan preparar en las circunstancias en las cuales viven.

### **¿Quiénes son estas cocineras y cómo llegaron a estas escuelas?**

259

Los testimonios que a continuación se introducen, muestran las circunstancias sociales que llevaron a estas mujeres a trabajar en las cocinas de las escuelas. Conocerlas ayuda a comprender las razones por las cuales no ha sido tan sencillo poner en orden una práctica que ellas aprendieron antes de llegar allí: hay unas maneras de actuar, unos *habitus* que, a pesar de los perfeccionamientos y de las innovaciones, siempre se están activando en el hacer.

Mi trabajo de observador participante con estas cocineras ayuda a reconocer los contrastes tan extremos entre los restaurantes escolares de Bogotá y los de la provincia colombiana. De igual forma, sirve para mostrar las maneras como ellas han conformado su saber culinario por medio del conocimiento informal.

Por cuestiones de espacio, presento a continuación mi experiencia con las cocineras Las dos del colegio Simón Bolívar y de la Escuela Marco Fidel Suárez del municipio de La Cumbre, en el Valle del Cauca.

### **Institución Educativa Simón Bolívar y Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre (Valle del Cauca)**

La Cumbre es un municipio agroturístico ubicado en la Cordillera Occidental del departamento del Valle del Cauca, localizado a 27 kilómetros al norte de la ciudad de Cali y compuesto por siete corregimientos: La María, Lomitas, Puente Palo, Bitaco, La Ventura, Arboledas y Pavas. De la cabecera municipal y de dichos lugares son los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar y de su sede, la Escuela Marco Fidel Suárez. Mientras que la escuela brinda educación preescolar hasta quinto grado, la Institución Educativa Simón Bolívar ofrece bachillerato y enfatiza su proyecto educativo institucional en formación técnica en Turismo con énfasis en Educación

Ambiental. De acuerdo con datos institucionales, aproximadamente el 50% de la población en edad escolar se enrola en ambas instituciones educativas, a pesar de que en las veredas existen algunas escuelas primarias. Muchos estudiantes se transportan en bicicleta desde las veredas hasta La Cumbre, o caminan. Los de preescolar, de acuerdo con los padres de familia y las maestras de la escuela Marco Fidel Suárez, generalmente llegan acompañados de sus madres, ya sea caminado, en bicicleta y, ocasionalmente cuando hay presupuesto, utilizan el transporte que circula por la zona: buses intermunicipales, motos, chivas o jeeps.

En mis visitas a las dos instituciones, durante los meses de febrero a mayo de 2010, además de entrevistarme con maestros y padres de familia de la Escuela Marco Fidel Suárez, tuve la oportunidad de realizar trabajo etnográfico en el restaurante escolar de la escuela y entrevistar a las cocineras de las dos instituciones.

La primera entrevistada fue Verónica Rincón Molina, la antigua ecónoma de la Institución Simón Bolívar, quien se jubiló en 1992 y en el momento de la entrevista tenía 76 años (febrero de 2010). Verónica vive en Palma de Mallorca

(España), y estaba de visita, así que conversamos en su casa de La Cumbre. Era importante entrevistarla, porque ella junto con las monjas vicentinas, iniciaron la experiencia del comedor escolar en esta institución. Cuando le pregunté su edad me dijo: “yo ya no me cocino con la primera agua... tengo 76 años”. Cuando Verónica se retiró, dejó responsable de la cocina a Graciela Toro, quien estaba a cargo del restaurante escolar en el momento de mi visita.

Graciela Toro entró a trabajar en 1974. En abril de 2010 tenía 64 años y estaba a punto de jubilarse. Su historia como cocinera de muchos años, como la de la antigua ecónoma, está impregnada de acontecimientos que ayudan a comprender no solo la forma como ha funcionado la alimentación escolar, sino también la manera como se ha estructurado el campo de la educación en esta región del país. Finalmente, entrevisté a María Ordóñez, la cocinera de la Escuela Marco Fidel Suárez. En mayo de 2010 tenía 47 años: “Nacida y criada aquí en La Cumbre, mis papás también eran de La Cumbre”. María Ordóñez es compañera de trabajo de Graciela. En el momento de la entrevista llevaba laborando en la escuela desde el año 2002.



## Los orígenes y recorridos de las cocineras

Hasta 1976, la actual Institución Educativa Simón Bolívar era una Escuela Hogar a cargo de las monjas de la Comunidad vicentina. Los hechos que propiciaron la llegada de Verónica y Graciela al restaurante escolar tienen en común la condición de nomadismo y desplazamiento a que fueron forzados los campesinos a lo largo de la historia del siglo XX en este país. Así lo cuenta Verónica en su entrevista:

Nosotros fuimos desplazados, desterrados de la finca que estaba en Limón, Tolima en los años cincuenta. Nos tocó salir, como usted levantarse de ahí y salir así, solamente con lo que tenía encima. Nos fuimos al pueblo más cercano, Chaparral, porque éramos de la montaña; entonces mamá no sabía qué hacer porque había ejército y la guerrilla; pues el ejército llegaba y querían agarrar a las muchachas del pueblo ¿cierto?, porque todos las quieren coger y agarrarlas para ellos y volverlas nada, y las guerrillas a unas mataban y a otras las dejaban, entonces mi mamá decidió internarnos a mi hermana y a mí con las monjas.

