

¿Qué tan diferente es México de la Venezuela de Chávez?

Un acercamiento a través de los programas de desayunos escolares



Esta obra se desarrolla en un contexto globalizado en el que cada vez es más difícil para los Estados nacionales ofrecer condiciones mínimas para la satisfacción de las necesidades sociales; sobre todo, a consecuencia de la crisis de la economía mundial, que deja sentir sus efectos más negativos en los países pobres. Estas circunstancias, según el autor, inducen a reconocer la legitimidad de lo que los especialistas han definido como los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), cuya propuesta central consiste en que el Estado debe asumir cabalmente el compromiso de proveer a los ciudadanos de todos los satisfactores, incluido, entre ellos, la alimentación.

En este contexto macrosocial de grandes desafíos económicos y sociales, Raúl Olmo da cuenta, a partir del discurso de los actores (en este caso los padres de familia, profesores y madres colaboradoras) de ciertas formas de organización colectivas que buscan reivindicar los derechos sociales; en este caso, el derecho a los desayunos escolares; o también describe la conducta pasiva de los beneficiarios de estas políticas, quienes las perciben como una acción de asistencia social y no como un derecho.

¿Qué tan diferente es México
de la Venezuela de Chávez?

Colección Graduados
Serie Sociales y Humanidades

No. 6

Raúl Olmo Fregoso Bailón

¿Qué tan diferente es México de la Venezuela de Chávez?

Un acercamiento a través de los programas
de desayunos escolares

Universidad de Guadalajara
2010

Primera edición, 2010
D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Editorial CUCSH-UDG
Guanajuato 1045
Col. La Normal
44260 Guadalajara, Jalisco, México

ISBN Obra completa 978-607-450-155-1
ISBN E-book 978-607-450-228-2

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Agradecimientos	11
Prólogo	13
Introducción	17
Capítulo I. Acercándose a los DESC	21
Ciudadanía social	23
Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)	24
Los Derechos Económicos, sociales y culturales de la niñez	26
Capítulo II. El Problema y cómo abordarlo	31
Metodología	36
La forma en la que los actores sociales definen verbalmente y expresan la manera en que pueden ser contruidos los derechos	47
El acercamiento a las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares	54
La importancia de abordar los marcos jurídicos	59
Capítulo III. México	61
Elementos del contexto político y social en México	61
Historización de los desayunos escolares	65
El contexto de los estudios de caso en México	
Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco	69
Los discursos y las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares en la escuela Manuel López Cotilla	71
La definición verbal y la manera en que los actores expresan que pueden construirse los derechos	75
La construcción de las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares	91
Conclusiones. Escuela Manuel López Cotilla	99
Los discursos y las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares en la escuela Alberto Terán	100
La definición verbal y la manera en que los actores expresan que pueden construirse los derechos	104

La construcción de las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares	122
Conclusiones. Escuela Alberto Terán (Tepetates)	136
Los marcos jurídicos respecto a los desayunos escolares en México	137
Conclusiones de los estudios de caso en México	145
Capítulo IV. República Bolivariana de Venezuela	149
Elementos del contexto político y social de la República Bolivariana de Venezuela	149
Historización de los desayunos escolares	154
El contexto de ambos estudios de caso. El Hatillo, estado Miranda, República Bolivariana de Venezuela	158
Los discursos y las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares en la escuela Conopoima	160
La definición verbal y la manera en que los actores expresan que pueden construirse los derechos	163
¿Qué son los desayunos escolares?	164
La construcción de las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares	179
Conclusiones. Escuela Conopoima	187
Los discursos y las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares en la escuela La Unión	190
La definición verbal y la manera en que los actores expresan que pueden construirse los derechos	194
¿Qué son los desayunos escolares?	194
La construcción de las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares	210
Conclusiones. Escuela La Unión	224
Los marcos jurídicos respecto a los desayunos escolares en la República Bolivariana de Venezuela	227
Conclusiones de los estudios de caso en la República Bolivariana de Venezuela	243
Conclusiones generales	247
 Bibliografía	 275
 Anexo	 279

A mis padres,

Para Alejandra, el poema que me hace vivir.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios, el de los oprimidos.

Mi agradecimiento del alma a mi familia, a quien debo todo lo que soy: mis padres Raúl y Otilia, Otilia y Raúl; a mi esposa Alejandra, motivo de toda mi vida, por quien yo lucho y trabajo; a Jagguít e Iván, Adonicam y Daniel.

A mis guerrerísimos hermanos: Pepillo, Giuly, Jim, Lety, Gerardo y Tenoch; al maestro Juan Flores Vázquez quien me ha ayudado tanto desinteresadamente; a la bola: Brenda, Chuyita, Charo, David y Roberto. A mi gran amigo que siempre me ha apoyado, Gilberto Tinajero Díaz; a Federico y Melina, colegas siempre comprometidos, a la congruencia de Gustavo de la Torre Navarro.

A mi directora de tesis, Dra. Isabel Blanco Velasco, por su gran profesionalismo, capacidad y seriedad en el trabajo; a mis profesores y lectores por orden alfabético por apellido paterno: Dr. Ignacio Medina Núñez, Dr. Jaime Preciado Coronado, Dr. Ricardo Romo Torres y Dra. Sheila Shannon, gran revolucionaria de los mexicanos; todos ellos guías intelectuales de esta investigación.

A todos mis profesores de la maestría, forjadores de mi formación. A mi gran compañero de fuerza, David Foust Rodríguez.

A las madres colaboradoras, niñas y niños protagonistas de esta obra, sin cuya ayuda este trabajo no se hubiera realizado.

A la hermosa familia Fermín: a la señora Mercedes, gran revolucionaria; a Esteban, “el capitán” y Maiber, a la maestra Vicky, sin cuyo apoyo no hubiera podido conocer a esta hermanable familia, y su esposo Ernesto “el negro”, a sus hijos Víctor y Santiago; a Eduardo “el gordo”, su esposa Jazmín y a su hijo Gabriel; a María D., María E. y el valeroso Jose; a Rafael, el hijo mayor y su familia.

