

Cocinar... comer

Cultura y comunicación incorporadas en el género

Cocinar... comer

Cultura y comunicación incorporadas en el género

Cruz Elena Corona Fernández
(coordinadora)



Universidad de La Ciénega del
Estado de Michoacán de Ocampo

Mtro. Antonio Jaimes Luna
Rector

Ing. Luis Felipe Herrera Arteaga
Secretario de Planeación

Arq. José Francisco Álvarez Cortés
Secretario de Administración

Mtra. Patricia Zamora Sánchez
Secretaria Académica

Consejo Editorial

Mtro. José David Calderón García
Dra. Martha Isabel González Domínguez
Dr. Jesús Gil Méndez
Mtro. Eduardo Chávez Flores
Dr. Alberto Isaac Zepeda Jazo
Mtra. Gloria Janneth López Mercado

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por pares académicos, de acuerdo a lineamientos establecidos por el Consejo Editorial de la UCEMICH

Primera edición, 2019

ISBN: 978-607-9064-21-1

D. R. © Universidad de la Ciénega
del Estado de Michoacán de Ocampo
Avenida Universidad 3000, Col. Lomas de la Universidad
Sahuayo, Michoacán, C. P. 59103
Teléfonos: 353-532-0762 / 353-532-0575 / 353-532-0913
<http://www.uciengam.edu.mx/>

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Índice

Introducción	9
La cocina: espacio de aprendizaje, poder y comunidad Cruz Elena Corona Fernández	13
Los hombres en la cocina: ¿una transgresión a la masculinidad hegemónica? Iliana Muñoz García	37
¿Quién hace la comida? Niñas y niños se <i>familiarizan</i> en casa y practican en la escuela. Experiencias en educación indígena Ulrike Keyser	59
El «bien comer» desde la escuela María Dolores Padilla Hernández	83
El conocimiento involucrado en la elaboración de alimentos. Manufactura artesanal del queso cotija Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores	97
Del género a la alienación consumista Víctor Manuel Ortiz Aguirre	117

Introducción

El presente libro es el resultado de un esfuerzo compartido que comenzó con el diálogo entre académicos de distintas instituciones sobre tres aspectos importantes que son parte de nuestra vida diaria: la alimentación, la educación y la corporalidad. Los tres están relacionados con las distintas maneras en que mujeres y hombres se vinculan con ellos, ya que, si bien la elaboración de la comida es una práctica cotidiana, no se puede afirmar que se trate de una actividad en la que todos participan equitativamente; casi siempre son las mujeres quienes se encargan de preparar los alimentos que se consumen en el entorno familiar y comunitario, ellas ocupan gran cantidad de tiempo, esfuerzo y creatividad en una acción poco reconocida pero asumida como inherente a una supuesta «naturaleza» femenina, y por ello invisibilizada.

Asimismo, son ellas quienes poseen y transmiten a las nuevas generaciones los diversos saberes culinarios; las que recogen las pautas culturales y las incorporan a los platillos que preparan día con día. Esta transmisión no se limita a los ingredientes y a las técnicas para cocinarlos, sino que también están inmersos valores, emociones, cargas afectivas, tradiciones e ideologías que complican el acto de cocinar y de comer. El cuerpo, marcado por el género, es el medio indispensable para producir y comunicar estos actos, en él se incorporan la cultura y la sociedad que crean necesidades y modos de satisfacerlas en las que el género de los actores siempre está presente.

La perspectiva de género es el eje que atraviesa los diferentes capítulos que estructuran este libro porque expone, documenta, analiza y cuestiona una ideología que racionaliza y justifica las prácticas de inequidad entre ambos géneros en sus interacciones socioculturales, de las cuales las prácticas alimentarias no son la excepción.

Así, el propósito de este texto es, por un lado, conocer las experiencias femeninas y masculinas sobre la producción y transformación de los alimentos y la educación que han tenido sobre este aspecto, tanto en el hogar como en la escuela, ambos espacios importantes para la construcción de conocimientos básicos para la vida cotidiana; y por el otro, acercarnos a la forma en que las personas se vinculan con la comida, así como con el modo en que perciben y es percibida su corporalidad en esta sociedad de consumo.

En este sentido, se abordan otros aspectos de lo cotidiano en el hacer alimentario. Los espacios en la cocina se desdibujan, tanto hombres como mujeres pueden realizar las mismas actividades: elaboración de tortillas, guisos, organización de fiestas, entre otros; acciones que realiza cualquiera sin importar el género, aunque pocas veces se reconoce a las mujeres como las que logran darle continuidad y cohesión a un espacio mágico donde la convivencia se da con características particulares.

En el primer capítulo, escrito por Cruz Elena Corona Fernández y titulado «La cocina: espacio de aprendizaje, poder y comunidad», a partir de los testimonios de mujeres de distintas generaciones la autora se acerca al escenario de la cocina, sitio propicio para enseñar y aprender los roles de género, un lugar en el que puede verse la forma en que se ejerce el poder patriarcal, pero también en donde es posible conocer la formación femenina, los saberes que ellas llevan consigo y el ambiente que se produce cuando se reúnen en un espacio como este.

Iliana Muñoz García escribe el segundo capítulo. Ella muestra una visión desde la otra cara de la moneda. Bajo el título «Los hombres en la cocina: ¿una transgresión a la masculinidad hegemónica?» se adentra a los significados que tiene la preparación de los alimentos para los varones desde los preceptos de la masculinidad hegemónica. A través de entrevistas en profundidad podemos conocer el papel que ellos juegan, la manera en que han construido su identidad de género y la educación que recibieron; todo relacionado con esta actividad. Cuestiona la división sexual del trabajo respecto de las actividades domésticas y enfatiza algunos cambios que se han dado en las dinámicas familiares de los entrevistados, así como otras que se han conservado desde otra perspectiva.

Los dos siguientes apartados se concentran en la escuela. Ulrike Keyser da cuenta de lo que sucede en contextos comunitarios; su texto «¿Quién hace la comida? Niñas y niños se familiarizan en casa y practican en la escuela experiencias en educación indígena» analiza los contenidos escolares y las actividades que se relacionan con la preparación de alimentos, convertidos en recurso didáctico en proyectos y programas elaborados por docentes de pueblos originarios de Chiapas y Michoacán; particularmente se enfoca en materiales educativos y experiencias de educadoras *p'urhépecha*, integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural. El capítulo

aborda la forma en que se manifiesta la educación de género en las actividades escolares, así como la que se practica dentro de las familias y en la comunidad, espacios de socialización cercanos a la escuela.

También en el ámbito escolar, María Dolores Padilla Hernández, desde el discurso de los y las docentes, así como del análisis de los libros de texto oficiales, aborda el tema que da título al capítulo: «El “bien comer” desde la escuela» que, junto con «bien beber», se han convertido en contenidos educativos de los planes y programas de estudio del nivel básico. Lo que pretende la autora es conocer cómo se abordan en estas instituciones los aspectos alimentarios y qué mensajes de género ofrece la Secretaría de Educación Pública.

En otro contexto, Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores se sitúa en el espacio rural de la producción, particularmente en la sierra de Jalisco y Michoacán (Jalmich). Su capítulo, «El conocimiento involucrado en la elaboración de alimentos. Manufactura artesanal del queso cotija», se enfoca en los conocimientos y roles de género que entran en juego cuando se elabora y distribuye este producto. A lo largo de la lectura, podremos darnos cuenta de las condiciones en las que trabajan y cómo se transmite este oficio a los más jóvenes.

Finalmente, el último capítulo se titula «Del género a la alienación consumista». Víctor Manuel Ortiz Aguirre analiza, desde la psicología, la perspectiva de género y en el marco de una sociedad de consumo, la relación que establecemos entre la comida y el cuerpo. Dividido en tres partes, la primera de ellas se enfoca en las tendencias publicitarias de las dos cadenas de televisión más grandes del país; la segunda presenta datos de la Encuesta Nacional de Salud sobre las enfermedades vinculadas con la mala alimentación; en la tercera parte, algunos conceptos psicoanalíticos sirven como pretexto para, como dice el autor, «repensar el cuerpo, sus gestas y sus ingestas».

Así, este libro pretende introducir al tema de la alimentación y la corporalidad desde una mirada distinta, hacer visible una actividad que se realiza cotidianamente y de la que no se reflexionan sus impactos en las identidades y los cuerpos de las personas. Dejamos al lector la posibilidad de incorporar otros aspectos relacionados con estos temas y la transformación que surja de la interpretación de este texto.

La cocina: espacio de aprendizaje, poder y comunidad

Cruz Elena Corona Fernández¹

Se comprende que para animarse en esa tarea, la mujer trate de conquistar en ella su singularidad y revestir de un valor absoluto los resultados obtenidos; tiene sus ritos, sus supersticiones, se aferra a su manera de colocar el cubierto, de disponer las cosas de la sala, de hacer un zurcido, de guisar un plato; se persuade de que, en su lugar, nadie podría hacer tan bien como ella un asado...

SIMONE DE BEAUVOIR

Introducción²

Diversos son los espacios en los que se aprende a ser mujer, uno de ellos, quizás el más importante, es la cocina. Desde pequeñas, las madres introducen a sus hijas en los saberes culinarios y, a través de la preparación de alimentos, transmiten valores, formas de relación, pautas culturales e ideologías con los que fortalecen vínculos familiares y sociales. Es también ahí donde se puede observar cómo se ejerce el poder hacia ellas, es un lugar de sumisión y servilismo, pero, paradójicamente, también es un territorio del que disfrutan y del que se han apropiado, tanto que nada sucede ahí sin su presencia.

Este capítulo intenta acercarse al significado que las mujeres dan a este escenario, a los saberes que ahí se producen y al ambiente que se origina cuando varias de ellas lo comparten. A través de entrevistas profundas, realizadas a jóvenes y adultas de diferentes lugares y niveles educativos cuyas

¹ Maestra en Pedagogía (UNAM). Profesora-investigadora de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Correo electrónico: <cecorona@ucienegam.edu.mx>.

² Para todas las mujeres que rodean mi vida, por los momentos compartidos en la cocina. Especialmente para mi madre, mi hija, mi nieta, mis hermanas, mi cuñada y mi sobrina. Desde luego, también para mi hijo, quien siempre participa en estas actividades culinarias.

edades fluctúan entre los 29 y los 84 años,³ conoceremos los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con roles de género que giran en torno a la cocina. El propósito es dar cuenta de los aspectos semejantes, aquellos que se comparten y que han permanecido a través del tiempo, independientemente de las diferencias que hay entre ellas, pero también enfatizar los cambios habidos en el trayecto de varias generaciones. Lo que une a estas mujeres es que, sin importar el estado civil en el que se encuentran o la actividad laboral que desempeñan, todas ellas viven en áreas urbanas y son responsables de la preparación de los alimentos dentro de su hogar.

Como todo el libro, esta sección se elabora desde una perspectiva de género, en el sentido de reconocer el trabajo, los saberes y los derechos de las mujeres, mismos que han sido opacados por una sociedad que enfatiza y reconoce lo que está fuera del ámbito doméstico, mientras discrimina la importante labor que se hace dentro de él.

Este enfoque pone sobre la mesa de diálogo, y subraya, la desigualdad actual entre los géneros, basada en tradiciones, costumbres, normas y formas de vida patriarcales, históricamente construidas y consideradas legítimas. Asimismo, pugna por una reeducación genérica que involucre pensamientos, sentimientos, emociones y prácticas sociales que eliminen las formas de dominación que hasta ahora han existido hacia las mujeres, al mismo tiempo que las dignifique, junto con los hombres, en su especificidad humana (Lagarde, 2012).

Así, el primer apartado habla de uno de los lugares más significativos del hogar: la cocina. Tanto en el aspecto físico como en el de las relaciones sociales, particulariza la formación y reproducción de roles de género, así como las transformaciones habidas en ambos aspectos en aproximadamente setenta años. El segundo se concentra en los procesos de apropiación de los saberes culinarios: ¿cómo se enseña?, ¿cómo se aprende?, ¿qué conocimientos especializados se logran obtener desde este sitio?, son preguntas que tratan de responderse a través de los testimonios de estas mujeres.

3 Se realizaron en total 80 entrevistas a mujeres de los siguientes estados: Michoacán, Veracruz, Ciudad de México y Guanajuato. Los niveles educativos van desde primaria incompleta hasta doctorado y, aunque hay algunas diferencias, en general las entrevistadas se pueden ubicar en el sector socioeconómico de personas con ingresos un poco mayores al salario mínimo.

La última parte se acerca a los pensamientos, los afectos y la sororidad⁴ que se dan entre ellas cuando comparten un espacio como el de la cocina, así como al sentido de comunidad que promueven a través de la alimentación.

La cocina. Un lugar para la formación y la reproducción de roles de género

Los espacios físicos son espacios de la memoria, es decir, recordamos momentos importantes en lugares específicos. «El tiempo es espacio en movimiento: el espacio es tiempo detenido... cada cosa tiene su tiempo y cada tiempo tiene su lugar», dice Pablo Fernández (1994, p. 106). Por ello, si una buena parte de nuestra vida transcurre en el hogar, entonces sus diferentes áreas y rincones se convierten en la mayor fuente de experiencias. La cocina es uno de esos lugares significativos; la separación histórica de los roles de género lo ha establecido como un sitio que pertenece a las mujeres y ellas, por su parte, han encontrado ahí un escenario en el que pueden hacer uso de la creatividad, la imaginación y la experimentación, tanto, que han logrado construir saberes especializados, conocimientos importantes que, sin embargo, solo son válidos dentro de la esfera doméstica.

La cocina, más que un lugar en donde se preparan los alimentos y se realizan otras actividades cotidianas, es un área de formación. Desde niñas, las mujeres aprenden que de ellas depende la alimentación de la familia. Generalmente deciden, al igual que con el resto de la casa, la distribución de muebles y objetos; eligen las herramientas que utilizan cotidianamente y crean, en este sitio, un ambiente hogareño en el que se platica sobre lo sucedido durante el día, se toman decisiones importantes sobre la familia y donde, en algunos casos, niñas y niños aprenden, por ejemplo, a leer y a escribir, las tablas de multiplicar o las capitales del mundo, todo en medio de la preparación de sopas, frijoles, tortillas, arroces, salsas, guisados, postres, etcétera.

Quizá por las horas que pasan dentro de ella, las mujeres le han dado una función central, no obstante, hoy en día son menos los momentos que

4 Sororidad del latín *soror*, *sororis*, que significa hermana, más el sufijo *idad* que denota cualidad. Es una alianza que, en palabras de Marcela Lagarde (2009), propicia la confianza, el reconocimiento recíproco de la autoridad y el apoyo entre mujeres.

aquí se comparten. A lo largo de las últimas décadas, los cambios en las sociedades urbanas han generado también transformaciones domésticas, por ejemplo, si nos situamos en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, veremos que casi todas las actividades del hogar giraban en torno a este lugar; la conservación y el almacenamiento de los alimentos requerían de más tiempo, igualmente, todo se hacía de forma manual, así que los acontecimientos sucedían con mayor lentitud, aspecto que traía como consecuencia que los periodos en la cocina fueran más frecuentes y continuos.

Según la época, las tareas dentro de la cocina se relacionan con el empleo y la distribución de distintos tipos de muebles y utensilios, así como de las lógicas de consumo y la tecnología vigente. En las entrevistas realizadas a lo largo de la investigación, pudimos ver los cambios habidos a su alrededor. Las mujeres de mayor edad recuerdan cocinas amplias en las que podían desplazarse con más libertad, incluso, dice una de ellas:

había dos cocinas, la de humo y la de carbón, en la de carbón se cocinaban todos los alimentos, era muy espaciosa, con un brasero grande, con cuatro parrillas y en el centro un espacio para poner las cazuelas; la de humo era de leña, ahí se hacían tortillas... había una mesa especial donde había un molino de café y otro molinito para moler el nixtamal, entonces, en la cocina de humo se tostaba el café para el uso diario... Como no había baño, como los modernos, ahí también se debía calentar agua para bañarse.⁵

En este caso nos referimos a una familia que, durante la época porfiriana, tuvo los recursos suficientes para mantener una casa grande. Si bien cuando la entrevistada era niña ya no vivían en las mismas condiciones, todavía conservaban estas dos áreas. Ricardo Rendón (1997) en su libro *Vida cotidiana en las haciendas de México* coincide con este testimonio y menciona que en estas viviendas

se tenían dos cocinas, una conocida como de humo donde se hacían tortillas en egrejos comales y, por lo mismo de que se corría el riesgo de la expansión del humo, se habilitaba otra cocina, donde se llevaban a ca-

5 Todas las entrevistas se hicieron en el periodo de enero a agosto de 2016.

bo la preparación de la comida cotidiana y de la dada en los días festivos (p. 269).

Aunque muy pocas mujeres indicaron dos espacios, sí señalaron el uso de fogones tanto de leña como carbón; algunas hablan del manejo de tres o cuatro temperaturas en las que sus madres o abuelas cocinaban; quienes se encontraban en una situación de mayor pobreza, platican que en su hogar había un brasero que se colocaba en el centro de una sola habitación. Por supuesto, en esas comunidades no había estufas de gas, las de petróleo apenas comenzaban, pero con poco éxito; las entrevistadas indican que daban un gusto desagradable a la comida, en cambio, para ellas, el olor de la leña siempre fue muy grato. Tampoco había aparatos electrodomésticos, así que, en todos los casos, escuchamos hablar de metates, molcajetes y molinos de mano, ya fueran para el maíz o el café. En cuanto a otros utensilios, el barro y la madera predominan como materias primas de los enseres utilizados por las mujeres más grandes.

Las jóvenes, en contraste, mencionan que durante su niñez los espacios eran más reducidos, en algunos casos, incluso, solamente cabía una persona, generalmente la madre, quien cocinaba. Algunas de ellas tienen en sus casas molcajetes o metates, pero la mayoría los ha dejado de usar: son un adorno más en la habitación; ahora emplean ollas de presión, licuadoras, batidoras o molinos eléctricos, asimismo, el uso de la estufa de gas es generalizado.

En todos los casos, los recuerdos son hacia sus madres, abuelas, tías, hermanas, todas mujeres, que «con sus delantales puestos [dice una de ellas], estaban pendientes de que todo estuviera listo». Es un territorio propio, aquí se desplazan, disponen de él, lo convierten en un lugar en el que suceden y se aprenden muchas cosas, pero, como todo espacio vital, se encuentra enmarcado por relaciones de poder. No olvidemos que es una zona en la que los hombres están excluidos porque lo que ahí se aprende pertenece a la esfera privada, doméstica, mientras que a ellos les concierne el ámbito público y, aunque posiblemente en su origen ambos círculos se complementaban, actualmente no es así: la sociedad patrilínea ha creado la subordinación de unas y el uso del poder de otros, basados en la jerar-

quización de los conocimientos y en el prestigio concedido a los saberes que vienen de afuera (Shapiro, 1983).

Sobre el papel de los varones en la cocina, la mayor parte de las entrevistadas, independientemente de la edad, refieren, de una forma u otra, a veces en abierto reclamo, su distanciamiento. A continuación, algunos testimonios:

en ese tiempo no les permitían a los hombres que se metieran a las cocinas, menos que lavaran trastes o cualquier labor de la casa, no se les permitía, porque eran hombres, entonces, más bien ellos le ayudaban a mi papá que tenía un taller de carpintería.

los hombres no cooperaban nada en la cocina, más que para ir a comer. Ellos se dedicaban muchas veces a llevar lo que se necesitaba para la comida.

No, mis hermanos no... no hacían absolutamente nada. Ninguno, nada más las mujeres. Ellos se iban a acarrear y ordeñar vacas. Vaya, ni lavar los trastes, ¡qué capaz!

los hombres eran machos y las «viejas», como decían, teníamos que hacer todo; yo no recuerdo jamás haberlos visto ni lavar un plato, o sea que nada más iban a comer y la responsabilidad de lavar los trastes era de mis hermanas y yo, una semana y una semana, mañana, tarde y noche.

prácticamente nada, porque yo era la que iba al mercado o la que elegía lo que íbamos a comer... estaba en segundo de secundaria... había veces que no sabía qué hacer de comer, exactamente, pero ellos no se involucraban, era mi responsabilidad, entonces, yo tenía que hacer los desayunos, también las comidas; lo que se refería a la cocina prácticamente era mi responsabilidad.

Nada, eran unos flojos, ellos nada más llegaban y se sentaban, ni siquiera su traste lavaban, nosotras éramos las que teníamos que lavar los trastes, no hacían nada que tuviera que ver con las tareas de la casa.

Los hombres jamás entraban a la cocina, les teníamos que calentar, que servir, ellos sentados, nosotras paradas.

A lo largo de estas palabras, que van de las mujeres más grandes a las más jóvenes, puede verse la separación de los roles de género; en los tres primeros fragmentos hay cierta equidad en el reparto de actividades, no obstante, la dicotomía dentro-fuera es notoria: ellas permanecían en casa y se hacían cargo de las labores «femeninas» mientras ellos trabajaban en talleres, llevaban lo que se requería para la comida o cuidaban al ganado. Los testimonios siguientes ya no hablan de dos esferas; posiblemente la importancia que se le dio a la escuela hizo que a los niños, poco a poco, se les quitara de las responsabilidades de apoyo a los padres, consideradas «masculinas». Las niñas no tuvieron el mismo tratamiento.

En todos los casos, las entrevistadas afirman que los hombres entraban en este lugar solo a comer, «ellos sentados, nosotras paradas», dice una de ellas. La cocina se convierte, entonces, en un espacio conflictivo, ellas pueden ser las dueñas, hasta que llegan los varones, en ese instante su obligación es servir. Marcela Lagarde (2014) dice al respecto: «La mujer hace la comida y da la comida, [pero] lo hace en la opresión: ¡sírvenme! Es la voz más generalizada para las acciones relacionadas con la comida» (p. 293).

El sentido que tienen los papeles de hombres y mujeres puede verse en este sitio, más que en cualquier otra área de la casa. Ahí se encuentra, según De Certau (1999), «una relación que inscribe lo negativo (y no la ausencia) como parte que percibe su funcionamiento» (p. 23), quien señala además que, más que estar ausentes, los hombres han sido excluidos de este espacio, pertenecen a una zona muy distante de la casa.

Esta circunstancia ha provocado el reconocimiento de la opresión doméstica de la que fueron y son objeto como algo impuesto por su condición de género y, por lo tanto, lo relatan como algo negativo. Las experiencias tienen un principio de exterioridad, que no pueden darse

sin la aparición de un alguien o un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva que es exterior a mí... que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar (Larrosa, 2009, p. 15).

Podemos decir que ellas ven lo que les sucede en la cocina como una situación que no han pensado, pero en la que otros las involucran; no depende de su decisión, sino que tuvieron que hacerse cargo, precisamente, por ser mujeres. En dos testimonios recogidos podemos verlo claramente:

fue una experiencia algo frustrante porque tuve que empezar, yo solita, muy chica, a enfocarme en algo que no fue de manera voluntaria, sino que fue necesario... pues con la falta de mi mamá, y mi abuela, ya enferma, tuve que empezar... mi abuela me dijo: «Te vas a hacer cargo de cocinar para tus hermanos...» incluso me decía: «antes de que te vayas, no te puedes ir a la escuela sin que prepares la comida», entonces yo tenía que dejar la comida para que mis hermanos pudieran tener todo preparado.

mi abuelita se iba a trabajar y yo tenía la responsabilidad de llevarle el almuerzo a la fábrica donde trabajaba, y así de «escuinclilla» [*sic*] me enseñó. Le llevaba su café, su leche, todo lo que era del desayuno y me iba a la escuela, y después regresaba y me ponía a hacer la comida, porque ella llegaba a las dos de la tarde a comer y tenía yo que tener la comida hecha.

En ambas circunstancias había hermanos, más o menos de la misma edad o mayores, que podrían haber hecho estas actividades, sin embargo, ni si quiera se pensaba en que podrían apoyar en estas tareas, así que ellas se hacían cargo de una responsabilidad que les llegaba desde fuera.

Los hogares son escenarios en donde los conflictos se dan cotidianamente. Ahí, como en todos los espacios sociales, los niños y las niñas pueden ser los sujetos más vulnerables. En algunos de estos casos, el proceso de aprender no fue del todo agradable, sino que sucedió en medio de la tensión y el desacuerdo; eran relaciones que las obligaban a estar en un sitio, aunque no quisieran, por ello las emociones que produce un lugar como este, cuando se es adulta, están lejos de despertar la alegría o el entusiasmo.

Pero si la experiencia es algo exterior, el lugar en donde acontece es en una misma: es en el cuerpo en donde sucede, en este caso, en los pensamientos, sentimientos, intenciones o representaciones de las mujeres. Así, lo exterior se convierte en interior, es un proceso de ida y vuelta en el que encontramos un principio de subjetividad, de reflexión y de trans-

formación en el sentido de que la experiencia siempre es de alguien y ese alguien tiene la posibilidad de pensar sobre lo que le pasa y transformarlo (Larrosa, 2009).

Por ello, aun cuando muchas mujeres relatan sus primeras experiencias en la cocina como algo que se les impuso, también mencionan, ahora que son adultas, los cambios que han hecho en los roles de género dentro de su familia; no todas, pero sí la mayoría, han tratado de promover una mayor cooperación de sus parejas e hijos en estas labores, dividiendo los quehaceres y los tiempos en los que a cada uno le toca cocinar o efectuar otras tareas que se realizan en conjunto. En ningún caso ha sido fácil, una entrevistada, así lo dice:

Tuvimos que negociar, bueno, si los dos llegamos a la misma hora, trabajamos de la misma manera y trabajamos igual, pues lo mismo tiene que ser en la casa, o sea, no puedo aventarme yo el rol de, todavía, llegar y cocinar y hacer, es muy complicado y sí, nos ha costado trabajo y de repente sí me esmero en hacer sopa y él hace cualquier cosa, un huevo así, revuelto, y ya se acabó, pero pues, poco a poco.

Esa negociación, que puede llevar días, meses o años, incluye dejar hacer, lo que es muy difícil porque se han naturalizado los roles de género en el esquema de pensamiento, así que, para ellas, acostumbradas a decidir sobre lo que sucede en la cocina, responder a las necesidades de otros y solucionar todos los aspectos domésticos puede ser complicado, pero una vez que se inicia es necesario estar atenta porque en cualquier momento los papeles tradicionales vuelven a instalarse. Como dijo la misma entrevistada: «si me meto y lo hago yo, ya valí».

En algunos casos, pueden llegar a acuerdos sobre la división de las tareas domésticas y asumir algunas actividades, pero si se puede dejar de colaborar, ellos lo hacen sin ningún problema, los pretextos pueden ser muchos, a continuación un ejemplo en el que ambos tienen un trabajo similar fuera del hogar:

Son mañosos porque, me pongo a cocinar y baja, pregunta: «¿en qué te ayudó?» pues chíngate estos trastes, le digo, «no, es que acabo de tocar

la guitarra, no me puedo mojar las manos», entonces, pica el jitomate, «no, es que esta frío, salido del refri y es que tengo calientes las manos». Y acaba una haciendo todo.

En este caso la cooperación solo se anuncia, al poner mayor interés en sus gustos y aficiones elude la responsabilidad, justifica la falta de apoyo, nuevamente delega el trabajo y sobrecarga de labores a la pareja; todavía falta mucho para resignificar los roles de género, aún se requiere tiempo para que los hombres aprendan y se apropien de estos compromisos familiares y sociales, de las prácticas que conllevan y, por supuesto, para ellas implica no flaquear, ganar espacios y ceder otros, delegar funciones y confiar en que los varones lo pueden hacer.

Por otro lado, muy pocas dijeron haber tenido padres o abuelos que, por sí mismos, asumieran la iniciativa de colaboración, pero sí los hubo; los recuerdan preparando platillos muy sencillos: sándwiches, papas fritas, café con leche, huevos, sopa, nada complicado como lo que ellas elaboran o como lo que preparaban sus madres, enseguida dos ejemplos:

Él participaba para hacernos de comer a los escuincles, me acuerdo más de mi abuelo, que de mi abuela, desayunando con nosotros en el comedor o esperándose a que yo acabara; y sí, de mi pa' me acuerdo de él haciendo sopa, haciendo papas, quesadillas...

Él nos hacía el desayuno [su padre], yo lo empecé a ver cocinar otras cosas con mis hijos y con mis sobrinos, en la casa les cocinaba un asqueroso huevo con cátsup, salchichas, bueno, las salchichas sí llevan cátsup, pero, ¿el huevo? ...a los hijos les encantaban, ...lavaba los trastes y, bueno, las aguas de fruta que ya de grande le dio por hacer, porque llenaba el refrigerador de agua de limón, agua de melón, agua de sandía, agua de todo; las fresas con crema y el dulce de zapote, como que eran esas cosas que a él le gustaban hacer.

Preparar los alimentos y acompañar a los más pequeños sin duda refuerza las relaciones positivas y las interacciones entre los sujetos. «Y no solo eso; todas las acciones de intención comunicativa, de participación

de significados, de efectos discursivos, están dependiendo unas de otras» (Lameiras y Galindo, 1994, p. 35), así, aun cuando la comida fuese sencilla o no muy aprobada por ellas, el recuerdo es agradable, en ese sentido, si estas actividades realizadas por los hombres se convierten en parte de la vida diaria, niños y niñas se dan cuenta de que los roles en el hogar pueden ser más equitativos, al mismo tiempo que reconocen el esfuerzo y la responsabilidad que ambos tienen. Leamos la opinión de una de las entrevistadas más jóvenes:

yo creo que es un compromiso tanto de la mamá como del papá, ellos trabajaban [se refiere a sus padres], y, pues sí, se encargaban de alimentar a los hijos... pero yo digo que hay algo más allá de solucionar la necesidad, y es para estar con uno, yo me imagino que tienen que ir echando mano e ir responsabilizándose de acercarse y también ir conociendo a los hijos, qué les gusta, qué no les gusta.

No obstante, en todos los casos fue a través de las mujeres que lograron apropiarse de los saberes que actualmente tienen, y que no solo se relacionan con la preparación de platillos equilibrados y nutritivos, sino que van desde conocer qué y dónde comprar los alimentos; las temporadas de frutas y verduras; la consistencia y elasticidad de la carne; las técnicas de limpieza y conservación; los procesos de descomposición; las cantidades, precios y manejo del presupuesto; el uso de aparatos, muebles y utensilios de diverso tipo; el empleo de especias; la selección y armonización de olores y sabores. Algunas mujeres incluyen dentro de sus saberes la identificación de productos transgénicos o no a partir del color o la textura de los alimentos. Cabe señalar que casi todas prefieren comprar en los mercados y tianguis, más que en los supermercados, pero tampoco pueden escapar de ellos. Igualmente optan por lo natural y no por lo procesado. Así lo dicen:

Compro cosas que estén bien, de calidad y que, pues, sean nutritivas y sean de temporada... porque cuando está muy caro el jitomate, pues cocino con tomate, cuando está muy cara la cebolla, pues le pongo más ajito y menos cebolla, porque llega a costar hasta treinta pesos... la fruta, pues la que es de temporada... y variando también las comidas, por ejemplo,

si están baratos los nopales, los combino con algún chorizo o con alguna carnita, pero que abunde y que sea nutritivo y que sea sabroso, con un chilito, con unas yerbitas...

la carne me la tienen que dar a mi gusto, parece chocanería, pero dicen que jodido y «puntosos». Pero me gusta la carne que no tenga grasa, porque estas [se refiere a sus hijas] ven el hueso y la grasa, y se vomitan, entonces, va sin grasa, sin hueso... la verdad pido una carne super de primera.

Me fijo en que la verdura me dure toda la semana, que el jitomate no este aguado porque me tiene que durar días, del domingo al sábado, aparte fresco, que esté todo en buenas condiciones, porque, además, así se conservan más y están fresquecitas... por ejemplo, si es temporada de lluvias, que es entre mayo y julio, no vas a encontrar muchas frutas, generalmente nada más sandía o tuna, pero lo que es enero, febrero, marzo, abril, pues hay duraznos, fresas, mangos...

He aprendido a ver algunas diferencias entre las verduras y las frutas que hay en distintos súper, no alcanzo a aprenderme las marcas, por ejemplo, de los alimentos que no vienen empaquetados, pero empiezo a distinguir texturas y ya sé por esas texturas qué verduras y qué frutas no tienen ni el sabor ni la consistencia que quiero, también por el color... hay ciertos rojos en los jitomates que no compro, hay ciertas texturas en las cáscaras de los plátanos y los mangos que tampoco compro, papayas no compro porque todas son transgénicas...