Llegamos pues aquí a La Cumbre en 1954: ¡En un enero del 54, tenía 20 años!, y llegamos a la Escuela Hogar —lo que es hoy este colegio— que era un internado donde había bastantes internas, unas 70. Entonces no tenían empleadas de la cocina, sino que había dos monjitas que cocinaban. Entonces yo me convertí en ayudante de ellas y fui aprendiendo a cocinar, porque ellas cocinaban muy rico y hacían muchas cosas y yo fui aprendiendo allí poco a poco. Las internas que eran niñas del campo, niñas de 12 años en adelante hasta los 20, como era de primaria, les enseñaban todo lo que era de hogar: a cocinar, a bordar y modistería. (V. Rincón, comunicación personal, 26 de febrero de 2010)<sup>13</sup>

Por su parte, Graciela narra lo siguiente:

Yo salí de la Unión, Nariño, como a los 12 años a trabajar a Cali como empleada doméstica. Trabajé con unos alemanes entre 1959 a 1974. Uno se va para Cali y aprende mucho y ya viene más aprendido. Soy madre soltera, quedé esperando la hija mayor, que ahora tiene como 40 años. Entonces ya al tener una niña me tocó salirme donde trabajaba en Cali y me vine para La Cumbre donde comencé a trabajar en casas de familia. He sido muy de arranque y el día sábado vendía en la plaza de mercado panela, maíz, cositas así, porque la plaza de mercado era muy buena aquí, ahora ya no es nada. Entonces un día comencé a trabajar en un restaurante de aquí de La Cumbre y un tiempo después el patrón me dijo: “Mira Graciela que en la Escuela Hogar necesitan una muchacha: porque no te hablás con doña Verónica”. Así fue como llegué aquí en 1974. Ya con este trabajo mandé a traer a mi mamá y mis hermanos para acá; mi papá se quedó en Nariño. (G. Toro, comunicación personal, 3 de marzo de 2010)<sup>14</sup>

Kalmanovitz (1980 [1978]) ofrece elementos claves para entender las razones estructurales que provocaron la expulsión de muchos campesinos de sus tierras, a finales de la década de 1940 y durante la década del cincuenta, período que los historiadores colombianos han denominado como «la Violencia»:

La expulsión de campesinos es cuantiosa, aunque no es posible calcular el número exacto. Si los muertos producidos por la violencia se calculan entre 200 y 300 mil, los emigrados durante la confrontación deben alcanzar 3 o 4 veces esos montos. En regiones de pequeña propiedad y aún de gran propiedad la tierra se da barata y rápidamente, más barata aún por parte de los boleteados que deben abandonar una determinada región. (p.299)

Recordemos que Verónica nos ha dicho que “nos tocó salir como usted levantarse de ahí y salir así, solamente con lo que tenía encima”. El mismo autor nos ofrece el contexto del enfrentamiento armado entre el ejército y la guerrilla naciente, confrontación que para la madre de Verónica se convierte en una encrucijada que la obliga a mandar internas a sus hijas donde las hermanas vicentinas:

La persecución sistemática desata una creciente resistencia liberal y comunista de base. Los hombres huyen al monte, consiguen armas y primero se defienden para empezar a contra-atacar las bandas armada conservadoras y a la policía. Las guerrillas liberales se organizan cada vez mejor y establecen comandos como en los Llanos Orientales y los de las zonas con tradición de lucha campesina, organizados por el Partido Comunista. (p.299)

En el caso de Graciela, proveniente del sur del país, es relevante comprender que durante el período de violencia política, el auge de la agricultura comercial expulsa gran cantidad de campesinos que trabajaban en cultivos parcelarios (Kalmanovitz, 1980 [1978]). Esta situación extrajo a miles de familias aparceras de sus terruños, obligando a muchas mujeres a trabajar como empleadas domésticas en capitales como Cali, y a mudarse de manera indefinida por motivos relacionados directamente con la historia de sus cuerpos y sus emociones.

Graciela abandona su primer empleo, porque queda embarazada y esto de nuevo la desplaza hacia otros lugares para trabajar como empleada doméstica y como vendedora en la plaza de mercado de La Cumbre. “La historia de la multitud campesina es una historia de pobres que se privan para vender lo mejor de su producción a las gentes de las ciudades, y conservan los subproductos mediocres para el autoconsumo familiar” (De Certeau & Giard, 2006 [1994], p. 181).

Pero también ambas historias sirven para ver cómo operaba el campo de la educación en este contexto rural, entre los años cincuenta y setenta, y para percibir sus cambios.