Para la familia de la señora Milagros, Francis, la bella Valentina, Chicho y, por supuesto, al tío Johny que se adelantó.

En la Universidad Central de Venezuela, al Dr. Luis Mauricio Phelan C. y su familia, por su gran fraternidad para conmigo, al Lic. Antonio y a la Mtra. Ingrid.

A mis amigos Dan Nathan Ael Nava y Georgina Fregoso, quienes me abrieron las puertas desde el DIF Jalisco para poder realizar este estudio. Para la Dra. Marta Vázquez González, directora de asistencia alimentaria, Lic. Verónica Gómez Alcántar, jefa del departamento de desayunos escolares del DIF Jalisco, y a Lic. Mayra Chávez, del DIF Tlajomulco

A la directora de la escuela primaria López Cotilla, Profra. María Fajardo Sandoval, así como a la Profra. Rosa Elia Robles Flores, directora de la escuela primaria Alberto Terán; a la maestra Angelina Cuarenta Esquivel y a su hijo Luis Alberto Álvarez Cuarenta de la misma institución educativa.

A los profesores Ana María del Monte Vaca y José Luis Barrera Díaz de Cuexcomatlán.

A la directora de la escuela primaria Conopoima, la Lic. María Isabel Berroterán y a la directora de la escuela La Unión, la Mtra. Ismenia Maestre; al Lic. Rubén Martínez, Coordinador del Programa Alimentario Escolar y a la Lic. Emma Franco, Nutricionista de la misma institución, así como a la Profra. Doraima del departamento de educación multicultural del Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela.

PRÓLOGO

El conocimiento sistematizado de las transformaciones recientes de los países latinoamericanos es, sin duda, el primer paso para proponer, diseñar e instrumentar políticas públicas que busquen, en el corto y mediano plazos, posibles soluciones a los problemas sociales más urgentes. En este sentido, las herramientas teórico-metodológicas que ofrecen las ciencias sociales son de gran valía para los interesados en la indagación de los grandes desafíos que enfrentan los países de la región latinoamericana.

En esta perspectiva, los estudios comparados ofrecen la posibilidad de confrontar conductas sociales dispares, o no siempre idénticas, a las esperadas en la ejecución de las políticas públicas. Entre otras conductas sociales, desde este enfoque, se pueden observar: la manera en que los actores perciben las políticas sociales -si les benefician o les perjudican-, sus estrategias de participación o de resistencia, así como los mecanismos para asegurar la continuidad de dichas políticas o que, en el caso contrario, desaparezcan.

Ante las preocupaciones de carácter global y las posibilidades de realizar una investigación cualitativa, se abordan las historias contemporáneas de México y de la República Bolivariana de Venezuela para dar cuenta de los contextos sociales que delimitan los objetos de estudio. Las escuelas “Conopoima” y “La Unión”, localizadas en el municipio de El Hatillo, en el estado Miranda, Venezuela, así como las escuelas “Manuel López Cotilla” y “Alberto Terán” en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga en el estado de Jalisco, México, son los espacios en los que se dan cita actores, discursos, circunstancias, metodologías, teorías y hallazgos del trabajo académico que aquí se presenta.

Definir los desayunos en México y Venezuela como objeto de estudio de un trabajo de investigación social es un tema novedoso, pero que puede generar en los lectores la impresión de que se trata de un estudio relacionado con políticas públicas de carácter asistencial, diseñadas e implementadas por los respectivos gobiernos de estos países en condiciones históricas similares.

Sin embargo, la perspectiva teórica y metodológica desde la cual el autor aborda el tema pone en juego una serie de circunstancias individuales, comunitarias, discursivas, jurídicas e históricas, que centran de manera muy atinada el foco de atención en la elaboración de cuatro estudios de caso: dos en cada uno de los países mencionados.

El trabajo aquí presentado se desarrolla en un contexto globalizado en el que cada vez es más difícil para los Estados nacionales ofrecer condiciones mínimas para la satisfacción de las necesidades sociales; sobre todo a consecuencia de la crisis de la economía mundial, que deja sentir sus efectos más negativos en los países pobres. Estas circunstancias, según el autor, inducen a reconocer la legitimidad de lo que los especialistas han definido como los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), cuya propuesta central consiste en que el Estado debe asumir cabalmente el compromiso de proveer a los ciudadanos de todos los satisfactores, incluida, entre ellos, la alimentación.

En este contexto macrosocial de grandes desafíos económicos y sociales, Raúl Olmo da cuenta, a partir del discurso de los actores (en este caso los padres de familia, profesores y madres colaboradoras), de ciertas formas de organización colectivas que buscan reivindicar los derechos sociales; en este caso, el derecho a los desayunos escolares; o también describe la conducta pasiva de los beneficiarios de estas políticas, quienes las perciben como una acción de asistencia social y no como un derecho.

La obra nos sitúa en un contexto de análisis en el que los extremos son dispares; por un lado nos encontramos ante una definición del “deber ser” de las relaciones sociedad-Estado contempladas en los DESC y, por el otro, ante la descripción y las posibles explicaciones de las circunstancias concretas que rodean a las escuelas en las que se distribuyen los desayunos escolares. Los polos opuestos se ven enriquecidos e interconectados gracias a un planteamiento teórico y metodológico que hace posible perfilar un tejido conceptual que da sentido a las preguntas e hipótesis que orientan el trabajo de investigación.

Me parece que la obra está desarrollada a partir de una adecuada combinación entre investigación cuantitativa y cualitativa. Se puede argumentar, con buen grado de validez, que la conceptualización de los DESC funciona como categoría analítica que busca ser constada en los estudios de caso pero que, ante la falta de datos suficientes y confiables para tal fin, se echa mano de las herramientas de la metodología cualitativa. Es por ello que se dedica todo el primer capítulo a la conceptualización de los DESC, haciendo énfasis en lo relacionado con los derechos de la niñez.

