

“¡A comeeeeeer!” Prácticas de comensalidad de niños y niñas en una Sala Cuna (Córdoba, Argentina)

“Let’s eat!” Commensalism practices of boys and girls in a Sala Cuna (Córdoba, Argentina)

Candela Luciana GONZÁLEZ*
Candela María IRIARTE**

RESUMEN

El Plan Sala Cuna es una política de cuidado infantil del Gobierno de la Provincia de Córdoba destinada a niños/as entre 45 días y 3 años de edad. En este trabajo nos centraremos en identificar y comprender los modos de interpelación a los/as niños/as asistentes por parte de los/as diferentes actores adultos/as que intervienen en una Sala Cuna a la hora de comer: cocinero, nutricionistas y maestras. Para ello, llevamos adelante un enfoque etnográfico. La muestra intencional estuvo conformada por 30 niños y niñas menores de 4 años de edad, asistentes al turno tarde. Las técnicas e instrumentos que utilizamos fueron observaciones participantes en el barrio y en la Sala, entrevistas etnográficas a cocinero, maestra, cuidadores, madres, nutricionistas. Pudimos observar que en la modelización de las prácticas de comensalidad de los niños y las niñas intervienen adultos/as -que siguen sus propios *habitus* en tensión con los lineamientos programáticos- y también el grupo de pares. Las docentes están muy encima para que terminen de comer todo el plato. Ellas justifican este accionar en el conocimiento de las condiciones materiales de vida de las familias de los/as niños/as atravesadas por la pobreza. Esta trama social va condicionando el aprendizaje de las formas de vincularse con el tiempo, el espacio, la comida, los/as otros/as. También afecta las formas de vivenciar y habitar el propio cuerpo cuando comen.

Palabras clave: comensalidad; niños; niñas; comidas; programa alimentario.

ABSTRACT

The *Sala Cuna* Plan is a childcare policy of the Government of the Province of Córdoba aimed at children between 45 days and 3 years old. In this work, we will focus on identifying and understanding the ways in which the attending children are addressed by the different adult actors who intervene at lunchtime: the cook, nutritionists, and teachers. To do this, we carried out an ethnographic approach. The intentional sample consisted of 30 boys and girls under 4 years old attending the afternoon shift. The techniques and instruments that we used were participant observations in the neighborhood and in the room, ethnographic interviews with the cook, the teacher, caregivers, mothers, and nutritionists. We were able to observe

* Lic. en Nutrición. Escuela de Nutrición. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: candela.gonzalez.2693@gmail.com

** Lic. en Nutrición. Escuela de Nutrición. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: candelamariairiarte@hotmail.com

that in the modeling of the commensalism practices of boys and girls, adults intervene - who follow their own habitus in tension with the programmatic guidelines – as well as the peer group. The teachers are very much on top of children so that they finish eating the whole plate. They justify this action knowing the material living conditions of their families conditioned by poverty. This social fabric is conditioning the learning of ways of connecting with time, space, food, and others, and, also the ways of experiencing and inhabiting one's own body when children eat.

Key words: commensalism; boys; girls; meals; food program.

Introducción

Este trabajo responde a un recorte de la Tesis de Licenciatura en Nutrición titulada “*Prácticas de comensalidad de niños y niñas menores de 4 años de edad*” (2018), instancia en la que nos preguntamos: ¿cómo se construyen tales prácticas en el marco de una Sala Cuna ubicada en un barrio de zona sur de la ciudad de Córdoba, durante el año 2017? Particularmente, en esta ocasión, nos centraremos en identificar y comprender los modos de interpelación a niños/as asistentes por parte de los/as diferentes actores que intervienen en ese espacio de cuidado: cocinero, nutricionistas, maestras.

La metodología de investigación que utilizamos fue de tipo cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006). Puntualmente, nos basamos en el enfoque etnográfico, que consiste en un proceso de exploración, estudio y descripción comprensiva de los fenómenos sociales y culturales (Milstein, 2015). La muestra intencional (n= 30) estuvo conformada por niños y niñas menores de 4 años de edad, asistentes al turno tarde. Las técnicas e instrumentos que utilizamos fueron observaciones participantes en el barrio y en la Sala, entrevistas etnográficas a cocinero, maestra, cuidadores, madres, nutricionistas.

De modo que, la estructura expositiva del presente escrito es la siguiente: 1.- Presentación del Plan Salas Cuna, 2.- Breve descripción del barrio y Sala Cuna donde trabajamos, 3.- Construcción de la mirada analítica: sobre los niños y las niñas, sobre sus prácticas de comensalidad. 4.- ¡A comer! Interpelaciones adultas en la acción cotidiana. 5.- Reflexiones finales.

Plan Salas Cuna

En Córdoba existen dos programas sociales con componente alimentario emblemáticos que se implementan desde la vuelta a la democracia argentina. Uno de ellos, en vigencia con otra denominación, es el “Programa Centros de Cuidado Infantil y Promoción de la Familia” (Ley Nº 7525 y Decreto Reglamentario). Su objetivo consistía en brindar atención integral a niños y niñas de 0 a 4 años de edad para garantizar un crecimiento y desarrollo óptimo. Para ello se proponía trabajar en las siguientes dimensiones: educación, nutrición, alimentación, salud y recreación. En este sentido, se establecía una responsabilidad compartida entre el Estado y la familia, articulando con otras organizaciones/instituciones de la sociedad a las que se les asignaba un monto de dinero para cubrir los gastos en materia de prestaciones alimentarias, de estimulación y de cuidado (Ibáñez y Huergo, 2017). En marzo del año 2016, el Gobierno de la Provincia promueve el traspaso de los Centros de Cuidado Infantil (CCI) al nuevo “Proyecto Salas Cuna”¹, enmarcado en el Plan “PORLAFLIA para la protección y cuidado familiar” de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo

¹ Responde a los lineamientos del Programa Nacional de Primera Infancia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, y recibe parte de su financiamiento.

del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba. En enero 2020, la Secretaría de Acción Social del mismo Ministerio pasa a ser su autoridad de aplicación.²

Desde esta base programática se promueve crear una red provincial de Salas Cuna, en articulación con Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) de diferentes territorios y con los Municipios, con la finalidad de promover espacios destinados al cuidado y protección de niños y niñas de 45 días a 3 años de edad de sectores "vulnerables" de la provincia. En la página web del Gobierno Provincial se las presenta de la siguiente manera:

Las Salas Cuna tienen dos objetivos concretos que se complementan:

Por un lado, contribuir al desarrollo psico-social de los niños y niñas invirtiendo en la estimulación temprana, para garantizar el desarrollo de todo su potencial.