La primera mitad del período de la ecónoma en esta escuela, se halla inscrito en lo que se conoce como la Escuela Activa: “Símbolo de la pedagogía católica, se remonta fundamentalmente a La Salle y tiene orientación popular. Sus cometidos no revelan la educación de los sentidos, sino el desarrollo de destrezas y, muy especialmente, la depuración de habilidades de la mano” (Pedraza, 1999, p. 300). A las mujeres del campo que se encuentran en el internado, las hermanas vicentinas las forman para el mantenimiento de la economía doméstica; es decir, se les enseña a cocinar, a bordar y modistería.

En 1974, cuando Graciela llegó a trabajar como ayudante de Verónica, se produjo un giro pedagógico y administrativo en las escuelas rurales en el ámbito nacional. Por ello, el gobierno toma posesión de la Escuela Hogar, entre 1974 y 1976, y envía maestros desde Cali, Bogotá y Medellín, quienes se instalan en el colegio hasta que, finalmente, las monjas parten en 1976. Además, la escuela se vuelve mixta y, así, amplía su cobertura para los niños y niñas, tanto de La Cumbre como de las veredas aledañas.

Y ya con el tiempo que fueron cambiando las cosas, pues las hermanas se iban a ir porque el gobierno compró el colegio en 1974. Colocaron comida para los externos que comenzaron a llegar. Entonces ya abrieron una partida para esa gente que iba a comer. Pagaban muy poquito, como que era 200 pesos y se les daba el almuerzo y refrigerio. Pero como en esa época siempre había ayuda de Caritas y de todo eso, mandaban muchas cosas, pues se sostenían. (V. Rincón, comunicación personal, 26 de febrero de 2010)

Sin embargo, la salida de las monjas implica no solo una reestructuración laica y un proceso de secularización del modelo pedagógico y administrativo de la escuela; también desemboca en una modificación de las maneras de hacer de comer, pues ya no se trata de un internado, sino de una escuela pública que acoge niños y niñas de ese mundo rural, a los cuales hay que alimentar. Verónica y Graciela padecieron los efectos del fin de la ayuda internacional alimentaria y del apoyo de organizaciones como Caritas (tal como lo menciona Verónica), a mediados de la década del setenta. De esta forma, el restaurante escolar dependió totalmente de los aportes del ICBF y de la buena voluntad de las gobernaciones y alcaldías que se fueron sucediendo hasta nuestros días.

La apertura del restaurante escolar para el niño del campo tuvo una repercusión vital en sus condiciones de salud, puesto que para muchos de ellos la mejor comida, la más balanceada y la más caliente, se consigue en este recinto. Por tal motivo, la importancia de la alimentación escolar en dichos espacios no radica tanto en la enseñanza de hábitos saludables y de buenas maneras de mesa, como sí en la solución de un problema vital: el hambre. Al respecto, las cocineras nos dan dos testimonios sobre el tema:



Aquí nos toca ayudarnos: hay niños que llegan con hambre. A veces nos toca reunir para darles desayuno. Las profesoras a veces les toca meterse la mano al bolsillo, porque muchas veces llegan niños sin desayuno y estos no pueden esperar hasta el almuerzo que es lo único que se les da. (María, ayudante del restaurante escolar de la Institución Educativa Simón Bolívar, comunicación personal, 4 de marzo de 2010)<sup>15</sup>

Nosotros seguimos en la cocina por los estudiantes. Uno viene como ellos, uno fue pobre, uno luchó, uno fue campesino y yo sé cómo fue la vida de la gente pobre, yo sé. A los niños que aguantan hambre y que vienen del campo nos toca darles panela rayada con zanahoria para que les pase la gastritis. (G. Toro, comunicación personal, 3 de marzo de 2010)

### **Los aprendizajes culinarios de las cocineras**

Verónica trabajó un buen tiempo como ayudante de cocina, después se casó y se fue a vivir a Buga. Luego, tuvo cuatro hijos y quedó viuda. Cuando esto ocurre, decidió regresar a La Cumbre para hacerse cargo de la cocina, por sugerencia de las monjas. Su examen para ser admitida a este cargo, lo recuerda así:

Lo primero que nunca se me olvida es que yo no sabía hacer pan de trigo, yo no sabía y cuando me entrevistaron para entrar a trabajar la monjita me dijo: ¿Usted sabe hacer pan? Yo le dije: sí madre. Yo no sabía echarle la levadura, ni la cantidad, no todo eso. Pero yo dije que sí sabía, porque me daba miedo que no me dieran trabajo. Pero como yo ya sabía hacer otras cosas como pandebono, almojábanas, y otras cosa que uno hacía en la casa... Ahí lo único que variaba era la levadura, pero una monja me lo explicó lo de las cantidades y lo que dejara subir la masa. Ellas nunca descubrieron que yo no sabía hacer pan, yo lo hice, yo lo hice, yo había visto cómo lo hacían, entonces, yo por ahí me guié. Mirando es que se aprende. Usted tiene que ver para aprender. Yo tenía fama en las tortas. La más famosa era la torta negra: uno la rocea por tres días con vinito, le echa oporto, pasas, almendras y ciruelas. Yo en España hago tortas, buñuelos, pandeyuca y a la gente le gusta mucho. También les hago carne, pernils de cerdo hecho con cerveza, lo adobo con cebolla, ajo, pimentón. Se hace por ocho horas lentamente. (V. Rincón, comunicación personal, 26 de febrero de 2010)