Otro acierto en el estudio consiste en haber emprendido una revisión histórica de los marcos jurídicos de los dos países con relación a la obligatoriedad de los programas de desayunos escolares, desde la perspectiva de la justiciabilidad, en-

tendida ésta como la revisión de los derechos ciudadanos no satisfechos. Esto es relevante en la medida en que el autor buscó una adecuada conjunción entre las exigencias metodológicas de las ciencias sociales, las normas jurídicas y la defensa de una postura ética fundamentada a favor de los infantes.

Habrà que dar lectura a cada uno de los capítulos para apreciar la creatividad y sistematización que caracteriza este trabajo, en el que se puede apreciar una riqueza teórica debidamente acotada a la lectura de las evidencias empíricas y complementada, en ocasiones, por la distancia reflexiva que el autor toma entre el objeto de estudio y las herramientas teóricas utilizadas para abordarlo.

El lector tiene en sus manos un trabajo muy bien desarrollado metodológicamente, basto en reflexiones teóricas avaladas con los respectivos referentes empíricos. Otro de los aciertos del autor, característico de los trabajos académicos redactados con mucha precisión, es que en el desarrollo del trabajo tiene muy bien enrocado el objeto de estudio, circunstancia que le permite conducirnos desde las reflexiones más abstractas, hasta la descripción de los acontecimientos cotidianos que viven los actores.

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado.
Rector General de la Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

El presente libro es producto de una investigación sobre los derechos económicos, sociales y culturales, llevada a cabo mediante el análisis de los programas de desayunos escolares en dos municipios de México y de la República Bolivariana de Venezuela, respectivamente.

Este estudio inició con la reflexión de cómo distintos Estados latinoamericanos neoliberales habían tratado de atender diversas necesidades sociales mediante un mecanismo como el de la focalización, el cual establece, a grandes rasgos, que se pueden manejar mejor los recursos si se otorgan solamente a la población que demuestra necesitarlos.

Sobre este tema, el debate en los años ochenta y noventa se había centrado en la eficacia de estas transferencias focalizadas; sin embargo, a finales de la década de los noventa y principios del 2000, las agencias internacionales comenzaron a reconocer las ventajas de los servicios universales por medio del ejercicio de los derechos sociales (Townsend y Gordon, 2004:423; Ziccardi, 2002; Mecle, 2002).

Así mismo, la categoría de la desmercantilización (Esping-Andersen cit. en Boltvinik, 2003) había ido ganando reconocimiento por su propuesta: hacer accesibles los diversos satisfactores sociales a los individuos, independientemente de la condición económica, lo cual implicaría proporcionarlos no por medio del mercado, sino mediante una concepción de ciudadanía social (Marshall: 2005; Ziccardi: 2002), donde las personas acceden a lo que necesitan, exigiendo como ciudadanos sus derechos civiles, políticos, pero sobre todo económicos, sociales y culturales (DESC).

Ahora bien, ¿qué son los DESC?; éstos están conformados por muchos derechos contenidos en la Declaración de Derechos Humanos de 1948 y más tarde en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1967 (Townsend y Gordon, 2004:426), tales como el derecho a la alimentación, salud, trabajo, seguridad social, vivienda, etc.

De igual manera se pudo identificar que dos de los derechos más apremiantes son el derecho a la alimentación y a la educación y uno de los grupos humanos más

vulnerable y que tiene prelación en la atención a sus derechos es la niñez (Eroles, 2002; Post, 2003). La relevancia de estos dos derechos estriba en que mientras exista alimentación y educación, las niñas y niños podrán mantenerse en la escuela y con ello determinar la calidad de vida que tendrán como adultos (www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm).

Así mismo, tras un trabajo de campo enriquecedor en América Latina, se encontró que en la República Bolivariana de Venezuela se están realizando acciones interesantes en cuanto a los DESC de la niñez, concretamente mediante el Programa Alimentario Escolar, aplicado en el municipio de El Hatillo, estado Miranda, en la República Bolivariana de Venezuela.

De igual manera se encontró que existen esfuerzos paralelos en el Programa de Desayunos Escolares del DIF en México, identificando aspectos interesantes en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco.

Todos estos elementos hicieron posible construir una investigación que contenía una pregunta principal y otras tres secundarias con sus respectivas hipótesis y cuyos hallazgos se presentan en este texto.

La pregunta principal se expresa de la siguiente manera: ¿Es posible identificar a los programas de desayunos escolares en México y Venezuela como un Derecho Económico, Social y Cultural?, cuestión que fue trabajada bajo la hipótesis de que en el caso de México no era posible identificar al programa de Desayunos Escolares como un DESC, mientras que en Venezuela sí era posible identificarlo así.

Algo fundamental es señalar, como se verá más adelante, que la realidad social fue mucho más compleja de lo que expresan estas hipótesis, lo que hace en mayor medida más interesantes los hallazgos construidos.

Ahora bien, para responder esta pregunta principal se hizo necesario trabajar otras tres preguntas secundarias bajo un modelo metodológico que daba importancia a los discursos y las prácticas de los actores sociales, así como los marcos jurídicos que pudieran hacer posible la justiciabilidad¹ de los derechos (Sandoval, 2006:112).

De tal forma que la primera pregunta secundaria fue: ¿Cómo definen verbalmente y cómo consideran los actores sociales implicados en ambos estudios de caso, que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares? Esta pregunta fue trabajada bajo la hipótesis de que en el estudio de caso de México, los actores sociales involucrados definían los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los niños, como un derecho que no se hace efectivo y que lo más similar a ello es el programa de Desayunos Escolares del DIF Jalisco. De igual manera se partió del supuesto de que estos actores sociales

¹ “La justiciabilidad implica la defensa de derechos violados ante tribunales y otras instancias jurisdiccionales” (Sandoval, 2006:112).

consideraban que la forma en que se podían construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación, era por medio de que el Estado los legislara como tales.

Por otro lado, en los estudios de caso de la República Bolivariana de Venezuela se trabajó la hipótesis de que los actores sociales definían a los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares, como un derecho que sí se hacía efectivo por medio del Programa Alimentario Escolar y que la forma en que se podían construir los DESC era por medio de las acciones sociales de gestión organizadas por ellos mismos.