A su vez, la sala Cuna le brinda a la mujer la tranquilidad del cuidado y contención de sus hijos, mientras trabaja o asiste a la escuela. Contribuye así a la inserción social y laboral de las mujeres.

Para su alcance, entre sus principales lineamientos de acción se encuentran: a) Asistencia profesional para el cuidado, recreación y comida, b) Entrega de leche fortificada, complementos nutricionales (almuerzo, desayuno/merienda) y elementos de higiene, c) Dotación de equipamiento e infraestructura y, d) Talleres de diversas temáticas para adultos/as.

Puntualmente, en lo que respecta al área de nutrición, de acuerdo a información proporcionada por el equipo técnico del Proyecto, los objetivos se organizan de la siguiente manera:

- Promover una adecuada alimentación- nutrición y prevenir déficits nutricionales en la primera infancia.
- Promover y facilitar la lactancia materna exclusiva hasta el sexto mes de vida.
- Promover la "comensalidad en Sala". Se persigue que el tiempo para comer de cada niño/a sea tranquilo; que esa dinámica se respete, sin apurarlos/as. Por ello no se estructura su duración en horarios pre-establecidos, sino que se busca crear un ambiente de diálogo y aprendizaje para estimular el desarrollo.
- Capacitar acerca de las Buenas Prácticas de Manipulación de alimentos.

Por otra parte, siguiendo su marco normativo vigente, aquellas organizaciones que se postulan para llevar adelante una Sala Cuna deben cumplir con ciertos requisitos básicos e indispensables desde el área de infraestructura; entre ellos, respetar una fachada institucional que represente y unifique al Proyecto. En cuanto a la distribución espacial, se organizan en tres salas según edades: a) para los/as deambuladores/as menores del año, b) para niños/as hasta los 2 años y c) para niños/as de 3 años. Esta separación responde a que cada etapa de la vida tiene su particular proceso de maduración, que requiere atención/estimulación específica por parte de los/as cuidadores/as. El espacio de encuentro de todas las edades es el patio.

En cuanto a la dinámica operativa de las Salas Cuna, se dispone del turno mañana (desayuna y almuerzo) y tarde (almuerzo y merienda). El personal se conforma por un/a

² Para mayor información, visitar el Portal Web Oficial del Gobierno de la Provincia de Córdoba: <http://www.cba.gov.ar/salas-cuna/>

encargado/a, un/a cocinero/a, una docente con título habilitante, dos cuidadoras o maestras auxiliares por turno y una trabajadora social. El presupuesto disponible, consiste en un monto fijo por niño/a, destinado a cubrir gastos de alimentos, servicios públicos (electricidad, agua, gas), pago de sueldos, productos de limpieza, materiales didácticos y extras tales como arreglos de infraestructura u otros imprevistos.

Desde el equipo técnico del Proyecto, se realizan eventualmente auditorías de psicopedagogos y nutricionistas. Los primeros intervienen en la planificación del cronograma y diseño de actividades junto a la docente, su posterior seguimiento y evaluación. La intención está puesta en que además del juego libre haya actividades específicas para niños y niñas de acuerdo a su proceso de crecimiento y desarrollo. Las segundas, diseñan y planifican los menús diarios para almuerzos, desayunos/merienda (7 - 11 meses y > 1 año) para cuatro semanas; de acuerdo a la estación del año (invierno- verano) y según la edad (6-7 meses/ 9 - 11 meses/ > 1 año). Además, como complemento nutricional, hacen entrega de un kilogramo de leche entera en polvo por mes a cada niño/a que asista a la Sala Cuna. Como así también monitorean el cumplimiento de las Buenas Prácticas de Manufactura por parte del personal de cada organización.

Breve presentación la Sala Cuna y área geográfica de cobertura

El barrio de la Sala Cuna se localiza en zona sur. Allí viven aproximadamente un total de 2500 habitantes, alrededor de 400 familias. A partir de documentos facilitados por el equipo de la Sala y diálogos con diferentes referentes barriales tuvimos conocimiento sobre sus condiciones de vida. La obtención de recursos económicos es principalmente producto del trabajo informal, tales como recolección de materiales reciclables, albañilería y trabajo doméstico. Además, como ayuda a la economía familiar, la mayoría percibe la Asignación Universal por Hijo. Según nos comentan nuestros/as entrevistados/as, en este contexto de economías de subsistencia, las oportunidades de acceso a la educación, a la salud y a los alimentos ocurren primordialmente por vía de la asistencia estatal.

Por otro lado, el barrio no cuenta con hospital, dispensario, Centro de Participación Comunal (CPC), escuela primaria ni secundaria. Las instituciones más cercanas se encuentran en el barrio colindante. Para llegar a ellas dependen del sistema público de transporte. En cuanto a las instituciones locales presentes en el barrio, podemos mencionar el Centro Vecinal y la Sala Cuna.

En cuanto a la Sala Cuna cuenta con la cantidad de espacios mínimos requeridos por la normativa del proyecto "Salas Cuna": tres salas para las diversas edades, un salón de usos múltiples (SUM), un espacio exterior para juegos, cocina, un baño para niños/as y otro para adultos/as. Además, dispone de una oficina donde se encuentra el encargado o la trabajadora social, la utilizan para hablar personalmente con quienes se acercan a la institución por consultas varias. Actualmente, asiste a 26 niños/as en el turno mañana y 30 niños/as en el turno tarde, donde se les brinda desayuno/almuerzo y almuerzo/merienda respectivamente.

En relación al equipamiento y mobiliario presenta aire acondicionado frío/calor instalado en la salita de tres años. Las salas de los niños/as más grandes (dos y tres años de edad) cuentan con dos mesas redondas bajas y con sillas acorde a su tamaño revestidas en melamina de color blanco. Además, para el uso de las docentes se dispone de un escritorio alto de madera. Ambas salas, en las paredes que dan a la calle, presentan ventanas con rejas; sólo una de las tres tiene cortina. Por otro lado, haciendo referencia al sector de la cocina, cuenta con una puerta de ingreso que se conecta con el patio interno. No presenta conexión directa con las salas.

En lo que respecta a los servicios, la institución posee pozo negro y cámara séptica, agua de red y luz eléctrica. En lo que refiere al presupuesto que le destina el Gobierno de la Provincia de Córdoba a la Sala Cuna, el cocinero, apodado Toto, es quien realiza las

compras de los alimentos necesarios para la preparación de las comidas (desayuno/merienda y almuerzo), como también los productos de limpieza. Este profesional gastronómico, a diferencia de un cocinero de oficio, estudió la carrera de *Chef*. Además de tener años de trabajo en cocina y haber acumulado experiencia en las artes culinarias, realiza las compras en grandes cantidades (al por mayor) para optimizar el dinero disponible.