La visita cotidiana a los mercados ha logrado este tipo de conocimientos tan especializados que las han hecho expertas en la materia. De ellas depende la nutrición familiar, por ello, a simple vista, tanto en los puestos de estos establecimientos como en las paradas de los autobuses, podemos ver que la cantidad de mujeres que acuden a comprar es mucho mayor que la de los varones. Aquí se desplazan, eligen a sus marchantes, entablan conversaciones, escogen verduras, frutas, carnes, semillas, etcétera; cargan bolsas llenas de alimentos al mismo tiempo que atienden a niños

y bebés que las acompañan. Al llegar a su hogar continúa su trabajo, pero ahora en la preparación de la comida.

¿Cómo se aprende a hacer de comer?

Largas horas en la cocina, durante la infancia y la adolescencia, hacen posible la construcción de saberes y habilidades culinarios. Durante las entrevistas pudieron identificarse dos métodos de enseñanza y aprendizaje: por un lado, la observación y, por otro, la guía y el acompañamiento de las mujeres adultas. En el primer caso, estar ahí, prestar atención y poco a poco inmiscuirse en las actividades diarias fue la manera en la que se dio este proceso de aprender. Como señala Booker (2010),

buena parte de lo que los niños aprenden en el hogar lo asimilan mediante la organización tácita del tiempo, el espacio y las rutinas, más que mediante una instrucción explícita. Las normas que regulan el comer y el dormir, el aprendizaje y el juego, el trabajo y el esparcimiento, están encuadradas en el ambiente cultural diseñado por la familia. Este ambiente refleja las convicciones, objetivos y circunstancias de los padres: es el entorno que, dentro de los límites impuestos por sus recursos, ellos creen que mejor permitirá conseguir los resultados deseados para sus hijos (p. 22).

Por ello, si la cocina es el lugar en el que se organiza una buena parte de las actividades que se realizan en el hogar, es comprensible que las entrevistadas hayan mencionado que aprendieron por medio de la observación, pero «hay una distinción entre estar directamente involucrado y el “solo observar”[...] La atención de los observadores puede ser muy diferente si tienen expectativas de involucrarse en la actividad... [Se trata entonces]... de una observación aguda y de la escucha atenta» (Rogoff, Paradise, Mejía, Correa-Chávez y Angelillo, 2010, p. 98).

Esta forma de aprender fue descrita por algunas entrevistadas: «Tal vez no le ayudaba mucho ni me daba clases, pero la veía, a veces me decía, pela los ajos o cualquier cosita, pero sobre todo, viendo»; «Aunque no nos decía cómo, la veíamos, veía cómo cocinaba... por ejemplo, cómo se fríen los frijoles, en qué tipo de cacerolas, qué le ponía, cuánta agua, todo

eso, recuerdo que lo vi». Una más comentó: «Yo no recuerdo que mi mamá nos dijera cómo, más bien era por la observación, como siempre estábamos aquí, ayudándole, pues veíamos cómo hacía las cosas, así aprendí yo, después recordaba cómo hacía las cosas mi mamá y así hacía de comer».

Podría afirmarse que la presencia implicaba por sí misma el aprendizaje: no eran actividades dirigidas con el fin específico de que ellas se apropiaran de este conocimiento; tampoco recibían instrucciones explícitas, más bien, poco a poco se involucraban e interactuaban con las otras mujeres. Por ejemplo, muchas de ellas señalaron actividades sencillas como el lavado de trastes o pelar, rebanar y picar los alimentos. Digamos que el aprendizaje se daba en la medida en que participaban en acciones compartidas; primero pequeñas tareas, después se incorporaban a otras de mayor complejidad.

Si bien mencionan solamente la observación, siempre había alguien que solicitaba su colaboración. Podemos hablar así de un «aprendizaje situado» y de una «participación periférica legítima» en el sentido que Jean Lave y Etienne Wenger (1991) le dan, es decir,

El aprendizaje visto como actividad situada tiene como característica central un proceso que denominamos *participación periférica legítima*. Con esto queremos llamar la atención al hecho de que los principiantes participan inevitablemente en comunidades de práctica y que el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. «Participación periférica legítima» permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica... Este proceso social incluye, de hecho subsume, el aprendizaje de destrezas conocibles (p. 29).

La cocina es, sin duda, un sitio que promueve una comunidad de práctica. Aquí las adultas involucran a las niñas, quienes se acercan paulatinamente a las diversas tareas, primero en la periferia, como dicen los autores, después se dirigen hacia el centro, hasta que logran desarrollar las habilidades necesarias para cocinar, todas ellas relacionadas con la atención, la memoria, el espacio-tiempo, la lateralidad, la creatividad pero, sobre todo, las sensaciones y la psicomotricidad, porque la comida implica

colores, sabores, olores, texturas, igualmente, todo es movimiento y desplazamiento corporal.

El aprendizaje se instala, así, en el lugar preciso, al mismo tiempo que se establece una interacción con los objetos, los productos de la naturaleza y las otras mujeres que ahí se encuentran; es un ambiente en el que, desde pequeñas, aprenden a distinguir los distintos aromas (agradables o desagradables) que se producen y que tienen que ver con las costumbres culinarias de la casa; ese patrón odorífico al que están expuestas forma parte de una educación no intencional en su diario vivir, pero que dejará huella para ser reproducido en el futuro.

Asimismo, la asistencia continua a este escenario implica que, en algún momento, habrá que probar y decidir si el sabor y la calidad de los platos son los adecuados. Es una especie de examen que, en todos los casos, experimentaron quienes participaron en esta investigación, aquí algunos comentarios:

Había un momento en que mi mamá me decía, «a ver, fíjate si ya está bien de sal», así que tenía que probar, a veces no estaba segura, me sabía bien, estaba rico, pero qué tal que a los demás no les gustara, me ponía nerviosa, pero tenía que decirle.

Algo importante es saber si la comida está podrida, algunos no se atreven, pero yo me puedo acercar a un traste y oler para decir si ya no sirve, también puedo probar la comida e identificar antes que nadie si está descompuesta. Mi mamá me pedía que lo hiciera [risas], eso también se aprende.

Bueno, ya cuando estaba un poco más grande mi mamá me daba a probar para que yo le dijera si ya estaba bueno, podía ser de sal o de chile, también que pellizcara la carne para comprobar si estaba bien cocida y... al principio era difícil porque me quemaba, pero ya después no tanto.

Los alimentos son «objetos sensoriales totales», dice Le Breton (2007), por las sensaciones olfativas, gustativas y táctiles que provocan, mismas que van de la mano con los recuerdos, los valores y con lo que se considera importante en una sociedad, así que no es un aprendizaje menor el que se

adquiere en la cocina. Estar ahí, esa circunstancia en la que el cuerpo infantil se localiza e interactúa con otros cuerpos adultos en un espacio en el que al principio se está un poco lejos y desde ahí, conversa, se acerca, hace actividades fáciles y lentamente se dirige a una participación intensa, plena (Lave y Wenger, 1991), lleva a las mujeres a hacer suyos esos saberes, facilitados por sus maestras.

Otro método es el acompañamiento. Una buena parte de las entrevistadas explicaron el proceso de enseñanza proporcionado por sus madres, abuelas, tías o primas, en torno a la preparación de los alimentos. En las siguientes palabras encontraremos la guía que daban estas especialistas de la cocina:

Mi abuelita me ponía a que viera cómo se cocinaba... ya sea que iba a hacer la sopa o el guisado, ella me lo iba enseñando en la marcha, me decía, mira, primero echa esto y ponle esto y así yo iba aprendiendo.

De niña mi mamá me ponía a pelar las papas, a poner la mesa, ir por los trastes, hacer el agua de limón... Mi mamá tiene todo en su mente, cualquier receta, te va diciendo, poco a poco, qué es lo que vas poniendo, por ejemplo para hacer buñuelos o entomatado o pasteles.

yo fui huérfana de madre, desde pequeña... había una prima hermana, mucho mayor que nosotras, mi hermana y yo, que nos enseñó a cocinar, a hacer tortillas, a lavar, a planchar, y ella fue nuestra tutora, se puede decir... La técnica era: nos llevaba a la cocina, al brasero, ella nos decía, «tienen que hacer esto, hay que poner manteca, antes se guisar», porque no había aceite, y ya teníamos nuestro recaudo molido en el metate, no había licuadoras, no había luz. Primero lo hacía ella y nos explicaba, después ponía otra cazuela y nos decía: «ahora tú, para que aprendas a hacerlo», entonces, en la práctica nos enseñamos a cocinar.

«Tutora» llama la última entrevistada a quien la orientó en las artes culinarias y en otros trabajos domésticos, paso a paso, dicen todas, sobre la marcha, en la práctica. Es la *participación guiada* que señala Rogoff (1997), misma que incluye el diálogo, la disposición del espacio y del ambiente

para aprender. Involucra, igualmente, una serie de acuerdos establecidos, implícitos, que han sido dados en la cotidianidad. Todo ello hace posible y facilita la participación de las mujeres en la cocina y, por supuesto, conlleva a la apropiación de los saberes que ahí se gestan. La misma autora explica lo siguiente sobre el aprendizaje infantil:

Los niños y los cuidadores organizan las actividades infantiles, ajustando la responsabilidad del niño a medida que va adquiriendo una mayor destreza y conocimiento... Con la guía de las personas que los rodean, los niños participan en actividades culturales que les permiten integrarse en su grupo social adoptando papeles que exigen destrezas específicas (Rogoff, 1993, p. 152).

Hacer de comer es una acción que implica el dominio de habilidades y destrezas que, en el caso de las mujeres, comienzan desde que son pequeñas; ellas aprenden, a través de otras, que la cocina es un laboratorio que requiere de la disposición organizada de un conjunto de elementos para que las cosas sucedan al mismo tiempo. El aprendizaje se da, entonces, por medio de una relación matrilineal y, aun cuando la madre esté ausente, las mujeres que se encuentran en la casa cumplen con ese papel, por ello encontramos a las abuelas, tías o primas mayores en esta labor de orientación, tanto de las actividades culinarias como de las otras tareas hogareñas.

Así, nuestras entrevistadas, además de tener listos menús de tres o cuatro tiempos, deben cuidar niños, limpiar la casa, tender la ropa, regar las plantas o lavar los trastes, todo ello junto con picar, moler, freír, tostar, hervir, condimentar y aderezar diferentes tipos de alimentos, así como estar atentas para que nada se quemé o quede crudo. Dice una de ellas:

Hay que empezar a cocinar temprano, para que a la hora que todo mundo llegue, la comida esté a tiempo, con calma para que todo esté bien cocido, bien sazonado y ya. Calculando más o menos la hora, poner la mesa, que no falte nada, para que todo mundo coma tranquilo, sin necesidad de que falta sal, falta esto, falta lo otro, ese es el trabajo que uno tiene, procurar que esté a tiempo.

Véase cómo en el testimonio anterior hay un sentido de cuidado y atención hacia el otro, esta es una característica femenina, dice ella: «que nada falte», «que todo mundo coma tranquilo». Encontramos aquí no una responsabilidad moral, sino el cariño hacia los suyos; cocinar también puede resultar una actividad gratificante, por ello es que lleva tiempo. Algunas de las participantes mencionaron que el periodo que dedican a la preparación de alimentos va de una a tres o cuatro horas diariamente; otras invierten una buena parte del sábado o del domingo para elaborar y congelar los platillos que comerán durante la semana. *Hacer-la-comida*, indica De Certau (1999),

es el sostén de una práctica elemental, humilde, obstinada, repetida en el tiempo y en el espacio, arraigada en el tejido de las relaciones con los otros y consigo misma, marcada por la «novela familiar» y la historia de cada una, solidaria tanto con los recuerdos de infancia como con los ritmos y las estaciones. Trabajo de mujeres... Preocupación de mujeres... Transmisión de conocimientos... Eslabonamiento de habilidades manuales, que hay que ver hacer para luego poder imitarlas (p. 159).

Estas tareas traen consigo sensaciones, pensamientos y reflexiones que se hacen en solitario, pero que se vinculan con la vida misma, con las interacciones cotidianas, con los apegos que han construido, así como con las experiencias y el aprendizaje obtenido de otras mujeres.

Quienes participaron en esta investigación, hablaron sobre lo que significa para ellas el quehacer culinario y también del ambiente que se crea cuando juntas colaboran en este espacio.

Pensamientos, afectos, sororidad y comunidad en torno a la cocina

¿En qué piensan las mujeres cuando cocinan? Algunas participantes refirieron estar concentradas en los olores, los ingredientes, las especias y los procedimientos; al igual que las hechiceras medievales que «aprendieron a distinguir las plantas... identificaron los sitios donde crecían, dieron nombre a especies... y descubrieron métodos para neutralizar, aprovechar

o eliminar venenos de vegetales y animales que podían ser comestibles o curativos» (Blazquez, 2008, p. 26); algunas de ellas se dedican a la experimentación, hacen mezclas, miden los tiempos de cocción hasta obtener el gusto y el sabor adecuados, varias hablaron del proceso creativo que lleva consigo esta actividad.

A pesar de que es algo que deben hacer, no lleva, necesariamente, la falta de disfrute, por ejemplo, una de ellas afirmó: «Es algo que me provoca relajamiento, no sé, pienso, divago, es una sensación hacia dentro, hacia mí misma, me gusta». No obstante, la gran mayoría mencionó que, básicamente, piensan en la familia: que lo que hacen para ellos les guste, los nutra, pero, sobre todo, que disfruten la comida; algunas señalaron que con tiempo comienzan a pensar los platillos y en lo que requieren para elaborarlos; las que tienen hijos incluían lo que debían hacer con ellos por la tarde: orientarlos en sus tareas, tener los uniformes listos, ayudarlos a estudiar, y si también hay que trabajar fuera del hogar, entonces consideran lo que dejaron pendiente.

Empero, cuando se les preguntó qué les gustaba cocinar para ellas mismas, casi todas dudaron. Sus respuestas van desde afirmaciones como: «Yo no cocino para mí», decían con desgano; «Me da flojera cocinar para mí, mejor me voy a un restaurancito», o se preguntaban: «Caramba, ¿qué será, tú?» Quienes dieron una respuesta específica se comparaban con su familia, generalmente decían tener gustos «más sencillos»: verduras cocidas, ensaladas, «cosas prácticas», explicaban, «nada complicado». Pocas señalaron platillos con el grado de complejidad que usualmente preparan para los demás; en cambio, pudieron decir sin dificultades los menús completos que sus hijos o esposos les solicitan. «Cuerpo para otros», dice Marcela Lagarde (2014): «El cuerpo de la mujer... no se agota en sus límites materiales, se extiende simbólicamente a las cazuelas, a los alimentos, a la cocina, a la casa. Es un espacio siempre dispuesto para cargar, y recibir al otro. Muchas mujeres pasan la vida alternando la carga del otro dentro y fuera de su cuerpo» (p. 293).

Quizá por esa dedicación, las sensaciones que tenemos a través de la comida se vinculan con las mujeres y sus afectos, ellas siempre están para los demás. No hay que olvidar que la alimentación también es comunicación, interacción e intercambio de emociones; es una forma de dar y reci-

bir, posiblemente por ello todas señalaron que les gusta hacer de comer en un entorno de comensalidad, es decir, de compartir los alimentos, de tener la compañía de otros, como sucede cuando se encuentran juntas en la cocina, ahí, lejos de rivalidades, jerarquías o uso del poder, la colaboración se produce en un ambiente placentero, es quizás un espacio en el que la sororidad existe en el sentido de la «identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza» (Lagarde, 2009, p. 125). Efectivamente, es como una orquesta, como un lugar para «danzar», pero alrededor de los alimentos, donde cada una hace lo que le corresponde con los instrumentos necesarios hasta lograr el platillo que disfrutarán los convidados.

A diferencia de otros escenarios sociales, aquí se reúnen abuelas, madres, hijas, nietas, amigas, comadres, etcétera, en un contexto de confianza y familiaridad, aquí se entretienen «los secretos de la laboriosidad y paciencia que implica la preparación de los alimentos con momentos de reflexión para encontrar el sentido de vida, los empeños y aprendizajes de las mujeres que se han arriesgado en tiempos difíciles y han permitido pactos y alianzas profundas» (Gómez, 2014, p. 2).

Todas las participantes comentaron cómo se ven juntas en la cocina, solo una dijo haber presenciado rivalidad o jerarquía, pero la mayoría habló de cooperación, «siempre hay quien distribuye tareas», dijeron, «quien sabe lo que quiere obtener», porque cuando se agrupan, los resultados van desde la preparación de moles, pozoles, adobos, carnes y pescados, hasta pasteles, tartas, natillas o rompopes, preparados con la creatividad que ameritan esas reuniones.

Algunas de ellas se reconocieron a sí mismas como líderes, otras como ayudantes en las diferentes labores, unas más como observadoras o simples acompañantes. Siempre, enfatizaron: «Hay un ambiente cordial, de bromas, de risas, de contar algún problema que esté pasando o que pasó, pero nunca una discusión, un pleito ni un enojo, nada de eso». Explicaron: «creo que no me ha tocado, por ejemplo, ninguna vez, estando en una cocina, que alguien se encabrone o que haya algún pleito mientras uno cocina o que deje botada la tarea, más bien creo que se hacen relaciones chidas a través de compartir una cocina».

En estas reuniones la competencia no existe, solo la camaradería, la sororidad, la alegría, incluso la borrachera; es el gusto por compartir saberes, por mezclar sabores y olores, junto con las emociones que producen estos encuentros. A veces, aunque existan diferencias en cuanto al uso de ingredientes o en el procedimiento, generalmente en el diálogo lo solucionan y se acepta la opinión de quienes tienen más experiencia en la elaboración del platillo, casi siempre las de mayor edad.

Ahora bien, ¿qué importancia ven ellas mismas en las tareas culinarias que realizan cotidianamente? En general, dentro de las respuestas obtenidas, hubo una combinación entre el deber y el placer, si bien afirmaron que a ellas les corresponde la buena nutrición familiar porque son quienes conservan los saberes sobre la salud (higiene, cocción, almacenamiento, conserva de los alimentos y hasta uso de plantas medicinales), mismos que son transmitidos como conocimientos importantes a las nuevas generaciones. También reconocieron que es una labor que les gusta (por lo menos a la mayoría), aun cuando comentaron: «si no lo hacemos, nadie lo hará», hablaron de que era una actividad que les permitía disfrutar con su familia de momentos agradables y de congregarlos para compartir y conversar. Una de ellas lo dijo claramente:

Yo creo que las mujeres transmitimos, a través de la cocina, un sentido de pertenencia, un sentido de comunidad, o sea, no cualquiera puede comer en tu mesa ni preparas lo mismo para unos que para otros, es una manera, creo yo, de cohesión social, de tejer redes, porque habrá alguien que te pregunte cómo hiciste tal cosa y se lleva la receta o se lleva un itacate, así difundimos también ciertas costumbres, ciertos estilos y maneras de hacer las cosas. La mujer es conservadora y preservadora de esos conocimientos.

Se hace comunidad no solo para satisfacer las necesidades familiares e intercambiar recursos materiales, sino en el sentido de reforzar las relaciones interpersonales próximas, fomentar la identidad colectiva y, como dice la entrevistada, tejer redes, mismas que fortalecen los vínculos emocionales de los grupos sociales, sean familiares o no, pero que son importantes porque ahí se comparten modos de vida y se construye una histo-

ria en común; todo ello a través de la labor que hacen las mujeres, quienes tienen un papel importantísimo en la creación de significados: son ellas las que preparan los alimentos y los llenan de emociones. Desde el nacimiento, es la madre quien inicia a los hijos en estas experiencias, que quedan instaladas en el cuerpo como marcas a las que cada uno responde gracias a los efectos de la memoria. Así, la identidad está «amarrada directamente a los diversos sabores, colores, olores, texturas, sonidos y pensamientos en los cuales hombres y mujeres recrean cotidiana y extraordinariamente su sentido de pertenencia a unos referentes propios llenos de significado» (Delgado, 2001, p. 92), entra a través de los sentidos y se extiende a lo largo y ancho de nuestro cuerpo, hacia adentro y hacia afuera; ahí se inscribe una parte importante de lo que somos individualmente, pero también en comunidad.

Finalmente, a manera de conclusión, podemos ver que los roles de género no han cambiado tanto, no obstante, la búsqueda por transformarlos es continua; a lo largo de esta investigación, las mujeres, incluso las mayores de ochenta años, hablaron de la necesidad de modificarlos, se manifestaron por una mayor equidad entre los géneros y reflexionaron sobre la posibilidad de dar una educación más equitativa. Comentaron que esta actividad es muy importante

porque representa también una experiencia y una cultura que se obtiene de generación en generación y que trae los sabores y los olores de la infancia que te recuerdan de dónde vienes, entonces, no creo que tenga que ser el papel de la mujer, yo creo que bien puede ser el papel del hombre.

Ciertamente, la transformación podría ayudar a ambos: por un lado, a las mujeres a lograr una mayor igualdad y equidad dentro de la casa, a tomar otro tipo de decisiones sobre la familia, pero también sobre ellas mismas, ser más autónomas y menos dependientes; por otra parte, a los hombres les serviría porque, como dice Simone de Beauvoir (1999), «la cocina enseña también paciencia y pasividad; se trata de una alquimia; es preciso obedecer al fuego, al agua, esperar a que se funda el azúcar, que la masa fermente... y maduren los frutos» (p. 339). Para unas y otros, el intercambio de los roles de género permitiría un mayor equilibrio dentro del

espacio doméstico y fuera de él, pero las acciones habrá que hacerlas cotidianamente, a través de una educación distinta para niñas y niños, hasta lograr la construcción y la apropiación de nuevas formas de relación que lleven a la solidaridad y no a la dominación.

Referencias

- Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*: Vol. 1. México: Alianza.
- Blazquez, N. (2008). *El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: UNAM / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Brooker, L. (2010). «Vivir y aprender». En L. Brooker, M. Woodhead y J. Oates (eds.), *Cultura y aprendizaje. La primera infancia en perspectiva* 6 (pp. 19-25). Reino Unido: The Open University. Recuperado el 28 de agosto de 2016 de <<https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/Cultura-y-aprendizaje30a3.pdf>>.
- De Certau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delgado, R. (2001, enero-abril). «Comida y cultura: identidad y significado en el mundo contemporáneo». *Estudios de Asia y África*, XXXVI(1), 83-108. Recuperado el 11 de marzo de 2016 de <<http://www.redalyc.org/pdf/586/58636104.pdf>>.
- Fernández, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona, España: Anthropos.
- Gómez, J. (2014). «Las mejores recetas, las de las abuelas; el espacio ideal, la cocina». En M. Limones (coord.), *Sororidad: posibilidad de resignificación y coexistencia entre las mujeres*. XI, 11-13. México: Universidad Intercontinental. Recuperado el 16 de julio de 2016 de <http://www.biblioteca.uic.edu.mx/Revistas/dise/Mujeres_2014.pdf>.
- Lagarde, M. (2009, 17 de septiembre). «Pacto entre mujeres. Sororidad». *Aportes* (25), 123-135. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 de <<http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>>.
- (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Gobierno de la Ciudad de México / Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

- (2014). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI.
- Lameiras, J. y Galindo, J. (1994). *Medios y mediaciones: los cambiantes sentidos de la dominación en México*. México: ITESO / El Colegio de Michoacán.
- Larrosa, J. (2009). «Experiencia y alteridad en educación». En C. Skliar y J. Larrosa. (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: FLACSO / Homo Sapiens Ediciones.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York, EE. UU.: Cambridge University Press. Recuperado el 14 de junio de 2016 de <<http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>>.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Rendón, R. (1997). *Vida cotidiana en las haciendas de México*. México: Fondo Cultural Banamex.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- (1997). «Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje». En J. Wertsch, P. del Río, y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez, M., y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). México: CIBSAS.
- Shapiro, J. (1983). «Perspectivas interculturales sobre la diferenciación sexual». En H. Katchadourian (comp.), *La sexualidad humana. Un estudio comparativo de su evolución* (pp. 315-359). México: Fondo de Cultura Económica.

Los hombres en la cocina: ¿una transgresión a la masculinidad hegemónica?

Iliana Muñoz García¹

Si Aristóteles hubiera guisado, mucho más hubiera escrito.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

A lo largo de la historia, los seres humanos han transformado la necesidad biológica de comer en la actividad compleja de cocinar. Como señala Franco-Vicario (2015) «la comensalidad es una dimensión socio-ritual y comunicativa de algo tan aparentemente banal como es alimentarse, que se convierte en un arma de poder y privilegio» (p. 222). La división sexual del trabajo centra esta actividad como parte del quehacer femenino principalmente, ya que se incluye dentro del área doméstica. Por eso, somos las mujeres las que desde niñas aprendemos de manera cotidiana que cocinar es nuestra responsabilidad y en ocasiones se convierte en una obligación el preparar la comida diaria de acuerdo con nuestro legado cultural y social.

Para Bourdieu (2000) la naturalización de las características, como las que establecen la diferencia sexual, están inscritas de forma profunda en una determinada cosmovisión con raíces en una cierta topología de lo sexual a través del cuerpo social, por medio de los cuales se ha generado una división de las cosas y de las actividades para cada sexo en virtud de un sistema de categorías homólogas en oposición: arriba/abajo, derecha/izquierda, público/privado. Como parte de lo privado, las mujeres aprenden que cocinar es parte de su identidad y la cocina es, entonces, un espacio donde no solo preparan alimentos, sino también adquieren una gran diversidad de saberes, valores, tradiciones y costumbres. Es parte del ser para y de otros que señala Marcela Lagarde (2004); las mujeres cocinan no

¹ Licenciada en Psicología (UNAM) y profesora investigadora de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

solo como parte del cuidar y atender a otras personas, sino que alimentar lo hacen desde y con su cuerpo. Estos saberes son poco valorados, como todo lo doméstico, ya que se asumen como algo natural para las mujeres.

Sin embargo, ¿qué papel juegan los hombres en la preparación de los alimentos? ¿Son solo receptores de lo que elaboran las mujeres? ¿O solo proveedores del dinero o de la materia prima para hacer la comida? ¿En qué momento y de qué forma aprendieron que preparar los alimentos en el hogar es algo ajeno a su condición de género? ¿Qué sucede en el contexto actual con los cambios en las dinámicas familiares? Este trabajo explora los significados que tienen para los hombres la cocina y la preparación de los alimentos en el contexto actual y como parte de la construcción de su identidad de género. Para ello se analizaron 20 entrevistas a hombres entre los 19 y 69 años acerca de su alimentación y la cocina a partir del concepto de masculinidad hegemónica y de cómo lo aprenden desde que son niños. La mayoría de estos hombres tiene una edad entre 24 y 44 años, con gran diversidad de ocupaciones, como estudiantes, carpinteros, profesores universitarios, ingenieros, odontólogos; además de diferentes lugares de procedencia —por ejemplo: Michoacán, Veracruz, Ciudad de México y Jalisco—, lo que da una gran diversidad de puntos de vista y costumbres².

La masculinidad hegemónica

La masculinidad es un constructo social en un contexto histórico social y cultural. Por ello, no solo se habla de una masculinidad, sino de masculinidades (Montesinos, 2002). De manera que no es algo que se tiene o con lo que se nace, «es un proceso, un conjunto de prácticas que se inscribe en un sistema sexo/género culturalmente específico para la regulación de las relaciones de poder, de los roles sociales y de los cuerpos de los individuos» (Schongut, 2012, p. 41). Si bien hay diferencias culturales, los hombres tienen en común que a lo largo de su vida aprenden a comportarse y a hacer cosas de hombres; el no hacerlo les implica una fuerte carga o una valida-

² Si bien se encuentra gran diversidad en los contextos culturales, edades y ocupaciones en los testimonios de los entrevistados, también se encontraron rasgos comunes como grupo de hombres, que son los que se analizan en este artículo.

ción homosocial (Kimmel, 1997) negativa que los margina del modelo de verdaderos hombres o de la masculinidad hegemónica.

El concepto de *masculinidad hegemónica* es utilizado por diversos autores (Connell, 2003; Bonino, 2002). Luis Bonino lo define como:

modelo social hegemónico que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades, más aún en estos tiempos de globalización homogeneizante donde esta masculinidad hegemónica también lo es (p. 7-8).

Para Demetriou, este concepto es útil porque «no se fija en un rol tradicional masculino, lo que lo hace un concepto dinámico, al mismo tiempo, evita caer en esencialismos biológicos, transhistóricos o transculturales» (citado en Schongut, 2012, p. 44), lo que permite comprender a los hombres de un contexto específico desde las relaciones de dominación con otros hombres y con las mujeres.

Según Boggs (citado en Parrini, 2007), la hegemonía es un principio organizador, o una visión del mundo que funciona mediante agencias de control ideológico y de socialización en el ámbito de la vida cotidiana, que incluyen los valores y las creencias, es decir, es un concepto inherentemente relacional, además de práctico y dinámico.

Por ello, a través de los testimonios de los entrevistados, no solo podemos dar cuenta de su relación como hombres dentro del ámbito de la preparación de la comida, sino también de su concepción sobre esta actividad y de las relaciones manifiestas en ella. No la podemos separar de su contexto histórico, de las relaciones entre géneros ni del lugar de procedencia de estos hombres. Sin embargo, aunque se encuentran diferencias en las formas en que realizan esta actividad, también se hallan similitudes, ya que la masculinidad hegemónica es

un poderoso estructurador de las identidades individuales y sociales masculinas, tiene en su seno los valores y antivalores a los que hay que acercarse y alejarse para ser hombre adecuado, y como tal, queda profun-

damente impregnado en el modo de existir masculino y en el modo de pensar femenino sobre el hombre (Bonino, 2002, p. 10).

Empero, la masculinidad hegemónica no es atributos definidos o inherentes a la identidad de todos los hombres; está relacionada directamente con las prácticas, en este caso, en el espacio doméstico de la cocina. Como lo señala Salguero (2008),

El concepto de práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, una práctica es siempre una práctica social; incluye los aspectos tanto explícitos como los implícitos ...también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las sensibilidades y comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que son señales de la afiliación a una comunidad de práctica (p. 249).

Estas prácticas que nos reflejan el control ideológico y de socialización en el ámbito de la vida cotidiana son parte importante de la hegemonía que es «sostenida en un conjunto de otros factores, diremos de índole cultural que incluyen los valores y las creencias» (Parrini, 2007, p.106). Desde esta perspectiva, la identidad de género se va edificando justo durante el proceso de acción, durante el desarrollo de prácticas sociales, valores y creencias mediante las cuales se procede a categorizar a las personas como hombres y como mujeres.

Desde la posición teórica de la acción, «el género se concibe como una forma de actuar, de relacionarse unos con otros al tiempo que se emplean ciertos recursos culturales que están disponibles en el seno del grupo social... el género puede entenderse como una acción en sí misma, y no como una acción a la que subyace “algo más”» (Gutiérrez, 2008 p. 52).

Esta acción está sujeta a un tiempo y a un espacio determinados, por ello las personas son construidas dependiendo del lugar y el tiempo de la situación. De esta forma, una de las ideologías a las que hace referencia la

masculinidad hegemónica es la del individualismo, que implica la autosuficiencia masculina sobre la exclusión y subordinación de los otros, sean mujeres u hombres distintos. A partir de estos constructos, vemos cómo la actividad culinaria es parte de los saberes femeninos que lejos están de lo racional del conocimiento formal, en el espacio privado; por tanto, son excluidos y subordinados por ser de los otros y para los otros.

A lo largo de la historia, un primer grupo de saberes femeninos, los culinarios, que son imprescindibles para la vida, no son objeto de aprendizaje por parte del conjunto de la población y se han visto reducidos a la instrucción oral, cuando se trasmite de abuelas o madres a hijas (Solsona, 2010). En la actualidad muchos hombres han ingresado por diversas razones al espacio de la cocina, muchos de ellos desde el espacio académico, profesional e incluso desde la investigación.³ Pero este trabajo centra su atención en aquellos que cocinan en la vida cotidiana y en el ámbito privado, y los que no lo hacen, con la intención de comprender qué significan para los ellos la cocina y la preparación de los alimentos en el contexto actual y como parte de la construcción de su identidad de género.

Los niños en la cocina

Los hombres todo el tiempo participan en diversas prácticas, y ahí es donde se construye la identidad; sin embargo, los cambios socioculturales en sí mismos no necesariamente hacen que esta cambie: son las personas a través de los diferentes modos de participación las que generan el cambio de las mismas prácticas.