Sobre la línea de análisis acerca de las acciones de las personas en los dos contextos latinoamericanos, la pregunta fue: ¿Qué tipo de acciones llevan a cabo los actores sociales involucrados en la implementación de los programas de desayunos escolares en ambos estudios de caso? La hipótesis para ambos contextos fue que las acciones que realizaban los padres y madres de familia, junto con los directivos y profesores de las escuelas, era gestionar ante las instancias del Estado lo correspondiente para que se otorgara el desayuno escolar.

Ahora bien, respecto a los marcos jurídicos, la tercera pregunta secundaria expresaba lo siguiente: ¿De qué manera un marco jurídico contempla la justiciabilidad de los desayunos escolares como DESC en ambos estudios de caso?

Para esta pregunta, la hipótesis expresaba que en el caso de México estaba contemplada la justiciabilidad de los desayunos escolares como un DESC en el marco jurídico constitucional, pero que no existía una ley reglamentaria² al respecto, mientras que en la República Bolivariana de Venezuela, además de estar contemplados los desayunos escolares como un DESC en la constitución, también existiría una ley reglamentaria.

Como se verá en los capítulos, la complejidad social abordada proporcionó elementos que guiaron los trabajos hacia una perspectiva cualitativa, por lo que se utilizaron instrumentos como diarios de campo, registros audiovisuales, entrevistas semi-estructuradas y a profundidad, grupos focales, registros etnográficos, etc.

El libro está dividido en cuatro capítulos y unas conclusiones generales, donde se trata de abordar la complejidad social que implica la construcción de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sobre todo dando cuenta de los significados que expresan los discursos de los actores, las prácticas sociales y los marcos jurídicos.

El capítulo I muestra algunos elementos teóricos que perfilaron los trabajos, los cuales hacen énfasis en los DESC de la niñez como una forma de ver lo que sucede alrededor de los desayunos escolares; en él se problematiza la categoría

² Se refiere a las normas jurídicas que establecen los procedimientos específicos para poder exigir jurídicamente algún derecho establecido en los marcos jurídicos constitucionales (De Pina, Diccionario de Derecho: 357).

de focalización de las políticas sociales (Townsend y Gordon, 2004) y se retoman sobre todo las aportaciones respecto a la desmercantilización de las necesidades básicas (Esping-Andersen cit. en Boltvinik, 2003), la ciudadanía social (Ziccardi, 2002; Marshall, 2005) pero, sobre todo, la importancia de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Townsend y Gordon: 2004) de los niños para acceder a un derecho tan elemental como lo es la alimentación escolar, para que los menores puedan proseguir con sus estudios y alcanzar una mejor calidad de vida en su adultez (Eroles, 2002; Post, 2003).

El capítulo II expone el planteamiento del problema de forma más esquemática y muestra la metodología con la que se trabajaron tanto las preguntas de investigación como las hipótesis. En esta parte se profundiza en los elementos epistemológicos y metodológicos que definieron el rumbo para que la investigación tuviera un corte cualitativo.

En el capítulo III se trata de responder a las preguntas de investigación en los dos estudios de caso en México, por lo que se expone la construcción verbal, las prácticas sociales y los marcos jurídicos. Madres de familia, silencios y murmullos van hablando y llenan de palabras esta parte del libro.

En el capítulo IV se hace lo propio con los estudios de caso en la República Bolivariana de Venezuela; se muestra el entramado social denso en torno a los desayunos escolares.

En estos capítulos III y IV se han elaborado conclusiones de cada uno de los estudios de caso, haciendo también el análisis pertinente sobre los marcos jurídicos que permitan identificar si los desayunos escolares pueden llegar a ser unos DESC de la niñez exigibles ante tribunales concretos.

Finalmente se han escrito unas conclusiones generales, donde se trata de hacer una contrastación de las hipótesis de trabajo con los hallazgos construidos de la complejidad social estudiada, en las cuales se muestran algunos elementos que hacen responder la pregunta principal, en sentido positivo, más hacia el sur.

CAPÍTULO I

ACERCÁNDOSE A LOS DESC

Durante las últimas dos décadas, el modelo que focaliza los recursos pidiendo que la población cumpla ciertos requisitos para ser beneficiaria ha sido la constante en muchos países de América Latina, cuestión que se torna interesante al momento de abordar los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC).

Algunos académicos, en el caso de México, han establecido la reflexión de que “en los últimos seis gobiernos, los programas de combate a la pobreza se han limitado al carácter de acciones gubernamentales y no han llegado a ser acciones de Estado: cada presidencia ha pugnado por su programa, incluso Fox trató de cambiar Progresía hacia Oportunidades (aunque mantuvo el núcleo central del primero). ¿Qué garantiza, por ejemplo, que Oportunidades se mantenga durante el próximo gobierno?” (Valencia, 2005:47). Es decir, una lectura que podría hacerse sería que los programas de combate a la pobreza (en estos últimos veinte años focalizados) pueden llegar a ser incluso “cortinas de humo” en cuanto a varios problemas sociales.

Al respecto, Alicia Ziccardi (2002:025) nos menciona cómo es preciso distinguir entre la noción de “derecho social” (entendida como demanda de atención pública garantizada por la posibilidad de recurrir a juicio para lograr su satisfacción) y la noción de “servicio social” (entendida como provisión de asistencia social, de legitimación política y de orden público). En ese sentido es necesario diferenciar cuándo se hacen exigibles derechos a cuándo sólo se le otorga paliativos.

Si los programas focalizados nacen en congruencia con un Estado que ya no se hace cargo de las necesidades sociales, dejando al mercado la tarea de distribuir los recursos, entonces, ¿cuáles serían las alternativas al respecto? Mecle (2002:55) habla de que “se trataría de proponer la reconstrucción de un nuevo tipo de Estado que se haga cargo de la “cuestión social”, al margen del juego del mercado, en el que la integración social y la justicia distributiva se encuentren absolutamente comprometidas con la resolución de los problemas sociales (...) un Estado con acciones de trabajo como políticas universales o universalistas, es decir, donde los derechos de los ciudadanos deberían materializarse”.