El traslado de las preparaciones está a cargo del cocinero, quien coloca en una bandeja grande 5 platos aproximadamente y las lleva hacia las salas. Luego, le hace entrega de a un plato por vez a la docente quien los reparte a cada niño/a en la mesa.

Además, dentro del equipo de profesionales, también se encuentra: Ana, una docente con título habilitante; Rosa y Sol, dos maestras auxiliares por turno (vecinas del barrio); una maestra auditora que no asiste diariamente; un encargado de las tareas administrativas; una trabajadora social y una persona a cargo de las tareas de limpieza del lugar (vecina del barrio).

En los medios de comunicación locales, últimamente, el Proyecto Salas Cuna es parte de “lo noticiable”. A partir de una investigación académica realizada por El Colectivo de Educación Inicial, el Instituto de Formación Docente Garzón Agulla y un planteo de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) se le cuestiona al Gobierno Provincial una escasez de docentes, su precarización laboral y la falta de controles de los planes educativos. Sin embargo, a la par, aclaran que estas falencias no le quitan mérito respecto de la contención social que se brinda a los niños y las niñas de 45 días a 3 años de edad en contextos socio-segregados. En palabras del profesional gastronómico, funciona como un “nexo” entre el barrio y las autoridades del gobierno de la provincia: “ahora si empieza a cumplir una función, el Estado empieza a estar presente en el barrio a través de la Sala Cuna...” (Entrevista al cocinero de la sala cuna, 19 de octubre 2017).

Construcción de la mirada analítica: sobre los niños y las niñas, sobre sus prácticas de comensalidad

A- Sobre los niños y las niñas

Siguiendo los aportes de Milstein (2008), partimos de reconocer la significativa importancia que implica escucharlos, observarlos para conocer cómo ellos/as perciben – sienten, dicen, hacen - su mundo alrededor del comer en una Sala Cuna. Esta forma de concebirlos presenta una historicidad dentro del campo de estudio de la infancia, espacio atravesado por cruces de luchas políticas, económicas e ideológicas.

Carli (1999) nos propone hablar de “las infancias” y no de “la infancia”, haciendo énfasis en su relatividad histórica y contextual. El remitir a términos plurales, habilita a la autora a apelar a los procesos múltiples, diferentes y desiguales que la atraviesan. En esa dirección señala la trama relacional que se da entre las diferentes estructuras y lógicas familiares, las políticas públicas que redefinen el sentido político y social de la población de niños y niñas para los Estados, la incidencia del sistema capitalista neoliberal, los medios masivos de comunicación, como así también las transformaciones culturales y sociales que afectan la escolaridad.

Tras la intencionalidad de dar brevemente cuenta de esos procesos, tomaremos algunos aportes de Meyworitz (1992), citado por Barbero (2002), quien sostiene que la existencia social de la infancia ocurre entre los siglos XVII y XVIII. En este período se comienza a gestar un nuevo tipo de prácticas sociales en relación a los niños y a las niñas, que le otorgó a esta etapa vital un status propio diferenciado de la adultez. De este modo el autor refiere que, en la Edad Media y el Renacimiento estaban mezclados con el mundo adulto; tanto en la casa, en la taberna como en el trabajo. Es recién a comienzos del siglo XVII, con la disminución de la mortalidad infantil y la aparición de la escuela primaria, que la infancia empezó a tener existencia social en conjunto con la separación de la esfera pública y

privada de la vida en sociedad. Por consiguiente, en el interior de los hogares se separa el mundo de los/as adultos/as y el de los/as niños/as. Desde el siglo XVII hasta mediados del XX, cada uno de esos mundos presentó sus propios espacios de saber y de comunicación. No obstante, la aparición y distribución masiva de la televisión rompió los filtros de la protección infantil previamente establecida. Esto trajo aparejado la transformación de los modos de circulación de la información en el hogar, es decir, se pasó de códigos de acceso complejo (libro) a códigos de acceso sencillo (imágenes televisivas de toda índole: guerras, conflictos armados, corrupción, erotismo). En esta perspectiva, Barbero completa el análisis, tematizando acerca del “desordenamiento cultural”. En este escenario señala que se reorganizan los modelos de socialización de niños y niñas: “ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura” (2002: s/r).

En relación a los medios masivos de comunicación, Carli (1999) adhiere a la premisa de que las modificaciones en las formas de acceder a la información y al conocimiento, barrieron con el concepto de infancia construido por la escuela. Para esta investigadora, en Argentina, la escolaridad de carácter obligatoria funcionó como dispositivo disciplinador de niños/as de sectores populares, de hijos/as de inmigrantes, de población nativa y general, favoreciendo la construcción de niños/as-sujetos en términos colectivos. Esto último, no sin conflictos mediante.

En esa sintonía, Milstein (2015) refiere que la categoría “niñez” y la adjetivación “infantil” se han cimentado en las sociedades occidentales. Las dimensiones físicas de los niños y las niñas han operado como marca distintiva que se extiende hacia atributos de minoridad en lo cognitivo, social y afectivo. La resultante de este proceso es una caracterización en términos de seres carentes, incapaces, deficitarios, que son dependientes por su propia condición biológica y ontológica. Según la autora, este modo de concebir a la niñez incorpora la exacerbación de rasgos homogeneizantes para niños y niñas. Y, por otro lado, invisibiliza la clase social, la edad, la generación, la nacionalidad, la etnia, la religión, entre otras. De esta manera, se construye un grupo social que tiene como principal rasgo de identidad la evidencia biológica, física y ontológica de un precoz desarrollo. Esto trae aparejado una configuración de sujeto cuya condición social resulta dependiente, carente e incompetente que “necesita” de acciones socializadoras.

En base a lo descrito, Carli (1999) sostiene que no es pertinente separar el mundo adulto del mundo de niños/niñas por la categoría cronológica de la “edad”. Tal como antes mencionamos, las transformaciones en la relación adultos/as-niños/as, sus cercanías y distanciamientos, presentan lindes construidos históricamente bajo la regulación familiar, escolar, estatal, junto a sus respectivos universos simbólicos. En este punto, tanto Carli como Milstein, autoras de referencia en el campo de estudio de la infancia, sostienen que sólo se puede analizar “la infancia” o las “experiencias de niños y niñas” en la tensión estrecha con la intervención adulta. Esta premisa les permite afirmar que el tránsito por la infancia asume hoy otro tipo de experiencia respecto de generaciones anteriores, dando lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades (Carli, 2010; Milstein, 2008).

Este posicionamiento relacional para leer las infancias nos permite de-construir las miradas atomizadas de una sociedad adultocéntrica. Ésta ha configurado una matriz de organización sociocultural que toma al adulto/a como nodo cognitivo-emocional de todas las prácticas sociales, particularmente de las experiencias de niños y niñas. Así, podemos dar cuenta de la gran variación cultural que existe respecto a cómo concebimos a los niños y a las niñas de acuerdo a los diferentes modos de crianza, a lo que los/as adultos/as esperamos de ellos/as, al lugar social que ocupan, a los modos de relación entre pares, entre otros.