Así como las niñas aprenden desde pequeñas que las labores domésticas les corresponden a ellas, los niños, por su parte, aprenden que la cocina es un lugar donde a los hombres no les corresponde entrar. Los entrevistados señalan que son las mujeres las que regularmente preparaban la comida; las mamás en primera instancia y en algunos casos colaboraban

³ Cabe señalar que cuando esta actividad se realiza en el plano profesional, académico y comercial es altamente reconocida; como menciona Estrada (1990), actualmente los más famosos chefs son varones. Para comprobarlo basta con leer la lista de los mejores restaurantes y chefs del mundo (Rivas, 2017) para darse cuenta que en su mayoría son hombres y muy pocas las mujeres reconocidas en este plano profesional.

las tías, hermanas mayores, abuelas y en ocasiones señoras que apoyaban en la labor doméstica, incluida la preparación de alimentos:

las mujeres eran las que se encargaban de eso, mis hermanas y mi mamá, y si no eran mis hermanas y mi mamá, había alguna señora que le ayudaba a mi mamá o joven que, mujer joven, que le ayudaba o mi mamá como que pedía, así como apoyo de alguna mujer vecina y eso, para darnos de comer.⁴

Recuerdan que quienes preparaban los alimentos lo hacían con gusto y dedicación. La mayor parte de las veces estaban contentas, además de ser mujeres muy dinámicas e incluso dueñas de la cocina, ya que organizaban y daban órdenes sobre lo que se tenía que hacer: «mi mamá tenía algo bien interesante, porque ponía música, cuando cocinaba, entonces se ponía a cantar y yo no sé si eso influía dentro del sabor, que lo hacía con gusto y le quedaba un producto muy, muy rico».

La familia es la principal socializadora de las responsabilidades divididas por género de manera niños y niñas aprenden de diversas maneras cómo se comportan hombres y mujeres, sobre todo en las cuestiones domésticas. Así, los padres, de manera particular han enseñado con el ejemplo que su labor es la de proveer y no la de cocinar. Por tanto, la participación de ellos consistía principalmente en proveer de distintas formas, desde sembrar y recolectar lo que se va a comer, o pescar, hasta dar el dinero para la compra diaria en algún mercado o tienda local. A los más pequeños les correspondía ir a traer algunas cosas a la tienda o al mercado. En ocasiones preparaban el agua de fruta, la salsa o lavaban los trastes, ponían la mesa, pero siempre eran actividades fuera de la cocina y de manera indirecta a la preparación de la comida. Otros, en cambio, señalan que solamente su labor era comer, ya que tenían otras obligaciones:

Ellos iban más a trabajar, iban más a trabajar entonces ellos, por lo regular, una de dos: ponían pretextos para no hacer y decían que estaban cansados o no sé qué...

⁴ Todas las entrevistas se llevaron a cabo entre agosto de 2016 a junio de 2017.

y eso porque como íbamos a la escuela, teníamos que hacer tareas, no nos involucramos en las cuestiones de la casa... Comer, estudiar y trabajar nomás, de la casa, ninguna.

Algunos de ellos, incluso, jamás habían estado en contacto con la estufa:

porque yo no cocinaba hasta que me casé y empecé a cocinar porque a mi esposa no es una de las cuestiones que ella quería hacer, entonces yo empecé, bueno se va a escuchar medio raro, pero aprendí a hacer un huevo cuando estaba casado, antes no... jamás acercarme a la estufa, jamás acercarme a la cocina...

En ocasiones, las mujeres establecen la cocina como un espacio particular femenino, como señala Pazzarelli (2010):

el poder de la mujer se encuentra en la cocina, lejos de las arenas públicas dominadas por la oralidad y la masculinidad... es este control que se gesta en las casas lo que permite que la vida del exterior pueda desarrollarse, incluso en aquellos espacios identificados por los antropólogos como claramente masculinos (p.171).

De forma que en ocasiones no dejan entrar a nadie más: «a mi mamá no le gustaba... que invadieran su cocina, ni hombres ni mujeres, cuando le tocaba a mi hermana hacer de comer como que había una preparación anterior de unos dos o tres días que ya avisaba que iba a hacer de comer».

También lo hacen a través del descrédito o el señalamiento estricto de cómo se tienen que hacer las cosas, sobre todo para las mismas mujeres:

para mí estaba bueno, pero cuando llegaba mi mamá, lo que hacía era probar la comida y casi golpearlas [a mis hermanas] porque decía mi mamá que no estaba bien condimentada, que no estaba bien sazonada, entonces yo decía, no, pues, a mí me sabe bien, pero ella decía «¡no, está mal!», tienes que ponerle esto, tienes que ponerle más de esto y aquello.

Vemos cómo las mismas mujeres se apropian del espacio de la cocina y la actividad de preparar los alimentos, dejando fuera a los hombres que de igual forma consideran que su labor es la de proveer y realizar la parte «pesada» del trabajo doméstico.

Sin embargo, hay quienes sí cocinaban o entraban a la cocina con el propósito de aprender a hacerlo, así uno de los entrevistados señala que su mamá se iba ocho o diez días a la Ciudad de México y les dejaba dinero para que comieran en un restaurante él y sus hermanos, pero hacía el desayuno y la cena. Otro ejemplo es el que se menciona a continuación:

yo soy la excepción de la regla de que yo sí me metía a la cocina con mi mamá, era muy observador de los ingredientes que le ponía y ya particularmente en la adolescencia me acerqué un poco a la cocina y aprendí mucho de los ingredientes e incluso acabé inventando... pero en la cocina nadie más se interesó, yo soy la excepción, a lo mejor por eso aprendí a hacer muchas cosas.

Sin embargo, este entrevistado señala que esto le traía algunos conflictos internos a su mamá:

en el fondo mamá tuvo una lucha interna porque en su casa y acostumbrada eso finalmente se reproducía, eso era que la mujer en la cocina y en las labores domésticas, pero no pudo hacerlo con mis hermanas, por ejemplo, las que deberían de aprender eran ellas no yo, pero aun así lo aceptaba, está bien que las mujeres no quisieran con que alguien quisiera.

Los varones se enfrentan a conflictos, contradicciones y costos sociales cuando se asumen maneras de ser distintos que transgreden el deber ser hegemónicamente instituido (Salguero, 2008). De manera que no es aceptado o son mal vistos los hombres que tengan deseos o interés por aprender a cocinar.

Cuando se trata de ocasiones especiales, como cumpleaños, Navidad, Año Nuevo y en las fiestas tradicionales, los hombres tienen actividades y responsabilidades propias de su género. En estas fechas se hacían alimentos muy elaborados y que llevaban mucho tiempo de preparación, como

mole, birria, tamales, pescado al horno, barbacoa (chivo, res y pescado), carnitas, tostadas de pata, chiles en escabeche, bacalao a la vizcaína, romeritos, pavo o guajolote navideño, churipo, corundas, pozole, pierna de cerdo, dependiendo de la población o el estado en el que hayan vivido su niñez. Además, se hacían en bastas cantidades para alimentar a muchas personas, y nuevamente las encargadas de la preparación eran, principalmente, las mujeres.

La principal labor para los hombres en estas ocasiones era hacer los mandados, es decir, comprar las tortillas, acompañar al mercado para cargar los ingredientes, cambiar el botellón de agua, actividades que tienen una mayor relación con el ser hombre. Por ejemplo, cargar cosas pesadas era una labor que correspondía a todos los hombres por igual y que se aprendía, como ya se dijo, a través de la socialización:

los hombres lo que es ...acercar las piedras para hacer... hacer los sopor-tes donde van a estar los casos... las ollas, traer la leña, prender el fuego, eso sí los hombres prenden el fuego... y acarrear los elementos más pesados, llevar el agua... ayudar a servir o a lo mejor a veces a echar en los casos... los ingredientes... En el tiempo de Semana Santa, hay unas ofrendas que se les llama patoles, los patoles... es un tablero de cocos, es que hay patoles de ...doscientos, de quinientos y hasta de setecientos cocos, entonces se hace un, un palo, grande largo; yo creo que serán como unos, entre cinco y diez metros puede ser el patol de largo y sobre ese primer travesaño se cuelgan entonces... los cocos que los perforan y se van uniendo como si fuera, un rosario digamos, podría decirse así y también se van acomodando de cinco, cinco, cinco, cinco, tienen más o menos entre cuatro y cinco hileras y además se le ponen también sartales de naranja agria que es también van en puestos, te hace como unos huacalitos, así les llaman allí en mi rancho, pero serían como unas bases de ixtle en el que se ponen también piñas, se hacen como flores... con ar-razones que tiene una base de fierro y encima se le amarra este con un ixtle de botella de ponche, de refresco, de cerveza, de rompopo, y luego también se le suele poner banderitas de colores... en tiempos, hace unos treinta o cuarenta años, se le ponía un panal de abejas para que quien quisiera robárselos, ...las abejas lo atacaran, entonces todo ese se hace

nada más en los días santos y lo hacen toda la confección de hombres únicamente y también los hombres participan en la llevada porque esos patoles se arman en las casas de los que se anotaron para hacer los patoles y se llevan en el templo principal. A un costado hay una estructura de troncos grandes y ahí se suelen poner esas ofrendas y eso también solamente lo hacen hombres.

En la cita anterior podemos ver cómo no solo se trata de mover o manejar cosas pesadas que requieren de fuerza muscular, también se necesita valor y arrojo para poner los panales de abejas en la ofrenda, lo que, desde esta perspectiva, solo puede hacer un hombre. Pero en otras actividades relacionadas con la preparación de alimentos en las celebraciones especiales, también participan los hombres de la familia:

a mi papá le tocaba ir a comprar el bacalao, a mis tíos les tocaba llevar las verduras, o llevar el pavo o llevar diversas cosas a llevar, proveer los ingredientes para la comida, ya sea que fuéramos al mercado, a la tienda, como yo a las tortillas, pero yo era el encargado de proveer los ingredientes para que las mujeres prepararan la comida.

Asimismo, eran los encargados de distribuir las bebidas, sobre todo cuando estas eran alcohólicas: «el hombre andaba cargando cartones de cerveza, o sea, destapando cerveza, sirviendo pulque; entonces era una cuestión de representación».

A algunos les tocaba lavar los trastes, recoger los platos una vez terminada la comida y servir las bebidas. Pero a veces sí les tocaba cocinar, cuando se trataba de hacer asados, parrilladas o carnes asadas, lo que además es una actividad que está relacionada con la masculinidad, como señalan Orellana, Sepúlveda y Denegri (2013):

En la sociedad occidental, la carne suele ser el centro alrededor del cual se prepara una comida... se ha encontrado que la carne es un símbolo de jerarquía y dominación, relativo a la naturaleza y al género, puesto que la carne, sobre todo la roja, está asociada con masculinidad y poder, mientras que las frutas, vegetales y granos, con feminidad y debilidad (p. 16).

De esta manera, en las entrevistas la preparación de birrias, carnes asadas y carnitas la hacen generalmente los hombres, sin injerencia femenina, e incluso se busca a un experto, generalmente hombre, para hacerlo.

Para las fiestas es que hay comidas que preparan los hombres y creo que en todos lados también, más o menos, por lo menos del occidente se ve similar esto. Las carnitas, por ejemplo, las hacen los hombres, no las hacen las mujeres; las carnes asadas igual, también las hacen los hombres, no las mujeres, los tacos igual, casi siempre son los hombres en el caso de estas fiestas grandes.

el papel de los hombres, primero, era matar el animal, entregarle la carne a la señora para que esta la guisara, o hay muchos hombres en la comunidad que les gusta a ellos hacer el caldo o hacer la birria, no les gusta que su mujer la cocine, entonces ellos la cocinan cuando es como para fiestas; la birria, porque según en el rancho a los hombres les sale mejor la birria y entonces a la hora de la distribución las señoras se encargan de distribuirla y los señores ya están con la botella, y a comer.

Hacer asados es tarea de los varones, en un espacio abierto fuera de la cocina donde demuestran sus conocimientos para preparar la carne animal y recibir la admiración de los demás (González, 2013). Así, las tareas masculinas se ejecutan a la intemperie, afuera, en lo descubierto (Vázquez, 2009). Esto implica que la acción o la práctica de cocinar en sí misma no es aceptada o rechazada, sino que depende del lugar, el momento e incluso con quién se lleva a cabo. Por tanto, como seres sociales, son más importantes las circunstancias sociales que la biología.

Lo anterior nos deja ver cómo los hombres, desde que son niños, van incorporando a sus prácticas y, por tanto, a su identidad de género, estas concepciones de lo permitido y lo no permitido dentro de cada ámbito cultural como parte de ser hombre en relación con la cocina y la preparación de los alimentos.

Los hombres en la cocina

Al crecer van aumentando las responsabilidades de los niños hasta convertirse en adultos, pero añoran las comidas de la infancia, aquellas que su mamá o su abuela preparaban. Ahora la comida diaria es preparada principalmente por la esposa o la pareja, o comen en restaurantes o en *la calle*, incluso en algunos casos la mamá o la abuelita todavía realizan esta labor. Es decir, son todavía mujeres las que dedican gran parte de su tiempo a preparar los alimentos que los hombres entrevistados consumen en la vida cotidiana. Solo uno de ellos señala que cocina diariamente porque le gusta y otros de manera esporádica o los fines de semana para que descanse su mamá.

No obstante, muchos de los hombres entrevistados señalan que no es hasta que viven solos, por cuestiones de trabajo o estudio, que aprenden a cocinar. Muchos de ellos cambiaron de residencia lejos del hogar paterno/materno y al principio comen cualquier cosa: atún en lata, compran tacos, tortas, comida enlatada, ensaladas, huevos o comen de manera cotidiana en restaurantes y fondas. Pero en algún momento se cansan de esa comida y entonces comienzan a interesarse por la cocina, piden recetas a sus mamás, que son las poseedoras del conocimiento culinario; sin embargo, de forma generalizada no realizan platillos muy elaborados, aunque los añoran de su niñez:

a veces los sabores que uno trae niño no los aprecia uno, hasta que se vuelve adulto, entonces es cuando dices ¡extraño mis nopales, mis tortitas de camarón, mi molito, mi pipián, mi chile, mi atole! No sé cuántas cosas... como que antes decías «otra vez mole», «otra vez esto, ay, como que ya...» pero ahora quisiera comer o poder comer esos platillos más seguidos, pero ya no... porque no hay nadie quien los haga...

si realmente sigo extrañando, a mi edad, esos guisados de la infancia que yo había comido, esas condiciones; pues sí, sí las extraño, pero bueno, ya son otros momentos y otras condiciones...

De manera que los hombres asumen nuevas responsabilidades a partir de cambios dentro de la familia, pero también los cambios sociales han

impactado en la esfera de la construcción de la identidad masculina, de manera que, como señala Montesinos (2002), la aceleración en los cambios sociales provoca crisis identitarias del género masculino, los modos de empleo, las nuevas formas de producción industrial y los cambios que experimenta la forma tradicional de familia nuclear, implican que los hombres deben repensarse frente a los cambios subjetivos que las mujeres comenzaron a mostrar en esta significativa transformación social, de manera que se han generado nuevas prácticas en los roles masculinos. Ahora los hombres han tenido que entrar en espacios y realizar labores domésticas que antes hacían parcialmente:

rara vez se ponían, pero muy rara vez, realmente cuando mi mamá no estaba era como cuando ellos, y lo típico, los huevos, los huevos que son rapiditos y la sopas Maruchan, en el peor de los casos... hasta ahora que se fueron para allá, para Estados Unidos en este tiempo ya se han puesto más en acción a cocinar ellos, incluso hacen carnitas que digamos es una de las cosas que más proceso llevan... han cambiado esa forma de ver, eso sí, llegan a aquí y no quieren hacer nada... allá sí porque están solos, pero acá no porque ya dependen de...

Empero este cambio no es completo, es una práctica que les permite adaptarse a las distintas circunstancias a las que se enfrentan. Como lo menciona Vázquez (2009), «el varón cocina en el afuera incorporando elementos a su masculinidad a través de la necesidad de ausentarse del hogar; el varón cocina en el adentro integrando elementos a su masculinidad bajo la lógica del deber ser, de lo que se espera como cuidador emergente» (p. 131).

Cocinar cuando nadie más puede hacerlo también es una forma de mostrar la autosuficiencia característica de la masculinidad hegemónica. Asimismo, los hombres también obtienen privilegios a partir de su condición de género de manera que, si en un momento realizan labores domésticas, lo hacen por circunstancias particulares, por ejemplo, porque no tenían hermanas que les hicieran esas labores, por enfermedad de algún miembro de la familia, por ausencia de las encargadas de hacer la comida,

son los hombres los que asumen la responsabilidad de darles de comer a toda la familia:

cuando mi papá tendría diez o doce años, mi abuelo se enfermó... tanto mi abuela como mi papá, que era el mayor, se hicieron cargo de todo; de ir a sembrar, que del trabajo de aquí y de allá... y mi papá les hacía de cocinar de todo, les hacía de comer a sus hermanos porque estaban muy pequeños. Entonces era así como que «tú estás más tontito para andar haciendo otras cosas»... entonces él se ponía a cocinarles... mi papá nos cocinaba y nos encargaba cosas... pero aparte había que darle de comer a mi mamá entonces sí ya que el atolito, que no sé qué otra cosa más le daban en el puerperio...

Durante este periodo en el que asumen la cocina porque no tienen más opciones, los hombres se aventuran a preparar algunos platillos, por ejemplo, guacamole, espagueti, arroz, caldos, frijoles, huevos, ensalada de atún, sopas, bistecs, pastas, chilaquiles, sándwiches, quesadillas, pollo empanizado; es decir, cosas sencillas, rápidas y fáciles de preparar, ya que no disponen de mucho tiempo para preparar su comida: «yo a diario, pues sí, por lo general, si no me da tiempo y compro, compro algo con don Pollo o a veces esta chica Evelin que hace los mixiotes o a veces que nos ponemos de acuerdo con los compañeros y cargamos algo, pero por lo regular preparo lo que como de manera cotidiana».

Algunos experimentan con la preparación de diversos platillos como arroz, sopas, caldos; otros compran o revisan recetarios y de igual manera experimentan con diversos guisos un tanto más complicados:

la comida tradicional de mi pueblo no hago casi nada porque si sé que es más laborioso y regularmente también lo que hago es como más rápido, entonces cocino pollo, carne de res o carne de puerco, poco pescado porque también, a menos que sea el atún de lata, porque el otro me cuesta todavía trabajo también con el manejo y pues he tomado también como cursos de cocina igual este, entonces ya como que la oferta ha sido más cosmopolita y muy variada, hago *sushi*, hago lasaña...

Los hombres entrevistados, señalan que el trabajo, sus actividades actuales y la falta de tiempo son factores esenciales que no les permiten realizar cosas más complicadas y laboriosas. Otra razón que dan los entrevistados por la cual no cocinan platillos elaborados es la falta de habilidad para estas cuestiones o falta de «dones» con los que cuentan las mujeres para hacer la comida:

seguramente las mujeres serían quizás mucho más hábiles que lo que sería un hombre; no porque sea propiamente algo de mujer u hombre, sino más bien que, quizás puedan pensar que está mucho más en contacto con ese tipo de actividades que un hombre quizás, aunque bueno, pues también hay que decir que muchos chefs, hay muchos hombres que se encargan de eso y también son muy buenos, creo que más bien sería solamente eso, que pensaría que encontraría mucha más habilidad en una mujer que en un hombre.

Sí, yo creo que sí, sobre todo porque uno [hombres] es como muy, casi casi a ver esta es la recetita y hay que hacerlo paso por paso, y cuando es por ejemplo, en el caso de las mamás o de las hermanas te dicen es que tienes que probarlo, te hacen que tengas un poquito de cariño, de amor hacia la comida, y ahí estas probando el montón de cosas ...pero es como eso, como el sentimiento más de cocinar, de expresar. Entonces siento que ahí si hay una diferencia importante... esas cosas que hacen y que hacen que la comida sea distinta... porque nosotros somos más descuidados para la comida...

Sin embargo, también existe la creencia, como señala Lagarde (1990) de que si los hombres realizan actividades de mujeres, se convierten en tal:

dentro de la familia por parte de mi mamá y por parte de mi papá siguen siendo muy clásicos, muy tradicionales en este sentido que le digo de que la mujer para el hogar y el hombre para el trabajo y el hombre, el hijo no puede hacer absolutamente nada... incluso hubo un tiempo en el cual un tío y una tía que están allá en Guadalajara decían: «es que tú no debes de hacer eso porque tú lo haces te vas a convertir en mujer»...

Aunque nuestros entrevistados cuestionan estas aseveraciones, vemos que todavía permean este tipo de ideas en sus actividades y en la forma de pensar en la cocina diferenciada por género. A pesar de ello, los comentarios que reciben sobre su comida son positivos; la mayoría señala que los demás miembros de su familia y compañeros/as de trabajo les dicen que tienen buena sazón: «Bueno, creo normalmente he tenido comentarios buenos, uno sobre que soy muy sabroso a la hora de preparar las cosas».

Pero es de observarse que cuando se casan, viven en conyugalidad o regresan al hogar de origen, son las mujeres las que nuevamente asumen la preparación de la comida y les restan responsabilidades de tipo doméstico:

uno se servía y ya lavaba los trastes, según nos tocaba un día uno y otro día al otro, y, inclusive, entre paréntesis, yo fue una de las cosas cuando me casé que sentía muy raro sentarme y que me sirvieran, ji, ji, porque todo lo hacíamos: planchábamos, o sea, generalmente las tareas domésticas, y decíamos entre nosotros, «por no tener hermanas», ja, ja, porque así se estilaba.

Los testimonios anteriores dan cuenta de cómo, en pareja, hombres y mujeres, asumen su posicionamiento genérico y las mujeres en particular se apropian de la cocina como su espacio de dominio. De manera que:

Es a través de la negociación de los significados como flujo procesual donde se van construyendo las identidades... Los hombres negocian su postura todo el tiempo, por lo que cambia constantemente a través de las diferentes situaciones en las que se encuentren. La identidad de género masculino es un proceso diverso y complejo donde confluye una serie de representaciones en ocasiones contradictorias (Salguero, 2008, p. 248).

Las mujeres desde niñas tienen algunos acercamientos al ámbito culinario, lo que en ocasiones las vuelve expertas al llegar la edad adulta. No obstante, para el hombre es, precisamente en la edad adulta, cuando tiene su primer acercamiento a la cocina, por ello todavía está en proceso de aprendizaje y los comentarios que recibe de su comida no siempre son buenos, como menciona un entrevistado:

Bueno, mis hijos sí les llega a gustar, pero a mi esposa a veces. Cuando comencé a cocinar no le gustaba mucho, entonces, pues no sabía yo, me quedaban crudas las cosas o a veces se me cocían demás, o a veces la receta no la seguía yo, entonces una vez hice sopa de verdura y no me quedó, me faltó xoconostle.

Pero a pesar de que regularmente las mujeres se encargan de la comida, existen acuerdos entre algunas las parejas en las cuales hay un compromiso previo por la colaboración y la división equitativa de las labores cotidianas. Por ejemplo, dos entrevistados señalan lo siguiente:

previo acuerdo es que cuando estamos trabajando compartimos labores (domésticas); en este caso, como ella está en el hogar en la semana, yo colaboro...

en mi familia hemos quedado en un acuerdo: 15 días me toca a mí preparar la comida, 15 días le toca a mi compañera hacer de comer, a mi esposa...

Pero de forma general los entrevistados señalan que aprender a cocinar les ha dado otras perspectivas en la forma de consumir y cocinar los alimentos. Señalan que ahora tienen una mayor conciencia de lo que se llevan a la boca, de las enfermedades que pueden desarrollar o evitar a partir de un consumo responsable; ahora se dan cuenta de lo que implica la preparación de alimentos; no solo del trabajo y la laboriosidad de la actividad, sino de los conocimientos y saberes que están implícitos, de los cuales no habían sido participes, lo que consideran una práctica enriquecedora en sus vidas. Estos cambios en la forma de vida y de la comida también los han realizado por cuestiones de salud, ya que opinan que la comida tradicional es pesada, grasosa, condimentada, lo que ha traído algunas enfermedades como hipertensión, colesterol, sobrepeso y obesidad.

Por otro lado, a la pregunta expresa sobre qué pensaban acerca de que los hombres cocinen de manera cotidiana, contestaron de forma general que es una buena oportunidad para que ellos no necesiten de las mujeres para comer bien por si faltan; para mostrar que los hombres también pueden hacer cosas de mujeres; como parte de la independencia masculina;

para estar conscientes de lo que comen y del medio en que lo comen. Es interesante hacer notar que estas respuestas no muestran un gusto o una responsabilidad propia al asunto de preparar los alimentos: continúan señalando que es en caso de que falten las mujeres o por hacerlo mejor que ellas, incluso por una independencia masculina. Pero me quedo con dos respuestas que contrastan con lo anterior:

Para mí ha sido como el reencontrarme conmigo mismo, el ir aprendiendo diversas condiciones, el estar pendiente de mi familia, preocuparme por estas condiciones que van a consumir mi esposa, mi hijo, mi padre y mi entorno, entonces ha sido como un rencuentro bastante interesante; preocuparme en las fiestas qué se va a hacer, ir a conseguir los ingredientes para elaborar las comidas en las fiestas, estar al pendiente no solamente, como hacía antes, de la bebida, sino ahora también de lo que se va a comer y que todo sea agradable para todos. Ha sido un factor que me ha puesto a reencontrarme con otra situación de aprendizaje que no era parte de mi vida cotidiana.

Pues yo creo que está muy bien porque es la base, ¿no? de toda actividad humana, la alimentación, ¿no? Pues si no te alimentas, no tienes energía para hacer nada, ¿no? Y pues es también una manera de tener un contacto con el exterior y pues, ser consciente de que, a través de los alimentos, estás haciendo una relación simbiótica con tu medio y que, a partir de eso, tú puedes actuar y hacer cualquier cosa que quieras hacer, ¿no? Entonces, pues si sabes cocinar y si tienes al menos la preocupación de [qué] aportan tus alimentos o qué conlleva el hecho de la alimentación en sí y la elaboración... de ellos a la hora de cocinarlos o si es... cosas que se comen crudas pues también, la simple, el hecho de, pues, de lavar la fruta, las verduras, cortarlas, prepararlas, y sí tomar un momento para antes comer, pensar un poco en ello, y darnos cuenta de todo lo que tuvo que suceder para que uno tuviera alimentos... allí en su mesa para poderlos comer, entonces esto también tiene que ver con el cambio de alimentación... tomar un momento para agradecer estos alimentos, por todas las personas que confluyeron para que los podamos tener, más allá de que alguien vaya y los compre sino de dónde salieron, porque luego hay niños

que piensan que los alimentos salen del supermercado y pues la fuente no es allí, es la tierra, entonces es como algo que siento que es importante para hombres y para mujeres... y enseñarlo a los niños porque entonces, desde pequeños, pueden ir reconociendo ese aspecto importante de la alimentación y de la preparación... por la pregunta, pues sí, todos los hombres deberían de saber preparar sus propios alimentos, ya está en cada quien cómo lo come, pero pues sí, al menos saber que es mucho mejor preparártelos tú, a comerlos en la calle o en algún restaurant porque todo absorbe la energía de la otra persona que lo está cocinando, por eso la sazón de cada persona es diferente, entonces, creo que desde el punto de vista, yo creo que de la salud, yo creo que si es muy importante que se cocine, tanto hombres como mujeres.

Estos comentarios muestran lo importante que son estos saberes; a través de cocinar se observa el interés, la preocupación, el amor por otros y por uno mismo, por lo que se llevan a la boca y en ello pones dedicación, esfuerzo, tiempo, pero es una forma, como señala Esquivel (2015) «como si no supiera que los alimentos que ella preparaba y que nosotros comíamos permanecían dentro de nuestros cuerpos por muchas horas, alterando químicamente nuestro organismo, nutriéndonos el alma, el espíritu, dándonos identidad, lengua y patria» (p. 17).

Los entrevistados también señalan que para cocinar hay que tener mucha disposición, querer hacerlo de verdad y que se disfrute, además de tener talento, ya que si no saben cocinar, no les queda sabrosa la comida. Así, a pesar de que estas actividades representan una serie de variaciones y modificaciones de la masculinidad, sobre todo cuando hablamos de la cocina, están mucho más en los discursos que en la práctica, se destacan por ser periféricas y no por ser transformaciones de la masculinidad hegemónica, sino que son líneas de fuga de ella por imperativo de las nuevas ideologías de la igualdad y la intimidad; por tanto, no tienen aún hoy casi ninguna legitimación social para convertirse en organizadores y modelos alternativos identitarios (Schongut, 2012). Como mencionan Orellana, Sepúlveda, y Denegri (2013), el discurso y la práctica no siempre son consistentes.

A modo de conclusión, a partir de lo expuesto se podrían plantear dos perspectivas acerca la masculinidad hegemónica en estos hombres: por un

lado, de manera pesimista, podemos ver en sus prácticas en la cocina una sublimación de las prácticas propias de la masculinidad hegemónica, es decir, vemos que se continua con una posición de dominio ahora en el ámbito de la cocina, no solo sobre las mujeres, sino también de otros hombres cuando hace la distinción entre aquellos «comprometidos», que colaboran o ayudan a sus parejas con la preparación de alimentos y los que no lo hacen.

Por otra parte, desde una postura más optimista, podríamos ver un proceso de transformación y de transgresión, lenta pero constante, a algunos preceptos de estas creencias sobre la masculinidad, de manera que podamos ver el inicio de nuevas formas de ser y pensarse como hombre desde la autoafirmación y de forma relacional más libre y sin los costos sociales que implica pensarse en una masculinidad hegemónica.

Los cambios en las identidades no se dan de manera automática, sino que forman parte de un proceso; en este sentido, incorporan tensiones y conflictos entre generaciones, particularmente en las relaciones entre los géneros a partir de las expectativas y normatividades de los grupos sociales. La identidad de género masculina debe visualizarse como un fenómeno plural donde el discurso hegemónico no siempre es seguido por todos, aunque una gran mayoría son matizados por este y en el que es probable encontrar disidencias y variaciones en función del grupo sociocultural de pertenencia, la edad, actividades y prácticas en las que se sitúen los varones (Salguero, 2008).

Los hombres entrevistados de alguna manera forman parte de un grupo social que está expuesto de forma constante a discursos hegemónicos donde se alude a una posición de superioridad del varón y del ejercicio de poder en los ámbitos donde se desenvuelven.

Referencias

- Bonino, L. (2002). «Masculinidad hegemónica e identidad masculina.» *Dossiers feministes* [en línea], (6), 7-35. España: Universidad de Catalunya. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de <<https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>>.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: PUEG / UNAM.

- De la Cruz, J. I. (2015). *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*. México.
- Esquivel, L. (2015). *Íntimas suculencias. Tratado filosófico de cocina*. México: Penguin Random House.
- Estrada, J. (1990). «El mito de la sazón masculina». En *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 27(24-25), 94-95. Colombia: Biblioteca Ángel Arango. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/2447>.
- Franco-Vicario, R. (2015). «Misoginia en los fogones». *Gaceta Médica de Bilbao*. (112) 4, 219-223. España: Academia de Ciencias Médicas de Bilbao. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de <<http://www.gacetamedicabilbao.eus/index.php/gacetamedicabilbao/article/view/39/40>>.
- González, C. (2013). *Masculinidades rurales: Continuidades y transformaciones generacionales en las identidades de género en la localidad de Nilahue*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Gutiérrez, S. (2008). *Tejer el mundo masculino*. México: Plaza y Valdés.
- Kimmel, M. (1997). «Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina». En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis*, 49-62. Chile: ISIS-FLACSO. (Colección Ediciones de las Mujeres 24).
- Lagarde, M. (1990). «Identidad Femenina». *Omnia*, año 6, (20). México: UNAM. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de <<http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/2004.pdf>>.
- (2004). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.
- Orellana, L. Sepúlveda, J. A. y Denegri, M. (2013). «Significado psicológico de comer carne, vegetarianismo y alimentación saludable en estudiantes universitarios a partir de redes semánticas naturales». *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 4(1), 15-22. Tlalnepantla, México: UNAM. Recuperado en 17 de mayo de 2018 de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-15232013000100002&lng=es&tlng=es>.
- Parrini, R. (2007). «Un espejo invertido. Los usos del poder en los estudios de masculinidad: entre la dominación y la hegemonía». En A. Amuchástegui e I. Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, 95-116. México: Colegio de México.

- Pazzarelli, F. (2010). «La importancia de hervir la sopa. Mujeres y técnicas culinarias en los Andes». *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 157-181. Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de <<http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n10/n10ao8.pdf>>.
- Rivas, R. (2017). «Los 50 mejores restaurantes del mundo, según la lista Restaurant 2017». En *El País*. Madrid. España: Ediciones El País. Recuperado el 17 de mayo de 2018 <https://elpais.com/elpais/2017/04/04/estilo/1491323626_694237.html>.
- Salguero, A. (2008). «Ni todo el poder ni todo el dominio: identidad en los varones, un proceso de negociación entre la vida laboral y familiar». En J. C. Ramírez, y G. Uribe (coords.), *Masculinidades: el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, 247-268. México: Plaza y Valdés.
- Schongut, N. (2012, noviembre). «La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia». *Psicología, conocimiento y sociedad*, 2(2), 27-65. Uruguay: Universidad de la República. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de <<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/119/73>>.
- Solsona, N. (2010, mayo). «Génesis y desarrollo de los saberes femeninos en la educación». *Aula de Innovación Educativa*, (191), 7-11. España: Generalidad de Cataluña. Recuperado el 17 de mayo de 2018 <http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/dco2/modul_4/genesis_saberes.pdf>.
- Vázquez, G. (2009). «¿Una masculinidad culinaria? Los varones kekchíes y los saberes alimentarios». *Alteridades*, 119-132. México: UAM Xochimilco. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de <<http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/188>>.