En este mismo sentido, Gerardo Ordóñez (2003:23) señala que “no obstante los avances, los diagnósticos sobre la situación social revelan que el sistema de protección con el que contamos aún se encuentra en una posición alejada de las metas de universalidad que enmarcan a un Estado de Bienestar robusto o, dicho en otras palabras, su contribución es todavía insuficiente para que amplios sectores de la sociedad puedan acceder a los mínimos de subsistencia (en ingresos y servicios)”.

Ante el reconocimiento gradual del fracaso de “focalizar” con la prueba de medios y la selectividad, ya que en los países ricos como en los pobres que buscan reducir el gasto público focalizando recursos su éxito ha resultado ser elusivo, las estrategias de las últimas dos décadas han decepcionado al público, a los economistas y a otros científicos sociales en gran parte.

En este sentido, focalizar los recursos en política social “eligiendo a los necesitados” es un método caro e ineficiente en muchos sentidos. Richard Titmuss aseguraba, en la década de los cincuenta, que los servicios de bienestar social no debían ser percibidos como “beneficios” estigmatizadores cuyo uso implicaría una pérdida de estatus, de dignidad o de respeto por sí mismo, o las tres cosas juntas; deberían ser universales, disponibles y accesibles para toda la población por canales que no involucren vergüenza, estigma o sentimiento de inferioridad, preferiblemente como derechos sociales o de bienestar para todos los ciudadanos” (Titmuss cit. en Townsend y Gordon, 2004:421). Como lo señala Ordóñez: “No obstante la gradualidad del trabajo en las políticas sociales, no debe traducirse esto en la pérdida de la orientación en torno al objetivo último: la universalidad” (2003:37).

Hablar entonces de universalización lleva al concepto de desmercantilización, el cual ha sido desarrollado ampliamente por Esping-Andersen y permite ver por qué casi en todo el mundo, la pobreza puede interpretarse como violación de los derechos humanos (Boltvinik, 2003:54). En las sociedades precapitalistas, pocos trabajadores eran mercancías en el sentido de que su sobrevivencia dependiese de la venta de su fuerza de trabajo. Es cuando los mercados se vuelven universales y hegemónicos que el bienestar de los individuos pasa a depender del nexo monetario. La introducción de los derechos sociales implica liberar a las personas del estatus de mercancía pura. La desmercantilización ocurre cuando un servicio es prestado como un derecho y cuando una persona puede sustentarse sin depender del mercado (Esping-Andersen cit. en Boltvinik, 2003:54).

Esping-Andersen hace una clasificación de los modelos de bienestar en tres tipos: el liberal o residual, donde el eje principal es el respeto al libre juego del mercado. En este marco, las prestaciones propiamente públicas se orientan únicamente a corregir externalidades de la economía, no intentan modificar la estructura social generada por el libre curso de la oferta y la demanda, pues consideran que la pobreza procede de limitaciones individuales y que por ello sólo hay que proteger transitoriamente a los más pobres incapaces.

El segundo modelo, conservador o corporativo, concibe al bienestar de manera corporativa; considera que el problema fundamental es preservar las diferencias de estatus entre los distintos grupos organizados, su institución central es el seguro social ligado al empleo formal.

Finalmente, los regímenes universalistas que son altamente desmercantilizadores buscan alterar significativamente la estructura social generada por el mercado y romper con los privilegios de los grupos organizados y asumen la pobreza y la desigualdad como productos estructurales del funcionamiento del sistema económico (Esping-Andersen cit. en Barba, 2006:5).

Ciudadanía social

Hablar de que la focalización es solamente un paliativo que trata de aliviar a los desvalidos que va dejando el libre mercado (que por lo regular son millones) hace voltear la mirada hacia un Estado social vigoroso que pueda proporcionar un bienestar a su población. “La segmentación social, la consecuente des-ciudadanización y el aumento alarmante de los índices de población por debajo de las Líneas de Pobreza y de indigencia, para referirnos sólo a estos índices, reclaman una pronta respuesta del Estado...” (Mecle, 2002:54).

Esto lleva a la reflexión de que se requiere trabajar en el sentido de una universalización de servicios que deben estar desmercantilizados, es decir, se habla entonces de una ciudadanía social, “de la formalización de la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos sociales, además de los civiles, políticos y culturales. Sin embargo, la ciudadanía social también implica la contraparte de responsabilidades sociales, entre las que se puede destacar la participación en la construcción de instituciones sociales viables financieramente” (Valencia, 2005:46).

Como puede apreciarse, es trascendente el concepto de ciudadanía junto con el de derechos sociales como criterios para atender el bienestar de la población; se ofrecen como criterios distributivos tanto en México como en varios países de Latinoamérica en trabajos académicos, organismos internacionales, partidos políticos, gobiernos y organizaciones civiles (Ziccardi, 2002:23).

El concepto sociológico de ciudadanía al que se cita cotidianamente es el que formuló T.H. Marshall, quien afirmó que “la ciudadanía es un status de plena pertenencia de los individuos a una sociedad y se confiere a quienes son miembros a pleno derecho de una determinada comunidad, en virtud de que disfrutan de derechos en tres ámbitos: civil, político y social. El ámbito civil abarca los derechos necesarios a la libertad individual (libertad personal, palabra, pensamiento, fe, propiedad y posibilidad de suscribir contratos y el derecho a la justicia). El ámbito político involucra el derecho a participar en el ejercicio del poder polí-

tico, ya sea como miembro de un cuerpo dotado de autoridad política o como elector de los miembros de un cuerpo. Y, por último, el ámbito social abarca tanto el derecho a un bienestar económico y seguridad” (Ziccardi, 2002:24). “El incluir distintos tipos de derechos en un solo concepto, el de ciudadanía, permite a Marshall conciliar los valores y principios de la democracia liberal (civiles y políticos) con preocupaciones por el bienestar material (sociales) e incorporar a la pertenencia que da la ciudadanía la posibilidad de compensar los efectos del mercado (Ziccardi, 2002:23).

Es así como hablar de ciudadanía social es retomar el concepto de derechos sociales.

Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)

Si se parte de que “la definición de pobreza más aceptada, como insatisfacción de necesidades humanas, puede leerse como violación de los derechos humanos; si partimos de la concepción de que toda persona, por el solo hecho de existir tiene derecho a la satisfacción de las necesidades humanas” (Boltvinik, 2003:53), entonces se entenderá que los DESC son derechos humanos. Sin embargo, los DESC no se han invocado en las últimas dos décadas. El debate en los años ochenta y noventa se ha centrado en la focalización y en las transferencias monetarias de corto plazo, según la prueba de medios, más que pensar en niveles mínimos de vida para toda la población; no obstante, a finales de la década de los noventa y principios del 2000, las agencias internacionales comenzaron a reconocer las ventajas de los servicios universales (Townsend y Gordon, 2004:423).

Gahi (2001) afirma que la seguridad social alcanzó su apogeo a nivel internacional a mediados de los setenta a raíz del consenso que tuvo este tipo de servicios sociales debido de la posguerra y a la inclusión de la seguridad social como un derecho humano fundamental.

Este tipo de derechos se establece en la Declaración de Derechos Humanos de 1948 y más tarde en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1967, esto es, “El derecho universal al acceso local a servicios básicos de salud y educación proporcionados por el Estado (con referencia a los artículos 21, 25 y 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y también a los objetivos acordados y manifestados en la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social en Copenhague 1995)” (Townsend y Gordon, 2004:426).

En un contexto más cercano, el planteamiento de los derechos sociales abrevia de postulados de autores latinoamericanos, algunos de ellos difundidos en publicaciones de organismos regionales, como la CEPAL. Estas concepciones también parten de la tríada de derechos postulada por Marshall y ven a los derechos socia-

les como una extensión de los derechos humanos individuales a una escala social, sin cuestionar sus diferencias de naturaleza (...) es decir, incluyen en la definición de ciudadanía tanto la igualdad formal de los individuos como las condiciones que permiten la igualdad (Ziccardi, 2002:28).

Es así como se encaminan los esfuerzos hacia los Derechos Sociales, pero ¿qué se podría entender por los DESC? Éstos están contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, particularmente en los artículos del 22 al 27, donde se articula lo que en las Naciones Unidas se entiende como los derechos económicos (al trabajo digno, a la protección contra el desempleo, a una remuneración equitativa y satisfactoria, a sindicarse y al descanso), sociales (a la alimentación, al vestido, la vivienda, la asistencia médica, los seguros de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez y otros, a los cuidados materno/infantiles y a la educación) y culturales (a la participación libre y disfrute de la vida cultural y científica de la comunidad y al resguardo de los derechos de autor) (Ordóñez, 2003:29).

Después de esta breve enumeración, se entendería que los DESC son sobre todo tareas a realizarse, tal como lo señala Ordóñez (2002:29): “Pero más allá de los cambios en la estructura constitucional, nos parece que la tarea más importante a emprender será transitar de una declaración formal de derechos a la construcción del andamiaje normativo e institucional que garantice la protección universal de los mínimos de seguridad económica” (Ibídem).

Al respecto se han elevado varias voces en pro de los DESC, “la creación de una Ley de Mínimos de Bienestar, que eleve a rango de derecho social los mínimos de bienestar acordados. Oportunidades y el Seguro Popular podrían ser la base de arranque para el ejercicio de esta ley. La ventaja de una ley de esta naturaleza es que permite la continuidad de las acciones y la acción ciudadana (defensa de derechos, de la transparencia y de la rendición de cuentas)” (Valencia, 2005:49). Y para ello es necesario tener instituciones públicas que puedan llevar acabo la realización de estos DESC, ya que “ninguna sociedad debe aceptar que existan en su seno personas que aún tengan necesidades básicas: éste es un asunto de moralidad social” (Dieterlen, 2002:19).

Sin embargo, el reto que implican los DESC es grande, ya que es importante señalar que el aparato público carece de medios efectivos de largo plazo para hacer posible estos derechos sociales a menos que intervenga en las reglas del mercado, de donde provienen en buena medida los recursos necesarios. Además de que en virtud de su elevado costo y de su incidencia en los mecanismos de acumulación de riqueza y de la captación fiscal, los derechos sociales tienen un carácter mucho más conflictivo que las acciones dirigidas a proteger los derechos civiles y políticos.

Las dificultades para precisar los derechos sociales se halla en el hecho de que ninguno de los actores políticos, sociales y de la administración pública que han propuesto “derechos sociales exigibles” como criterio de distribución han imple-

mentado una reglamentación adecuada para establecer medios que permitan hacer efectivos esos derechos; tampoco se han especificado los derechos que estarían comprendidos, ni las circunstancias en que pueden reclamarse.

En el caso de México, donde diversos derechos se encuentran consignados en la constitución más como objetivos a alcanzar que como derechos exigibles, un conjunto de acuerdos de las principales agrupaciones políticas y organizaciones sociales favorecería la especificación de derechos y la instrumentación de diversas prestaciones (Ziccardi, 2002:25-33). Es decir, como puede apreciarse, para que puedan existir los DESC no sólo debe haber declaraciones, sino instrumentos, reglamentaciones e instituciones que los hagan una realidad.

Los Derechos Económicos, sociales y culturales de la niñez

La preocupación universal por los derechos del niño reconoce antecedentes que se remontan a la sociedad de naciones, ya que en 1924 se había proclamado, en el seno de esta organización internacional, una declaración de los derechos del niño (Declaración de Ginebra). Posteriormente se hizo una referencia al tema: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y los pactos internacionales sobre Derechos Civiles y Políticos (arts. 23 y 24) y sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 10).

En 1959, las Naciones Unidas proclamaron los derechos del niño con una declaración aprobada el día 20 de noviembre del mismo año. Esta declaración, conocida universalmente por la difusión de UNICEF, plantea doce apartados en los cuales establece los derechos de la infancia.