Estas operaciones tácticas que se emplean para hacer creer que se sabe hacer pan, De Certeau (1996, p. XLV) las denomina “formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa” y representan aquello que el consumidor cultural “*fabrica*” activa y creativamente, mientras hace uso de espacios sociales como el de la cocina. Dichos usos están íntimamente ligados a la producción, al consumo “silencioso” y “astuto”, y a las apropiaciones y reapropiaciones que los usuarios hacen de los productos impuestos por el orden económico (De Certeau, 1996). Pero las formas subrepticias, en este caso, se encuentran ancladas a un conocimiento previo que facilita hacer derivaciones, analogías

y asociaciones entre el pan europeo y el pandebono o la torta negra, lo cual permite mirar para aprender y hacer inferencias en la acción y que posibilita, a su vez, lanzar al aire las mejores recetas, prueba de un conocimiento acumulado por años. Es así como el conocimiento formal e informal se mezclan, como la masa del pan, con mucha frecuencia en el espacio cocina. Y por dichas cualidades y jugarretas, Verónica se consagró como la ecónoma responsable de la cocina y fue la encargada de enseñar a cocinar a las internas.

Y así fue pasando el tiempo y fue pasando el tiempo hasta que ya pues se organizaron los restaurantes de todas estas gentes por orden del Gobierno. Entonces ya me fueron nombrando personas para que me ayudaran; porque cuando ya el colegio ofreció bachillerato, ya no cocinaban las niñas, sino que fueron nombrando ya personas, hasta que me nombraron cuatro ayudantes, entonces yo dirigía esas cuatro, así fue como llegó Graciela. (V. Rincón, comunicación personal, 26 de febrero de 2010)

Este tropo de “así fue pasando el tiempo y fue pasando el tiempo...” hace que de verdad el tiempo pase. La manera de narrar permite que la historia se mueva acudiendo a la disolvencia y a la edición, como ocurre en el lenguaje audiovisual, para que el discurso histórico transite. Es muy importante el tono de su voz aguda cuando dice: “y así fue pasando el tiempo y fue pasando el tiempo...”. Es una voz que hace un esfuerzo performativo para hacer sentir, a quien escucha, el paso del tiempo, sin importar la fecha ni la época, más bien recuperando los acontecimientos que le devuelve la memoria a la ecónoma.

Enunciar y recapitular su experiencia de vida de esta manera, le permite recorrerse a ella misma, y a mí me da la oportunidad de emprender un viaje a través de un tiempo desconocido e invisibilizado. Verónica es algo así como un “ángel de la historia” que aparece en medio de la lava de tiempo sedimentado, para relatar historias desconocidas de creación y destrucción, historias que nunca se registraron en los documentos institucionales de la escuelas ni en los archivos de los historiadores del campo de la educación. Y es que la ecónoma hace parte de una historia nacional muy común: desplazada por la violencia en los años cincuenta, viuda a cargo de cuatro niños, experta en el cuidado de los otros por medio de la alimentación en una institución educativa, e inmigrante en una edad difícil para irse de nuevo del terruño.

### **La cocinera de la Escuela Marco Fidel Suárez**

Las historias sobre el arribo de las cocineras al restaurante escolar de la provincia se repiten o cambian levemente, pero en esencia mantienen esa condición de lo inesperado, de aquello que el destino va forjando para ellas en medio de su condición social y de género, como ocurre en el caso de María, la cocinera de la Escuela Marco Fidel Suárez.

María estudió la primaria en la misma escuela donde es cocinera; de hecho, la entrevista la llevamos a cabo en la cocina donde antes estaba el salón en el que ella cursó primero de primaria, algo que constituye una asombrosa reutilización de los espacios en las escuelas pobres de Colombia. ¿A quién podría ocurrírsele convertir un lugar que otrora funcionó como aula, como recinto de alfabetización formal, en una cocina? Es difícil imaginar que allí, donde estaba la pizarra, hoy están el lavaplatos, la estufa y un mesón hecho de baldosas; que allí donde se paraban las maestras para enseñar las vocales, hoy se para María para enseñar su sabor. María también alcanzó a estudiar algunos años de bachillerato con las monjas, justo en la época en que ellas salían de la escuela, así que junto con Verónica y Graciela hace parte de la memoria histórica de estas escuelas. María es la exalumna que se volvió cocinera.



**Figuras 1 y 2.** Cocina y comedor de la Escuela Marco Fidel Suárez – La Cumbre, Valle.  
Fotografía: Solón Calero.



## El sueño de María

Me gustaría ver toda la cocina enchapada en baldosa y ponerle un extractor a la cocina para que salga el vapor. Cuando llegué aquí, no había estas mesas Rimax. Eran los pupitres que ya no servían. Uno le iba a servir la comida a los niños y se caía. Pero llegó un coordinador e hicimos rifas y otras cosas para comprar las mesas y los asientos. También este tanque del agua que está adentro de la cocina debería estar arriba en el techo. (María, cocinera de la escuela pública Marco Fidel Suárez, comunicación personal, 3 de marzo de 2010)

María inició su aprendizaje formal de cocina, entre los 13 y 14 años, como ayudante en varios restaurantes de La Cumbre, en la época en la cual este lugar atraía mucho turismo de Cali durante los fines de semana. Las personas de Cali llegaban en sus carros propios o en tren, lo que hacía que existiese una alta demanda por comida típica. En dichos restaurantes aprendió a hacer sancocho, fríjoles con garra, tamales, arroz con pollo, fritanga, entre otros platos.