Por todo lo desarrollado hasta aquí, en concordancia con Milstein, reconocemos “la necesidad de comprender a los niños como 'sujetos' -en el sentido de humanos y sujetados- a sus propios contextos socio-históricos” (2008:34). No obstante, ella aclara que, no alcanza

con situarlos en el contexto histórico material, sino que también es necesario aceptar que sus actividades implican especiales modos de agenciamiento. Los niños y las niñas son actores claves que aportan significados, producen y definen procesos culturales con capacidad inventiva propia en plena interacción con el mundo de sus cuidadores/as. Al igual que los/as adultos/as, son agentes que tienen capacidades de construir e influir sobre su propia realidad (Duque Paramo, 2008). Por todo ello, la autora postula comprender a los niños y a las niñas a partir de lo que ellos/as mismos/as hacen y dicen; e inclusive para entender a través de ellos/as aspectos de la vida adulta (Milstein, 2008). En esta dirección es que avanzaremos en el apartado siguiente.

B- Sobre las prácticas de comensalidad infantiles

Las prácticas de comensalidad son entendidas como un hecho complejo, socializador que se sitúa en un tiempo-espacio determinado. Su trama condensa a los alimentos y sus características organolépticas, los significados sociales atribuidos a las comidas, el tiempo destinado al comer, las características socio-ambientales del espacio, la organización del lugar, el grado de interacción social, las pautas de comportamientos, entre otros aspectos (Guidalli, 2012).

El alimento, tal como lo define Le Breton (2006), es una constelación sensorial. Todos los sentidos se despliegan a la hora de la degustación por parte del comensal, quien no sólo se conforma con los sabores, sino que también involucra todas sus modalidades sensoriales: gustativa, táctil, olfativa, propioceptiva, térmica. Por ello, se reconoce la cualidad de multi-sensorialidad de los platos.

De este modo, los alimentos además de aportar energía y nutrientes esenciales para la vida cotidiana, son portadores de sentido, y éste les permite ejercer efectos simbólicos y reales, individuales y sociales. Al combinarlos en comidas estructuran el espacio y el tiempo. La carga simbólica de un alimento/una comida se construye al interior de una cultura alimentaria. Ésta hace referencia a una matriz construida a partir de prácticas y conocimientos, valores y creencias, técnicas y representaciones sobre qué, cuándo, cómo, con quién y por qué se come lo que se come en una determinada sociedad. Se desarrolla en el contexto de determinadas relaciones sociales, en la que los/as comensales están incluidos/as, donde además hay un grupo que lo antecede y le enseña a comer. En la cultura alimentaria entran en juego intercambios sociales, tanto materiales (prácticas alimentarias en su sentido más amplio, desde la producción, distribución, selección, preparación hasta el consumo) como así también simbólicos (creencias, representaciones, conocimientos) que motivan y explican la comensalidad (Contreras Hernández y García Arnaiz, 2005). Por ello podemos señalar que el momento del comer simboliza mucho más que la acción de compartir alimentos con otros/as comensales en un tiempo y espacio, sino que también intervienen significados, simbolismos, sentimientos en dicha práctica como así también condicionamientos históricos y materiales.

En el comer juntos, Le Breton (2006) define a la comensalidad como una acción en común que alimenta la sensación de apreciación colectiva. Uno degusta tanto los sabores como la compañía. Algunas compañías abren el apetito y, por el contrario, otras lo cierran. Compartir sabores remite al (dis)gusto de estar juntos. Nuevamente aquí, se manifiesta que comer también involucra dinámicas conflictuales.

En el marco de la comensalidad, el *gusto* es una postura provisoria frente a los alimentos, por lo tanto, su formación es un proceso social y cultural que ocurre desde los primeros días de vida, otorgando significados e identidad a las personas en el marco de vínculos afectivos (Le Breton, 2006). Es decir, al incorporar un determinado alimento, no solo se modifica el estado del organismo como sustancia orgánica, sino que también hace a la identidad del individuo ya que se incorpora al comiente en un sistema culinario (o gastronomía) y, por lo tanto, en la trama afectiva del grupo que lo practica (Fischler, 1980). Es así como los sistemas culinarios contribuyen a dar sentido al ser humano. Esta afirmación responde a

que, a través de los alimentos, las formas de preparaciones, las combinaciones de ingredientes, los olores, sabores y consistencias, los sentidos, significados, sentimientos y evocaciones alrededor del plato, se produce el arte culinario en el que las personas se sienten identificadas. Por el contrario, Fischler (1995) hace mención al *disgusto* definiéndolo como un fenómeno que posee dos dimensiones, una biológica (comportamientos como mala cara, rechazo, regurgitación y vómito), y otra dimensión psicológica, social y cultural (emociones y sensaciones). Esta última desencadena la primera.

En cuanto a la relación alimento-comensal, en los sectores socio-segregados, el Estado -en todos sus niveles- juega un rol central al momento del comer a partir de sus intervenciones alimentarias, tanto en el plano comunitario como en el escolar. En este sentido, durante las comidas compartidas por fuera del ámbito familiar, los/as niños/as experimentan una cocina a veces diferente a la que están acostumbrados/as, escuchan reflexiones y observan comportamientos de sus pares y/o adultos/as cuidadores que los/as interpelan en su práctica de comensalidad. De este modo, se acepta gustosamente o no, el alimentarse con comidas que aún no conocen.

Sin embargo, frente a una misma realidad, los cuerpos no vivencian las mismas sensaciones y no descifran los mismos datos; cada uno/a de ellos/as es sensible a la información que reconoce y que remite a su propio sistema de referencia simbólico o cultural. Es a través de su cuerpo que el individuo constantemente interpreta su entorno y actúa sobre él en función de las orientaciones internas dadas por la educación, la costumbre, su historia de vida. Referir a los sentidos involucra al cuerpo, entendido por Le Breton (2006) como “proyecto sobre el mundo”, y un constante proveedor de significados. En el caso particular de los niños y las niñas, este autor señala que, “... aprende[n] a identificar los sabores, a apreciar o a rechazar platos o alimentos. Participe[n] o no en la confección de la comida, se inicia entonces no sólo en el discernimiento de los sabores, sino también en su preparación, en darles relieve” (Le Breton, 2006:274). Desde que nacemos comenzamos a percibir o a interpretar nuestras comidas entendidas en su doble condición de “sustancia” y “circunstancia” (Contreras Hernández, 1992).