¿Quién hace la comida? Niñas y niños se familiarizan en casa y practican en la escuela. Experiencias en educación indígena

Ulrike Keyser¹

Introducción

La comida y la producción de alimentos en general constituyen una de las actividades básicas y universales de los seres humanos. Por ser conocida y practicada en todas las sociedades y culturas sirve como referente particular en la construcción de identidades, tanto como autoadscripción como para la ubicación de diferencias entre culturas y al interior de las mismas. Los conocimientos y las habilidades necesarios para la preparación y el consumo de alimentos se generan y transmiten no solamente en el ámbito familiar, sino también en la escuela, donde el tema de la comida abarca varios aspectos; desde los nutritivos y culturales, hasta los pedagógicos. Con esta finalidad se trabaja en las escuelas de educación preescolar y primaria indígena mediante la producción de alimentos. Debido a la división sexual de trabajo entre mujeres y hombres que se evidencia también en la preparación de comida, este tipo de actividades alude a la pregunta por el género,² aunque no necesariamente explicitado en las reflexiones y datos empíricos.

En los niveles de educación inicial y preescolar, niñas y niños viven sus primeras experiencias con la educación escolarizada, donde los programas homogéneos a nivel nacional suelen seguir pautas educativas diferentes a las conocidas en sus familias y comunidades. Significa un reto para las edu-

¹ Doctora en Educación (UPN-Ajusco). Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162 de Zamora, Michoacán.

² Profundizar sobre conceptos de género rebasa las intenciones y posibilidades de ese texto, pero me parece útil como punto de partida para mirar las relaciones entre mujeres y hombres y cómo se organizan para la elaboración de comida. Retomo de Joan W. Scott «que el término de *género* solo es útil como pregunta» (citado en González, 2009, p. 691), en lugar de profundizar en el binomio de *sexo/género*.

cadoras y los educadores construir puentes entre estos diferentes espacios. En contextos de población originaria el reto todavía es mayor, porque no existen materiales educativos específicos ya elaborados y distribuidos por las instancias oficiales correspondientes.

Lo que interesa indagar, en este caso, es cómo las educadoras trabajan la articulación entre escuela y comunidad mediante la preparación de alimentos y cuáles experiencias han tenido en cuanto a la participación de niñas y niños; si hay una diferenciación por género y en qué se manifiesta.

Es en estos niveles donde la elaboración de comida tiene más presencia en comparación con los ciclos posteriores. Este capítulo está basado en avances de una investigación con docentes indígenas de los niveles de inicial y preescolar, sobre todo p'urhépechas,³ de quienes presento experiencias y materiales educativos preparados por ellas y ellos para actividades escolares relacionadas con la comida.

Para ello tomé en cuenta los registros de varios congresos pedagógicos organizados por la Dirección de Educación Indígena en Michoacán, donde desde 1995 docentes p'urhépechas presentan cada año sus proyectos de innovación. Otros referentes empíricos proceden de una investigación sobre actividades familiares y comunitarias de niñas y niños en Cherán, Michoacán (Keyser, 2015) y la experiencia con docentes indígenas formados con el Método Inductivo Intercultural (MII) durante los diplomados «Sistematización del conocimiento indígena» y «Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües» en la Universidad Pedagógica Nacional (Keyser, 2011). Egresadas y egresados de estos diplomados de diferentes estados mexicanos integran la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), que desde 2016 concentra sus actividades en el proyecto Milpas Educativas, Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir,⁴ donde el cultivo de plantas y la preparación de alimentos son una parte central de las actividades.

Trabajé con entrevistas abiertas a tres educadoras y educadores de pueblos originarios de Chiapas y dos p'urhépechas de Michoacán, y a tres

3 Hago la aclaración de que utilizo el término *p'urhépecha* castellanizado por lo que se incluye la letra *s* al final del vocablo, para indicar el plural.

4 Proyecto colaborativo entre el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), con financiamiento de la Fundación Kellogg.

mujeres y dos hombres de la comunidad p'urhépecha de Cherán. En esta comunidad también formé un grupo de discusión con cinco maestras y un maestro. Otra fuente de datos empíricos proviene de registros de observación durante los diplomados del MII y los talleres regionales del proyecto de las Milpas Educativas, donde se presentan e intercambian experiencias de actividades escolares y comunitarias.

Para contextualizar los datos empíricos hago referencia a las etapas de desarrollo cultural entre p'urhépechas y la educación comunitaria/familiar en torno a la preparación de alimentos.

Proyectos de elaboración de comida con base en programas oficiales de educación intercultural bilingüe

Las y los docentes de educación indígena desde inicios del siglo XXI trabajan con planes y programas que favorecen la educación intercultural bilingüe. Esto implica que tratan de aumentar el uso y desarrollo de la lengua originaria y fortalecer la identidad étnica de sus alumnos. Dichos planes y programas son la respuesta que el Estado diseñó, a su manera, a las demandas educativas que la población indígena de México formuló con más énfasis como consecuencia del levantamiento zapatista en Chiapas en 1994. La Secretaría de Educación Pública en 1999 publicó los «Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas», y desde entonces se ha intensificado la búsqueda de maneras de trabajar la lengua originaria junto con prácticas productivas y sociales locales, en o desde los espacios escolares.

En Michoacán se expresó este interés entre las y los docentes ya desde años anteriores y contribuyó a que la Dirección de Educación Indígena en el Estado publicara en 1995 la primera convocatoria a un congreso pedagógico con la finalidad de reunir a docentes de los pueblos originarios, destacados por sus iniciativas de llevar a cabo proyectos educativos que fortalecen la lengua y cultura de sus pueblos. Inicialmente se trabajaron proyectos directamente relacionados con la lengua, juegos, juguetes, fiestas tradicionales, etnomatemáticas, etcétera. Posteriormente se empezaron a introducir más proyectos que permiten integrar varios contenidos escolares a la vez.

En este sentido, desde el XIII Congreso en 2010 se ha aumentado la cantidad de proyectos que trabajan con la elaboración de comida, mayormente en los niveles de educación inicial y preescolar. Sus objetivos hacen referencia a una gran variedad de conocimientos, prácticas y habilidades existentes o intencionadas que facilitan la construcción de contenidos transversales en los campos formativos. En lo particular, los objetivos versan sobre recuperación de comidas tradicionales, alimentación sana, creación de conciencia sobre el uso de productos locales y de las temporadas del año, explicitación de saberes propios, prevención de enfermedades, aprendizaje de palabras en p'urhépecha, formación de identidad personal, social, cultural y de género. En estos niveles educativos la colaboración de las madres y, en ocasiones, también de los padres de familia, es común y deseada para el mejor logro de los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños. Aunado a ello, se generan también aprendizajes en las madres y los padres de familia sobre la preparación de comidas tradicionales y una alimentación sana con base en los recursos locales. La materia prima que más se ha utilizado es el maíz y sus derivados.

Las experiencias anteriores y la demanda de un programa específico para la atención a niñas y niños de los pueblos originarios de Michoacán, fortalecida por el movimiento magisterial de 2016, culminaron en el diseño de un nuevo programa dirigido inicialmente solo al nivel de primaria, construido entre docentes y especialistas indígenas en la materia. Desde el ciclo escolar 2017-2018 en muchos centros de educación básica indígena se trabaja con el Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPPOMICH). Los programas específicos para los niveles de inicial y preescolar están en preparación, pero en la práctica ya se están desarrollando las adaptaciones correspondientes.

Se trata de un programa novedoso tanto en sus contenidos como en el diseño, en colaboración con la Dirección de Educación Indígena en el estado de Michoacán y el Sector IX de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE/SNTE). Sus contenidos están organizados en siete líneas: lengua, etnomatemáticas, vida y naturaleza, historia y territorio, cosmovisión y valores, tecnología tradicional, y medicina tradicional. En todas estas líneas, con excepción de las etnomatemáticas, se prevén actividades relacionadas con la alimentación y preparación de comida. De esta

manera, la comida se vuelve uno de los contenidos escolares transversales y ocupa, como en la vida cotidiana en las comunidades, un lugar central en las actividades escolares.

La inclinación por el uso didáctico de la preparación de alimentos corresponde a la familiaridad generalizada entre niñas y niños desde temprana edad con este tipo de actividades, que tienen diferentes grados de complejidad y permiten la participación de personas con distintas habilidades y niveles de especialización. La mayoría del personal docente que trabaja en inicial y preescolar son mujeres. Por su género, están experimentadas en la preparación de alimentos y también les interesa la elaboración de platillos característicos de su comunidad. En estos niveles escolares sigue habiendo una estrecha colaboración entre las familias y la escuela. Madres y padres de familia, en ocasiones también abuelas y abuelos, participan junto con las maestras y los maestros. Sus conocimientos, habilidades y valores, es decir, su formación como integrantes de una familia y comunidad originaria, están presentes en lo que comparten y desarrollan con niñas y niños desde el espacio escolar quienes también llegan con este tipo de formación a sus primeras etapas de vida escolar.

Educación comunitaria y familiar en la preparación de alimentos

La alimentación responde a la satisfacción de una de las necesidades básicas de los seres humanos que expresan desde el momento de su nacimiento. El camino hacia la autonomía en la satisfacción del hambre requiere en el caso de los humanos de un proceso de desarrollo prolongado y del apoyo de otras/os. Quienes se encargan de alimentar a sus hijas e hijos son en primer lugar y, sobre todo al inicio, las madres, por sus características biológicas. Una vez que la alimentación de la niña o el niño ya no depende por completo de la leche materna, se le ofrecen diversos tipos de alimentos.

La relación intensa con la madre a través de los alimentos se suele mantener por más tiempo, porque la comida es una de las actividades básicas que realizan mujeres y madres en sus casas mientras sus hijas e hijos las observan desde su primera infancia. En cuanto pueden ofrecen su ayuda, quieren participar para aprender lo que la etapa de su desarrollo humano

y cultural permite en ese momento. Las madres, por estar más tiempo con sus hijas e hijos y según su idea de educación y desarrollo infantil, permiten estas oportunidades de aprendizaje y los guían en ello.

Las etapas de desarrollo del individuo identificadas en la cultura p'urhépecha se dividen, a grandes rasgos, en tres, aumentando en cada una los grados de autonomía y colaboración como dos valores básicos de la educación comunitaria. La primera etapa abarca desde el nacimiento hasta los cuatro años y se desarrolla sobre todo en la casa de los niños, donde aprenden a hablar, caminar y colaborar al desempeñarse en pequeños «mandados».⁵ Entre los cinco y ocho o hasta diez años de edad se ubica la etapa que se caracteriza por una participación más intencional en actividades de mayores o también realizadas por sí solos. A partir de esta etapa de desarrollo se acentúa la distinción de género en diversas actividades. La tercera etapa se ubica en la adolescencia y consiste en la preparación para una vida en pareja, desarrollando las actividades propias de cada género.

División de trabajo entre mujeres y hombres

La primera división social de trabajo en el desarrollo humano ha sido la sexual; de ella surgieron como construcciones culturales e históricas las diferencias de género, entendiendo por género «una construcción simbólica, establecida sobre datos biológicos de la diferencia sexual» (Lamas, 2003, p. 12). Como los niños aprenden y se enseñan observando y participando con mayores (Keyser, 2015), es importante conocer este contexto, es decir, a qué se dedican las mujeres y los hombres en cuanto a la elaboración de alimentos.

Las sociedades indígenas en contextos rurales, así también la p'urhépecha, parten de la idea de que el espacio público es más del dominio masculino, mientras que las actividades de las mujeres se centran en el ámbito privado de la casa. Los hombres trabajan la tierra, extraen el recurso, y las mujeres están en casa para procesarlo. «El hombre arrima los recursos, la mujer los transforma en comida» (hombre de Cherán). Solo en momentos

⁵ Saber hacer «mandados» significa que la niña o el niño puede llevar a cabo una actividad solo fuera de su casa, por ejemplo, ir a comprar algo o llevar un mensaje a alguien. En todo caso, una persona mayor «manda» a realizar esta actividad.

de fiesta transgreden las mujeres su espacio tradicional y cocinan fuera de su casa, en la calle y espacios más extensos. Mientras la comida festiva consistiera en *churipu* (caldo de res) o pollo con mole, las mujeres se repartirían todo el trabajo entre ellas. Pero desde que otro tipo de platillos fueron introducidos, como birria y carnitas, ingresaron hombres a estos espacios; tanto integrantes de las familias involucradas en la fiesta, como contratados para la preparación de este tipo de comida. Su participación se limita a la preparación de la carne, lo demás —arroz, tortillas, tamales y salsas— sigue en manos de las mujeres; en sí, todo lo que implica trabajo en el metate y el fogón.

Puede ser que los hijos le ayuden a su madre en varias tareas del quehacer doméstico, incluyendo la comida, pero cuando se trata de moler algo, será «en la licuadora, ni modo que lo muele en el metate» (Maestra p'urhépecha). Usando el metate, se tendría que hincar y meter sus manos directamente con los ingredientes que requieren ser molidos. En relación con el manejo de la masa de maíz existe una idea generalizada de que hay que evitar el contacto de hombres con ella. La idea de que hombres pudiesen estar en contacto directo con la elaboración de tortillas y tamales provoca en algunas mujeres la duda «¿Qué tal y si no se lavaron las manos?» (Maestra p'urhépecha). Sobre todo entre mujeres mayores no es bien visto que hombres participen en la elaboración de tamales, ni moviéndolos, por ejemplo, al vaciar canastos llenos de tamales crudos a las tinas donde se cocerán. Es común la creencia que los pueden echar a perder por el simple contacto cercano.

Otro tipo de exclusión de hombres en este tipo de actividades se da durante las fiestas. Cuando las mujeres trabajan juntas en la comida para una fiesta, crean un ambiente que no admite fácilmente a hombres, y que aprovechan como oportunidad de hablar e intercambiar experiencias y noticias entre mujeres de diferentes familias, generaciones y barrios. Aunque los hombres no participan en estas labores y convivencias directamente, sí «están al pendiente de lo que sucede. Los varones están al pendiente de lo que están haciendo las mujeres por si se ocupan» (Maestra p'urhépecha). En las actividades más pesadas, como traer agua o cubetas con masa para tortillas es común ver a hombres ayudando a las mujeres. El «estar al pendiente» con la intención de ayudar cuando sea necesario significa la

práctica de uno de los valores más importantes en la cultura p'urhépecha: *jarhoap'erani* o «ayudarse uno al otro». No se trata de una ayuda ocasional, sino que se involucra toda la persona para colaborar en una actividad que se dirige a satisfacer un interés común y puede ser correspondida en lo posterior mediante el sistema de reciprocidad.

Así también actúan los niños, que se mueven todavía sin inhibiciones entre los espacios dominados por mujeres u hombres, respectivamente. El niño «determina si quiere o no quiere participar..., él va a traer leña o agua o se da cuenta que le hace falta algo a su mamá» (Maestra tsotsil). Ya sabe que a su género corresponde traer agua o leña, pero también ve más allá posibles necesidades de su madre y su intención es apoyarla para que todos tengan comida.

La presencia de niños en las actividades domésticas de sus madres y la observación detallada de cómo preparan algunos alimentos les generan aprendizajes específicos. Narra una maestra tsotsil:

Tres niñitos andaban brincoteando en la calle y les pregunté «¿qué están haciendo ustedes?» «Nada, jugando», decían. «Vengan, vamos a hacer tamalitos.» «No, que lo hagan las mujeres», me contestó uno. Uno así muy extrovertido andaba por ahí, eso me contestó. No le hice caso y me fui. Regresamos [al aula] con el material, empezamos a hacer los tamales y cuando menos me di cuenta, ahí estaba él y dijo: «Ah, es que las niñas no saben hacerlo, mi mamá lo hace así, miren». Y empieza a tortear, y empieza a manipular la masa. Y le pone el *mumu* [hoja santa] encima, «así se hace, hasta doblarse, para que vean».

El niño ya tenía claro su papel como hombre a diferencia de una mujer, que es la indicada para hacer tamales. Pero cuando vio que su rechazo a integrarse a la elaboración de tamales no fue tomado en cuenta y vio que las y los demás iban a trabajar algo juntos y con materiales que le llamaron la atención, buscó una forma de participar. Pero tampoco se sometió a lo que se le pudiera indicar por una mujer, sino que trató de sobresalir manteniendo un predominio sobre sus compañeras, aunque con referencia a otra mujer, su madre.

La identidad de género se incorpora y se manifiesta en las situaciones cotidianas familiares y escolares: tareas asignadas y asumidas donde sobresalen para la mujer las relacionadas con las labores domésticas y el cuidado de los hijos, y para los hombres las que suponen mayor esfuerzo físico (Luévanos citado en Camacho y Watson, 2007, p. 36).

La norma cultural de que los hombres no deben tocar la masa de maíz fue transgredida en esta ocasión y posiblemente ya en otras anteriores en que le habían permitido a este niño en edad de preescolar aprender a hacer tamales. En todo caso, depende de cómo se manejan estas normas al interior de una familia, y entre más pequeños están los niños, mayor libertad se les concede a satisfacer su curiosidad y las ganas de aprender.

Depende de lo que vienen familiarizados desde su casa. En este caso, hay niños que intentan la elaboración del tamal, aunque no es su fuerte, porque no se dedican tanto a eso, pero lo intentan hacer, es parte de la actividad de conocer, de aprender. Más bien, quienes se acercan mucho a esta actividad son los que están más familiarizados, lo trabajan, lo vivencian mucho con sus mamás, con sus hermanas, con sus abuelitas, son quienes asumen [la tarea] casi de manera autónoma, sin [tener que decirles] «a ver hija, ven, a ver hijo, ayúdame con esto». Pues ya conocen el proceso, toman los recursos y participan por su propia iniciativa en lo que están haciendo las demás mujeres (Maestro ch'ol).

Las actividades que se practican en casa y los aprendizajes resultantes «familiarizan» a las niñas y los niños con ellas. El ser familiarizado significa haber observado y conocido algo en un ambiente de confianza y afecto, sea cotidiano o festivo, y en reiteradas ocasiones. El contexto familiar es el idóneo para que niñas y niños pequeños aprendan determinadas prácticas por su propia iniciativa participando en alguna actividad hasta el nivel de perfección que puedan lograr en ese momento. Este tipo de autoenseñanza parte de los mismos niños y niñas quienes deciden cuándo, dónde y con quién/es enseñarse algo. Rogoff (2010), con base en la teoría sociocultural del aprendizaje, acuñó el término *learning by observing and pitching in* para dar cuenta de este tipo de procesos de aprendizaje donde las y los

que participan en ellos conocen su meta y son evaluados inmediatamente con base en los resultados. La intensidad y extensión de la participación de niñas y niños en la preparación de comida depende del tipo de educación promovido por la cultura con la que se identifican (Rogoff, 1993 y 2003). Depende, finalmente, de las ideas de educación en la familia donde crecen los niños y las niñas cuáles aprendizajes quieren y pueden obtener, es decir, no existe homogeneidad en la inculcación temprana de determinados hábitos. Una maestra de Cherán contó de su sobrino, que vive en su casa y a quien le gusta echar tortillas, que un día, mientras lo hacía, su tío le preguntó: «¿Qué, tú eres *nanaka* [niña]?». Enseguida le contestó: «No, yo soy *tataka* [niño], pero quiero hacer tortillas». Sin embargo, no todas las madres permiten a sus hijos este tipo de experiencias y cuando quieren ayudar en la elaboración de alimentos les dicen, por ejemplo: «Quítate de aquí, no me estorbes» (Maestra p'urhépecha), aunque para los adultos este tipo de aprendizajes se puede volver indispensable. Sobre todo entre los migrantes en Estados Unidos es común que los hombres hagan tortillas, normalmente de harina de trigo, y también la comida, cuando no hay mujeres con ellos. Una de las maestras cuenta de su hermano:

No pasa nada —dice— en Estados Unidos parejo hacemos el quehacer. Mucho tiempo pues estuve allá solo y tenía que acomodarme y hacer la comida. A veces nos repartíamos, uno va hacer las tortillas y otro va hacer la comida y así hacíamos —dice— o nos tocaba lavar la loza, pero nunca nos pasaba nada, al contrario, aprendimos y no se nos hace ya difícil a nosotros.

Hombres aprenden a hacer de comer, preguntando, observando y recordando lo que vieron y escucharon en su familia. Cuando regresan a sus casas en México, donde viven con sus mujeres, suelen dejar de hacerlo. Pero el aprendizaje los preparó para otros momentos en que sea necesario retomarlo. Así también lo cuentan otros hombres que en algún tiempo de su vida tuvieron esta necesidad, que para algunos significó una oportunidad de aprender a hacer tortillas y comida en general. En la privacidad de su soledad, uno hasta se enseñó a preparar la masa de nixtamal en el metate para luego cocer las tortillas en un comal.

Otro problema por la asignación de roles de género puede surgir cuando no se cuenta con una mujer para servir la comida. Contó un hombre de Cherán que fueron entre varios a un trabajo en el campo y llevaron comida con ellos. A la hora de la comida ningún hombre se ofreció a servirla, ni a tocar la cuchara, porque les daba vergüenza asumir una tarea reservada a mujeres. Se pasaban la tarea diciendo «tú, tú, tú...» hasta que uno, sin temor, transgredió la regla sirviendo a todos y los salvó de esta situación aparentemente sin salida.

La asignación de roles de género cambia cuando la preparación de alimentos se da en contextos festivos o con fines económicos. Si la elaboración de alimentos se da con el objetivo de obtener ingresos para la manutención de la familia, los dos géneros pueden estar activos en varias partes del proceso, inclusive en áreas normalmente reservadas a uno de ellos. Por ejemplo, hombres encabezan los trabajos en tortillerías y mujeres pueden preparar tacos y hasta chicharrón o carnitas si no cuentan con un hombre para estos trabajos. Es más frecuente que mujeres ayuden a hombres, por ejemplo, lavando tripas y procesando la sangre cuando se mata una res o un cerdo, que hombres ayuden a mujeres en las tareas asignadas a su género. En este caso, también pueden tener contacto directo con la masa de maíz para hacer tamales y de trigo para hacer pan.

Hay personas que se preparan, las especialistas que preparan atole y nacatamales para vender y ahí en esas casas los esposos ayudan, no lo hacen público, no dicen que ayudan, pero ayudan los esposos, ayudan en todo, [también] a amasar. Por eso pueden hacer en un mismo día chapatas [tipo de tamal] y pan. Y que la señora sola no lo podría hacer. Entonces el señor, como tiene más fuerza, le ayuda, le ayuda a amasar y se encarga, le ayuda, pues es un trabajo colaborativo, participa el hombre y participan los niños, también niñas y niños de la familia. Por eso no se ve mal, no está mal visto cuando es para vender (Maestra p'urhépecha).

El fin común, el ingreso para la familia, invalida normas de género. Se requiere de la participación de todos, independiente de lo que la cultura ha construido en términos de género. No se trata de actos de «emancipación» como lo han promovido culturas de origen europeo, sino de ac-

tuar de acuerdo a la cultura indígena que antepone el bien colectivo al individual.

Cuando es para el consumo familiar también sí ayudan, te ayudan los niños. Yo lo veía cuando me casé, en esta familia todos ayudaban y no era una familia así de profesionistas o que uno dijera ya tienen un pensamiento más colonizado, no, la abuelita les decía a los nietos «vengan a ayudar para que terminemos rápido» y sí, los niños se acercaban y amasaban. Luego les decía «ustedes tienen más fuerza que las niñas, tienen más fuerza en las manos que las niñas, amasen rápido» y se hincan igual que las mujeres (Maestra p'urhépecha).

Ninguna cultura, tampoco las de los pueblos originarios, es homogénea. Existe diversidad en su interior, de un pueblo vecino a otro, de una familia a otra, entre las generaciones de una familia y los individuos con distintas habilidades y gustos que la componen.

La educación familiar y comunitaria es básicamente para preparar a niñas y niños en las actividades que desarrollarán posteriormente como adultos, es decir, se trata de una educación para el trabajo. Esto implica que la división de género se profundiza conforme avanzan de edad. Sin embargo, algunas ocupaciones pueden desempeñarse entre hombres y mujeres por igual cuando las condiciones así lo requieren, tal es el caso de las y los estudiantes. Ahora, cuando muchos jóvenes salen a estudiar fuera de las comunidades, sus madres se preocupan por enseñarles cómo hacerse de comer, lo que conlleva que más niños y adolescentes participan en actividades de la cocina.

En otros casos, a falta de hijas, los hijos tienen que ayudar a sus madres en los quehaceres, sobre todo si ellas son profesionistas y los trabajos de casa no son su única actividad. Pero en comparación con las hijas que se responsabilizan de determinadas tareas por su propia iniciativa, los varones lo hacen solo cuando se les pide directamente. «Tengo que estar yo ahí para estarles diciendo lo que tienen que hacer. De que me ayudan, sí me ayudan» (Maestra p'urhépecha). No así en los trabajos de hombres en el campo, el bosque y con los animales, donde los hijos se enseñan los quehaceres por su propia iniciativa, acompañando a su padre. «Cuando los

niños tienen vacaciones y yo estoy en casa, ya no los ocupo acá, mi esposo se los lleva al cerro y hacen todo lo que les pertenece, y yo hago todo, todo en la casa» (Maestra p'urhépecha).

La composición de la familia en cuanto a la cantidad de hijas e hijos también se refleja en la asignación de tareas. Si no hay equilibrio entre los dos géneros, unos tienen que suplir a otras y viceversa. También puede haber casos como el siguiente:

La cosa es que mi papá nos trató como hombres porque él nunca quiso niña o hija, nunca, entonces siempre dijo: «No, yo a las niñas no las quiero, no me sirven para nada». Pero como ya estábamos ahí, no le quedé de otra. El punto es que ahí no hubo eso, que «tú eres niña y te quedas en la casa delicadita.» No, no. Mi papá sí nos llevó a trabajar, fuimos a tumbiar árboles, fuimos a cargar tablas, a cargar leña, nos revolcamos en el lodo, haciendo todo eso igual que un varón y [decía] «aquí están, ahora se aguantan». Así nos educó mi papá, pero sí claro éramos niñas. Entonces nos correspondía también venir a la casa y hacer las tortillas y los varones hacer otras cosas también (Maestra tsotsil).

Si bien esto significó para las hijas aprender y practicar oficios tanto de hombres como de mujeres, los hombres no dejaban de colaborar en bien de la familia. Más allá de asumir tareas que por norma corresponden al otro género, también puede haber características individuales, preferencias y habilidades que no responden a la norma, pero se respetan y aprecian al interior de la familia. Por ejemplo, cuando un niño quiere aprender a bordar o el esposo ayuda al ingreso familiar bordando servilletas, blusas, etcétera.

Poco a poco, las reglas de asignación de actividades por género se están abriendo a cambios culturales más notorios, más allá de diferencias y excepciones que cada cultura permite como parte de la diversidad que la constituye. La necesidad económica legitima transgresiones a las normas tradicionales, porque lo que importa más que las normas de género es asegurar la manutención de la familia. El fin y el beneficio común están por encima de posibles diferencias entre quienes participan. La alimentación en sí es una necesidad básica. Cuando se produce comida con fines comerciales satisface dos necesidades al mismo tiempo: come la familia y

además obtiene ingresos para satisfacer otras necesidades más. En este caso se justifica el reemplazo de un hombre o una mujer por el otro género.

En ello se manifiesta lo que Corona (2006) ha llamado «lógica cultural» de pueblos de tradición mesoamericana:

- Una noción de pertenencia a una colectividad, el saberse parte de un «nosotros» que se manifiesta en distintos niveles de referencia: el familiar, el de barrio, el de pueblo.
- Un imperativo ético de entrar en intercambio mediante relaciones de reciprocidad.
- La noción de que todos los miembros pueden aportar su «fuerza» o trabajo y que de esta circula.
- El trasfondo histórico de su identidad en el que se rescata la memoria y el saber de los antepasados (pp. 2-3).

No solo se les permite a las niñas y los niños participar en actividades junto con adultos, sino que eso es deseado como parte de los principios pedagógicos de culturas originarias. De esta manera se introducen como miembros de un colectivo, aprenden a valorar que lo que cada uno aporta es respondido con las contribuciones de otros, que cada miembro del colectivo ofrece lo que puede y el saber hacer tiene sus bases en la memoria colectiva. Los roles de género no son inamovibles, sino que cambian y se transforman de acuerdo con el contexto histórico cultural y las necesidades que genera.

Familiarizadas y familiarizados con este tipo de ideas y experiencias llegan mujeres y hombres indígenas a trabajar como docentes con niñas y niños que inician sus procesos de educación escolarizada.

La preparación de comida como actividad pedagógica-política

La preparación de comida tiene importantes significados no solamente en la educación familiar y comunitaria, sino también en la escolarizada. El interés por la comida y la familiaridad con su preparación son elementos culturales que poseen las niñas y los niños desde sus familias. Sus experiencias y curiosidad en este campo de conocimientos y prácticas favorecen el uso de la preparación de alimentos como medio didáctico en educación

básica para lograr una gran variedad de aprendizajes, tanto corporales como culturales, sociales y políticos. En la preparación de comida se fortalecen la psicomotricidad y los sentidos, el lenguaje, los conocimientos sobre la relación entre naturaleza y sociedad, pero también sobre las relaciones de género, la diversidad cultural y las propuestas y proyectos de una vida mejor, por lo menos en términos de alimentación.

En comparación con los proyectos que se han presentado en el Congreso Pedagógico que celebra la Dirección de Educación Indígena en el estado de Michoacán cada año para incentivar e intercambiar distintas innovaciones didácticas y fortalecer las identidades indígenas, los trabajos de educadoras formadas con el Método Inductivo Intercultural (MII) persiguen también metas políticas.⁶ Se enfocan en explicitar los conocimientos indígenas como un objetivo educativo y político principal y no solamente en el sentido de recuperación de conocimientos previos de los niños, como andamio para facilitar el trabajo con contenidos escolares o para fortalecer la identidad étnica. Para ello parten de las actividades que realizan niñas y niños comúnmente en sus familias y comunidades.

Actividades de elaboración de comidas con base en el Método Inductivo Intercultural (MII)

Se trata de un proyecto pedagógico-político alternativo basado en un diseño intercultural e interdisciplinario que articula demandas educativas y políticas desde «abajo» y «adentro» (Bertely, 2011) de las poblaciones indígenas.

El MII se caracteriza, entre otros, por su origen y aplicación interdisciplinaria e interétnica. A partir de experiencias de formación de docentes indígenas en la Amazonia peruana y el reconocimiento de la importancia del papel de los conocimientos indígenas/locales en ella, Jorge Gasché —lingüista y antropólogo— sentó las bases pedagógicas y políticas de este método. Posteriormente fue aceptado y desarrollado en Chiapas por los integrantes tseltales, tsotsiles y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI).

⁶ En este momento todavía no se cuenta con experiencias consolidadas con el PEPPOMICH para incluirlas en este trabajo.

Ellos, a su vez, pidieron apoyo al Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS), donde María Bertely se incorporó al equipo para diseñar y coordinar las siguientes actividades de un proceso de formación que inició en 1995 (Bertely, 2015). Desde 2007 se han formado con el MII varias generaciones de docentes del medio indígena en los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán con los diplomados Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües que se han ofrecido en colaboración con distintas sedes de la Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Educación Indígena (Bertely, 2011).

Es un proyecto educativo con objetivos políticos en el sentido de crear «una educación intercultural y bilingüe..., abierta a la participación comunitaria y culturalmente pertinente» (Bertely, 2007, p. 27). En contraste con el concepto oficial de educación intercultural que aspira a crear una sociedad tolerante y respetuosa frente a diferencias culturales, el MII parte de la idea de que la interculturalidad no se limita al contacto entre individuos culturalmente diferentes, sino que se trata de sujetos sociales en un determinado contexto histórico social que implica relaciones asimétricas de poder. Por lo tanto, este tipo de educación intercultural no se dirige hacia el futuro, sino que tiene que proporcionar a docentes y alumnos contenidos y métodos apropiados para dar cuenta de los conflictos resultantes de estas relaciones de poder y fortalecerlos frente a este tipo de situaciones.

Así como se procedió para el diseño, también durante la formación con el MII colaboran indígenas y no indígenas para explicitar diferencias y semejanzas y trabajarlas en conjunto. La formación durante los diplomados consiste en varias etapas:

1. Investigación en las comunidades de las y los alumnos sobre las actividades que realizan niñas y niños solos, juntos y en participación con adultos; y las actividades productivas, sociales y rituales de los adultos y los conocimientos indígenas implícitos en ellas.
2. Diseño de un calendario siconatural en forma circular que comprende información sobre el clima, la flora y fauna y las actividades de niñas, niños y adultos.
3. Selección de dos actividades con fines pedagógicos y a realizar entre comuneras/os y alumnas/os.