Resulta que yo trabajé también como empleada en la casa de la señora Toro, aquí en La Cumbre. La señora cocinaba bien, tenía libros de cocina y me decía: “Vea María, póngase a leer estos libros”. Entonces fue cuando yo me entrené para preparar la sobrebarriga. Entonces yo agarré buena fama. Y una vez estaba sin trabajo, cuando llegó la profesora Yolanda, la que enseña transición aquí, y me dijo: “María, ¿qué está haciendo?” Yo le dije: “En estos momenticos no tengo trabajo”. “Entonces mídasele al restaurante de la escuela”, me dijo la profe y ya de una, comencé a trabajar. Y como ya me había tocado ese trote en los restaurantes... Usted sabe que en esos lugares es: vea, ase esta carne; vea, haga una chuleta; que vea, haga unos pericos. Entonces uno ya sabe esto. (María, cocinera de la escuela pública Marco Fidel Suárez, comunicación personal, 3 de marzo de 2010)

## Comerse los recuerdos

Tanto Verónica como Graciela y María tienen muy presentes sus sabores ancestrales; sin embargo, de manera inconsciente, hacen una separación entre el momento cuando entraron a trabajar como cocineras y su experiencia pasada con la culinaria de sus casas. Establecen así una división forzada entre lo que aparentemente es un dominio formal sobre la alimentación -que simboliza el presente- y un conocimiento informal aprendido y saboreado cuando eran niñas, el cual ordenan en un pasado memorable. Por ejemplo, Graciela:

Pues yo soy una que todavía deseo lo que mi abuela hacía. Más que todo, yo viví con mi abuela, con mi mamá no. Viví por allá en Nariño, en La Unión. Por lo menos para este tiempo todavía digo: ¡Tan rico lo que mi abuela preparaba! Pues por allá usaban mucho el maíz, el maní, la batata... ¡Todas esas cosas tan ricas que hacía mi abuela! ¡Esos envueltos que mi abuela hacía con el maíz que lo pelaban con ceniza! Después de un tiempo, ya cocinaba como mi abuela, usaba sobre todo el maíz: hacía arepas, mazamorra, envueltos, pan trasnochado. Pero ese pan trasnochado ya no se ve. Antes se usaba manteca de cerdo y se la echaban a las arepas y las asaban con hojas de plátano, y eso quedaba tan delicioso. (G. Toro, comunicación personal, 3 de marzo de 2010)

Del mismo modo, Verónica recuerda las comidas de sus primeros años:

Pues yo cocinaba lo de la casa, porque uno no hacía sino lo de la casa, y en la casa no había sino ganadería y había todo eso. Nos tocaba ordeñar, hacer los quesos, la mantequilla, hacíamos parva, como decimos, hacíamos pandebonos (en esa época no los decían pandebonos sino almojábanas), pandeyuca, panderos, ¡hacíamos! Y yo aprendía lo que mamá preparaba, ella hacía unos tapados de pescado pa' la Semana Santa: ah, ¡deliciosos! Entonces uno aprende todo eso. Nosotros le llamamos a ese plato viudo de pescado. Se comía también lechona, se preparaba arroz, lentejas, fríjoles, repollos, ahuyamas. Aprendí a cocinar desde esa época y me gustaba inventar cositas, ¿no cierto? Preparaba, por ejemplo, la yuca de diferentes maneras. Hacíamos, hacíamos, hacíamos jaaaaa, hacíamos yucos, (así le decíamos a unos): se molía la yuca y se le echaba queso, se le echaba harinita, huevos y se hacían bollitos y se metían al horno y se comía. Hacíamos panderos, hacíamos bizcochuelos, cosas así. (V. Rincón, comunicación personal, 26 de febrero de 2010)

Asimismo, María rememora:

Nosotros en la casa desde pequeñas cocinamos, hacíamos sancochos de gallina, tamales, pasteles de yuca, la papa rellena con pollo, con carne. Mi mamá decía: "Vea, para preparar los pasteles de yuca hay que coger la yuca y cocinarla para que quede bien blandita y allí sí la coge uno y la deja como un puré. Entonces hace el arroz y le pone pollo o se prepara con