Con base en estos antecedentes, las naciones Unidas inician en 1986 un periodo de consultas tendientes a la redacción de una Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que comprometa la cooperación internacional en la promoción humana y social de la infancia. Finalmente, a comienzos de 1989, se giró a los países en consulta un proyecto de convención que fue posteriormente aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. La Convención cuenta con un preámbulo y 54 artículos. A partir del artículo 46, los textos se refieren a cuestiones de procedimiento respecto a la aplicación legal de la convención (Eroles, 2002:25).

Es importante partir de la definición de lo que es un niño para la convención, lo cual se establece en el artículo 1: “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm).

Es realmente importante señalar cómo, en su artículo 2, se reconoce al niño como sujeto de derechos, es decir, la Convención considera que toda persona me-

nor de dieciocho años es un sujeto de derecho pleno y no un incapaz representado por los adultos a los que pertenece la competencia y el deber de cuidarlos, lo cual significa que el niño es respetado como portador de una percepción autónoma de sus necesidades.

Por otra parte, en el inciso 1 del artículo 3 se establece que las decisiones públicas relacionadas con menores de edad se tomarán atendiendo “al interés superior del niño”, es decir, que ante cualquier vacío jurídico o de la acción pública se tiene que asegurar al niño la protección y el cuidado necesarios para su bienestar, independientemente de su familia; es decir, no se tiene que esperar a atender a la familia para propiciar un bienestar del niño, sino en muchas ocasiones atender prioritariamente el interés superior del infante.

La Convención Internacional sobre los derechos del niño habla de muchos de estos derechos: el estar reunido libremente con fines familiares, su derecho a expresar su opinión libremente y ser escuchado, así como el reconocimiento de libertades fundamentales como de pensamiento, conciencia, religión, libertad de asociación y de reunión, privacidad, domicilio, correspondencia, propia honra, los derechos del niño refugiado, el derecho del niño con discapacidad; pero los que se podrían denominar como DESC de los niños (que la convención no lo establece así) son los estipulados como derecho a la salud, donde se establece su derecho a tener una nutrición salubre, una alimentación balanceada y tener un suministro de alimentos nutritivos y agua potable; el derecho contra la explotación económica, en cuyo artículo 32 se establece el derecho del niño a gozar de la protección del Estado y de la sociedad frente a las distintas modalidades de explotación, trabajo peligroso o nocivo; el derecho a la seguridad social y el derecho al nivel de vida adecuado para su desarrollo.

Respecto a este último tipo de derechos, el artículo 27 establece la responsabilidad compartida de los padres (deber de crianza) y del Estado (asistencia y programas de apoyo a la familia y al niño en materia de nutrición, vestuario y vivienda); es por eso que se reconoce la necesidad de cooperación internacional para asegurar la asistencia alimentaria de las niñas y niños.

A su vez se establece el derecho a la educación, reconocido por la Convención en su artículo 28, que plantea como una obligación de los Estados garantizar: escolaridad primaria obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas, fomento de la enseñanza secundaria, con formas de gratuidad, accesibilidad a la enseñanza superior, políticas de fomento regular de las asistencias y reducción de las tasas de abandono, etc. (Eroles, 2002:29-38).

Respecto a los DESC de los niños y niñas se expresa que son derechos “programáticos”, es decir, que no pueden ser exigibles de la misma manera que una garantía judicial o el reconocimiento de un derecho civil o político. Son considerados derechos programáticos porque implican “una propuesta”, que reconocen una “meta futura deseable” (Eroles, 2002:46-47).

De igual forma, en lo que se refiere al estado de los DESC de los niños, tanto en México como en la República Bolivariana de Venezuela, la UNICEF es quien tal vez ha aportado más investigaciones al respecto. Sobre el particular informa en sus instrumentos de consulta pública que México ha participado activamente en tres de los grandes compromisos en materia de derechos humanos de la infancia: la Convención de los Derechos de la Infancia de 1989, la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia de 1990 y la Sesión Especial de la ONU sobre Infancia en 2002. Respecto a la Convención, el Estado mexicano la suscribió en septiembre de 1989.

El 19 de junio de 1990, el Senado de la República Mexicana ratificó este convenio y, de acuerdo al artículo 133 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, se convirtió en ley suprema del país.

En virtud de que el artículo 44 de la Convención estableció la obligación de los Estados parte de informar sobre las medidas adoptadas para dar cumplimiento a la misma y sobre los avances logrados, el Estado mexicano ha presentado dos informes:

- El primer informe se presentó en enero de 1994.
- El segundo el 27 de febrero de 1999, presentado de manera tardía en función de lo acordado, lo que le valió un señalamiento al respecto.

El Comité de la ONU sobre los Derechos del Niño -que es el organismo encargado de evaluar los informes presentados por los gobiernos y de establecer las observaciones pertinentes- elaboró dos recomendaciones respectivas al Estado mexicano:

- Las observaciones al primer informe, el 7 de febrero de 1994.
- Las observaciones al segundo informe mexicano, el 10 de noviembre de 1999.

Ambos informes señalan aciertos por parte de México en su tarea de dar cumplimiento a la Convención e incluso avalan algunas acciones informadas que, en la práctica, no parecen haber ocurrido (como el caso de las Procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia que se señalan instaladas en los 32 estados de la República).

Sobre el particular, UNICEF establece que se podría decir que ambas recomendaciones se centran en algunos aspectos básicos:

1. Las condiciones de pobreza, explotación y riesgo en que viven millones de niñas y niños en México, además de desigualdades de género y origen étnico.

Al respecto, tanto informes oficiales como no oficiales muestran, a decir de UNICEF, que pese a los avances logrados en rubros específicos, al final de la década de los noventa, niñas, niños y adolescentes padecen graves condiciones para su supervivencia y desarrollo.

2. La necesidad de modificar las leyes para que se adecuen a los principios y ordenamientos establecidos dentro de la Convención (<http://www.unicef.org/mexico/spanish>).

Por otra parte, la Red por los Derechos de la Infancia en México, que agrupa acciones e investigaciones de más de 65 ONGs referentes a la niñez, señala que a finales de 1999 ocurrió la reforma y adición al artículo 4º Constitucional para incluir la noción de los derechos de la infancia; posteriormente, en abril de 2000, se aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas y Niños y además expresa que en algunas legislaturas locales también se promovieron leyes estatales en esta materia, lo que proyectó, por ejemplo, que en el DF fuera aprobada por el Congreso local la Ley de las Niñas, Niños y Adolescentes, también en diciembre de 1999 (http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_10.htm).