4. Diseño de dos tarjetas de interaprendizaje, una en lengua indígena y otra en español.
5. Aplicación y evaluación de las actividades entre todos los participantes.

Entre las tarjetas de interaprendizaje diseñadas por docentes en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán para los niveles de educación inicial, preescolar y primaria y publicadas en 2012, destacan en cantidad las relacionadas con la preparación de alimentos. Se trabajaron de preferencia en lengua originaria y con la misma frecuencia aparecen hombres y mujeres como autores. Como seguimiento de los trabajos con las tarjetas, desde 2017 entre los integrantes de la REDIIN se está realizando el proyecto de Milpas Educativas, Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir, cuyo enfoque principal está en intensificar los vínculos entre comunidad y escuela. Esto implica mayor presencia de comuneras y comuneros en las actividades educativas y el fortalecimiento de las relaciones entre sociedad y naturaleza.

En atención a estos objetivos, el cultivo de plantas nativas locales y regionales y su preparación como comida adquieren una relevancia especial. Para ello, las actividades educativas se llevan a cabo tanto fuera como dentro de la escuela, con la finalidad de incentivar la producción para el autoconsumo, practicar y difundir los conocimientos locales para una alimentación sana y reconocer el territorio como base de la vida comunitaria. «Como nosotros como maestros oficiales no [necesariamente] somos propios de las comunidades, nos cuesta un poco de trabajo reconocer el territorio y acercarnos al territorio, pero con las participaciones de los niños a partir de las actividades, ellos te van soltando cómo [hacerlo]» (Maestra tsotsil).

De esta manera se generan procesos de interaprendizaje entre alumnas, alumnos, comuneras y comuneros que cuestionan los diferentes usos del territorio y cuáles beneficios o problemas representan para la población. En tiempos de explotación irracional y en muchos casos ilegal de recursos naturales, las actividades educativas en torno al territorio reciben un alto sentido político y de resistencia. Lo mismo sucede con la comida tradicional que se ve amenazada por la introducción de productos chatarra.

Podríamos decir que se toma en cuenta la comida, porque es el centro de varias prácticas culturales. Si hay una boda, hay un tipo específico de comida en la casa, si hay algún sepelio, por ejemplo, también es otro tipo de comida y si nos fijamos en las temporadas, las comidas van cambiando y dependiendo de los productos que encontramos en la naturaleza. Por eso ahorita aquí al trabajar con las comidas buscamos retomar y fortalecer ese tipo de alimentación que teníamos antes (Maestra p'urhepecha).

Se persigue una mayor conciencia de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad al respetar lo que se da en el campo durante las diferentes temporadas del año. Esto remite al consumo de productos locales o regionales en lugar de darles la preferencia a costumbres alimenticias ajenas. Las prácticas culturales que van de la mano con el consumo de ese tipo de alimentos se ubican en la colaboración, la ayuda mutua y la participación en redes de reciprocidad (Correa-Chávez, Mejía-Arauz, Keyser Ohrt y Black, 2016).

Con este tipo de actividades empiezan «no solo los niños, también las mamás y los papás» (Maestra tsotsil) a valorar una alimentación sana y a reconocer las riquezas de los recursos naturales regionales, cultivados por los humanos o silvestres. «En algunas comunidades y familias se conserva y en otras ya no y así las retomamos en la escuela como un contenido escolar» (Maestra p'urhépecha). La escuela contribuye de esta manera a la conservación de costumbres y conocimientos indígenas.

Al promover actividades conocidas por las niñas y los niños se crean lazos novedosos entre la escuela, la comunidad y sus familias. Para los niños y las niñas «no es algo nuevo, porque en su casa lo hacen. En su casa hacen lo que hicimos en la escuela en su momento» (Maestra tsotsil). Se les da un valor educativo escolar a los conocimientos y las habilidades conocidas en casa y los niños y las niñas se sienten en un ambiente familiar, no extraño, lo que resulta importante sobre todo al inicio de la vida escolar y se refuerza con la participación de madres y abuelas en las actividades escolares. Particularmente la preparación de comida permite la formación de grupos heterogéneos, dado que los procesos de elaboración incluyen pasos de diferentes grados de dificultad y requieren de distintos conocimientos y habilidades específicas. El trabajo con el MII implica no solo este tipo de

colaboración, sino que exige la asesoría y participación de especialistas de la comunidad en este campo de conocimiento. Más allá de la relación entre las madres de familia y la escuela de sus hijas e hijos «tenemos así como una especie de fortalecimiento del vínculo que existe entre la escuela y la comunidad que en otro momento a veces no hay» (Maestra tsotsil). Se logran relaciones horizontales entre ambas instituciones sociales que sustituyen a las anteriores, donde la escuela suele ser la que pide y la comunidad la que tiene que responder.

No solamente se trabajan conocimientos y habilidades productivas y sociales, sino también lo que se podría llamar pedagogía indígena se incorpora en las actividades escolares y contrasta con lo que normalmente se hace en la escuela.

Cuando tú trabajas una actividad pedagógica, o sea, que le dices: «tienes que escribir, tienes que dibujar», al niño ya no le gusta, el niño dice «pues si quieres esto, yo te lo hago» y ya no le gusta y ya no lo hace por gusto, porque tú se lo estás obligando. Es la diferencia con la forma en la que trabaja y disfruta y conoce. Se apropia más del conocimiento, realmente es esa parte vivencial de él propio, desde su propia iniciativa advierte que todos están trabajando [y piensa] «yo tampoco me quiero quedar afuera»... Porque hay algo que les llama la atención, al ratito cuando menos lo ves, ya están involucrados, ya lo están haciendo también (Maestra tsotsil).

Lo que importa es participar como persona en algo que sabe hacer, y no como ignorante, en una actividad atractiva con otros; si los demás son niñas o niños no es decisivo para la mayoría. Hay «niños que se acomidan [sic] y que dicen, “yo quiero hacer un tamal” y se le permite. No hemos encontrado problemas de que una mamá dijera que por qué pusimos a su hijo varón a hacer tamales» (Maestra p'urhépecha). No es obligatorio, pero sí se le da la oportunidad. Las maestras respetan las preferencias de niñas y niños en la participación en las diferentes actividades. No se trata de que todos tienen que hacer lo mismo, sino que colaboren para un mismo fin que beneficia a todo el grupo.

Sin embargo, las maestras también reportan casos donde la pregunta por las relaciones de género se hace necesaria. Así sucedió en una ocasión

cuando estaban haciendo tamales. «Todos los niños estaban ahí bien atentos para hacerlo y luego va un niño y dice “yo no soy vieja, yo no soy vieja, viejas ellas” y empezó a gritar así» (Maestra p’urhépecha). La maestra empezó a indagar sobre la vida familiar de este niño y se dio cuenta que había mucha violencia, tanto verbal como física de parte del padre hacia la madre. Un caso parecido también compartió una maestra tsotsil, donde el niño expresó su repudio a realizar una tarea asignada al género femenino de manera vehemente. También este niño vivía en un ambiente de violencia familiar. En ambos casos las maestras trataron de intervenir mediante pláticas con las madres de familia.

Pero se trata de casos excepcionales y las maestras coinciden en que la tendencia es hacia la apertura a compartir actividades y responsabilidades.

Como que poco a poco va cambiando, ya no es tanto así como era antes que todo [tiene que hacer] la mujer y que no se dejaba al niño que se metiera a la cocina, porque era cosa de mujeres. Ahorita va cambiando todo y lo veo en todas partes, porque incluso antes no trabajaba la mujer, ahora están trabajando los dos; papá y mamá, y los dos tienen que ayudarse. A veces trabaja la mamá y es cosa que antes no veíamos y hay papás que llevan a los niños a la escuela, papás que atienden a los niños, que atienden a sus hijos y la esposa trabaja (Maestra p’urhépecha).

Las necesidades económicas actuales exigen otras relaciones sociales, no necesariamente a favor de relaciones más equitativas entre los géneros, pero por lo menos a cuestionar las que existen.

Conclusiones

La producción de alimentos articula prácticas culturales con los recursos naturales, el territorio y procesos de producción con un fin social: la alimentación. Por lo tanto, la comida constituye un campo privilegiado para explicitar conocimientos indígenas y generar interculturales. Esto significa cuestionar lo que se conoce y se practica en el presente para valorar lo que se hacía antes y lo que se podría hacer para mejorar no solo la alimentación, sino también las relaciones sociales y prácticas culturales implica-

das en la preparación y el consumo de comida. Estos cambios se pueden potenciar en términos de resistencia y un futuro de mayor equidad en la participación y presencia de los pueblos originarios con sus conocimientos y prácticas a nivel nacional. La pregunta por las relaciones de género es parte sustantiva si se pretende comprender el presente y construir el futuro de las sociedades.

La mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. Incluye el propósito de revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres. Abarca, de manera concomitante, cambiar la sociedad, las normas, las creencias, al Estado y por ello puede ocasionar malestar a las personas y a las instituciones más conservadoras y rígidas, más asimiladas y consensuadas por el orden patriarcal (Lagarde, 1996, p. 20).

La revisión y el análisis de la distribución de tareas vinculadas con la elaboración de alimentos, en este caso fundamentada con observaciones y testimonios de integrantes de dos pueblos originarios, mostró reglas culturales que separan mujeres y hombres en diferentes tareas. Pero también dejó claro que esto no implica, en todo caso, relaciones de dominación y sumisión, y, sobre todo, que existe movilidad en lo asignado a cada género en función de una meta compartida por el grupo social que es el bien común.

Para las maestras no ha sido un asunto de interés primordial detectar y trabajar como contenido escolar problemáticas relacionadas con diferencias y equidad de género. Por un lado, en los niveles educativos donde trabajan no son tan palpables, porque las niñas y los niños pequeños todavía no están tan influenciados por «...la idea de los grandes, [que] les vamos metiendo de que “no hagas eso porque eres niña, que no hagas aquello porque eres niño”, uno [como adulto] tiene que ver mucho» (Maestra p’urhépecha). Por el otro, su pertenencia y participación en una comunidad indígena las ha educado para mantener el funcionamiento de la misma en muchas ocasiones, en contra de fuerzas ajenas mayores, tanto económicas como políticas. «Es un tema muy complejo lo del género, cómo abordar es-

tos temas dentro de las comunidades indígenas... [Para ello se] tiene que vivir un proceso. Porque ha sido toda una vida entera de generación tras generación cómo se ha venido reproduciendo esta forma de vida que tiene la comunidad» (Maestro ch'ol).

Los cambios en las relaciones de género son procesos lentos que tienen que modificar lo que generaciones anteriores han creado y mantenido durante mucho tiempo. Los conflictos de identidad de género que pueden resultar de estas prácticas pedagógicas son oportunidades de aprendizaje y posibles transformaciones socioculturales de acuerdo con las necesidades de la población.

Fuentes

- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- (2011). «Aprendizajes, (inter)aprendizajes, (re)aprendizajes y (des)aprendizajes al tejer una red de cuatro puntas. De cómo se vive la Interculturalidad al pescar conocimientos y significados indígenas y comunitarios». En Bertely, M. y REDIIN (coords.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, pp. 9-38, México: CIESAS.
- (2015). «De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México». En Leyva, Xochitl (coord.), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, (Tomo 1), 225-252. San Cristóbal de las Casas, México: Cooperativa Editorial Retos.
- Camacho Brown, L. y Watson Soto, H. (2007). «Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial». *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, VIII (14), 33-48. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66615071004>>.
- Correa-Chávez, M., Mejía-Arauz, R., Keyser, U. y Black, K. (2016). «Schooling and Changes in Child and Family Life in Indigenous Communities of MesoAmerica». En D. Silva (coord.), *Advances in Culture and Psychology: Amerindian Pa-*

ths: Guiding Dialogues within Psychology, pp. 107-132. Charlotte, NC, EE: UU.: Information Age Publishing.

- Corona, Y. (2006). «Todos como uno: la participación infantil en comunidades de tradición indígena». En *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International*, llevada a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana, México, 17 al 19 de julio. Recuperado el 21 de mayo de 2018 de <http://www.uam.mx/cdi/pdf/iii_chw/corona_mx.pdf>.
- González, R. M. (2009). «Estudios de género en educación: una mirada rápida». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIV (3), 681-699. México: COMIE.
- Keyser, U. (2011). «Procesos de cambio en la formación de docentes indígenas al practicar educación intercultural en la región purhépecha de Michoacán». En M. Bertely (coord.), *Interaprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, pp. 117-149. México: CIESAS.
- (2015). «Actividades colaborativas en la educación en y para el trabajo entre niñas y niños en una comunidad p'urhépecha». En R. Mejía (coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*, pp. 165-205. Tlaquepaque, México.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Cuadernos inacabados*, 25. Madrid, España: horas y HORAS.
- Lamas, M. (2003). Introducción. En M. Lamas (coord.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 9-20. México: UNAM / Porrúa.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York, EE. UU.: Oxford University Press.
- Paradise, R. et al. (2010). «El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades». En L. de León (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, pp. 95-134. México: CIESAS.

El «bien comer» desde la escuela

María Dolores Padilla Hernández¹

Pensar en tu plato de comida preferido seguramente es evocar olores, sabores, ambientes, personas entrañables y extrañables, momentos inolvidables, espacios amados que tienen que ver con la familia de la que procede y el espacio geográfico en el que se enclava el recuerdo. No importa lo sofisticado o sencillo que sea ese platillo añorado, su sola mención nos transporta en el tiempo y en el espacio, nos produce emociones y sentimientos placenteros.

Y es que en la tradición, en la inmensa mayoría de los casos, a comer se aprende comiendo en la familia. Es en el seno de ella en donde descubrimos los sabores y olores, en donde aprendemos a gustar y degustamos.

Dentro de cada familia ha correspondido a las mujeres crear y recrear la tradición alimentaria; han sido ellas quienes, desde la cocina, han determinado lo que la familia ha de comer, cuándo y cómo se cumple con este ritual social cargado de significados; ellas se han convertido en las hacedoras de hábitos y costumbres que son los que, a diario y durante dos o tres veces al día, ocurren.

La permanencia de las mujeres en la función casi única de amas de casa permitió durante mucho tiempo que la tradición alimentaria fuera sostenida, pero ¿qué pasa con la incorporación de ellas al trabajo remunerado fuera de casa?, ¿cómo se sostiene esa transmisión de hábitos y costumbres?, ¿cuáles instancias sociales asumen o comparten esa tarea?

Una de las instancias que ha asumido en los albores de este siglo XXI la tarea de educar en la tradición alimentaria, por decreto y por necesidad, ha sido la escuela, adoptando el plato del «bien comer» y la jarra del «bien beber» como contenidos dentro de los planes y programas de la educación básica. Pero ¿cómo se presentan y cómo los abordan los y las docentes?, ¿qué mensajes están presentes en los libros de texto cuando se abordan estos contenidos?, ¿qué significados tienen para los y las docentes?

¹ Doctora en Educación (UPN-Ajusco). Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162, Zamora, Michoacán. Correo electrónico: <lolisph@hotmail.com>.

Con estas preguntas y buscando hacer una primera incursión en esta problemática, opté por realizar tres grupos de discusión con profesores de educación básica que actualmente se encuentran frente a grupo en instituciones educativas de Zamora y Jacona, Michoacán, población media urbana del occidente del país y uno con directores de escuelas primarias, públicas y privadas. Los dos primeros grupos estuvieron conformados por seis docentes cada uno; se trató de colegios pequeños, es decir, con grupos no mayores a 20 alumnos, privados, que atienden población de nivel socioeconómico medio. Son profesores y profesoras que tienen experiencia docente de entre 2 y 12 años.

El tercer grupo se conformó por cinco profesores y profesoras de varias escuelas públicas y privadas de la localidad: un hombre y cuatro mujeres, que se desempeñan actualmente en la función de director o directoras, todos con más de 25 años de experiencia docente.

Cabe mencionar que existió dificultad para realizar un grupo de discusión con profesores de escuelas públicas, ya que en la región Zamora, prácticamente la totalidad de ellas se declara laboralmente como parte de la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) y no aceptan el programa oficial ni trabajan con los libros de texto, sino que dicen trabajar con el programa alternativo diseñado por esta ala sindical.

También se realizó una entrevista a una nutrióloga, que se encarga en una de las instituciones de preparar y proveer el *lunch* y la colación a alumnos de preescolar, siendo este un servicio que proporciona el jardín de niños para quienes lo soliciten a costos accesibles.

El análisis de sus discursos permitió conocer cómo es que trabajan estos contenidos temáticos en su práctica docente, así como la función que tiene la escuela en la manifestación y formación de hábitos alimenticios. También realicé la revisión de la forma en que se presentan estos contenidos en los libros de texto oficiales de primero a sexto año de primaria. A continuación abordaré algunos de los resultados encontrados.

Si bien, ocuparse de la situación alimentaria de los mexicanos ha sido tema de la agenda política del gobierno federal desde que se constituyó el Estado mexicano, las formas de entender esta tarea y las maneras de asumirla se han transformado. Según Sosa (2011), esta atención puede dividirse en dos grandes etapas: una primera que abarca hasta los inicios de

la década de los noventa del siglo pasado, que concentró gran cantidad de recursos convertidos en subsidios para garantizar el abasto de elementos básicos mediante programas asistenciales y distribución de alimentos para asegurar la alimentación de la población; y una segunda a partir de los noventa, en que comenzó a enfatizarse el estado nutricional de los beneficiarios de estos programas, buscando evidenciar los resultados de procesos con datos científicos.

En esta segunda etapa considerada por Sosa (2011) se ubican dos momentos importantes: el primero en la década de los noventa y el inicio del nuevo milenio con una insistencia en abatir los índices de desnutrición entre la población objetivo, y hacia el 2010 gracias a los datos prospectivos del Sector Salud por enfrentar el nuevo problema de salud pública que comenzaba a hacerse manifiesto: el sobrepeso y la obesidad. Este fenómeno se atribuye principalmente a la llamada «transición alimentaria», entendida como las transformaciones en los estilos de vida gracias a la creciente urbanización y globalización y que pretende ser atendido desde las políticas públicas con un fuerte componente educativo en los planes y programas de la educación básica como la estrategia central que tiene que ver con la salud alimentaria.

Según Vargas (1993) conocer sobre los hábitos y costumbres alimentarios es uno de los caminos más sencillos y enriquecedores para compenetrarse en la vida de los pueblos, según él, «la comida es causa y consecuencia del modo de vida, refleja los sentimientos y pensamientos más profundos de las personas y las comunidades» (p. 62), y las políticas públicas sobre alimentación de las últimas décadas pretenden influir en los estudiantes del nivel de educación básica con una perspectiva de salud pública únicamente, sin rescatar su valor cultural.

Podemos afirmar entonces que desde la cocina se transmiten usos, costumbres, tradiciones, rituales, valores, vivencias; que desde ese espacio se reconocen olores, colores, texturas, sabores, temperaturas, modas... que puede considerarse el centro de la vida familiar y desde este espacio la mujer sigue teniendo un papel protagónico «como responsables de la salud y la nutrición familiar» (Pérez, 2007, p. 45).

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010) destaca que la seguridad nutricional requiere no solo

que los alimentos estén disponibles y accesibles, sino que deben ser de calidad y diversidad adecuadas, preparados de manera apropiada y consumidos por un cuerpo saludable y en un ambiente higiénico. El mismo organismo reconoce como graves los problemas que vive la población mexicana de sobrepeso y obesidad y señala que están enmarcadas en la transición nutricional, que se asocia a la modificación radical de estilos de vida relacionados con la urbanización, con fenómenos como el bombardeo publicitario sobre cierto tipo de consumo, así como el incremento de roles en las mujeres, que por una diversidad de causas se incorporan al trabajo remunerado fuera de casa, debiendo cumplir con diversos roles de manera simultánea: ama de casa, esposa, madre y trabajadora —realizando oficios o profesiones—, sin que se modifiquen roles al interior del hogar.

Ante esta realidad, ¿quién enseña a las nuevas generaciones la tradición alimentaria? Lo que se enseñaba en la familia a través de las madres y abuelas, así como los medios de comunicación, pasa a ser tarea de la escuela, pero como «contenido», como declaración, no como experiencia. He aquí la importancia de explorar cómo es que se trabaja dentro del aula mediante el discurso de docentes.

Al revisar los libros de texto oficiales de primaria, en el primer bloque de cada uno de los seis grados de primaria aparecen el plato del bien comer y la jarra del bien beber o alusiones a ellos. Pero ¿qué son? Son dos iconografías que surgen de la Norma Oficial Mexicana (NOM) con la intención de promover la educación en materia alimentaria diseñada en el 2005 y publicada en el 2006. Esta Norma tiene como propósito dejar claros criterios generales que den unidad y respaldo científico a la orientación alimentaria. Pretende brindar opciones prácticas para una alimentación sana y correcta y clasifica los alimentos en tres grupos: verduras y frutas; cereales y tubérculos; leguminosas y alimentos de origen animal. También promueve que se combinen y se varíe su consumo; señala, además, que para que la alimentación sea correcta debe ser completa, equilibrada, suficiente, variada, higiénica y adecuada.

La temática de la alimentación aparece en el primer bloque de los seis grados de primaria de la siguiente manera en cada nivel.

En el libro de primer grado aparece dentro del bloque 1 titulado «Yo, el cuidado de mi cuerpo y mi vida diaria», en el apartado «Cuido mi cuerpo»

(SEP, 2014a, pp. 19-23), en medio de una serie de ideas en torno al uso de las distintas partes del cuerpo y los hábitos para cuidarlo, como hacer ejercicio, cepillarse los dientes, dormir y alimentarse. Se muestran imágenes de tres grupos de alimentos: verduras y frutas; cereales y tubérculos; y leguminosas y alimentos de origen animal (p. 22).

Aunque aparecen imágenes de niños y niñas jugando y una donde ambos preparan un emparedado, son al menos tres donde aparecen niños comiendo y en ningún caso una niña. Aparece una familia constituida por papá, mamá y dos niños (SEP, 2014a, p. 21) y predominan las imágenes de varones.

En el libro de segundo grado de primaria el tema de alimentación está ubicado en el bloque, 1 titulado «Mi vida diaria», en el subtema «Mi alimentación» (SEP, 2014b, pp. 20-23). Se asocia lo que se come con una vida sana y aparece la iconografía del plato del bien comer con la propuesta de actividades para que los niños y niñas dibujen los alimentos que consumen y su platillo preferido, así como que jueguen a colocar tarjetas con dibujos de los alimentos que hay en el lugar en el que viven y elaboren gráficas de los alimentos que consumen como grupo. No aparecen niños y niñas comiendo, sino jugando a colocar las tarjetas elaboradas.

Por lo que se refiere al libro de texto de tercer grado, el tema se sitúa en el bloque 1, que se titula «¿Cómo mantener la salud?» y se aborda en los subtemas «La alimentación como parte de la nutrición» y «Dieta: los grupos de alimentos» (SEP, 2014c, pp. 28-37). El abordaje consiste en un ejercicio de identificación de los nutrientes que se necesitan y de dónde proceden. Se ilustra con dibujos de cuerpos femeninos: uno muy delgado, otro normal y uno con sobrepeso. Aparece también la iconografía del plato del bien comer y tiene como propósito el reconocimiento del aporte nutricional de los distintos grupos de alimentos, comparando su dieta diaria con lo que sugiere el plato del bien comer.

En el libro de cuarto grado, el bloque 1 «¿Cómo mantener la salud?» lo aborda en el tema 2. «Acciones para favorecer la salud» (SEP, 2014d, p. 18-27) señala como propósito que el alumno aprenda algunas funciones del cuerpo humano y su relación con la salud. Presentan el sistema nervioso, el aparato locomotor, el circulatorio, el digestivo y el respiratorio, y en todos los casos se señala como medida de prevención para un buen fun-

cionamiento la alimentación correcta, sin explicitar en qué consiste esta. Las ilustraciones son de cuerpos de niños y niñas en diferentes actitudes de descuido y cuidado de la salud. Es el único grado donde no aparece la iconografía del plato del bien comer.

El libro de quinto grado en el bloque 1 que se titula «¿Cómo mantener la salud?» lo trata en el tema 1: «La dieta correcta y su importancia para la salud» (SEP, 2014e, p. 11-25). Se ilustra con dibujos y fotos de comida chatarra y comida adecuada como opciones de alimentación y con la iconografía del plato del bien comer y la jarra del buen beber, así como con platillos de la cocina tradicional mexicana, ya que pide que se investiguen y escriban los nombres de los platillos de la región y lo que contienen. Se llama la atención sobre la obesidad; hay imágenes de órganos con y sin tejido graso, así como un baumanómetro, un glucómetro y un plicómetro, con lo que se pretende dar una imagen científica del tema.

También aparece una historieta sobre tres amigos y sus dietas —una niña de peso y talla regular, un niño de talla un poco más gruesa y una niña muy gordita— (p. 19) y una imagen de una chica de talla regular que se ve al espejo con sobrepeso. Tiene como propósito que se aprenda la importancia de una dieta correcta y de conocer y registrar las costumbres alimentarias de la región, así como identificar causas de problemas alimenticios y la importancia de los hábitos.

El texto de sexto grado, en el bloque 1 que se titula «¿Cómo mantener la salud?», lo aborda en el tema 1: «Coordinación y defensa del cuerpo humano» (SEP, 2014f, p. 11-29). Tiene como centro el estudio del sistema nervioso como coordinador de los órganos del cuerpo humano y a la dieta correcta como elemento que lo fortalece. Aparecen esquemas del ojo y de las zonas del cerebro donde se detectan algunas funciones vitales. Se señala el funcionamiento del sistema inmunológico y el papel que juega el plato del bien comer, y se menciona la importancia del consumo del agua. La actividad central que habrán de realizar los alumnos consiste en enlistar los alimentos que se producen y consumen en la localidad y la aportación nutrimental que hacen al sistema inmunológico. Aparece la iconografía del plato del bien comer.

Llama la atención que, entre las imágenes que ilustran los temas, aparezcan mayoritariamente figuras de niños haciendo deporte, bañándose y

en acciones de cuidado de la salud. Pero cuando se trata de ejemplificar problemas de alimentación como bajo peso u obesidad, esas figuras corresponden a niñas. Quienes se ven al espejo siempre son figuras de niñas. La mayoría de las imágenes de bajo peso y sobrepeso, aunque sean en siluetas, corresponden a mujeres. No aparecen niños gordos, de tal manera que pareciera que un mensaje que quiere transmitirse es que quienes descuidan su alimentación son ellas, y por lo tanto son ellas quienes deben atender a las sugerencias dadas.

Son pocas las imágenes que aluden a la preparación de alimentos en ese primer bloque, y quien lo hace es una figura de mamá, representada por una mujer de complejión gruesa. El discurso es claro: establece una relación entre el mal comer y la enfermedad en primera instancia. Una segunda idea clara es que el bien comer garantiza la salud. No se refiere en ningún caso a la dimensión que representa el placer de comer.

Es importante destacar que para los profesores los libros de texto se convierten en el auxiliar didáctico cotidiano, y en muchos casos el único; he ahí la importancia de este análisis, puesto que la gran mayoría de profesores cumple con las actividades sugeridas en el libro, y en contadas ocasiones agregan algún otro recurso didáctico para profundizar en el tema tratado. Por eso era importante recuperar la experiencia de los docentes al abordar estas temáticas.

Es claro que las sugerencias didácticas que dan los libros de texto son para que los alumnos manipulen la iconografía, no los alimentos reales, ni tampoco aparece el reto de probar productos o alimentos diferentes, sino que solo se recupera a través de alguna actividad lo que se consume en la familia o la comunidad.

La segunda fuente de información fue el grupo de discusión, que tiene como característica principal la posibilidad de establecer diálogos con un reducido número de personas para tratar un asunto determinado, recuperando mediante el discurso las posturas que cada uno de los miembros del grupo tiene. En este caso fueron dos los grupos trabajados; en ambos la sesión se realizó en las instalaciones de cada institución, y fue de aproximadamente de una hora.

Según lo expresado por los profesores de los grupos focales 1 y 2 (G1 y G2), la experiencia es coincidente al señalar que cuando abordan este con-

tenido lo hacen de manera teórica, ya que ellos y ellas «exponen» al grupo y luego como reforzamiento indican actividades en las que los alumnos iluminan el plato del bien comer y la jarra del bien beber, hacen figuras en materiales de fomi y juegan a hacer combinaciones con ellas, elaboran maquetas con plastilina, o son los alumnos quienes hacen la exposición utilizando algún recurso digital o simplemente un papelógrafo con la información. Confirman la utilización de la iconografía como recurso didáctico central del trabajo, considerando que basta con que los niños vean la imagen y la emulen para que el conocimiento se construya. Una profesora afirmó: «Yo traigo mi lámina grande y la traigo para todos lados, se las enseño y luego los niños hicieron una maqueta que les quedó muy bonita» (G1M3)².

La expresión de otra profesora sintetiza de manera clara el procedimiento que siguen y que está sugerido en los libros de texto. Es evidente que lo reiterado del tema en los programas correspondientes les permite dominar con precisión el contenido, ya que destaca: «Yo les expliqué lo que debe tener una dieta para que sea suficiente y adecuada» (G2M4).

Las actividades que afirman realizar coinciden en la misma lógica, es decir, todas tienen como centro la escritura, y pareciera que basta con listar los alimentos que consumen a diario para dar cuenta cabal de su pertinencia en relación a la iconografía. «Yo les pedí que registraran lo que comieron durante una semana y luego comparamos esa lista con el plato del bien comer y dijeron si estaba bien o no, comparándolo con el plato del bien comer» (G1M6).

Ninguno de los profesores y profesoras de los dos grupos de discusión relató alguna experiencia directa con alimentos reales, en la que pudiera gustarse y degustarse alguno en el espacio de la clase en que se aborda ese tema.

Las opiniones también fueron coincidentes en el reducido menú que suelen consumir los alumnos a la hora del almuerzo, destacando la prevalencia de productos elaborados con altos contenidos de azúcar como panes empaquetados y jugos enlatados. También denunciaron que, aunque al inicio del ciclo escolar se anunció que en la tienda escolar se evitaría la venta de comida «chatarra», esta estaba presente a diario, debido a que la persona que la atiende reporta que la comida sana no se vende.

² El código corresponde al Grupo de discusión 1, y el número del Maestro 3. Así se nombrarán en lo sucesivo.

Relataron también los hábitos con los que ingresan los niños y las niñas al primer grado de primaria, ya que en el preescolar se acostumbra que se reúnan a la hora del almuerzo y lo separen del juego. Al llegar a la primaria este ritual ya no existe, y los y las pequeñas muchas de las veces se quedan sin comer.

Otra situación que comentaron es el hecho de que en preescolar no suele haber venta de alimentos, y al llegar a la primaria y encontrarse con ese espacio, algunos optan por no consumir el almuerzo que les ponen en casa y prefieren comprar lo que se les vende en la cooperativa. Una profesora destacó lo que ocurre con las tiendas escolares al mencionar: «Comen lo que se les vende aquí, ninguno trae de su casa su *lunch*, aquí abusan del chile y a veces de los dulces, pero como las mamás trabajan, mejor se les hace fácil darles para que compren aquí» (G1M6).

Al respecto, en la entrevista realizada a la nutrióloga que atiende el preescolar en una de las instituciones preparando y vendiéndoles el almuerzo y la colación que consumen los niños durante su jornada de trabajo, mencionó: «Los papás quieren que en el jardín los enseñemos a comer verduras porque en su casa no las quieren y uno me dijo que aquí es donde debe aprender a comerlas» (EN). Es claro que los papás suelen endosar la responsabilidad de la formación de hábitos alimenticios a la escuela, considerando que, porque pagan el servicio, este debe prestarse en las condiciones y con los requerimientos que ellos quieren imponer, evadiendo la responsabilidad que tienen en este tema.

Los profesores de primaria describieron con precisión el juego que se da entre lo que ocurre en la escuela y lo que pasa en familia: «Están conscientes (los niños) de lo que deben comer, sin embargo, no lo hacen porque en su casa los miman y terminan dándoles lo que quieren porque la mamá, como sale a trabajar o no tiene tiempo de cocinar. Está bien que nosotros lo inculquemos, pero de poco sirve porque en casa no tienen una dieta balanceada» (G1M2).

Coincidieron también los profesores en destacar otra realidad presente, y que tiene un fuerte impacto en las condiciones físicas de los niños para el aprendizaje y en los problemas de sobrepeso, ya que regularmente la mayoría de los niños y niñas no consumen nada por la mañana, llegan a la escuela con el estómago vacío y deben esperar hasta después de las diez de la mañana

para consumir el primer alimento del día, con las correspondientes consecuencias. Recordemos que el trabajo se realizó en dos instituciones privadas entre familias de clase media, por lo que la cuestión económica al parecer no es la razón central, sino los hábitos de vida de las sociedades urbanizadas.