Por otra parte, nos parece interesante incorporar la mirada de Sedó Masís y De Mezerville (2003) dado que realizan un cruce analítico entre la alimentación y los cuatro estadios de desarrollo psico-social que plantea Erikson. En relación a estos últimos, consideramos importante destacar que los/as participantes de este estudio se encuentran atravesando las etapas correspondientes a la primera infancia, niñez temprana y edad del juego.

De este modo, siguiendo a Le Breton (2006), podemos decir que el grupo de pares amplía y matiza las preferencias y las propuestas alimentarias del grupo familiar, produce discursos acerca de los platos o los alimentos, comparaciones que afinan o desacreditan el gusto y ejercen una influencia perdurable en la modelación de la sensibilidad alimentaria y gustativa. La influencia del grupo de pares en las prácticas alimentarias se destaca en esta etapa de la vida de nuestro interés, ya sea por observación, imitación e identificación, nuevos ingredientes y preparaciones que ingresan al repertorio alimentario.

Guidalli (2012) sostiene que en ámbitos como comedores escolares existe un contraste entre la sociabilidad alimentaria infantil donde el juego forma parte del contexto de la comida con el tono autoritario de las normas que acompañan la práctica de comensalidad en ese espacio. Entre ellas, “sentate bien”, “no hables mientras comes”, “usá correctamente los cubiertos”, “no molestes a tu compañero”. De esta manera, Gracia y Comelles (2007) plantean que *comer bien* en estos ámbitos, parece significar el cumplimiento de recomendaciones dirigidas a la calidad nutritiva o de seguridad alimentaria, lejos de lo que sería *comer bien* en el sentido de incorporar las funciones sociales y culturales de la comida relacionadas con el placer gustativo, olfativo y el intercambio social entre comensales.

“¡A comer!”: afectividades y disciplinamientos entre adultos/as y niños/as

Los niños y las niñas del turno tarde ingresan a las 12:30 hs., son recibidos por las maestras quienes los acompañan hasta su sala. Allí cada uno/a elige una silla para sentarse, en la que se va a ubicar a lo largo de la jornada. Esto es recordado sistemáticamente por las docentes cada vez que quieren ir a colocarse a otro sitio. Una vez reunidos todos/as los/as niños/as de la sala, se dirigen al baño a lavarse las manos. Posteriormente, regresan al aula para cantar canciones tales como: “Saludo al jardín”, “Saco una manito”, “Una viborita”. Pasados 15 minutos aproximadamente, llega la comida a la sala de la mano del cocinero.

Al ver entrar a Toto los niños y las niñas reconocen que se aproxima el momento del comer, y gritan: “¡Comidaaaa!”, expresando alegría a través de un rostro sonriente acompañado por movimientos de manos aplaudiendo. En algunas ocasiones se genera una atmósfera lúdica porque él suele ingresar con un sombrero, símbolo que produce en los niños y las niñas una asociación con lo festivo, la diversión. Estos intercambios disruptivos en el servido alimentario en el tiempo han designado al cocinero como una presencia afectiva. Esto se expresa cuando Toto ingresa sin ningún divertimento sobre su cuerpo, igualmente se levantan de sus sillitas para darle abrazos. En otras palabras, la comida en tanto celebración en común va permitiendo la construcción de lazos sociales tanto con quien la elabora como así también con quien se comparte su cualidad de “sustancia” como también de “circunstancia” (Le Breton, 2006; Contreras Hernández, 1992).

Los niños y las niñas al verlo ingresar al cocinero con un sombrero en su cabeza le piden a él que se los ponga, poniendo sus manitos sobre sus cabezas. Él comenzó a pasar alrededor de la mesa colocándose de uno en uno.

Tres niños al verlo entrar al cocinero a la sala, se levantan de sus sillas y van corriendo a abrazarlo, luego comienzan a levantarse el resto de los niños y niñas para ir también a abrazarlo (Nota de campo, 29 de mayo 2017, durante el momento del almuerzo, sala de tres años).

La mencionada presencia afectiva, según Fischler (1995), se relaciona con la intervención maternal que se define por un toque personal único, que sirve para identificar y valorizar al preparador como también a la preparación. De modo que, quien cocina apela a la felicidad gustativa de los/as comensales, destinando tiempo e ingenio en sus preparaciones; gesto reconocido y valorado por ellos/as a su manera: aplausos, abrazos.

Una vez que la comida llega a la sala, las maestras reparten a cada uno su plato. Al encontrarse frente al plato, hay una fracción de segundos durante la que el niño y la niña entran en contacto con lo servido de manera autónoma. Algunos/as con la mano, otros/as con la cuchara, otros/as desde la indiferencia frente a lo propio para husmear lo del compañero/a o bien para tomar algo de la comida y salir a deambular por el aula. Sin embargo, ese tiempo de exploración y descubrimiento sensorial es coartado por la intervención adulta inmediata cuyo sentido descansa en el control. Hemos observado seis situaciones que de manera recurrente se reitera:

A - La maestra de forma mecánica homogeniza las presentaciones culinarias hacia un solo color, una sola textura, un solo modo de comunicación: un *flavor* parejo en toda su superficie a tomar con la cuchara.

En la mesa se encuentran sentados 5 niños/as, entra el cocinero con los platos de comida y de a uno se los va entregando a la maestra, ella se los deja delante de cada niño/a. Ese día se comía polenta. La presentación era una porción circular naranja de polenta en el medio del plato bañada de un círculo de salsa roja con carne con hebras larguitas de queso de rallar. Uno de los niños comienza a sacar con sus deditos cada una de las hebras, algunas las lleva a la boca, otras las coloca sobre la mesa. Se habría generado una rítmica en sus movimientos de tocar, sacar, probar, tocar, sacar. Al ver esto, velozmente la docente agarra una cuchara y le mezcla toda la preparación hacia un tono monocromático y de textura homogénea. Comienza con esta acción en este plato, pero la continua de forma mecánica

con el resto de los y las presentes. Mientras tanto, comenta en voz alta: “Así se les enfría más rápido” (Nota de campo, 27 de junio 2017, durante el momento del almuerzo, sala de dos años).

B - La maestra opta por darle de comer en la boca limitando así las posibilidades de que el niño/la niña pueda explorar el plato durante el almuerzo.

Maestra: “Comer solos no pueden, ellos son chiquitos todavía, con estas comidas [guisos con abundante caldo] los tengo que ayudar, solos no pueden, se tiran todo encima y se mojan la ropa”. Mientras ella habla, estaba sentada al lado de una niña a quien le da de comer en la boca (Nota de campo, 27 de julio 2017, durante el momento del almuerzo, sala de dos años).