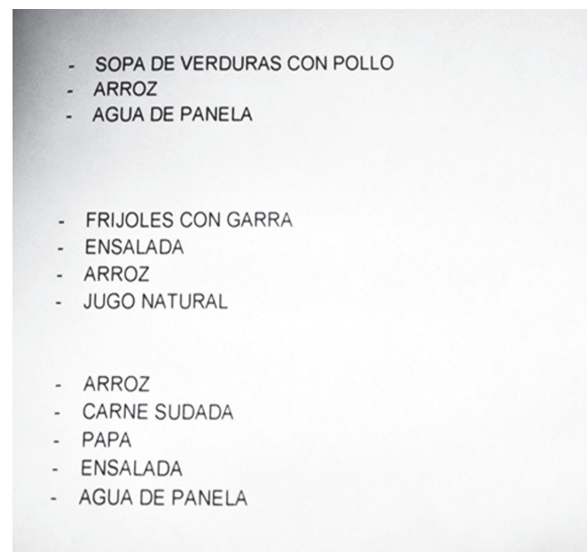
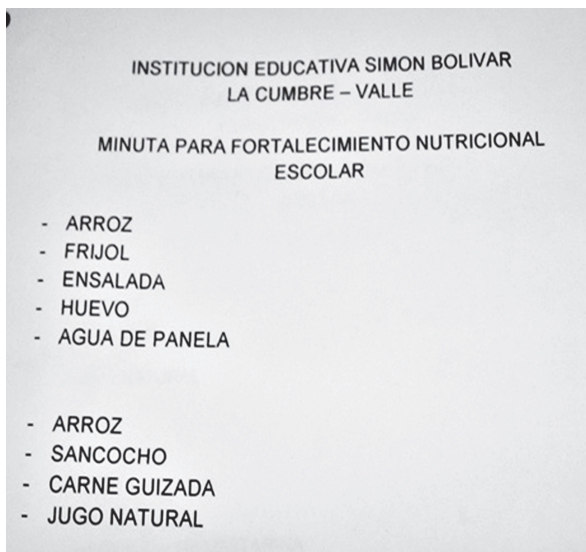


la carne. Se coge un plástico sobre una tabla y pone la masa y encima con lo que va a rellenarla. Y así coge la harina de trigo y el huevo y se lo pone a la masa. (María, Cocinera de la escuela pública Marco Fidel Suárez, comunicación personal, 3 de marzo de 2010)

Estas remembranzas, por sí solas, recuperan las maneras de hacer y los sabores incorporados por las cocineras. La socialización no planeada de las recetas, nos instala en una tradición oral que, aparentemente, solo pretende comerse los recuerdos; que nos muestra cómo estuvo constituida nuestra dieta; una que nos hace sentir el placer del sabor, contándonos lo difícil de domesticar el gusto, inclusive en la escuela.

Todos los placeres del paladar están sometidos por partida doble a la leyes de la oralidad: como absorción de alimento, placer de engullir y como apoyo de una actividad lingüística profusa, placer de hablar, que describe, nombra, distingue, matiza, compara, irisa y desdobla. (De Certeau y Giard, 2006 [1994], p. 192)

Descubrimos en sus evocaciones una creatividad, una inventiva y una “manera de hacer” (De Certeau & Giard, 2006 [1994]) muy original y sofisticada. Nos hallamos frente a una cocina regional (Tolima en el caso de Verónica; Nariño en el caso de Graciela; y Valle del Cauca, en el caso de María) supremamente elaborada y que si bien han “archivado”, es por una obligación, por una demanda, por una necesidad de hacer de comer de acuerdo con las exigencias de los sistemas expertos, en este caso del ICBF. Sin embargo, las mismas minutas oficiales hacen que las cocinas regionales aparezcan subrepticamente, como lo vemos en la siguiente fotografía:



Figuras 3 y 4. Minuta Escuela Marco Fidel Suárez La Cumbre –Valle. Foto: Solón Calero.

El sancocho, los frijoles, la carne guisada que María suda con papas y sirve con arroz, el arroz con pollo, son cocciones que se derivan de una tradición aprendida desde tiempos remotos. Así, ellas y nosotros nos comemos los recuerdos en el tiempo presente y los niños saborean los retazos de una historia culinaria propia de las regiones de este país.

## Conclusión

En este estudio se han visibilizado las condiciones en que se reproducen el conocimiento formal e informal en las cocinas de los restaurantes escolares de algunas escuelas públicas de este país. Para ello, se contrastaron las dinámicas, procedimientos y lógicas presentes en los restaurantes escolares de Bogotá de La Cumbre (Valle del Cauca), lo que permitió vislumbrar las diferenciaciones sociales, técnicas, administrativas y organizacionales que se dan entre restaurantes escolares donde asisten niños de los mismos estratos sociales (1, 2 y 3). Sin duda, se evidencia una amplia brecha social entre la metrópoli y la periferia rural. No es lo mismo un comedor escolar de una escuela pública bogotana, a un restaurante de una institución educativa La Cumbre (Valle del Cauca). Ni los presupuestos, ni la oferta de alimentos, ni la infraestructura, ni la capacitación y respaldo del Estado, son las mismas. Es como si se tratase de dos países diferentes.

El contraste también deja ver claramente la relación y tensión existentes entre el conocimiento formal e informal. Eso podemos observarlo tanto en las experiencias de las manipuladoras de alimentos de Bogotá como en las de las cocineras de la provincia, situándolas, en este sentido, en una condición similar que pudimos apreciar en sus relatos acerca de la manera como llegaron o fueron seleccionadas para trabajar en el restaurante escolar, en sus capacitaciones, en las prácticas misma de cocinar y en sus rutinas cotidianas.