En una de las instituciones estudiadas existe la práctica de que los profesores desayunen con el grupo en los espacios del recreo; incluso no permiten que los niños jueguen en los primeros 15 minutos para que desayunen, ya que habían notado que algunos no comían por jugar. Una profesora destacó ese momento como un espacio para enseñar con el ejemplo, ya que mencionó: «Los niños se fijan en lo que comemos los maestros, a mí me preguntan qué es lo que como, qué traigo de almuerzo... les explicamos del plato del bien comer, pero muchas veces no les damos el ejemplo» (G1M4).

En todos los casos los profesores y profesoras consideraron que el tema está bien ubicado en los programas, ya que, al formar parte del primer bloque en todos los casos, se tiene el resto del año para reforzarlo recordándolo o cuestionando a sus alumnos sobre lo que comen. También consideraron que las actividades que en cada grado se proponen son pertinentes al propósito que se pretende. En ningún caso cuestionaron ni aportaron otro tipo de propuesta para el abordaje de los contenidos, incluso a la pregunta expresa de que si es tarea de la escuela enseñar a comer a los alumnos, ellos y ellas aceptan esa responsabilidad, no la cuestionan; acaso la problematizan pensando en el reforzamiento que debe haber en casa y que en la mayoría de los casos no se da, o en las dificultades para lograrlo por las condiciones que prevalecen, pero lo piensan así, como una tarea que se debe complementar en la familia y no a la inversa.

Tampoco cuestionaron los contenidos gráficos de los libros de texto, no hicieron valoración alguna sobre lo tendencioso de algunas imágenes en las que se destaca que el problema de sobrepeso debe ser atendido por las mujeres en mayor medida. Asumieron en todos los casos la idea que prevalece de que el bien o mal comer se relacionan únicamente con la salud y la enfermedad y no con el placer que significa.

En el grupo focal 3 (G3) conformado por directores de escuelas públicas y privadas, todos con amplia trayectoria docente, la discusión giró en torno a lo que ellos han observado como evolución en la alimentación de los estudiantes dentro de la jornada escolar. Algunos recordaron su etapa de

estudiantes en la que lo único que se consumía como almuerzo era lo que llevaban de casa; regularmente alimentos preparados como torta, sopa o platillos muy locales. Recordaron dos de ellos que en las comunidades rurales en las que habían laborado eran las mamás quienes llevaban almuerzo caliente a la hora del descanso, consistente en algún guisado, que podía ser incluso solo frijoles, pero acompañados con tortillas hechas a mano y alguna salsa o chile, y que lo compartían con los profesores.

Un punto en el que abundaron fue la existencia, en años recientes, de la cooperativa escolar, que en todos los casos funciona como tal, es decir, con participación económica como socios de todos los alumnos y con reparto de utilidades, como señala la normatividad dictada por la SEP, pero que a pesar de que en Michoacán existe una reglamentación por parte de la Secretaría de Educación en el Estado en la que se prohíbe la venta de comida chatarra anunciando incluso sanciones, nunca son supervisadas en ese aspecto, sino que la supervisión es solo de carácter administrativo y no en lo que se refiere a los productos que en ella se expenden. Por lo tanto, el mensaje de la autoridad es claro: no importa lo que se venda, siempre y cuando la administración sea transparente.

Coincidieron en que la escuela como tal no promueve una alimentación sana, que no se vigila y que la cooperativa escolar se ha convertido en la única fuente de ingresos extraordinarios en las escuelas públicas que permite labores de mantenimiento y apoyo para los gastos que generan algunas de las actividades que suelen hacerse, como festivales y celebraciones, de tal manera que entre más utilidades genere, es mejor. Tanto en las escuelas públicas como en las privadas se ve como negocio, ya sea para sufragar gastos especiales o como una fuente de ingreso para los administradores en las escuelas privadas, la trabajen los mismos profesores o estén concesionadas, esto último muy frecuente.

Pareciera que entre el grupo de directores la idea de la función que tiene la cooperativa dentro de la escuela es clara: «la función se reduce a intereses económicos... pensamos más en la ganancia vendiendo lo que sea y no lo que se debiera en las escuelas, es lo mismo en las públicas que en las privadas» (G3D4).

Coincidieron en la problemática de los estómagos vacíos para iniciar la jornada, y aquí sí se atribuyó tanto a las condiciones socioeconómicas

que prevalecen en las escuelas públicas, en las que incluso se trabaja para dotar a los niños de escasos recursos de un consumo mínimo de alimento antes de iniciar el turno, acudiendo a las instancias y programas que existen para atender estas realidades. En los casos de los directores de instituciones privadas, resaltaron la realidad que viven las mamás que trabajan fuera del hogar, señalando eso como causa de la falta de desayuno y *lunch*.

Al revisar la evolución que se ha tenido en los hábitos del consumo de alimentos en la escuela, los directores pudieron dar cuenta de la transformación que esta tradición ha sufrido en los últimos 25 o 30 años; cómo se ha pasado de la preparación de alimentos casera y de acuerdo a la región, la temporada del año y a las condiciones económicas de cada familia, a convertirse muchas veces en un problema para los mismos niños, sobre todo con el consumo de productos industrializados elaborados con altas cantidades de azúcares.

De esta manera, una de las principales instituciones que, se supone, deberían apoyar para sostener la tradición alimentaria en este momento de transición, queda rebasada, ya que al convertirse en un contenido programático es trabajado de manera tradicional, simplemente como un mensaje que se transmite y que no es apoyado con la experiencia.

Si bien las imágenes de los textos que acompañan la presentación de este tema parece que involucran a los niños y niñas por igual, resulta sutil el mensaje de que son las mujeres las que preparan la comida, y quienes deben cuidar la imagen, porque son las que llegan al sobrepeso u obesidad, y entonces se vuelve una imagen, si no grotesca, sí poco agraciada, tratando de manera limitada y deficiente la educación alimentaria.

Después de escuchar las voces de docentes de dos instituciones de directivos de instituciones públicas y privadas y la de una experta en nutrición, más que responder a la pregunta inicial, aparecen nuevas preguntas: ¿puede aprenderse a comer y mejorar la nutrición a partir de una iconografía?, ¿la escuela, con la estructura, actores y dinámicas que tiene, es la mejor institución para educar en la forma de alimentarse en esta transición alimentaria?, ¿qué formación es deseable en los docentes para que puedan transitar de una iconografía a la alimentación real?, ¿por qué quedan, para los docentes, invisibilizadas las diferencias de género que presentan los libros de texto en el abordaje de este tema? Estas y otras preguntas mere-

cen retomar este tema en una nueva investigación que permita profundizar en otras dimensiones del bien comer desde la escuela.

Referencias

- Coneval (2010). *Dimensiones de la seguridad alimentaria: Evaluación estratégica de nutrición y abasto*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Norma Oficial Mexicana, NOM-043-SSA2-2005
- Pérez, S. (2007). «Estudios sobre alimentación y nutrición en México: una mirada a través del género». *Salud Pública México*, 49(6), 445-453.
- SEP (2014a). *Exploración de la Naturaleza y la sociedad. Primer Grado*, SEP, México.
- (2014b). *Exploración de la Naturaleza y la sociedad. Segundo Grado*, SEP, México.
- (2014c). *Ciencias Naturales. Tercer Grado*, SEP, México.
- (2014d). *Ciencias Naturales. Cuarto Grado*, SEP, México.
- (2014e). *Ciencias Naturales. Quinto Grado*, SEP, México.
- (2014f). *Ciencias Naturales. Sexto Grado*, SEP, México.
- Sosa, N. (2011). «Políticas, programas y acciones con enfoque educativo para atender la situación alimentaria en México». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) CEE*, XLI (3-4), 199-224.
- Vargas, L. (1993). «¿Por qué comemos lo que comemos?». *Presencia de la antropología en los estudios sobre alimentación* (Cuaderno de trabajo). México: UNAM/INNSZ, pp. 57-62.

El conocimiento involucrado en la elaboración de alimentos. Manufactura artesanal del queso cotija

Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores¹

Cuando intentaron castrar intelectualmente a sor Juana, le prohibieron tener contacto con los libros como si solo en ellos estuviera contenido el saber. Tal vez olvidaron cuál había sido la primera fuente de conocimiento. Ella se refugió en la cocina y, por supuesto, siguió aprendiendo.

LAURA ESQUIVEL

Introducción

El presente texto nace en el tránsito de la investigación doctoral. Su confección tuvo que ver con las reflexiones hechas al momento de observar la manufactura artesanal del queso cotija, por lo que se tomó como guía la investigación previa elaborada por Chávez (1998), en donde se narra la vida de las familias que viven en las zonas serranas que dividen Michoacán y Jalisco (Jalmich), describiendo las actividades y el modo de vida de los habitantes. La autora, acompañando a mujeres de distintas edades, fue testigo del proceso de socialización femenina y del rol que desempeñan en la sierra.

Si bien la presencia de las mujeres en la sierra abarca diferentes espacios y momentos, en el presente documento solo se abordará una parte de la participación femenina en Jalmich que está estrechamente vinculada a la manufactura del queso cotija.

Así, la finalidad del presente escrito es analizar el rol que tienen las mujeres de la sierra en la elaboración y cuidado de este queso e identificar

¹ Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Rurales. El Colegio de Michoacán (Centro de Estudios Rurales). Correo electrónico: <huitzif@gmail.com>.

los elementos que le han dado continuidad a un alimento perteneciente al patrimonio cultural, mismo que representa un modo de vida situado en un territorio específico.

El papel de las mujeres en el espacio rural, o dicho de otra manera, la puesta en valor de sus actividades ha tomado un escenario académico privilegiado a raíz de los discursos sobre equidad de género e igualdad de condiciones; no obstante, sus voces son insuficientemente escuchadas y poco impacto pueden llegar a generar, debido a la marginación en la que se encuentran. Por ejemplo, quienes se dedican a actividades agrícolas tienen poco control sobre las tierras; a pesar de su trabajo y el apoyo que les brindan a los hombres, la toma de decisiones recae en estos últimos, siendo a ellos a quienes se les reconoce fuera del rancho o de la propiedad. Lo mismo sucede con el acceso a las semillas, los créditos, las tecnologías, etcétera. En este sentido, ya sea que permanezcan en sus lugares de residencia para cuidar a su familia o salgan a buscar mejores condiciones, las mujeres rurales son más vulnerables (ONU, 2016).

Sin embargo, el rol que llevan al intervenir en la elaboración de alimentos es clave, debido a que son ellas quienes están a cargo de garantizar la seguridad alimentaria de sus familias, por lo que, siendo agricultoras, transformadoras de alimentos y cocineras, están en el centro del desafío (ONU, 2016; FAO, 2015), aun cuando el acceso a los alimentos dependa de todos los integrantes de la familia, capaces de desarrollar alguna actividad productiva.

De acuerdo con Lahoz (2011) las mujeres constituyen un 43 % de la mano de obra agrícola en países en vías de desarrollo. Según la FAO (2015) el 40 % de las mujeres rurales mayores de 15 años no tienen un ingreso económico; trabajan en la agricultura de forma no remunerada porque la actividad la realizan para el autoconsumo, lo cual limita su acceso a la tierra y los apoyos financieros.

En la agricultura, el trabajo de las mujeres se vuelve invisible a pesar de lo pesado que puede llegar a ser. A esto se le suman otros espacios de labor, como la cocina, en donde se preparan los alimentos que la familia va a consumir. En distintas sociedades la tradición marca que quienes deben comer primero son los hombres; a ellos se les da el mejor alimento y atención, mientras que ellas comen al final (FAO, 2003). Así, son las primeras en llegar y las últimas en irse.

La contribución de las mujeres se encuentra en cada etapa de la cadena productiva de los alimentos. Su presencia toma relevancia en los espacios donde puede ser visible. Uno de ellos es la cocina, pero su labor no está restringida a este lugar: el conocimiento que tienen sobre los distintos espacios de la casa las hace portadoras de un conocimiento único que van legando, ya sea para cultivar o cosechar; para ordeñar o preparar queso; para hacer tortillas o frijoles; en cada una de las actividades la mujer está presente.

Asimismo, si bien es cierto que juegan un rol importante al momento de garantizar la seguridad alimentaria, tal y como refieren la FAO y la ONU, lo cierto es que sus actividades garantizan la continuidad de los alimentos: quizás algunos ya hubieran desaparecido si no fuera por el conocimiento que tienen las mujeres, quienes desde siempre han ofrecido su mano de obra para dar vida a la cocina cotidiana y a los productos que en ella se utilizan (Stoopen, 2013).

Tortillas, moles, tamales, quesos, dulces, y más alimentos que forman parte de la gastronomía mexicana han sido elaborados por sus manos y, aunque en la actualidad esta actividad no es exclusiva de ellas, en la mayoría de los hogares rurales y en muchos urbanos su trabajo cotidiano es el principal. Precisamente son las mujeres las que han dado continuidad a los alimentos que enaltecen y constituyen el legado patrimonial alimentario con el que cuenta México (Stoopen, 2013; Juárez, 2012). Esto no quiere decir que los problemas de las mujeres rurales sean menos, solamente es muestra de que la mano de la mujer está presente en la cocina diaria.

En este sentido, Lahoz (2011) hace mención de que el papel desempeñado por la mujer en espacios rurales es de vital importancia, sobre todo en el sistema alimentario, particularmente en la producción, distribución y consumo, pero comparte la problemática general del campo mexicano, a la que se le suma la particularidad que conlleva la condición de género; es decir, dificultad de acceso a los programas sociales, falta de políticas adecuadas, poco apoyo para la siembra, y para mejorar las condiciones de vida, entre otros.

Por ello, la situación de la mujer rural no deja de ser complicada: las jornadas laborales son extensas y mal remuneradas, sumando que no cuentan con reconocimiento por parte de sus compañeros en el ámbito rural

en donde, al igual que en espacios urbanos o periurbanos, aún se observan comportamientos de marginación y violencia, lo que hace que su condición de género las coloque en una situación precaria.

Sin embargo, más allá de la problemática general por la que pasan las mujeres, lo que se presenta en este documento es una pequeña parte de las actividades que se realizan en los ranchos de la sierra Jalmich; la manufactura de queso es algo que se hace a diario, sobre todo en la época de lluvias, lo cual, además de dejar ver cómo interactúan las familias, también es una muestra de cómo va impregnando el conocimiento a través de las generaciones y cómo se replica la forma de enseñar y aprender.

Los datos que se muestran son parte de la investigación que se llevó a cabo dentro del programa de doctorado²: las visitas a los ranchos de la sierra, las pláticas informales con los habitantes y las entrevistas que se realizaron, dieron paso a la materialización del presente documento, tomando como guía algunas interrogantes: ¿quién o quiénes hacen el queso?, ¿cómo es el proceso de elaboración?, ¿en qué momentos del día se atiende esta actividad?, ¿quién o quienes le dan continuidad al saber-hacer que se hereda?³

La problemática que se aborda aquí puede tener ciertas similitudes con la producción de otros alimentos, obtenidos también de manera artesanal, debido a que México cuenta con una serie de productos que se obtienen de maneras particulares y que están asociados a un territorio y a un modo de vida. En este caso, en tiempos en donde la equidad de género y la igualdad de condiciones han tomado un carácter de importancia para la sociedad, el texto analiza las circunstancias en las que se encuentran las mujeres en las áreas rurales, específicamente en la región de Jalmich.

El documento está compuesto, en primera instancia, por un panorama general sobre la producción agroalimentaria y el papel de las mujeres; continúa con la relevancia que tienen el queso cotija y la región que lo ha resguardado durante más de 400 años. En un tercer momento se encuentra la participación de las mujeres rancheras en la actividad quesera, para

2 Para el Posgrado Integrado en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Rurales, en el Centro de Estudios Rurales del Colegio de Michoacán. Se presentó como tema de tesis: *Formalizar los alimentos artesanales y desaparecer la tradición. Implicaciones de la inserción a la economía formal: Queso cotija región de origen.*

3 En este trabajo se entiende el saber-hacer como los conocimientos prácticos, acumulados y heredados a través de la historia cultural de una comunidad, representa el resultado de la experiencia colectiva, misma que se transmite de generación en generación.

terminar con algunas consideraciones finales que pueden servir de guía para futuros acercamientos al tema, ya sea con el queso u otro alimento que forme parte del patrimonio cultural de México.

Las manos de las mujeres en los alimentos

De acuerdo con la FAO (2016) las mujeres rurales representan un cuarto de la población mundial y son responsables de más de la mitad de la producción de alimentos a nivel mundial. Si hoy se cumplieran los derechos de las mujeres rurales se podrían producir entre un 20% y un 30% más de alimentos, lo que significaría 150 millones de personas menos con hambre en el planeta. No obstante, vivir en áreas rurales aumenta la desventaja socioeconómica debido a la falta de acceso a servicios, transporte y condiciones de salubridad; a esto se le suman la marginación y la exclusión acentuadas por la condición de género.

A pesar de la problemática que se observa, la FAO (2016) impulsa acciones para lograr cerrar la brecha entre hombres y mujeres en áreas rurales, especialmente en lo que se refiere a la igualdad en el acceso a la tierra, a la educación, a la formación agrícola, a las semillas, al agua, a los medios de producción, a los créditos, a la tecnología, a la toma de decisiones, el acceso a los mercados y a muchos otros derechos a los que hoy en día más de 1 100 millones de mujeres agricultoras de todo el mundo no ven reconocidos. Las zonas rurales y las comunidades de pocos habitantes no siempre cuentan con instituciones públicas de salud, justicia o seguridad ni con los recursos técnicos y humanos suficientes o adecuados. Combatir la desigualdad entre mujeres y hombres en entornos rurales podría tener un impacto transversal notable en ámbitos como la sanidad, la educación o las políticas sociales, aspectos en los que, históricamente, se ha limitado la participación de las mujeres.

A diferencia del resto del mundo, en México la población rural representa un porcentaje menor en comparación con la urbana, en gran parte debido a la falta de oportunidades de trabajo y de actividades que generen una mejora en la calidad de vida de las y los habitantes de este sector; pero el papel que desempeñan las mujeres en el sistema alimentario de nuestro país es crucial, pues de ellas depende, en gran medida, el acceso a los pro-

ductos comestibles en muchas familias. La seguridad alimentaria ha sido definida por FAO no solo en función del acceso a los alimentos y la disponibilidad de estos, sino también de la distribución de recursos para obtenerlos, así como de la generación de poder adquisitivo para comprarlos ahí donde no se producen (Lahoz, 2011).

Proveer de alimentos para el autoconsumo es algo que se ha heredado gracias al dominio que tienen hombres y mujeres sobre los recursos que los rodean. Se trata de una práctica cotidiana, de saberes que son transmitidos y que permiten su continuidad, conocimientos que se quedan en la memoria de quienes salen del territorio para buscar nuevas oportunidades económicas y de desarrollo personal (Crespo y Vila, 2014).

Los saberes que se heredan se plasman en los alimentos y productos obtenidos; por ejemplo, dentro de la cocina mexicana, hablar de una tortilla no solo es hablar de los ingredientes que la componen o de su forma de elaboración, sino que se hace referencia al lugar, a la tradición, a la historia, la cosmovisión y a la forma de disponerla en la mesa (Kennedy, 2003; Stoop, 2013; Esquivel, 2012). Pero la gama de alimentos que forman parte del patrimonio cultural de la cocina mexicana es amplia y difícil de resumir: moles, salsas, embutidos, dulces, panes, quesos, sopas, caldos, entre otros, son alimentos que se van heredando y cada uno pertenece a una cocina, a un territorio y a una historia.

Este conocimiento, que encontramos en espacios rurales, está íntimamente ligado al patrimonio cultural, noción que ha sido definida y redefinida en diversas ocasiones, logrando ser un concepto en constante desarrollo y, al mismo tiempo, controversial, porque se puede ver desde diferentes enfoques. Sin embargo, la UNESCO (2003, p. 2) menciona que:

El patrimonio cultural son los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad

y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

Si bien la UNESCO (2003) hace referencia a ciertos tipos de patrimonio, como las tradiciones y expresiones orales, el idioma, las artes del espectáculo, los usos sociales, rituales y actos festivos, los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo o las técnicas artesanales tradicionales, Aguilar y Amaya (2007) mencionan que hablar de patrimonio cultural abre la puerta a una visión integradora en la que se incluyen distintos elementos como las fiestas, los ritos, las artesanías, los paisajes, entre otros, dejando atrás este concepto como un bien tangible o intangible. Y aunque no se habla de manera explícita de la cocina o los alimentos directamente, de manera implícita está asociada a la definición, porque existen elementos en la gastronomía de cualquier país que se vinculan con la definición que plantea la UNESCO.

Por otro lado, existe una relación entre el alimento y el patrimonio porque se conectan con los valores culturales, los conocimientos, los objetos, los espacios y las prácticas que se transmiten de una generación a otra, reproduciéndose en un entorno determinado por una comunidad, otorgándoles un sentimiento de continuidad e identidad.

En este sentido, se debe considerar que dentro del patrimonio cultural existen alimentos que representan la suma de una serie de contenidos que los cargan de significado e identidad: aguardientes, embutidos, quesos, aceites, entre otros, hacen referencia a un conjunto de valores, identidades, saberes, procesos sociales y significaciones que se van enriqueciendo y se valoran no solo como un bien estético, sino como un bien identitario y de pertenencia a través del tiempo (Herrejón, 2006). Es así que los alimentos que pertenecen al patrimonio están cargados de cultura y corresponden a un territorio y a sus habitantes: «los alimentos que se comen tienen historias asociadas con el pasado de quienes los comen; las técnicas empleadas para encontrar, procesar, preparar, servir y consumir esos alimentos varían culturalmente y tienen sus propias historias» (Mintz, 2003, p. 28).

Un alimento mantiene sus características gracias a las condiciones de continuidad en el saber-hacer y los esfuerzos que realizan los poseedores del conocimiento; está asociado a un proceso que se localiza, es decir, no

siempre estuvo ahí y no existe una garantía de que permanezca (queso de Cajamarca, queso cotija), pero una vez localizado el sistema, existe un anclaje territorial (Muchnik, 2006).

El anclaje territorial muestra diversas conexiones que unen a las actividades productivas: lazos históricos, que hacen referencia a los actores, a sus relaciones identitarias, al lugar compartido y a un modo de vida construido a lo largo del tiempo; lazos materiales relativos al territorio, suelo, clima, paisaje, formas de producción y características del producto; lazos inmateriales inherentes a la imagen del territorio, como su cultura, sus sabores, saberes y tradiciones. Este conjunto de características es lo que hace que un alimento quede anclado a un territorio, tenga continuidad y pertenezca al patrimonio cultural (Muchnik, 2006).

En el caso de este trabajo, las características de un saber-hacer que se hereda, el anclaje territorial, la pertenencia a un modo de vida y la participación de los miembros de una familia se abordaron a través del caso del queso cotija, el cual ha andado un camino largo y sinuoso para mantenerse vigente. Este alimento cultural forma parte de la vida ranchera de la sierra Jalmich, y la tradición de su elaboración se ha ido transmitiendo de una generación a otra; quienes se quedan en los ranchos le dan continuidad y quienes salen y no vuelven le otorgan persistencia a través de la nostalgia culinaria.

El territorio en donde se elabora el queso cotija

El queso forma parte del modo de vida ranchero de la sierra Jalmich, elaborado por los pequeños asentamientos humanos que aún la habitan:

Si bien la cantidad de ranchos o núcleos de población es numerosa, una vez diseminados como lo están en la vasta y plegada superficie que los acoge, parecen reducirse al grado de dar la impresión de que se trata de un desierto humano. Sin embargo, aunque la región es extensa y su población es de hecho escasa, no hay metro cuadrado de «tierra de nadie». Difícilmente se encuentran rincones a los cuales no entre el atlético ganado (Barragán, 1997, p. 192).

Esos pequeños asentamientos humanos⁴ y el trabajo de los arrieros le dieron fama y prestigio al queso artesanal madurado, elaborado en la zona centro de las serranías del occidente de México, ocupadas por las sociedades rancheras, quienes, con su particular forma de elaboración y las bondades del territorio, lograron obtener un producto único que se sigue llamando y consumiendo con el nombre de queso cotija (Barragán, 2010).

Sin el mestizaje culinario (Stoopen, 2013), la ocupación del ganado bovino, la alimentación y la adecuación de técnicas de obtención de queso en el nuevo territorio, hoy en día no contaríamos con un alimento que forma parte del patrimonio cultural alimentario de México como el queso cotija, anclado en una región y que dota de identidad a sus habitantes.

Esta zona se caracteriza y determina por un accidentado relieve (figura 1), un poblamiento escaso y disperso en ranchos aislados (figura 2) cuyos habitantes se dedican a la explotación rústica y extensiva de ganado bovino con producción de queso durante los cuatro meses de lluvia —de julio a octubre— de cada año; dicha ganadería está asociada al cultivo itinerante de maíz de temporal bajo el sistema tumba-quema, en terrenos sumamente accidentados y mayoritariamente dentro del régimen de pequeña propiedad. Estas dos actividades representan los pilares de la organización ranchera del espacio serrano y son complementadas con otras labores, como ganaderías menores y el aprovechamiento estacional de los recursos silvestres locales mediante la caza, pesca y recolección (Barragán y Torres, 2015).

⁴ Existe una reducción considerable de los asentamientos humanos; los ranchos han sido abandonados en búsqueda de nuevas formas de trabajo con el objetivo de lograr una mejora económica, pero también se le suma la violencia que azota la región. La llegada de la Familia Michoacana, los Caballeros Templarios, la Nueva generación, entre otros grupos armados y las disputas entre estos, han hecho mella entre los habitantes, por lo que algunos deciden también abandonar el terruño.

Figura 1. Sierra de Jalmich



Figura 2. Rancho Los Desmontes



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

No resulta fácil definir qué es realmente el queso cotija sin adentrarse en el corazón de las regiones en las cuales se sigue produciendo. Los paisajes de montaña contrastan fuertemente con las planicies que en ocasiones dominan. La topografía es tan violenta que deja muy poco espacio para la práctica de cultivos sedentarios: algunas manchitas de un verde algo más intenso en el fondo de los valles o cerca de una fuente de agua dan cuenta de su presencia y dejan presumir de la proximidad de habitaciones y de gente. La impresión de aislamiento y de soledad queda reforzada por la aparente ausencia de pueblos y aldeas, de habitantes y de vías de comunicación (Linck y Barragán, s. f., p. 5).

En la región de elaboración predomina el suelo areno-arcilloso, ubicado entre los 700 y 1700 m s. n. m. aproximadamente; registra una precipitación media anual entre 900 mm al sur y 1200 mm en los otros tres puntos cardinales, con una temperatura media anual de 25 °C al sur y de 20 °C en el resto de la región. La cubierta de la sierra es selva baja caducifolia con vegetación secundaria e irregular, resultante de las actividades agropecuarias extensivas que por siglos viene realizando la población ranchera asentada en el territorio (Barragán, 2010).

La riqueza natural con la que cuenta la sierra forma parte de su particular modo de vida y de su sistema alimentario, el cual está compuesto tanto por los alimentos que obtienen derivados de la ganadería (carne, leche, nata, jocoque, mantequilla), los que están asociados al cultivo del maíz (tortillas, elotes, tamales, esquites, toqueras) y los recursos silvestres (nopal, uva, changunga, guayaba, berro, pánicua, iguana, armadillo) que se recolectan como alimento o como remedio (Barragán y Torres, 2015). La

riqueza alimentaria de la sierra Jalmich y el aprovechamiento que se tiene de los recursos naturales, sin llegar a agotarlos y con un amplio sentido de conservación, son características propias del modo de vida ranchero.

Intervención en la elaboración del queso

Hace tiempo vinieron unos técnicos a explicarme cómo podía hacer más y mejor queso; lo que no saben es quién hace el queso [señala a su esposa].

A. SÁNCHEZ⁵

Las mujeres participan en todo el proceso de elaboración del queso; existen algunos ranchos en donde ellas son las encargadas como parte de una sustitución de género,⁶ no obstante, públicamente están invisibilizadas: su reino es el doméstico, ahí toman decisiones, pero hacia el exterior son los hombres quienes asumen el papel dominante, a ellos se les debe atender, obedecer e incluso temer (Chávez, 1998).

En el manejo de los ranchos de ordeña, las actividades están repartidas conforme a la edad y el género. Durante la temporada de lluvias y aún en la temporada de secas, los quehaceres comienzan antes de que salga el sol y terminan ya avanzada la tarde, lo cual se traduce en una división de trabajo familiar (Barragán, 1997).

Partiendo de la división sexual del trabajo, las mujeres «deben» dedicarse a los trabajos domésticos, quehaceres que las encadenan a la reproducción del grupo ranchero. Pero la carga de trabajo en los campos y con el ganado sobrepasa la capacidad y fuerzas masculinas, entonces ellas «deben» contribuir en el desempeño de estas labores, o como dicen sus maridos «deben ser *estiradas* en el trabajo» porque si no lo hacen entonces les falta conocimiento, inteligencia y enseñanza (Chávez, 1998, p. 189-190).

⁵ Expresidente de la Asociación Regional de Productores de Queso Cotija.

⁶ Existen ranchos en donde quienes hacen el queso son las mujeres, debido a que los hombres han migrado o, en su defecto, el único familiar hombre ya es mayor y no puede realizar la actividad.

La división de trabajo se relaciona con las actividades y la época del año, también va en función de los miembros de la familia y el ciclo de la misma: si es un matrimonio joven, ambos deben aportar la energía necesaria para realizar las tareas del rancho; si el matrimonio cuenta con hijos (a partir de los 10 años, aproximadamente) para realizar algunas actividades,

Figura 3. Ordeña del ganado en Rancho Palo Bobo



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

Figura 4. Acopio de leche



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

Figura 5. Amasado del cuajo



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

ellos son quienes apoyan a los padres juntando el ganado, ordeñando vacas, haciendo la comida; si el núcleo familiar está compuesto por un matrimonio y la mayoría son hijas, pues entre las hijas (antes de que se casen o se salgan del rancho) se reparte el trabajo; caso distinto si la familia está integrada por hombres y mujeres por igual, donde las niñas desde pequeñas comienzan a aprender las actividades propias de las mujeres y los niños las de los hombres; en el caso de que en el rancho solo quede un familiar, generalmente quienes regresan a ayudar con las actividades que aún se realicen son las mujeres.

En sí, el trabajo en los ranchos va en función de la composición del núcleo familiar, aunque no por eso dejan de existir roles que deben asumir, tanto unas como otros, aunque, en caso de ser necesario, las mujeres son quienes llevan más carga de trabajo, al tener que realizar sus actividades dentro del hogar, apoyar al marido y atender las necesidades de los hijos cuando es-

Figura 6. Prensado del queso



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

Figura 7. Maduración



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

tos aún no están en edad de valerse por sí solos (Chávez, 1998).

En lo que respecta al queso, la elaboración es un proceso que comienza con el cuidado y posterior ordeña de las vacas y termina una vez que se vende o se dispone para el autoconsumo. En toda la manufactura pueden intervenir hombres y mujeres, dependiendo de la edad y el género de quienes en ese momento se ocupen del rancho. De manera general, la elaboración de queso pasa por la ordeña del ganado (figura 3), el acopio de leche (figura 4), el amasado del cuajo (figura 5), el prensado (figura 6) y la maduración (figura 7).

La división del trabajo que se da durante la elaboración del queso está marcada por las actividades

que se deben realizar paralelamente: mientras los hombres están ordeñando y juntando la leche, en la cocina las mujeres preparan el almuerzo; una vez que se tienen los 200 litros necesarios para una pieza de queso (proceso que puede tardar dos días dependiendo de la cantidad de manos de ordeña y de vacas) se deja reposar en una tina de acero inoxidable. Cuando alcanza la temperatura óptima se coloca el cuajo para, posteriormente, cortar la cuajada, dejándola reposar hasta que se comienza a asentar en el fondo del recipiente.

Una vez hecho lo anterior, la cuajada se escurre y se amasa con la sal, proceso que pueden realizar los hombres, las mujeres o ambos; esto depende de las ocupaciones que se tengan. Una vez amasado, se prensa dentro de un aro cubierto por bandas de ixtle y se le colocan piedras encima durante un periodo de 18 a 24 horas, volteándolo de vez en cuando; pasado este tiempo, se le quita la prensa, pero se deja dentro del aro durante

unos 15 días o hasta que adquiriera la firmeza necesaria para que cada pieza pueda ser manipulada.⁷ Durante todo el proceso de manufactura del queso

Figura 8. Queso cotija



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

Figura 9. Adobera



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

Ma. Barragán (Comunicación personal, 2017).