En este marco, de acuerdo a los aportes de Erikson (2000), podemos decir que se debilita el fortalecimiento de la autonomía que los niños y las niñas adquieren en la etapa vital en la que se encuentran, donde se espera que adquieran el dominio del manejo corporal, de utensilios, del espacio para comer y disfrutar de los alimentos, que elijan entre los diversos alimentos que se les ofrecen y cómo consumirlos, que aprendan diferentes rutinas y ciertas maneras de comportarse en la mesa. Acciones para las que necesitan tiempo.

C - La maestra dosifica las cantidades de alimento a servir por persona en la merienda. La dosificación opera como forma de disciplinar el consumo si es que “hay hambre” y evitar que “se juegue con la comida”. Pero también responde a una táctica de ahorro implementada en la Sala (ya no en la cocina) dado que, como antes señalamos, los alimentos en esta institución están contados para cada prestación. En esa dirección aportaba el cocinero: “no podemos darnos el lujo de tirar comida, por eso a mí me interesa el tema de las cantidades por niño, ¿cuánto es lo óptimo para su crecimiento? Uds. [nutricionistas] me pueden ayudar con eso”.

Los/as niños/as se encuentran sentados en su mesa, la maestra comienza a servir de manera dosificada la leche a menos de la mitad del vaso, se los reparte mientras dice: “con las dos manos agarramos el vaso, despacito así no la tiramos”, una vez que todos/as tienen su vaso de leche comienza a repartir un trocito de galleta de arroz a cada uno, sin dejar el plato en el centro de la mesa (Nota de campo, 16 de junio 2017, durante el momento de la merienda, sala de dos años).

D - Las maestras utilizan al alimento como un incentivo para que los/as niños/as terminen de comer todo, particularmente el postre o alguna colación dulce: “Hasta que no termines de comer todo, no te doy más [agua]”; “sentate a terminar la comida porque ya viene Toto con el postre”; “el postre es sólo para los que comieron todo no un poquito”; “terminá de comer todo si no no te doy postre”; “Tomá la leche así te doy galleta”. Los mencionados incentivos, siguiendo a Seoane y Petit (1995) son definidos como premios utilizados para la persuasión, es decir conseguir que los/as niños/as terminen de comer lo que no quieren para luego obtener el alimento que desea; en la Sala Cuna fundamentalmente el “postre”. Estos premios suelen responder a las preferencias infantiles que se relacionan con el apetito específico por el sabor dulce, componente innato, ya que el primer alimento recibido es la leche materna la que es dulce. De manera que el postre/las galletas generan un margen amplio de aceptabilidad (Fischler, 1995).

E - La maestra promueve dinámicas competitivas para regular el tiempo de ingesta de los niños y las niñas más lentos/as, particularmente durante la merienda que está próxima al horario de cierre de jornada. Ella necesita poder terminar para dejar la sala en condiciones y finalizar sus quehaceres laborales. En este contexto, la leche se debe tomar a gran velocidad: “tomá más rápido”. De este modo, su propuesta es terminar primero/a la leche y de esta forma ganarle al compañero/a. El premio consiste en aplausos por parte del resto de la sala como reconocimiento.

La maestra agarra un vaso con leche, se sienta con ellos/as en la mesa, comienza a tomarlo mientras le dice a una de las niñas: “Dale Z toma más rápido, M te está ganando (...) 1,2,3 a

ver quién me alcanza, les gano yo he...”. A los pocos minutos Z termina de tomar su vaso de leche, la maestra y su compañero la aplauden diciendo “¡Bien Z!” (Nota de campo, 16 de junio 2017, durante el momento de la merienda, docente de sala de dos años).

F - La maestra pendiente de la pulcritud. Esto se basa en que los/as niños/as de 2 años “solos no pueden”, “se tiran todo encima” y “se mojan la ropa”. Pero, asimismo, los de 3 años “son grandes” por lo que no deben ensuciarse durante el momento del comer.

Maestra: “Comer solos no pueden, ellos son chiquitos todavía, con estas comidas [guisos con abundante caldo] los tengo que ayudar, solos no pueden, se tiran todo encima y se mojan la ropa” (Nota de campo, 27 de julio 2017, durante el momento del almuerzo, sala de dos años).

La maestra al ver que uno de los niños se tira sobre el guardapolvo unas gotas de leche, mirándolo le dice: “Ya estamos grandes para mancharnos así”, agarra un repasador que tiene sobre su escritorio y le seca el guardapolvo (Nota de campo, 29 de mayo 2017, maestra sala de tres años).

Una situación similar también se vio expresada un día que la docente de la sala de 3 años observó que los/as niños/as estaban manchados con comida en sus rostros, había restos de alimentos esparcidos por la mesa y por el piso. Acto seguido tomó un trapo húmedo de color amarillo que había en una repisa, lo pasó por la mesa y luego de manera continua por la cara de todos/as niños/as que estaban comiendo. En relación al momento del comer, ella refiere que lo primordial es el cuidado de la higiene, tanto personal como del espacio físico.

Retomamos los aportes de Ibáñez y Huergo (2012) referidos a la meta de pulcritud en ámbitos tales como los comedores escolares. La preocupación por la higiene, por el orden y la limpieza por parte del/la adulto/a tanto del espacio físico como de los/as comensales. Estas son cuestiones que se evalúan en las inspecciones por parte del Estado. Pero, a su vez, son aspectos que van a contrapelo de lo que niños y niñas vayan experimentando en su contacto con la comida en estas etapas de vida (Erikson, 2000).

Asimismo, durante el momento de comer se dan pláticas entre las docentes y los/as niños/as de mutuo conocimiento.

Una niña mientras se encuentra tomando su leche le pregunta a la maestra (que se encuentra parada sirviéndole la merienda al resto de los niños/as): “Seño, ¿vos tenés hermanitos?”, ella se ríe a través de la expresión “ja ja” y dice “sí, están viejitos” [son más grandes] y le pregunta a uno de los niños si él también tenía hermanitos. Se inicia una charla entre todos los presentes en la sala (Nota de campo, 16 de junio 2017, durante el momento de la merienda, sala de tres años”).

No obstante, dado que los/as niños/as se imitan en los comportamientos, las maestras al estar a cargo de diez comensales aproximadamente, frente a alguna situación de distracción infantil intervienen al instante para prevenir que se altere el clima de “orden” que impera en la sala a la hora de comer. Estas acciones forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la mesa y alrededor de ella (Piaggio y Solans, 2014). Por este motivo entendemos a las comidas como sitios culturales, donde se imponen normas orientadas a reforzar qué está bien y qué está mal, y donde también se establece comunicación entre los/as comensales (Ochs y Shohet, 2006).