Con la descripción de su trabajo, narraron al mismo tiempo sus historias de vida, sus sensaciones de la acción de cocinar, sus aprendizajes culinarios previos, sus emociones acerca de la responsabilidad de cuidar y enseñar a comer a los niños a través del sabor, sus desencantos y frustraciones con un trabajo que es arduo, que opera a partir de una lógica industrializada que estandariza la vida y el acto de comer.

Sumado a esto, aprendimos que históricamente la construcción del campo de la educación en Colombia está directamente afectada por la alimentación, entendida como práctica social. Pero además, con la recuperación de estas experiencias, con los contrastes sociales y culturales que de ellas emanan y con la discusión teórica de lo que entendemos por conocimiento formal e informal, se demostró que cocinar y comer son experiencias sociales en la que se cuelan diversas vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que expresan la condición humana y que hacen parte de los fundamentos antropológicos contemporáneos.

## Notas

---

- <sup>1</sup> Doctor en Educación y M.A. en Speech Communication. Miembro del Grupo de Investigación en Comunicación en la línea Comunicación, Sociedad y Cultura.
- <sup>2</sup> Durante este ejercicio de evaluación, visité los comedores escolares de dichos colegios y participé activamente en las entrevistas (grupos focales y talleres) hechos a estudiantes, profesores, personal de aseo, manipuladores de alimentos y padres de familia.
- <sup>3</sup> Quien solicitó mantener su identidad de manera confidencial.
- <sup>4</sup> Quien solicitó mantener su identidad de manera confidencial.
- <sup>5</sup> El SENA en Colombia es el Servicio Nacional de Aprendizaje, adscrito al Ministerio de Protección Social. Esta institución estatal ofrece capacitación técnica y profesional a la fuerza de trabajo, con el objetivo de apoyar su vinculación en actividades productivas. Una de las líneas de capacitación del SENA es la culinaria, la cual se compone por diversas escuelas de gastronomía en el país.
- <sup>6</sup> Quien solicitó mantener su identidad de manera confidencial.
- <sup>7</sup> Idem.
- <sup>8</sup> Idem.
- <sup>9</sup> Idem.
- <sup>10</sup> Idem.
- <sup>11</sup> Idem.
- <sup>12</sup> Idem.
- <sup>13</sup> Ex ecónoma del restaurante escolar de la Institución Educativa Simón Bolívar, La Cumbre, Valle del Cauca.
- <sup>14</sup> Antigua ayudante y, ahora, encargada del restaurante escolar de la Institución Educativa Simón Bolívar, La Cumbre, Valle del Cauca
- <sup>15</sup> Quien solicitó mantener su identidad de manera confidencial.

## Referencias

---

- Alcaldía Municipal de Medellín (1998). *Plan de desarrollo de Medellín 1998-2000 (Acuerdo No. 14 de 1998). Por una ciudad más humana*. Recuperado de [http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pd%20-%20medell%C3%ADn%20-%20antioquia%20-%201998-2000%20-%20\(139%20p%C3%A1g%20-%20605%20kb\).pdf](http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pd%20-%20medell%C3%ADn%20-%20antioquia%20-%201998-2000%20-%20(139%20p%C3%A1g%20-%20605%20kb).pdf)
- Anderson, E. N. (2005). *Everyone Eats. Understanding food and culture*. New York and London: New York University Press.
- Avila, R. y Tena, M. (2008). *Changes in food habits in Puerto Vallarta (Mexico). Anthropology of Food, S4, Mai 2008, Modèles alimentaires et recompositions sociales en Amérique latine / Food models and social recompositions in Latin America*. Recuperado de <http://aof.revues.org/document3773>.
- Barthes, R. (1997). Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption. In C. Counihan & P. van Esterik (Eds.). *Food and Culture: A Reader* (pp. 20-27). New York, NY: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Mitologías*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Belasco, W. (2005 [1999]). Food and the counterculture: A story of Bread and politics. En J. Watson, & M. Caldwell (Eds.). *The cultural politics of food and eating* (pp.217-234). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bolívar, I. (2008). Discursos estatales y geografía del consumo de carne de res en Colombia. En A. Flores Malagón (Ed.), *El poder de la carne*. (pp.230-288). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Bolivariana.
- Bourdieu, P. (1991 [1980]). *El sentido práctico*. Madrid, España: Tauros.
- \_\_\_\_\_. (1991a [1979]). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Altea, España: Taurus, Alfaguara.