Él [su hijo] no sabía nada pero le gustaba el rancho, y me dijo: «ma, yo quiero hacerme cargo del rancho», pero era medio penosillo y no muy bien quería decirle a mi a'pá, pero ya un día que se animó le dijo e hicieron trato, pero aquí al principio quien hacia todo el queso era yo: el queso oreado, el fresco, el requesón y la adobera. Yo fui quien le enseñó a él, ya él sabía el cuidado de las vacas y la ordeña, pero lo del queso no, entonces tenía que irle diciendo cómo era y le enseñé y aprendió rápido, y

⁷ La información detallada sobre el proceso de obtención del queso cotija se puede encontrar en las Reglas de uso del queso cotija región de origen, presentadas ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial para poder ser acreedor a la marca colectiva que hasta el día de hoy posee.

existe una interacción entre los hombres y las mujeres del rancho (Barragán, 2010).

La maduración del queso dura tres meses; en este tiempo las piezas que se hayan elaborado deben ser limpiadas y volteadas para que se oreen mejor. Esta actividad, debido a la cantidad de piezas y a su peso (20 kg promedio) la realiza usualmente el hombre; sin embargo, si no hay, se da una sustitución de género, por lo que la mujer asume las actividades que se realizan en la maduración del queso y en otras áreas del rancho. Debido a esta sustitución y a la interacción que tienen en el rancho —ya que están presentes en todo el lugar— las mujeres aprenden y heredan el conocimiento, como hace mención

pues ahora él es quien hace todo, yo le ayudaba antes y, como ahora ya está casado, su mujer es quien le ayuda.⁸

Como se ve, hay distintas variedades de queso: el cotija⁹ (figura 8), queso de gran formato, madurado (oreado) durante tres meses; la adobera o

Figura 10. Requesón oreado



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

Figura 11. Adobera con zarzamora



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

panela (figura 9), queso rectangular semioreado; el requesón (figura 10), cuajada obtenida al hervir el suero de la leche. El consumo de cada queso se realiza conforme a los gustos de cada familia o de cada persona (figura 11). Al parecer, en las mujeres recae la labor de enseñar las actividades propias del rancho, aunque la transmisión de conocimientos no se limite solo a los quesos.

Las actividades en las que se encuentran involucradas las mujeres dentro del rancho son: lavar ropa, bordar, remendar, asear la casa, hacer tortillas, lavar los trastes, atender a los niños, entre otras. A estas se suman otras labores que pueden realizar tanto ellas como

los hombres: arreglar fuentes de agua, acarrear agua, recolectar frutas, hacer y reparar la vivienda, llevar recados, dar de comer y beber a los ani-

⁸ Jefa de familia, rancho Palo Bobo.

⁹ De este queso se han hecho diversos estudios y análisis académicos debido a que ha sido un producto emblemático: tendiente a su desaparición a finales de la década de 1990, se comenzaron diversos esfuerzos en pro de su protección, al grado de ser el primer alimento elaborado de manera artesanal que obtuvo una marca colectiva otorgada por el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial en el año 2005. Ha sido un queso emblemático, además, debido a que la región que lo resguarda pertenece a dos estados de la república mexicana, y el trabajo que se logró en conjunto rindió frutos como atención a la infraestructura básica de la sierra, establecimiento de una Unidad de Manejo Ambiental, la organización regional de la feria, entre otras actividades que se han realizado, para lograr darle continuidad y mantener un saber-hacer que cada día se ve más amenazado.

males domésticos, hacer queso. Dichas labores aprendidas también se heredan (Chávez, 1998, p. 233- 234).

La chiquilla es quien va con su hermano por las vacas, bien temprano y ya de regreso se mete conmigo en la cocina; cuando hay necesidad ayudamos con el queso aunque están pesados y es difícil cargarlos... los dos chiquillos le saben bien y aunque el trabajo es mucho, entre los cuatro lo hacemos (Mujer jefa de familia¹⁰, comunicación personal, 2017).

El conocimiento que las mujeres heredan y enseñan (figura 12) forma parte de un modo de vida que continúa a pesar de la migración y la violencia que han azotado la región. El futuro de esta forma de vida es incierto; el trabajo en los ranchos es una labor ardua, sobre todo para las mujeres, quienes deben conocer cada paso que se da, no obstante, el hacer del queso está íntimamente relacionado con el aprendizaje de la mujer y el conocimiento que tiene de los tiempos anuales de ordeña. Legar un conocimiento de este tipo es importante para que no se pierda el patrimonio alimentario con el que cuenta no solo la sierra, sino el país entero.

Figura 12. Cuidado del ganado en el rancho Palo Bobo



Fotos tomadas por Pedro Huitzilihuitl Ovando Flores. Agosto de 2017.

¹⁰ Rancho Los Desmontes.

Consideraciones finales

Concluir de manera abrupta un texto que nació de grabaciones y notas de campo sería no hacerle justicia a lo que se ha plasmado en él, por lo que no se darán conclusiones sino comentarios de salida que sigan abordando la discusión y que, a su vez, generen dudas que llamen la atención de los lectores.

Desde organismos como la ONU y la FAO se han dado razones para entender que las mujeres que viven en el sector rural sufren índices de marginación considerables, cuentan con poco o nulo acceso a los recursos, el trabajo que desempeñan es mal remunerado o no cuentan con ninguna remuneración económica y, sin embargo, son las que más actividades desarrollan. En este sentido, las mujeres en espacios rurales tienen una mayor carga de trabajo y también sufren de altos índices de marginación, y se invisibiliza el aporte cultural que generan en sus lugares de origen; ellas son portadoras de un conocimiento único, lo que las vuelve receptoras y dadoras de conocimiento.

Más allá de los grados de marginación, el reconocimiento social con el que cuentan las vuelve importantes. Las personas acuden a ellas por el conocimiento que poseen y que vuelcan en las labores cotidianas que realizan. En el caso de las mujeres que habitan la sierra Jalmich, es notorio cómo pueden ser las encargadas del rancho; sin embargo, están inmersas en una dinámica en donde quien se lleva el reconocimiento es el varón, lo cual no les ha impedido seguir con su forma de vida.

Dar continuidad a un conocimiento quesero no es tarea sencilla; quienes conocen la elaboración lo impregnan en las nuevas generaciones con el objetivo de que algún familiar se interese y desee continuar lo que sus antepasados tardaron tanto en desarrollar. Desde este punto de vista, el patrimonio del sistema alimentario rancharo depende, en cierta medida, de las mujeres, no obstante, las vías de cambio hacia una igualdad de género se vislumbran aún lejanas; están sujetas a un modo de vida en el que el hombre es la figura representativa; si nos centramos en la hechura y venta de queso, usualmente al cotija se le asocia con el jefe de familia, a pesar de que lo elabore y lo venda una mujer.

Si bien la discusión del tema es amplia y las líneas finales de este texto son escasas, mejorar las condiciones vida y lograr la equidad de género

representa un reto en distintos niveles. Algunos de ellos son: implementar políticas públicas adecuadas, realizar talleres informativos, hacer campañas sobre las condiciones de desigualdad, etcétera. Estas son acciones que le corresponden a las instituciones públicas y a la sociedad en general. El caso que se abordó es solo una muestra de los acontecimientos nacionales en espacios rurales, lo cual no quiere decir que en áreas urbanas las condiciones sean mejores. Se debe hacer una labor amplia y consciente para generar un cambio de raíz.

De la alacena

- Aguilar, E. y Amaya, S. (2007). «El patrimonio cultural como activo del desarrollo rural». En S. Cañada, Javier (ed.), *El futuro del mundo rural. Sostenibilidad, innovación y puesta en valor de los recursos locales*. Madrid, España: Síntesis, pp. 103-124.
- Barragán, E. (1997). *Con un pie en el estribo*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán.
- (2010) *Con el patrimonio en sus manos. El queso cotija región de origen. Siempre a su mesa*. Morelia: ICATMI.
- y Torres, R. (2015). «Comer de mano propia. Cultura alimentaria de la sociedad ranchera serrana en el occidente de México». En A. Larqué, *Ciencia, tecnología e innovación en el sistema agroalimentario de México*. México: Colegio de Posgraduados.
- Chávez, M. (1998). *Mujeres de rancho de metate y de corral*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán.
- Crespo, J. y Vila, D. (2014). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares II*. Quito: IAEN.
- Esquivel, L. (2012). *Íntimas succulencias. Tratado filosófico de cocina*. México: Punto de lectura.
- FAO (2003). «La mujer rural y el derecho a la alimentación». *Derechos Humanos. Órgano informativo de la comisión de derechos humanos del Estado de México*, 10(60), 55-57.
- (2015). «Urge hacer políticas específicas para las trabajadoras agrícolas familiares no remuneradas en pos de una mayor equidad en el mundo rural». Recuperado el 12 de mayo de 2017 de <<http://www.fao.org/3/a-as106s.pdf>>.

- (2016). «Si se cumplieran los derechos de las mujeres rurales se podrían producir entre un 20% y un 30% más de alimentos en el mundo». Recuperado el 25 de marzo de 2017 de <<http://www.fao.org/#sthash.qotYNdMy.dpbs>>.
- Herrejón, C. (2006). «Patrimonio cultural». *Primer Congreso Estatal de Cultura: Legislación y Políticas Culturales*. Congreso llevado a cabo en Morelia, Michoacán.
- Juárez, J. L. (2012). *Engranaje culinario. La cocina mexicana en el siglo XIX*. México: Conaculta.
- Kennedy, D. (2003). *El arte de la cocina mexicana. Cocina tradicional mexicana para aficionados*. México: Diana.
- Linck, T. y Barragán, E. (s. f.). *Las denominaciones de origen: entre desarrollo territorial y saqueo*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán.
- Mintz, S. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones de la comida, la cultura y el pasado*. México: Conaculta.
- Muchnik, J. (2006). «Sistemas agroalimentarios localizados: evolución del concepto y diversidad de situaciones». *III Congreso Internacional de la Red SIAL: ALITER 06. Alimentación y Territorios*. Congreso llevado a cabo en Baeza (Jaén), España.
- ONU (2016). «Empoderar a las mujeres rurales, garantizar la seguridad alimentaria y poner fin a la pobreza». Recuperado el 7 de mayo de 2017 de <<http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/rural-women-food-poverty>>.
- Stoopen, M. (2013). *Cocina y cultura*. México: Conaculta.
- UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. París, Francia: UNESCO.

Del género a la alienación consumista

Víctor Manuel Ortiz Aguirre¹

El presente texto consta de tres partes en las que se reflexiona desde la psicología en torno a algunos aspectos del vínculo que establecemos entre la comida, el cuerpo y los efectos de una sociedad de consumo. En la primera se narra la actual tendencia publicitaria sobre el tema de alimentos y aparatos para ejercicios en las dos televisoras más grandes de México. En la segunda hay una revisión de algunas cifras de la encuesta nacional de salud de 2016. Finalmente, en la tercera se vinculan las dos partes anteriores mediante un acercamiento desde algunos conceptos del psicoanálisis para repensar el cuerpo, sus gestas e ingestas.

Primera parte

La incorporación de cualquier deglución va más allá de sustancias, formas, colores, texturas, olores y sabores. También están presentes los motivos por los que se la realiza, por los que se decide entre las múltiples posibilidades. En el medio de las varias motivaciones, hay una de ellas sutil y con frecuencia desapercibida: el género. Ser hombre o mujer nos lleva a diferentes decisiones en cuanto a lo que optamos por ingerir. Acaso el tema del alcohol sea un punto donde podemos observar de manera evidente estos matices: el tequila es ejemplo de cómo a una bebida posicionada para consumo masculino, se le transformó en también dirigida hacia mujeres conforme se suavizó el sabor, se diversificaron las marcas y las botellas en las que se envasa se aproximaron más a los diseños usados para los perfumes. Así, nos preguntábamos, ¿qué indicadores de las diferencias de género podríamos encontrar en los *spots* publicitarios que aparecen en la televisión? Presuponíamos que tenían un efecto sobre los roles de género al mantener inalterados algunos de sus componentes, pero modificar y actualizar otros;

¹ Doctor en Psicología Social con énfasis en Psicología Social de Grupos e Instituciones (UAM-X). Profesor-investigador del Centro de Estudios Rurales. El Colegio de Michoacán. Correo electrónico: <vortiz@colmich.edu.mx>.

sobre todo aquellos que van mostrándose como obstáculos para el consumo. Retomando el ejemplo del tequila, nos preguntábamos, entonces, cómo el *marketing* transformaba los roles de género a fin de facilitar la apertura de diferentes grupos de población hacia nuevas formas de consumo.

En un principio, la intención de este pequeño proyecto era continuar una exploración previa y ya publicada (Ortiz, 2016) para en este segundo momento proponer una excursión por el espacio televisivo, explorando los *spots* publicitarios en torno a los productos de ingesta que tuvieran marcadas inclinaciones de género. De hecho, el propósito era, mediante un análisis cualitativo de los contenidos de algunos comerciales sobre productos ingeribles de las dos televisoras más grandes del país, reflexionar sobre el papel de la publicidad en la producción y mantenimiento de roles estereotipados de género. La idea era analizar diversos comerciales en los que se promovieran productos dirigidos a mujeres o a varones, resaltando las cualidades que cada género debe poseer.

Sin embargo, al programar las sesiones de registro de los *spots*, me percaté con sorpresa de un cambio: ya casi no hay comerciales de comida en el espacio televisivo.² Eventualmente algún *spot* de la panificadora más grande del mundo o de una leche condensada, pero los escasos promocionales de alimentos ahora están dirigidos a la familia entera. Esto, me parece, nos habla de un desplazamiento de los roles de género a conveniencia del mercado, en el que es más barato crear publicidad para una intervención general (como la dirigida a «la familia») que muchas pequeñas intervenciones dirigidas a sectores específicos (niñas clase media, amas de casa, varones jóvenes), tal como sucede también en la mercadología social. En consecuencia, ya no basar tanto el diseño del *marketing* en las diferencias de género y de edades redundaría en una optimización de sus recursos e inversiones.

Pero, por otro lado, también nos permite preguntarnos en qué medida ya no se hace publicidad a los productos alimenticios porque ya están integrados de manera estructural en el sujeto de consumo: las marcas ya forman parte de su estructura identitaria. Parece que estamos entonces ante un universo en el que publicitar una marca de, por ejemplo, frijoles enlatados, es al mismo tiempo publicitarlas todas, y más aún, un *spot* sin-

² Solo trabajé con dos canales de televisión abierta, en el presupuesto que son los más vistos por la población, ya que la televisión por Internet comparativamente no es tan accesible.

gular ya es también una manera de motivar cualquier otra forma de consumo de cualquier otra mercancía. Cada promoción de un producto en específico promociona al mismo tiempo cualquier otro tipo de consumo y de cualquier otro producto, en la medida en que la telaraña del mercado ha extendido sus redes hasta los cimientos de la subjetividad contemporánea. Esto aplica para la mayoría de sociedades que tengan cualquier forma de comercio. En el caso de México, es patente la presencia de bebidas edulcoradas y de cerveza hasta en las más remotas comunidades.

Es decir, parecería que ese sujeto en particular ya tiene implantada la impronta del consumo y que, al menor roce de cualquier *spot*, vuelve a ser irritada y puesta en acción. Pero también se trata de un sujeto que adquiere ya sin mayor estímulo los productos comestibles antaño publicitados; ya los tiene incorporados en la subjetividad desde la cual se vincula con el mundo y desde la que adquiere un sentido su vida.

La disminución de *spots* promocionando alimentos, para mi mayor azorro, ha sido suplida en el espacio televisivo por los aparatos de ejercicios, las fajas milagrosas y algunos productos ingeribles posicionados como complementos alimenticios. Pero no más comida. Todo parece indicar que el sujeto de ese tipo de publicidad y de consumo, con su ahora obeso cuerpo, requiere de una ortopedia que le prometa regresarlo a un estado anterior, donde la comida aún no hacía su graso efecto corporal. Estamos entonces frente a otro tipo de construcción subjetiva: aquella donde el sujeto que anteriormente estaba colocado en el lugar del placer oral, ahora a la vez tiene una relación de malestar con su propio cuerpo. Aquella subjetividad donde la relación con la condición de existencia *sine qua non*, el cuerpo, se transforma en un vínculo de odio (en el sentido psicoanalítico).

Son las máquinas, entonces, a través de las cuales hoy se pretende moldear los cuerpos ideales, como ya se prefiguraba a fines del siglo XIX,³ pero con particularidades importantes de resaltar: cuerpos ideales, pero no para el trabajo, como en los tiempos del programa bracero, cuando se re-

³ John Harvey Kellogg, desde finales del s. XIX diseñó una serie de máquinas para generar y mantener la salud de sus pacientes. Las condiciones de verificación desde las cuales en su momento toda su propuesta era verosímil han cambiado a tal grado que ahora resulta hilarante. Sin embargo, nos permite tomar distancia para mirar de manera crítica los presupuestos que ahora hacen verosímiles las causas que las nuevas máquinas atacan y los nuevos efectos que provocan, incluyendo aquellas dirigidas a personas de la tercera edad.

querían determinadas capacidades para desarrollar las tareas exigidas por la jornada laboral; o como en el caso de las maquiladoras o la albañilería. No, ahora los ideales giran en torno a la salud y la juventud, transmitiendo que los cuerpos valen por lo que son en términos de músculos y formas, es decir, una determinada construcción de belleza deseable, validada en argumentos de salud, disciplina, control de sí mismo, responsabilidad, independencia, reconocimiento social y felicidad, entre otros de los muchos ideales convenientes a un modo determinado de producción: el capitalismo.

Si bien nuestros patrones de búsqueda de pareja siguen teniendo un trasfondo biológico en la medida en que concebimos la belleza física⁴ asociada con signos de buenos genes; es el moldeamiento de cuerpos esbeltos con músculos marcados, pero no demasiado; con curvas, pero no muy pronunciadas, lo que ahora está vigente. Cuerpos sexuados, pero no demasiado, no tanto como para comprometer la salud y la belleza. Es decir, cuerpos más para ser exhibidos que disfrutados. Porque esta corporalidad trae más que nunca implícita la consigna de que es para ser exhibida: una corporalidad narcisista, construida en los escaparates de gimnasio. Aunque no todo mundo tenga esos ideales en mente, parecería que la promesa de la cultura *gym* sí va en esa dirección. Más aún, aunque no todo mundo pueda cumplir esos ideales, sea por carencia de recursos o voluntad, sí son imágenes que amasan el pensamiento estereotipado, si bien persisten las preferencias personales.

Entonces tenemos que los aparatos para el moldeamiento del cuerpo, o por lo menos esa es la promesa del producto, están divididos entre aquellos que son para gente joven y adulta, y aquellos que son para adultos mayores; no hay aparatos para mujeres y otros para varones: todos son unisex aunque en los *spots* aparezcan los dos géneros utilizándolos. Todos insisten en su inocuidad en cuanto a efectos secundarios, en su gran diseño ergonómico, en el poco tiempo que requieren para producir grandes efectos corporales y en su maniobrabilidad para replegarse y ser guardados en espacios pequeños. Unen practicidad y portabilidad, como atributos adicionales a los enormes, fáciles y rápidos beneficios que prometen.

4 Pielles sanas; ojos brillantes; dientes blancos, grandes y sanos; tonos musculares llenos de vitalidad; cabellos brillantes y sedosos, etcétera.

Así, vemos varones y mujeres serios y obesos en un «antes», *versus* su imagen supuestamente actual, sonrientes, mejor iluminados y producidos, realizando los movimientos que la máquina permite, yendo hacia la felicidad... montados en un objeto que no se mueve, pero no así su imaginación y la del televidente.

En cuanto a las fajas milagrosas, el segundo producto más publicitado luego de los aparatos, recién hace pocos meses aparecieron aquellas dirigidas también a varones, pues hasta el momento solo existían las posicionadas para las mujeres en muy diversas versiones más o menos cosméticas, más o menos «saludables». En este tipo de productos se insiste en resaltar que el efecto deseado se logra en segundos; promesa muy *ad hoc* ante los meses o años de intentos de tener una silueta no obesa. No importan tanto el esfuerzo, el conocimiento, una sana autodisciplina producto de un discernimiento y de una toma de decisiones y voluntad propias, sino la apariencia. Sujeto superficial, narcisista, atrapado en una vanidad que concierne determinados atributos y los hace pasar como naturales. Este tipo de efecto promesa de las fajas se empata con toda esa otra cosmética de inyecciones e implantes que buscan «moldear una silueta perfecta».

A diferencia de las fajas de efecto inmediato, los aparatos requieren ser puestos en movimiento. Pero olvidamos que los productos no contienen las ganas de usarlos, y que la novedad pronto pasará ante el esfuerzo y disciplina que significa hacerse cargo de sí mismo. Eso jamás lo aclaró la promesa del producto, porque el *marketing* actual se caracteriza justo por prometer más de lo que hay. Lo que realmente esos aparatos y fajas venden no son remedios ni soluciones mágicas ante un supuesto malestar cultural ante los cuerpos flácidos y adiposos, sino el malestar en torno al cuerpo, incomodidad que, se supone, desaparecerá con el uso, aunque con el paso del tiempo lo único efectivo habrá sido la mera compra del producto. Ortopedia, moldeamiento, corrección de un error inexistente que directamente nos reenvía a la dinámica de la neurosis: sentir que debemos pagar una deuda que no contrajimos; sentir que debemos corregir un error que no cometimos.

El tercer sustituto de los comerciales de comida son los complementos alimenticios y todo tipo de productos que «no son medicamentos» —rezan sus indicaciones—, pero prometen curarlo casi todo. Paul B. Preciado en

su *Testo yonqui* (2008) ya prefiguraba la era farmacopornográfica. Es patente en los *spots* sobre hemorroides, hongos o úlceras la pornografía con que muestran venas, desinflamaciones y fluidos que ni los comerciales de condones se atreven a mostrar. Entonces tenemos que en televisión y en horarios de alto *rating* hay partes del cuerpo pornografiadas (como venas, várices, intestinos, mucosidades), mientras que las partes habitualmente más erotizadas (los genitales, por ejemplo) no solo no están pornografiadas en los canales y horarios más populares, sino que ni siquiera están presentes excepto en los explícitamente porno. La promesa de poder controlar los síntomas del cuerpo, de forzarlo a un supuesto estado de salud perfecta y permanente para el cual no se requiera ni revisar ni transformar los propios hábitos que producen las enfermedades subyace a todos los discursos que acompañan los *spots* sobre estos productos. Implica no saber de sí, no cuestionarse, no cambiar el hedonismo como estilo de vida, no informarse sobre la nutrición, todo ello como parte del sujeto alienado que requiere el consumo. Y lo más poderoso: perder el contacto con nosotros mismos a tal grado de enajenación que ya no sepamos leer el lenguaje del cuerpo ni lo que nos queremos decir mediante los diversos procesos, algunos de ellos llamados y concebidos como enfermedades, y no ya como expresión de nuestras necesidades. Con una tableta o cápsula para facilitar la digestión, desconozco que a mi cuerpo tal o cual alimento no le sienta bien, y me apoltrono en mi gusto por ese sabor, dopado por la tableta «curativa» (solo del síntoma) y por el goce de no saber de mí. El sujeto del consumo requiere ser un sujeto olvidado de sí, incapaz de reencontrarse, gozando del ejercicio narcisista de sus deseos, siempre y cuando haya forma de no hacerse cargo de las consecuencias de dichos apetitos.

Entonces, tales complementos alimenticios cumplen una función semejante a la de la tarjeta de crédito en cuanto al deseo: los ingeribles «no medicamento» (nutracéuticos⁵) permiten continuar con el deseo y su permanente insatisfacción, es decir, continuar en un estado de goce. La tarjeta de crédito impide aplazar el deseo como parte de un proceso madurativo en el que la persona aprende a regularse y puede tomar decisiones propias.

5 *Crisis* entre «nutrición» y «farmacéutico», que incluye productos promocionados como poseedores de efecto curativo, hechos mediante ingredientes naturales. O por lo menos, eso rezan sus promocionales, tales como suplementos dietéticos.

La tarjeta facilita la satisfacción inmediata del deseo: «con el poder de tu firma», rezaba antiguo eslogan. Igual que los nutracéuticos, que permiten continuar con un estilo de vida consumista pero no sano ni ecológico, ni lógico, ni respetuoso del ambiente, ni del individuo. En suma, un estilo lleno de negaciones y negatividades, de enajenaciones y desencuentros: un sujeto en permanente huida de sí.

Ahora, en cuanto al problema del género, en un primer vistazo podríamos asegurar que la venta de muchos de estos aparatos no está diferenciada, pues va dirigida al igual a varones que a mujeres. De hecho, vemos en los *spots* modelos de ambos sexos mostrando las opciones de cada máquina, como ya habíamos mencionado. Pero si pensamos que la lógica masculina permea el capitalismo entero, esas máquinas están hechas para generar los cuerpos de la modernidad, desenfadados, saludables, vigorosos, siempre dispuestos a la actividad física «controlada científicamente» para poder ir al antro el fin de semana, portando sus cuerpos de varones y de mujeres; pero cuerpos ambos contruidos para y por lo masculino. Entonces sí hay diferencia de género, pero es previa a los *spots*: esas modelos mujeres son construcciones masculinas mostrando la felicidad de ser para otros. Esos modelos varones son también construcciones masculinas, pero mostrando la felicidad de ser para sí. Usando la metáfora de las *selfies* tan de moda: las *selfies* desde lo femenino (hechas por quien sea) son para que otros las vean; mientras que las *selfies* desde lo masculino (háganlas quien las haga) son para la autocomplacencia. Y hay quien mezcle ambas posibilidades porque ni nadie es varón o mujer 100 % puros, ni somos de identidad y bioquímica estable, pero ambos somos producto del pensamiento masculino (en el que englobamos desde el patriarcado al machismo).

La humanidad es masculina y el hombre define a la mujer no en sí, sino en relación con él; la mujer no tiene consideración de ser autónoma... La mujer se determina y se diferencia con respecto al hombre, y no a la inversa; ella es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, es el Absoluto: ella es la Alteridad (Beauvoir, 2011, p. 50).

Parecería entonces que estamos ante una subjetividad permeada por la disonancia cognitiva, propuesta mediante la cual Festinger (1957) preten-

de explicar cómo un individuo resuelve la coexistencia de dos ideas opuestas generando una tercera, en una especie de mestizaje ideológico. Así, por una parte, somos los seres reales que somos, con base en los cuales generamos una percepción y concepción del cosmos, mientras que por otra, el mundo de las imágenes (por ejemplo, televisivas) nos provee de fuente de ideas diferentes sobre quién y cómo debemos anhelar ser. Si en el nudo borromeo lacaniano lo real, lo imaginario y lo simbólico tienen una relación metonímica,⁶ una necesidad mutua existencial, al integrar el mundo de las pantallas en nuestra percepción se genera una disonancia cognitiva entre la vivencia de quienes somos y la percepción de quienes deberíamos ser; retomando a Lacan, se genera una metáfora deformada a partir de estar desinformada (uno de los significantes está incompleto: el sujeto). Tenemos entonces una primera fuente de producción de una postura esquizoide, como si aquel que somos fuera diferente del que anhelamos ser. Esquizoide, del griego σχίζω, *schizo* que significa dividir, separar, y del sufijo *oide*, proveniente del griego εἶδος, que remite a la apariencia de algo. Tenemos entonces que lo esquizoide hace referencia a lo que aparenta estar dividido o separado, a aquello que en una primera instancia parece roto, escindido. Asumimos el término para facilitar el desarrollo de la argumentación, pero aclaramos que no conlleva ningún sentido de patología ni intención alguna de patologizar. Así, estamos frente a un sujeto alienado (ajeno a sí mismo), pero de una manera particular: mediante una escisión. Dicha división es vivida por los individuos mediante la diferencia que experimentan entre querer y poder, desear y comprar, ser y gozar. Porque las clases sociales marcan un ingreso particular al mercado de consumo, pero también las escisiones de la subjetividad; no en vano en la misma clase social aparece un panorama variopinto en cuanto al endeudamiento de las personas con créditos diversos.

La otra característica de este sujeto de consumo parecería ser el doble vínculo, como lo propone Bateson (1979) y que nos remite a cómo dos mensajes que inicialmente son paradójicos se transforman en contradictorios y, por añadidura, mantienen dos niveles diferentes: mientras uno

⁶ En el sentido semiológico, el significado de un significante se desplaza hacia otro significante que le es cercano. Lacan retoma esta figura retórica, junto con la metáfora —cuya distancia entre significantes intercambiables es mucho mayor—, para plantear que mediante ambas el inconsciente se expresa, así como Freud habló de condensación y desplazamiento.

se da en el registro del lenguaje, el otro aparece en un metalenguaje. Por ejemplo, la emisión de un discurso verbal positivo y de aceptación, mientras corporalmente hay una actuación de rechazo y distanciamiento. Al igual que la disonancia cognitiva, el doble vínculo está relacionado con la generación de estructuras esquizoides, tanto individuales como sociales. Ambas propuestas nos permiten comprender cómo un sujeto queda escindido mediante dos fuerzas que le provocan distorsiones cognitivas y/o le generan ambientes ambiguos, amorfos, donde la única claridad y certeza está dada por las mercancías y su consumo. Un ejemplo de ello es la arquitectura de las tiendas departamentales: al no ser espacios cuadrados cuya decoración conserve elementos que al consumidor le permitan ubicarse con respecto a los puntos cardinales (una referencia espacial amplia y ligada con la tierra), sino espacios curvos y cerrados en sí mismos, la única referencia para ubicarse espacialmente es el Departamento de Damas, a la izquierda de Bebés, junto a Cocina, después de Blancos, etcétera. La referencia obligada ya no son los cardinales, sino la distribución de las mercancías en departamentos. Tenemos entonces una mirada sobre el *marketing* en tanto que estrategia de caza de consumidores, estrategias de acecho y convencimiento, entrampamientos en lo irresoluble, sistemas de objetos (Baudrillard, 2001) que dan un sentido superficial y pasajero al momento a fin de evitar mirar la ausencia de sentido en las vidas de los individuos sujetados por el consumo, por la silueta corporal, por el goce de comer y no quedar satisfechos.

Se trata de un sujeto urbano cuyo tono, fuerza, resistencia y volumen muscular no son producto de un trabajo cotidiano, sino de una artificialidad de *gyms*, aparatos y comidas «inteligentes» altamente industrializadas. Artificio para exhibirse, efectos químicos y físicos para la pasarela del antro. O por lo menos es el sujeto que aparece en los *spots* revisados. Habrá que rastrear los efectos físicos del sometimiento a las máquinas y fajillas adelgazantes, los efectos metabólicos de los ingeribles que se ofertan como parte de la cultura de los *gyms*, incluso cuando en los propios gimnasios, en general, son sustancias prohibidas.⁷

⁷ Hay incluso un mercado negro donde no solo circulan anabólicos y testosterona, sino incluso clenbuterol.

Segunda parte

A continuación, revisaremos algunas de las cifras de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut), realizada de mayo a octubre de 2016; de ella hemos extraído aquellos temas que consideramos están relacionados con el de este artículo. Este ejercicio estadístico se caracterizó por ser una

encuesta nacional probabilística, polietápica, estratificada y por conglomerados con representatividad regional y urbana y rural. Se entrevistaron integrantes de 9 474 viviendas; la unidad de observación fue el individuo y se seleccionaron al azar 29 795 individuos de los siguientes grupos de edad: 5-11 años (edad escolar), 12-19 años (adolescentes) y 20 y más años (adultos)... de mayo a octubre del 2016.⁸

Si bien el acceso al consumo varía de acuerdo con factores como la clase social, la situación laboral y la edad, prácticamente los tres grupos etáreos están vinculados al consumo en tanto que es una forma estructurante de nuestras sociedades. Así que podemos afirmar que esta población está vinculada y expuesta a las estrategias de mercado tanto de alimentos como de aparatos para ejercicio.

Los temas que se exploraron tuvieron que ver con las características de las viviendas, así como el tipo de bienes con los que contaba el hogar y temas como la seguridad social en cuanto a lo relativo a la salud y las enfermedades consideradas en el momento como las de mayor impacto en el país. Por tanto, exploraron lo relativo a la presión arterial, la dieta y la obesidad, las actividades físicas, las formas de descanso, la diabetes, los hábitos de revisar la información nutrimental contenida en los productos consumidos. Asimismo, se inquirió sobre el impacto de la campaña Chécate, mídete, muévete lanzada por el sector salud. Pero la encuesta no solo abordó un registro oral, preguntando a la gente que participó en ella, sino que incluyó un área antropométrica donde se midió el peso y la talla; además, mediante muestras de sangre se aportaron elementos para relacionar sobrepeso, obesidad, hipertensión arterial y diabetes.

⁸ Todas las citas de esta segunda parte provienen de la Ensanut, 2016, pp. 5-12.