En el caso de la Sala cuna, las docentes aprovechan especialmente los momentos de la comida para disciplinar o controlar el comportamiento de los/as niños/as de acuerdo con lo socialmente “esperado”. En concordancia con Milstein (2015), esta “dicotomía niño/a-adulto/a” que se refleja en las anteriores interpelaciones, supone por parte de los segundos una desigualdad “natural” de los/as primeros/as, como también una naturalización acerca de que los/as niños/as son seres de escaso desarrollo de capacidades y competencias. De esta manera, podemos decir que dicha dicotomía actúa como prejuicio en las relaciones, produce distorsiones en los modos de percibir, actuar y entender la vida cotidiana; las prácticas de comensalidad como uno de sus capítulos.

Entre los discursos que forman parte del paisaje sonoro del momento de la comida, por parte de las maestras escuchamos las siguientes frases dirigidas a los niños y las niñas: “bien sentados en la mesa como corresponde”; “¡vamos! a sentarse que todavía no terminaron la leche”; “sentaditos para el frente toman la leche”; “con una mano agarran el plato, con la otra la cuchara, así no se les cae nada”; “no se juega con la leche, no se escupe el vaso, si no te gusta me decís seño no quiero más pero con la comida no se juega”; “despacio así no se les cae la leche, pero rápido que si vas lento otro compañero te gana”. Por consiguiente, se espera que: el cuerpo esté “sentado”, es decir, fijado a la silla mientras las manos agarran bien fuerte el plato y la cuchara así no se ensucian y no ensucian el espacio físico/mobiliario; se coma toda la ración diseñada por un/a adulto/a (no que los/as niños/as perciban sus sensaciones de hambre/saciedad y decidan en base a ello); la comida sólo se use para comer; los movimientos para comer deben ser lentos para agarrar, masticar, tragar en el almuerzo; llegado el momento de irse hay que tomar la leche rápido ganándole al compañero/a; el cuerpo consigue el permiso para moverse por el espacio cuando se terminó con lo que había en el plato. Podemos observar cómo en relación al uso del tiempo para comer las docentes emiten dobles mensajes: despacito por un lado, pero rápido para ganarle a tu compañero/a, ser aplaudido y reconocido por la mirada adulta.

Así como también, el obligar a que “coman todo el plato”, “no permitirles una comunicación espontánea con los alimentos servidos”, “que ingieran a mayor velocidad”, va en contra de fomentar la autonomía en los/as niños/as de comer solos/as, de ser capaces de saber lo que necesitan y lo que desean, estimulando intercambios y otras formas creativas de “librarse de la comida”. Entre ellas, por ejemplo, esconder la comida indeseada, lanzarla debajo de la mesa o estratégicamente alrededor del plato, escupirla en un rincón, entre otras (Guidalli, 2012). Estos comportamientos se observan en la sala cuna.

De este modo, como antes señalamos, el comer como una obligación social y moral lleva a negociaciones alimentarias usando al alimento como una herramienta de persuasión, considerando la comida como recompensa (Ochs y Shohet, 2006). En ese marco, durante el trabajo de campo, la trama lúdica adquirió dos perspectivas: construcción de lazos afectivos en las interacciones sostenidas con el cocinero y como forma desapercibida de disciplinamiento principalmente por parte de las docentes. En ambas circunstancias, el/la adulto/a habilita el espacio de juego y establece el “cómo” de diferentes maneras y en diferentes circunstancias (Alonso, 2012). Esta forma de comunicación genera más empatía entre los/as niños/as que los discursos acerca de los buenos hábitos en la mesa.

Complementariamente, en relación a lo lúdico, nos resulta interesante destacar cómo en las ocasiones festivas se le da lugar al niño/a para que haga propuestas recreativas. Un ejemplo de esto es el uso del celular de la maestra para poner música, eligiendo el tema de reggaetón “*Shaky shaky*” de Daddy Yankee y salir a bailar al salón.

Uno de los niños se encuentra sentado tomando su leche y en un tono fuerte de voz le pide a la maestra, de la sala de un año, que está poniendo música que pongan el tema *Shaky shaky*, ella lo hace y el niño se levanta a bailar y saltar de manera improvisada, al medio del salón. Se agregan dos de sus compañeras (Nota de campo, 12 de julio 2017, durante el momento de la merienda).

Asimismo, en el marco de estos eventos, se abre el abanico de posibilidades para “elegir” qué comer. Se deja de dosificar el alimento que llega a cada niño/a, se flexibilizan las normas. Es el tiempo de fiesta, es el tiempo de la excepcionalidad. Las docentes le dan la posibilidad de seleccionar lo que desea cada uno/a en función de lo disponible. En estos contextos lo festivo se torna en un momento de excepción, invocando un espacio - tiempo diferente, se re-configuran las relaciones con los/as otros/as durante el acto del comer.

En relación a los usos del tiempo habituales para la comensalidad, según las voces de las profesionales nutricionistas, desde el Proyecto Salas Cuna no se establecen normativas rígidas. Por su parte, el cocinero nos comenta que, “el tiempo para comer es libre [manejado

a discreción], ya que no nos indican cuánto debe durar cada actividad, sino que nosotros lo organizamos”. En ese marco, estructuran el siguiente esquema de horarios: ingreso a las 12.30 hs; almuerzo a las 13:00 hs (duración de 30 minutos); merienda alrededor de las 15:15 hs (duración de 20 minutos); finalización de jornada a las 16 hs.

Haciendo referencia a la percepción del tiempo destinado a la práctica del comer dentro de cada sala encontramos contradicciones entre el decir y el hacer por parte de las maestras. Desde lo discursivo, se reconoce que cada niño/a tiene su propio tiempo, se los “espera” y respeta, no se los puede apurar.

Maestra: “Tienen que tener su tiempo, no se los puede apurar a los chicos...hay algunos que demoran un montón en comer [porque comen despacio, de a bocados pequeños] y otros que se comen todo ahí nomás [una cucharada tras otra] (...) pero es su tiempo” (Entrevista a maestra de sala de dos años del turno mañana, 10 de octubre 2017).

Sin embargo, desde la acción, tal como antes describimos, se los apura verbal y en puesta en acto (darles de comer en la boca) con la intención de mantener el tiempo eficiente determinado por la dinámica cotidiana. Asimismo, en la imagen se puede observar que uno de los niños de la sala de 2 años continúa tomando su leche “a su tiempo”, mientras todos/as salen a esperar que los/as busquen sus familias.

Imagen 1



Fuente: Elaboración propia

Muchas veces sucede que ese tiempo propio, diferente al del resto de la sala, lleva a los/as niños/as a dejar de comer para seguir a sus compañeros/as (imitación) en el juego y el movimiento por el espacio. Hay un tiempo de atención a la comida, pero luego de ello, la dispersión se contagia entre los presentes.