- Camacho, J. (2011). *Embodied tastes: Food and agrobiodiversity in the Colombian Andes*. (Tesis doctoral inédita). University of Georgia, Athens, GE.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Certeau, M. de (1996 [1990]). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. Tlaquepaque, México: Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Certeau, M. de, Giard, L., & Mayol, P. (1999 [1994]). *La invención de lo cotidiano 2: Habitar, Cocinar*. Tlaquepaque, México: Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Contreras, J. (2002). *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres* (introducción). Ciudad de México, México: Alfaomega.
- Cowan, B. (2007). *New Worlds, New Tastes*. In P. Freedman (Edt.), *Food the history of taste* (pp.198-223). London: Thames & Hudson.
- Douglas, M. (1997). Deciphering a meal. In C. Counihan & P. van Esterik, *Food and Culture: A Reader* (pp. 36-53). New York, NY: Routledge
- \_\_\_\_\_. (2002). *Las estructuras de lo culinario*. En J. Contreras (Comp.), *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres* (pp. 171-197). Ciudad de México, México: Alfaomega.
- Elias, N. (1996 [1987]). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1979 [1975]). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Guadalupe.
- Flores-Malagón, A. (2008). Dime qué comes y te diré quién eres. En A. Flores-Malagón (Ed.), *El poder de la carne. Historias de ganaderías en la primera mitad del siglo XX en Colombia* (pp.369-439). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Foucault, M. Vigilar y castigar (2009 [1975]). *Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freedman, P. (2007). *Introduction A new history of cuisine*. In P. Freedman (Ed.): *Food the history of taste* (pp.7-33). London: Thames & Hudson.
- Fridberg, S. (2005 [2003]). *French Beans for the Masses. A modern historical geography of food in Burkina Faso*. In J. Watson & M. Caldwell (Eds.), *The cultural politics of food and eating* (pp.21-41). Oxford: Blackwell Publishing.
- Frykman, J. & Lofgren, O. (1987 [1979]). *Culture Builders: A historical anthropology of middle-class life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Goody, J. (1995 [1982]). *Cocina, cuisine y clase: Estudio de sociología comparada*. Barcelona, España: Gedisa.
- Haldis, H. (2007). *Sharing food, sharing taste? Consumption practices, gender relations and individuality in Czech families*. *Anthropology of Food*, S3, Décembre 2007, Food Chains/Les chaines alimentaires. Recuperado de <http://aof.revues.org>
- Harris, M. (1998). *Good to eat. Riddles of food and culture*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Kalmanovitz, S. (1980 [1978]). *Desarrollo capitalista en el campo*. En: Colombia Hoy. Bogotá, Colombia: Siglo XX Editores. pp. 271-330.
- Le Breton, D. (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Lévi-Strauss, C. (2003a [1968]). *Mitológicas I: lo crudo y lo cocido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2003b [1970]). *Mitológicas III: el origen de las maneras de la mesa*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Mead, M. (1997). The changing significance of food. In C. Counihan & P. van Esterik (Eds.), *Food and Culture: A Reader* (pp. 11-19). New York, NY: Routledge.
- Mintz, S. W. (2008). Time, Sugar and Sweetness. In C. Counihan, C & P. van Esterik (Eds.), *Food and Culture: A Reader*. (91-103). New York, NY: Routledge.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La difusión de una dietética moderna en Colombia: La revista Cromos entre 1940 y 1986*. En: Entre médicos y curanderos: Cultura, historia y enfermedad en América Latina. Buenos Aires, Argentina: Norma. p.p. 293-329.

- \_\_\_\_\_. (2007). Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina. En *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá, Colombia: Departamento de Antropología Uniandes-Ceso.
- Saldún, M.L. (1958). *Contribución de la Escuela Pública al mejoramiento de la nutrición*. Ponencia presentada en el Simposio sobre Nutrición del Instituto Interamericano del Niño y el Unitarian Service Comité, Cali.
- Scribano, A. (2005). *La batalla de los cuerpos: ensayo sobre la simbólica de la pobreza en un contexto neo-colonial*. En *Itinerarios de la Protesta y del Conflicto Social*. Centro de Estudios Avanzados (pp.97-110). Córdoba: Editorial Copiar.
- \_\_\_\_\_. (2009). *¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones?* En C. Figari (Comp.), *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología del cuerpo y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS.
- Scribano, A. & Eynard, M. (2011). Hambre individual, subjetivo y social (reflexiones alrededor de las aristas límite del cuerpo). *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(2), 65-69.
- Secretaría de Salud Municipal de Cali. (2009). *Boletín del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN -CALI)*. Cali: Secretaría de Salud Municipal de Cali.
- Seremetakis, N. C. (1996). *The Senses Still. Perception and Memory as Material Culture in Modernity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Serres, M. (2003). *Los Cinco Sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Espuma: Taurus.
- Shome, R. & Hegde, R. (2002). Postcolonial Approaches to Communication: Charting the Terrain, Engaging the Intersections. *Communication Theory, Volume 12*(3).
- Tueteberg, H. (2007). *The birth of the modern consumer age: Food innovation from 1800*. In P. Freedman (Edt.), *Food the history of taste* (pp. 233-261). London: Thames & Hudson.
- Vico, G. (2006 [1775]). *Principios de una Ciencia Nueva: en torno a la naturaleza común de las naciones*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Warde, A. (1997). *Consumption, food & taste*. London: SAGE.

Recibido: 30 de abril / Aprobado: junio 1 de 2015