Llama la atención en los resultados que los bienes presentes en la mayoría de los hogares fueron TV (93.9%), estufa (90.6%) y refrigerador (87%). Si el total de hogares investigados fue de 9 474, entonces 8 583.4 cuentan con televisión, lo que da idea de la presencia y la capacidad de moldeamiento de roles que puede tener tal electrodoméstico, independientemente de si la gente tiene o no acceso a un consumo real de productos; lo que resulta innegable es que, consuma o no, está expuesta a la machacona publicidad que insiste en promover cierto tipo de subjetividad, de patrones de consumo, de goces y carencias.

En cuanto a las personas que viven con diabetes, la mayoría reportó daños relacionados con la visión: disminución (54.5%), daño en retina (11.19%), pérdida de vista (9.9%); y en menor medida relacionados con problemas de lesiones (9.14%) y amputaciones (5.5%). «Por otro lado, el 44.5% de los adultos reportaron haberse medido los niveles de colesterol en la sangre y el 28% tener un diagnóstico previo de hipercolesterolemia, siendo el grupo más afectado el de adultos de 50 a 79 años de edad».

Las cifras nos llevan a la reflexión de la poca cultura de autocuidado y de prevención que hay en el país, así como a la aparición de los efectos de malos hábitos en las personas mayores. Parte de esos hábitos están determinados por la cultura y los usos tradicionales de ciertos ingredientes con determinadas técnicas. Es sabida la abundancia de grasas animales en los diversos platillos tradicionales, por solo poner un ejemplo: «Como hallazgo de la encuesta, se encontró que la prevalencia de la hipertensión arterial fue de 25.5%, de los cuales 40.0% desconocía que padecía esta enfermedad y solo el 58.7% de los adultos con diagnóstico previo se encontraron en control adecuado».

Llama la atención cómo aun ya sabiendo un diagnóstico el porcentaje de un control adecuado es tan bajo. ¿Ante qué tipo de sujeción estamos, que la prevalencia de enfermedades relacionadas con la ingesta es elevada, la prevención baja y el control de las enfermedades, así como su conocimiento por parte de la persona, tan bajos? ¿Cómo tiene que ser ese sujeto como para enfermarse en la ignorancia de una adecuada nutrición, y ya enfermo desconocer su estado; y de saberlo, no ser capaz de cuidarse? Nos preguntamos no solo por las causas individuales (hábitos y personalidad), sino también por factores sociales como la clase social, el acceso o

no a información y servicios. Es decir, la reflexión va dirigida hacia lo que conforma tal nicho cultural que sujeta mediante la enfermedad y luego resujeta mediante fallidas alternativas como los milagros de fajas, ejercicios e ingeribles. «Cuatro de cada diez pacientes con enfermedades crónicas (40.7 %) se atienden en establecimientos de seguridad social, y el resto por Servicios Estatales de Salud (Sesa) o IMSS-Prospera (32.9 %) y por servicios privados (26.4 %)».

Si el 40 % de personas con enfermedades crónicas se atiende en servicios de seguridad social, significa que el efecto perverso de la mala nutrición (tan motivada por los medios masivos) termina financiado por el Estado, que regula los presupuestos adjudicados a dichos servicios de salud. Pero tales presupuestos provienen de los impuestos pagados por la población. Entonces hay una suerte de triple extorsión. Por una parte, a cambio del dinero se ofrece la promesa del producto ingerible (la felicidad familiar, la reunión con los amigos, el placer en el paladar). Por otra, a cambio de dinero se ofrece recuperar la salud, silueta, belleza perdida (o nunca poseída) mediante el aparato o la faja. Finalmente, el sometimiento a los diagnósticos y tratamientos de la institución médica es financiado con el propio dinero del usuario.

El sobrepeso y la obesidad entre menores de 5 a 11 años fue del 33.2 %. Mientras que en adolescentes de entre 12 y 19 años fue de 36.3 %. En el caso de adultos mayores a 20 años, fue de 72.5 %. En cada caso, las mujeres reportaron una mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad.

Es patente cómo la situación del sobrepeso y la obesidad aumenta conforme aumenta la edad, pasando de afectar a un tercio de la población debajo de la adolescencia, hasta subir hasta casi las tres cuartas partes de las personas encuestadas. Nuestra cultura no cuenta con estrategias y dispositivos para, conforme pasen los años, poder conservar el cuerpo en las mejores condiciones, como lo hace el taichí en oriente. Ese lugar lo mal usurpan los aparatos, mercancía sin asidero en ninguna tradición, sino en una moda como la cultura *gym*, enfocada a cierto tipo de población marcada por la edad joven y la clase social de media hacia arriba.

El otro elemento muy llamativo es que se afirme que las mujeres son el grupo en el que se da con mayor incidencia este fenómeno. Si bien hay ordenes biológicos diferentes entre ambos sexos, las enormes asimetrías e

inequidades del género (como construcción histórico-social) provocan una situación emocional en la que cada género palia sus avatares emocionales mediante diferentes opciones que la cultura otorga. Mientras los varones tendemos al uso y abuso de sustancias como el alcohol, cigarro y drogas, las mujeres tienden al consumo de harinas, grasas y edulcorantes. Hablamos de tendencias ante la imposibilidad del lenguaje de dar cuenta de los infinitos casos individuales, así que, para disminuir el riesgo de rozar el pensamiento estereotipado, hay que mantener en la mira los matices. O por lo menos, las cifras nos hacen cuestionarnos sobre los posibles motivos de que la presencia de sobrepeso y obesidad sea mayor en el grupo de las mujeres.

En consecuencia, nos preguntamos por qué los promocionales de aparatos y fajas parecen no considerar estas diferencias de género, y en aras de abaratar el coste de la publicidad, obviaron esto y entraron al mercado de lo unisex en la medida en que no hay aparatos para hombres y mujeres. La única diferencia que incluyeron está marcada por la edad, al diseñar aparatos *light* para personas mayores; pero aun en esa versión, los aparatos son unisex.

La encuesta pasa luego a reportar qué sucede con la actividad física, nuevamente mostrando los datos por grupos etáreos. Así, tenemos que 17.2 % de los infantes entrevistados se autoperciben como activos por el hecho de realizar actividades físicas durante 60 minutos, cada uno de los 7 días de la semana. En cuanto a los adolescentes, 60.5 % afirmó realizar dichas acciones durante el mismo lapso.

Los hombres adultos que no mantienen una actividad física de los 150 minutos semanales que recomienda la OMS fueron 13.7 %, mientras que las mujeres fueron el 15 %. En contraste, el tiempo que pasan frente a pantallas televisivas (de dos o menos horas por día) fue de 38.5 % para varones y 59.9 % para mujeres.

Ante las preguntas arriba formuladas sobre la mayor presencia de obesidad y sobrepeso en las mujeres, acá tendríamos un componente que nos obliga a comparar el tiempo dedicado al ejercicio comparado con el tiempo frente al aparato televisor. Más hombres hacen ejercicio, y pasan menos tiempo frente a la televisión, comparado con las mujeres que hacen menos ejercicio y pasan más horas (casi el doble) que los varones frente al televi-

sor. Esto sin contar el tiempo dedicado a los dispositivos como los teléfonos celulares que obligan también a un sedentarismo.

Consideramos importante citar tal cual el apartado de dieta en la Ensanut, por lo revelador que resulta.

Respecto a la diversidad de la dieta de los escolares, se observaron bajas proporciones de consumidores de grupos de los alimentos asociados con mejores niveles de salud (grupos recomendables): solo 22.6 % consumen regularmente verduras, 45.7 % frutas, 60.7 % leguminosas. En cambio se observó un elevado consumo de alimentos cuyo consumo cotidiano aumenta los riesgos de obesidad o enfermedades crónicas (grupos de alimentos no recomendables para consumo cotidiano): 81.5 % consumen regularmente bebidas azucaradas no lácteas, 61.9 % botanas, dulces y postres y 53.4 % cereales dulces. La diversidad total de la dieta en el ámbito nacional fue de 6.5 grupos de alimentos por día. La media de consumo del número de grupos de alimentos recomendables fue de 3.7 y para los grupos no recomendables para consumo cotidiano de 2.8.

En adolescentes, también se observaron bajas proporciones de consumidores regulares de grupos de los alimentos recomendables: solo 26.9 % consumen regularmente verduras, 39.2 % frutas, 63.1 % leguminosas. En cambio, se observó una elevada proporción de consumidores de grupos de alimentos no recomendables para el consumo cotidiano: 83.9 % consumen regularmente bebidas azucaradas no lácteas, 59.4 % botanas, dulces y postres y 50.3 % cereales dulces. La diversidad total de la dieta en el ámbito nacional fue de 6.4 grupos de alimentos por día. La media del grupo de alimentos recomendables consumidos fue de 3.7 y para grupos no recomendables para consumo cotidiano de 2.7.

En adultos se observaron bajas proporciones de consumidores regulares de la mayor parte de los grupos de alimentos recomendables: 42.3 % consumen regularmente verduras, 51.4 % frutas, 70 % leguminosas. En cambio, se observó una elevada proporción de consumidores de algunos grupos de alimentos no recomendables para consumo cotidiano: 85.3 % consumen regularmente bebidas azucaradas no lácteas, 38 % botanas, dulces y postres y 45.6 % cereales dulces. La diversidad total de la dieta en el ámbito nacional fue de 6.5 grupos de alimentos por día. La media

de consumo de grupos de alimentos recomendables fue de 4.2 y para grupos no recomendables para consumo cotidiano, de 2.3.

En todos los grupos se observa la tendencia a consumir alimentos recomendados por debajo de entre el 30 % y 50 %. Mientras que el consumo de alimentos no recomendados va del 50 % al 85 %. Y eso que, como dijimos en la primera parte de este artículo, la publicidad de estos alimentos ya casi no está presente en la televisión abierta. De ahí que hayamos lanzado la hipótesis de que dichas marcas ya están tan integradas en la subjetividad del sujeto de consumo que ya no necesitan de más publicidad. Las cifras son muy reveladoras de este efecto consumista.

Hasta aquí lo fundamental en cuanto al tipo de alimentación que prevalece. Pero ¿cuáles son los argumentos por los que la población entrevistada justificó buscar una buena alimentación? Sin dejar de lado que una encuesta provee las posibles respuestas —lo que siempre conlleva una pérdida de riqueza en la información, si bien facilita aglomerarla en categorías—, a continuación aparece lo que nos dice de tales argumentos:

Los beneficios más importantes de comer saludablemente y practicar actividad física reportados por más de la mitad de la población (50.7 %) fueron el sentirse bien física y emocionalmente, evitar enfermedades (33.6 %), rendir más en sus actividades diarias (9.7 %) y disminuir gastos médicos (6 %).

Un sujeto que necesita sentirse bien física y emocionalmente justo nos habla de un sujeto que no está bien ni física ni emocionalmente: el sujeto del goce. También alguien que necesita evitar enfermedades, no nada más se sabe en riesgo de, sino que se ignora a sí mismo en tanto que resultado de la construcción de cuerpo-salud-enfermedad de la alopatía y de la institución médica. Mirada esta en la que la enfermedad no es otra condición del cuerpo o de la vida, o algo que el cuerpo necesita procesar y aprender, sino un estado indeseable, que no debería ser y que es preciso no solo extirpar del cuerpo, sino evitarlo a toda costa. La condición de rendir más en las actividades diarias nos reenvía al sujeto de la explotación, cuyos ideales en la vida están modelados por la idea de eficiencia y éxito, a las que sub-

yace la amenaza del desempleo en caso de no cumplirlos. ¿En qué medida la idea de rendir más conlleva subrepticamente la de autoexplotarse?; ideal máximo en el que el esclavo ha introyectado a tal nivel los valores e intereses del amo, que termina por defenderlos como propios. Finalmente, aquellos pocos cuya preocupación es disminuir los gastos médicos, ponen en ambos platos de la balanza la deseada dupla del biopoder: dinero versus salud, ambos mecanismos de control y de estratificación de la población, de segregación y marcadores de clase.

La encuesta continúa con cuáles son las barreras mediante las que argumentan no poder llevar a cabo una actividad física. Y de paso nos preguntamos, ¿qué se entiende por actividad física? No ir a correr al deportivo es una posible ausencia de tal actividad, pero caminar para tomar un transporte público, el quehacer de la casa, etcétera, no están concebidos como ejercicio y, sin embargo, conllevan un consumo de calorías.

Las principales barreras para hacer actividad física reportadas fueron la falta de tiempo (56.8%), falta de espacios adecuados y seguros (37.7%), falta de motivación (34%), la preferencia por las actividades sedentarias (32.1%), la falta de actividad física en la familia (31%), problemas de salud (27.5%) y el desagrado por realizar actividad física (16.5%).

No tener tiempo para hacer algo implica la idea de que ese algo está separado de aquello otro en lo que ocupamos nuestro tiempo. División, escisión. Tiempo libre, tiempo de trabajo. Trabajar y descansar. Cumplir obligaciones o ver por sí mismo. Sujeto escindido cuyos argumentos para explicar sus prácticas hablan de esa ruptura, de ese vínculo esquizoide con su cotidianidad. Ni tiempos ni espacios adecuados para realizar una práctica que tal pareciera escindida de los tiempos y espacios en los que ese sujeto pasa su vida. ¿Qué vínculos deberán construirse, o dejar de destruirse, para que alguien establezca con su cuerpo una relación propia donde el placer de experimentarse no tenga argumentos escindidos, donde el placer sea por el placer? En la cultura *gym*, ¿esa construcción de cuerpo *fitness* es para sí y/o para otros? El cuerpo de las mujeres frente al metate y el lavado de ropa a mano, o de los albañiles cargando pesados bultos y cubetas, ¿son para sí o para otros, o incluso deben ser abordados desde otros cues-

tionamientos? ¿Qué hay entre el agrado y el desagrado para realizar actividades físicas? ¿Qué va del movimiento corporal que forma parte de la vida cotidiana, hacia aquel otro movimiento artificial llamado hacer deporte?

Del mismo modo, la encuesta inquirió en torno a los impedimentos para tener una alimentación adecuada, que aparecen argumentados mediante el tema de la falta:

Por otro lado, los principales obstáculos para alimentarse saludablemente fueron la falta de dinero para comprar frutas y verduras (50.4%), falta de conocimiento (38.4%) y tiempo (34.4%) para preparar alimentos saludables, falta de una alimentación saludable en la familia (32.4%), preferencia por consumir bebidas azucaradas y comida chatarra (31.6%), falta de motivación (28.3%) y desagrado por el sabor de las verduras (23%). El 81.6% de la población adulta gusta del sabor de las bebidas azucaradas, sin embargo, la mayoría (92.3%) no las consideran saludables.

Es interesante pensar cómo la encuesta muestra una población que sí tiene la información adecuada, pero sus prácticas son otras. Esto nos vincula al planteamiento de páginas arriba, en el que mediante el doble vínculo y la disonancia cognitiva, se construye una subjetividad esquizoide, dividida, cuya racionalidad circula en una dirección, sus discursos en otra, y sus prácticas en un tercer rumbo. Una división múltiple, una fragmentación con poco orden. Por una parte, aparece la falta de dinero, tiempo, buenos hábitos familiares, motivación. Por otra, el gusto por algo que se sabe que no es saludable. Tal como si se tratara de una persona caprichosa, de un sujeto infantil (*infaris*: carecer de palabra). ¿Cómo tiene que ser alguien para, sabiendo que algo le es dañino, continuar consumiéndolo? Tiene que ser un sujeto del goce.

La mayoría de la población vincula la obesidad con diabetes (95.6%), cáncer (80.8%), dificultades para respirar y asma (91.3%), presión alta y enfermedades del corazón e infartos (95.5%), baja autoestima y depresión (93.6%). La mayor parte de la población piensa que el tener obesidad (97.5%) es muy grave o grave, porcentaje muy similar de quienes la consideran un problema nacional (98.4%).

Respecto a la autopercepción del peso no saludable, prácticamente la mitad de la población (48.4%) se identificó con sobrepeso y una minoría con obesidad (6.7%). A pesar de que el 40% de los encuestados afirmó que la obesidad es de carácter hereditario, casi su totalidad la asocia al consumo de bebidas azucaradas (88.3%), no comer verduras y frutas (84.3%), ver televisión o usar computadora (89.3%), y el no realizar actividad física (94.8%).

Llama la atención la construcción de ese sujeto de la salud, resultado de dos tipos de bombardeo: el del *marketing* publicitario y el del social de las instituciones de salud. Sujeto jaloneado por el consumo y la prevención, por el placer y la culpa, por el deseo y el fracaso. Tiene un discurso que es efecto de las campañas de prevención, pero tiene unas prácticas que son efecto del bombardeo publicitario. Ruptura entre su racionalidad y sus hechos, lo que lo garantiza como el sujeto de la culpa, cuya posibilidad de expiación solo estará en el consumo, lo que reforzará la culpa y lo reenviará al consumo, *ad infinitum*.

A nivel nacional, 40.6% de la población lee el etiquetado nutrimental de los alimentos empacados y bebidas embotelladas, siendo menor en la región Norte (35%) y mayor en el centro (45%). El 76.3% de la población no sabe cuántas calorías debería consumir al día, siendo este porcentaje mayor en las zonas rurales (82.5%), zona Norte (80.2%) y Sur (77.4%). A nivel nacional, se encontró que 30.5% de la población reporta que el etiquetado nutrimental actual es algo comprensible, 28% poco comprensible y 16.6% nada comprensible, mientras que 13.8% reportó que es muy comprensible... El 28.5% de la población nunca compra un alimento por la información nutrimental que contiene la etiqueta. En general, la información que presenta la etiqueta de los productos industrializados es poco utilizada para ser seleccionados en el punto de venta, ya que solamente el 19% de la población revisa los empaques o se fija que el producto tenga un logo o leyenda indicando que el producto es saludable.

¿Qué tipo de vínculo hay que tener con el cuerpo, como para alimentarse bajo una racionalidad que contabiliza lo consumido frente a lo gas-

tado? ¿Qué tipo de vínculos tiene por otra parte quien come por el gusto, los sabores y conservadores? ¿O por los recuerdos y hábitos de familia? Del mismo modo, hacer ejercicio bajo el peso del significante SALUD no es lo mismo que el de BELLEZA u OBSESIÓN (como en el caso de la vigorexia).

Tercera parte

Desde fines del siglo XIX la idea de ejercitarse va ganando terreno, al grado de pasar el vocablo *entrenamiento* del campo hípico al humano. Un hecho inédito comenzó a generalizarse: el acto repetitivo para entrenarse, históricamente reducido a ciertos segmentos de la población tales como el ejército, por ejemplo. Es el siglo XX el que inaugura la creciente membresía de más y más gente insertándose en un muy particular estilo de movimiento corporal: la repetición. Independientemente de la técnica que se trate, inscribió una nueva forma de vincularse con el cuerpo. Repetir, pedir una y otra vez, petición que se reedita al infinito en la medida en que la idea de ejercitarse no tiene un punto donde termine. Laberinto sin fin donde la forma de recorrerlo es a través de determinada organización de la repetición. Pero tales prácticas corresponden a una lógica más amplia y externa al tema del ejercicio: la construcción de un cuerpo y una subjetividad determinados, aquellos que necesitaba el capitalismo. Esos cuerpos entrenados en la repetición, so pretexto de la salud, serán cuerpos capaces de resistir largas jornadas laborales de movimientos y procesos repetitivos. «Realizar todos los días y sin gran fatiga un esfuerzo más grande que la víspera, una voluntad de repeticiones cada vez más numerosas, graduadas, detalladas. Se mezclan así el progreso y el resultado, la dosificación y el trabajo» (Corbin, 2006, p. 167).

El tema de la competencia no tiene un lugar secundario, en la medida en que el eje trabajo-ejercicio está totalmente atravesado por ella. Y no solo se trata de competir contra el otro, sino, lo peor, contra uno mismo. Repetir cada vez más y mejor, a costa de todo, es el espíritu del sujeto del consumo, que repite sus días laborales para poder repetir sus idas al consumo. «También es un inmenso proyecto, que transforma más que nunca el rendimiento en índice de perfeccionamiento» (Corbin, 2006, p. 169).

Debieron efectuarse cambios en la subjetividad a fin de aceptar mover el cuerpo no por motivos del trabajo cotidiano, por ejemplo en el campo, sino hacer una artificialidad tantas veces, que termine pareciendo natural, tal como ahora nos parece en la cultura *gym* el ejercicio intencional y graduado del cuerpo. La cientificación de la nutrición y el ejercicio corporal han contribuido a apoyar la punta de lanza del *marketing* y sus aparatos.

Fragmentación del cuerpo, de sus tejidos, y del tiempo y el espacio. No cualquier espacio queda investido para realizar el ejercicio, el trabajo o el tiempo libre. No cualquier ejercicio ni cualquier combinación es pertinente para cualquier tipo de práctica, deporte o zona muscular a desarrollar. La multiplicidad de técnicas va de la mano con la multiplicidad de aparatos. Así, la idea de programar cobra fuerza. Programar el destino del cuerpo y, en mucho, el destino del sujeto; y como la vía para cumplir el programa no es sino la repetición, tenemos la plataforma desde la que se moldeará el sujeto de la obsesión, tan obsesionado con su cuerpo, como con el consumo. Su lema: insistir para existir.

Por añadidura está esa parte lúdica mediante la cual solemos extasiarnos ante los «juguetitos» vinculados con la tecnología. El que un aparato tenga más funciones y posibilidades no abre la gama de decisiones a tomar, sino que hace más complejo el laberinto donde se oculta una realidad: cuando me dan las opciones, no hay elección ni decisión propias posibles, las alternativas ya están preconcebidas; no me son sino meramente impuestas a través de dos o tres o diez caminos que no fueron mi creación. Una verdadera decisión es la que se toma discerniendo entre las propias opciones.

Una de las ideas que más promueven los aparatos es la de innovación: mantenerse en la cresta de la ola con el producto de última generación, idea que en el fondo conlleva la guerra contra todo signo de deterioro, envejecimiento y muerte.

¿En qué medida la previa engorda de los cuerpos no fue sino el preámbulo del cuerpo protésico, ese cuyas capacidades son extendidas mediante aparatos y tecnología? La cyborgización del cuerpo (Haraway, 1991); por añadidura, ahora consumidor de elementos que hace ocho o más procesos industriales eran alimentos naturales. Tenemos entonces el cierre del anillo, uno de cuyos extremos es la tecnificación de la ingesta, y por otro la tecnificación de los resultados de la ingesta (el tratamiento la obesidad).

¿Habrá también una tecnificación en la subjetividad que atrapa a los individuos? Sí, en la medida en que su vida cotidiana sea ya impensable sin la tecnología en sus muchas formas; en la medida en que su motricidad está adaptada a las posibilidades ergonómicas de los aparatos y no a la inversa. Un individuo que se está calculando a sí mismo en cuanto a la ingesta de calorías relacionada con los minutos de ejercicio. Aritmética básica que reenvía la atención de la vida cotidiana hacia el cuerpo y sus logros, afanes y limitaciones; y para vincularse con la vida mediante el cuerpo. Aritmética básica para contar las repeticiones, medir los pesos, calificar los crecimientos musculares y las bajas de tejido adiposo. No solo es un cuerpo protésico cyborgizado, sino numerado de manera múltiple desde el acto de leer la información nutrimental de los productos, hasta los resultados del análisis de laboratorio donde triglicéridos, glucosa y colesterol son tests de los efectos de lo ingerido y lo ejercitado.

Nos remite a un sujeto poseedor de cierto tipo de información y prácticas, pero que no tienden a ser congruentes entre ambos registros: a la par de sus ideas sobre hábitos saludables, aparece su imposibilidad de llevarlos a la práctica. No solo se reafirma la hipótesis de un sujeto esquizoide, sino también de un sujeto del goce. Para Lacan el goce es un estado en el que la realización del placer es imposible, por lo que se insistirá una y otra vez en frustrar el acceso a la realización del deseo. De alguna forma puede ser entendido como el disfrute del sufrimiento propio y/o ajeno. Se podría resumir bajo la fórmula: «no quiero saber nada de eso». El término «eso» nos remite a la forma en que el otro goza de mi cuerpo, ese otro inconsciente, ese gran otro que es la ley (en términos simbólicos, el deber ser, la conciencia moral, etcétera). El neologismo *suspeora* (Lacan, 1992, p. 10) nos remite al suspiro como expresión de un estado apasionado, y también a lo que es peor; con este término se hace referencia a nuestras inclinaciones a desear apasionadamente aquello que nos hace daño: el goce, y su consecuente generación y mantenimiento de una tensión llamada angustia. El sujeto del goce es un sujeto cuya angustia —cuya falta— tiene que estar retroalimentada permanentemente a fin de garantizarlo como sujeto del consumo.

Tenemos entonces que la nueva forma de manutención de ese goce se ha desplazado del bombardeo publicitario de marcas de alimentos hacia el

de los aparatos para ejercitarse, fajas y sustancias que prometen mantener la juventud y un patrón de belleza. El goce se desplazó de la oralidad y los nutrimentos, hacia la corporalidad y la imagen. Entonces, el sujeto esquizoide está escindido entre una interioridad y una exterioridad, donde el cuerpo queda como el imposible lugar del goce, pero sin el cual el goce sería imposible. Lo profundamente perverso del *marketing* es plantear como posible esa imposibilidad de desplazar el goce hacia el cuerpo, hacer del cuerpo el objeto de goce; generando así una permanente insatisfacción expresada en la demanda constante para que dé un placer que le es imposible. Así, cimentado en la condición *sine qua non* para nuestra existencia, el cuerpo, el *marketing*, en tanto que síntoma de un sistema, obtura el acceso al placer, obligándonos a esa forma de permanente insatisfacción llamada goce.

«El goce es lo que no sirve para nada» (Lacan, 1992, p. 11). La frase nos reenvía al paralelismo que se establece entre el cuerpo y el aparato para ejercitarlo: es algo que termina sirviendo para nada, en la medida en que, como se dijo, la compra del aparato no incluye la fuerza de voluntad para utilizarlo y de verdad ejercitarse, sino que es una forma de goce en la pasividad. Pero también está la otra parte, la cultura del *gym*, donde suele ser más importante mantener una corporalidad determinada que procurar la propia salud; o sea, una forma de goce en la actividad.

Al hacer del cuerpo el objeto del goce, y conforme el goce no es la procuración de la vida, sino su no querer saber nada de eso, el ejercitar el cuerpo o la intención de hacerlo (sin lograrlo) no es un trabajo del amor, sino de la obsesión por huir de la vida, por huir de lo que se es, por no querer saber nada de eso. Y se lo quiere olvidar justo insistiendo en eso. El cuerpo deviene en mero cuerpo de goce (imposible), pues si bien el goce es algo que está fuera del cuerpo,⁹ para gozar hace falta el cuerpo. Un cuerpo que hace (la)falta¹⁰ al serle imposible ser cuerpo de algo que está fuera de él. Así el sujeto del goce: en el umbral de lo imposible: la aporía de no ser ni existente ni insistente.

«Nadie obliga a nadie a gozar, salvo el superyó». Como es sabido, en su segunda tópica, Freud propuso tres instancias bajo las que se estructura el aparato psíquico: ello, yo y superyó. Este último es el lugar de la ley, del

9 O como dice Lacan: «el cuerpo es el desierto del goce».

10 Así escrito, sin espacio, remite a la doble funcionalidad del significante.

deber ser, una especie de conciencia moral. La frase lacaniana nos remite a la obligación que dicta el superyó para mantenerse en un estado gozoso, es decir, de no realización del deseo, de su interdicción (tanto en el sentido de lo prohibido, como en el de aquello que queda entredicho, semiformulado, inacabado). Así, el *marketing* como síntoma del sistema, está colocado en el lugar del superyó, en la medida en que desde ahí se dicta la insatisfacción en la que debemos vivir, misma que promete ser diluida si nos sujetamos al consumo. Ya sabemos que ni la ingesta de un producto ni el uso de un aparato o faja nos darán la felicidad y, sin embargo, insistimos. La ley es el consumo, el superyó el *marketing* y la obligación el goce.

Por añadidura, el goce siempre es el goce del otro. En pocas palabras, ese cuerpo que moldeamos es para otro, para ser visto y deseado por el otro, porque no hay forma más intensa del goce que ser deseado por otro, en la medida en que ese deseo nos otorga un sentido (dirección, significado, sensación), ya sea otro concreto u otro fantasmagórico, nebuloso, espectro de todas las otredades. Entonces, el goce propio no es sino el goce del otro que se ha incorporado de tal manera —se ha hecho cuerpo— que el individuo no lo reconoce sino como propio. Igual que todo «yo» es otros, todo goce es goce del otro. Por añadidura, ese ser deseado conlleva una imposibilidad: la integración absoluta con el otro, ya que siempre estará en el medio el cuerpo. Esa forma velada de canibalismo mutuo llamada beso es un acto que delata esa imposibilidad de la incorporación absoluta del otro, si bien es el otro quien nos constituye mediante su goce.

Tenemos entonces que el desplazamiento de la insatisfacción pasó de una mercancía ingerible hacia un aparato inoperante, hacia una faja dañina, hacia una cápsula inocua; pero en estos tres últimos observamos qué de lo ingerible pasó hacia el cuerpo. La insatisfacción de la oralidad quedaba paliada al degustar tal o cual golosina, por ejemplo; pero ante la insatisfacción depositada en la corporalidad no hay nada que la disminuya realmente, solo la promesa de no ser mi cuerpo, sino el cuerpo ideal que miro en los *spots* de televisión. El cuerpo como prisión, el consumo como liberación... siempre frustrada.

Por añadidura, están los matices entre el cuerpo real, el imaginado y aquel mortificado por el significante: el cuerpo simbólico, con todo su tesoro de significantes, de taches, de zonas maculadas o prohibidas y de

aquellas para socializar y ser exhibidas. Ante la generalizada falla de los efectos prometidos por los productos, esa demanda defraudada, incumplida, no puede sino repetirse como significante: el individuo irá de una dieta a otra, de una temporada de *gym* a otra de abandono, de una rutina de ejercicios a otra, repitiendo un significante que no termina de significar a plenitud, que siempre defrauda.

De las cinco formas del objeto a —de acuerdo con la postura lacaniana: oral, anal, fálico, escópico y vocal—, pareciera que la cultura *gym* insiste en la pulsión escópica en la medida en que verse gozosamente es parte fundamental de su cotidianidad: gozar de las *selfies* tomadas frente al espejo para subir las a las redes sociales conlleva una particular dinámica. El deseo de mirar se dirige primero hacia el propio cuerpo, para retornar bajo el deseo de ser mirado. Mirar y ser mirado, dos momentos del mismo deseo. Comerse con los ojos el cuerpo del otro, y ser comido por la mirada del otro (García, 2000, pp. 160-161).

A manera de cierre...

Habrà que ver en qué se transforma la salud industrializada frente a la decreciente oferta de servicios públicos de salud de calidad. Habrà que revisar otros canales televisivos que no pasan por televisión abierta, así como las programaciones que se ofrecen en Internet. Igualmente, habrá que revisar qué sucede con la población que no tiene acceso material a estos productos, pero que de una u otra forma tienen una interpretación de sus propios cuerpos acorde con modelos ideales emanados del *marketing*. A futuro, habrá que contrastar las cifras de los padecimientos vinculados con la ingesta, frente a aquellos generados por los aparatos y fajillas.

Bibliografía

- Bateson, G. (1979). «A Note on Double Bind». En *Double Bind. The Foundation of the Communicational Approach to the Family*. Nueva York, EE. UU.: Grune & Stratton.
- Baudrillard, J. (2004). *El Sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- Beauvoir, S. (2011). *El segundo sexo*. Madrid, España: Gredos.

- Corbin, A., J. Courtine y G. Vigarello (2006). *Historia del cuerpo III*. España: Taurus.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, Ca., EE. UU.: Stanford University Press.
- García, G. (2000). «Cuerpo, mirada y muerte». En A. Vitale y P. Croci (comp.), *Hacia un tratado sobre la moda*, 160-161. Buenos Aires, Argentina: Producciones Gráficas.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Lacan, J. (1992). *Aun*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ortiz V. (2016). «Las comidas que mueve la lengua». En C. Corona (coord.), *De la tierra al anaquel y a la mesa. Lecturas diversas para degustar la cultura alimentaria*, 117-141. Sahuayo, México: Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.
- Preciado, B. (2008). *Testo yonqui*. España: Espasa.
- Secretaría de Salud e Instituto Nacional de Salud Pública (2016). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 (Ensanut). Informe final de resultados*. México.

Cocinar... comer.
Cultura y comunicación incorporadas en el género
coordinado por Cruz Elena Corona Fernández
se terminó de imprimir en febrero de 2019 en
Teotihuacan 345, Ciudad del Sol
C.P. 45050, Zapopan, Jalisco, México
Tels. (33) 3657-3786 y 3657-5045
www.pagina6.com.mx • p6@pagina6.com.mx

Coordinación editorial: Felipe Ponce
Diseño: Cecilia Lomas
Cuidado del texto: Mónica Millán / Leslie Archundia
Fotografía de cubierta: Thinkstock