Todos/as los/as niños/as ya terminaron su comida y empiezan a pedir el postre (...). B, está comiendo aún, levanta la cabeza y observa que nadie más está comiendo, automáticamente deja de comer (Nota de campo, 27 de julio 2017).

Retomando los aportes de Mintz (1996) podemos decir que el tiempo es parte de las relaciones en las cuáles somos y vivimos de manera cotidiana, responde a una construcción social. De esta manera, con lo expuesto anteriormente respecto al tiempo del comer, se expresa que de forma directa y/o indirecta, se interpela al niño/a para que se cumpla con el horario institucional, siendo éste un factor fundamental que influye en las relaciones de los/as niños/as con la comida, condicionando lo que se come y cómo se lo come. Siguiendo a Guidalli (2012), el tiempo disponible para comer suele manifestarse como un condicionamiento del comportamiento frente al consumo alimentario. Así, “El tiempo previsto para la comida en el colegio está inscrito en un horario social que es distinto al familiar y que requiere un proceso de adaptación” (2012:315).

5.- Reflexiones finales

Las comidas compartidas constituyen “sitios culturales” no solo para comer sino también para la comunicación y sociabilidad que favorecen la construcción de conocimientos y horizontes de posibilidades/deseos para niños y niñas (Ochs y Shohet, 2006). Para Fischler (1995) un aspecto clave en la formación y modelación del gusto alimentario infantil es la influencia que ejercen los/as actores sociales con quienes se está en constante interacción durante el acto del comer.

De esa manera, pudimos observar que en la modelización de las prácticas de comensalidad de los niños y las niñas que asisten a Sala intervienen adultos/as -que siguen sus propios *habitus* en tensión con los lineamientos programáticos- pero también el grupo de pares. Esta trama social va condicionando el aprendizaje de las formas de vincularse con el tiempo, el espacio, la comida, los/as otros/as. Y, también, las formas de vivenciar y habitar el propio cuerpo cuando comen.

Las docentes están muy encima para que los/as niños/as terminen de comer todo el plato. Ellas justifican este accionar en el conocimiento respecto de las condiciones materiales de vida de sus familias. El reverso de estas circunstancias, que por cuestiones de espacio no profundizamos, es que los niños y las niñas generan intercambios u otras formas de librarse de la comida, entre las que encontramos: esconder la comida indeseada, lanzarla debajo de la mesa o estratégicamente alrededor del plato, escupirla en un rincón.

Dada la complejidad relacional que involucra la comensalidad, nos parece importante seguir problematizando los modos que adquiere en la vida cotidiana de niños y niñas la intervención alimentaria por parte del Estado desde las primeras horas de vida; más allá de haberse convertido en parte *natural* del paisaje social en contextos de socio-segregación. Esta intervención es en sí misma, una forma de regulación y de disciplinamiento del cuerpo de las infancias, por ende, una intervención directa en sus formas de percibir/vivir/significar el mundo. La contracara solidaria de esta actuación constituye una forma de no lectura del propio cuerpo infantil; el querer “acomodarlo” como dé lugar a la normativa adulta e institucional.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Daniela (2012). “El juego, todos los juegos. Entre la norma y la práctica. Sentidos del juego en el jardín de infantes”, en *Revista Lúdicamente*, Nº1, Año 1, 1-12.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2002). “Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica”, en *Revista de Cultura*, Nº 0. Recuperado de: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>. (11/04/2014).

CARLI, Sandra (2010). "Notas para pensar la infancia en la argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente", en *Educación en Revista*, Vol. 26, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 351-382.

----- (1999). *De la infancia a la escuela*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

CONTRERAS HERNÁNDEZ Jesús (1992). "Alimentación y cultura: reflexiones desde la antropología", en *Revista chilena de antropología*, Nº 11, 95-111.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús y GRACIA ARNAIZ, Mabel (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.

DUQUE PÁRAMO, María C. (2008). "Niñas y niños colombianos en los estados Unidos. Agencia, identidades y cambios culturales alrededor de la comida", en *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 44 (2), 281-308.

ERIKSON, Erick (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.

FISCHLER, Claude (1995). *El (h) omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.

----- (1980). "Food Habits, Social Change, and the Nature/Culture Dilemma", en *Social Science Information* 19 (6): 937-953.

GRACIA ARNAIZ, Mabel y COMELLES, Josep M. (eds.) (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Barcelona: Icaria.

GUIDALLI, Bárbara (2012). "¿Puede ser el comedor escolar un espacio de aprendizaje alimentario? Factores y circunstancias que influyen en la experiencia del comer en la escuela", en Piaggio y Solans (Comps), *Enfoques socioculturales de la alimentación* (308-325). Buenos Aires: Akadia.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (2006). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana. México.

IBÁÑEZ, Ileana y HUERGO Juliana (2017). *Sentidos y Sabores del Gusto como Experiencia Social: niños y niñas en centros de cuidado infantil*. Buenos Aires: Teseo.

----- (2012). "Encima que les dan eligen. Políticas alimentarias, cuerpos y emociones de niños/as de sectores populares", en *RELACES*, Vol. Nº 8 (4), 29-42.

LE BRETON, David (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MILSTEIN, Diana (2015). "La etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores", en *Espacios en blanco, Revista de Educación*, Vol. 25, Nº 1, 193-211.

----- (2008). "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas", en *Sociedades y Cultura*, Vol.11. Nº 1, 33-40.

MINTZ, Sidney. W. (1996). *Dulzura y poder: el lugar del azúcar en la historia moderna*. México: Siglo XXI.

OCHS, Elinor y SHOHET, Merav (2006). "La estructuración cultural de la socialización durante las comidas", en Piaggio y Solans (Comps), *Enfoques socioculturales de la alimentación* (259-276). Buenos Aires: Akadia.

PIAGGIO, Laura. R y SOLANS, Andrea. M. (2014). *Enfoques socioculturales de la alimentación*. Lecturas para el equipo de salud. Buenos Aires: Akadia.

SEDÓ MASÍS, Patricia y DE MEZERVILLE, Gastón (2003). "Los significados del alimento: caso del adulto mayor. Gerotranscendencia y alimentación: Propuesta de un modelo teórico denominado Gero-alimento-terapia basado en las etapas de desarrollo psicosocial", en *Revista Ensayos Pedagógicos*, 3 (1), 49-74.

SEOANE, Luis y PETIT, J. Enrique (1995). *Factores que determinan el comportamiento alimentario de la población escolar de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Documentos Técnicos de Salud Pública. Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Cita sugerida: GONZÁLEZ, Candela Luciana e IRIARTE, Candela María (2021). “¡A comeeeeeer!” Prácticas de comensalidad de niños y niñas en una Sala Cuna (Córdoba, Argentina)” en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 78-93.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 23 de abril de 2021

Aceptado: 19 de mayo de 2021