En lo que se refiere al mismo punto en el caso de La República Bolivariana de Venezuela, la asamblea nacional de ese país expone al público su estudios sobre el estado jurídico de sus normas; por ejemplo expresa que Venezuela ratificó la Convención de los derechos del Niño en 1990. Además, en el artículo 78 de la Constitución de 1999 habla de la obligación del Estado de garantizar y proteger a la infancia por legislación, órganos y tribunales especializados, respetando, garantizando y desarrollando la referida Convención. En este sentido, el artículo 23 de la Carta Magna establece que los Tratados, Pactos y Convenciones relativos a los Derechos Humanos suscritos y ratificados por el Estado tienen jerarquía constitucional, como son los casos de la Convención de los Derechos del Niño.

De igual manera se establece, a decir de estos informes, que a consecuencia de estos fundamentos jurídicos fue hecha la promulgación de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente en 1998, que sirvió de base para dictar las pautas a seguir en la protección integral del niño y el adolescente por parte del Estado venezolano (<http://www.asambleanacional.gov.ve/ns2/leyes.asp?id=293>).

En lo que se refiere a los estudios sobre los programas de desayunos escolares, tanto en México como en Venezuela se identificó que existen muchos trabajos de investigación pero relacionados específicamente a estudios nutricionales de forma general en los niños, y los que se abocan a los desayunos escolares únicamente estudian el impacto técnicamente nutricional de dichos desayunos o inclusive la relación con el rendimiento escolar de los menores, de tal suerte que hasta ahora no se han podido localizar estudios que aborden los desayunos escolares desde investigaciones sociológicas y menos aún en relación con los DESC. De lo anterior valen algunos argumentos:

El Instituto Nacional de Salud Pública en México (www.insp.mx) explica cómo los estudios sobre nutrición en México son abundantes desde 1940, siendo la Encuesta Nacional de Nutrición de 1999 la última que se ha hecho, pero donde se refiere al estado nutricional de las personas en general en México.

Por otro lado, en lo que se refiere a política social en México, el programa Oportunidades (www.oportunidades.gob.mx) distribuye papillas con hierro para niños menores de cinco años y a mujeres embarazadas y lactantes; además, a decir del mismo programa, últimas evaluaciones detectaron poco avance en el desarrollo cognitivo de los niños debido a que el hierro de la papilla no estaba siendo absorbido por el organismo, pues se trata de un hierro diluido.

Por otro lado, evaluaciones sociológicas al respecto han sido hechas desde el último sexenio sobre todo por Agustín Escolar y Mercedes González de la Rocha en CIESAS Occidente; sin embargo, no se aborda el estudio de los desayunos escolares y menos aún desde la perspectiva de los DESC.

En lo que respecta al país suramericano en estudio, el Ministerio del Poder Popular para la Educación expone cómo uno de los factores que ha evitado la deserción escolar es el propio Programa Alimentario Escolar a razón de cifras oficiales; sin embargo, como puede observarse, se trata solamente de la relación desayunos escolares-deserción escolar.

De igual forma, otros trabajos de Beaton y Ghassemi (cit. en Vera, 200:34) hablan sobre los efectos nutricionales de los programas de desayunos escolares, lo cual tiene un debate profundo y amplios disensos. En este debate, Donald y McGregor (1989) examinaron el efecto de omitir el desayuno sobre las funciones cognitivas en tres grupos de 30 alumnos de 9 a 10.5 años de edad. Estos grupos estaban conformados por un grupo de niños sin desnutrición, otro con desnutrición y uno más con desnutrición grave. En conclusión, bajo condiciones controladas, los niños con desnutrición y desnutrición grave fueron adversamente afectados en algunas condiciones cognitivas; esto contrastado con los niños que no estaban desnutridos. Si los efectos aquí presentados son replicados y se encuentra que continúan por un periodo, entonces perder el desayuno puede influir en el logro escolar de los niños, pero sobre todo los mal alimentados (José Ángel Vera Noriega, Estudios de psicología, 2000, pág. 33-48: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/261/26150103.pdf>).

Estos elementos fueron aspectos importantes que señalaron la trascendencia de estudiar los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los niños escolares; sin embargo, ¿cómo estudiar a los DESC? Al respecto, Ramírez Saiz, en su libro “Ciudadanía Mundial” (2006), ofrece una forma novedosa adaptada a los contextos locales para realizar el estudio de la ciudadanía y los derechos. Para este autor, la ciudadanía y los derechos son un continuum que han llevado los actores sociales en toda la historia, por lo que los derechos son un proceso social y político que llega a cristalizarse tras muchas luchas en el reconocimiento del Estado, por lo que es necesario partir de escuchar cómo definen lo que es ciudadanía y qué son los derechos para los propios actores sociales. De igual manera es necesario identificar el tipo de prácticas que llevan a cabo para poder hacer efectivos estos derechos.

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA Y CÓMO ABORDARLO

Todos estos elementos llevaron a tratar de articular un problema concreto de investigación sobre:

- Los DESC, específicamente el derecho a la alimentación¹ de los escolares² por medio de los desayunos escolares en los estudios de caso de México y Venezuela.
De forma más puntual:
- La definición y construcción de los DESC,³ específicamente el Derecho a la alimentación de los escolares desde el punto de vista de los actores sociales

¹ Es el derecho de todo niño a tener una alimentación que le permita una vida sana y digna, de acuerdo a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que compromete a la cooperación internacional en la promoción humana y social de la infancia. A comienzos de 1989 se giró a los países en consulta un proyecto de convención, que fue posteriormente aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989. La Convención cuenta con un preámbulo y 54 artículos. A partir del artículo 46, los textos se refieren a cuestiones de procedimiento respecto a la aplicación legal de la convención (Eroles, 2002:25).

² Para efectos de esta investigación se habla de escolares para referirse a los niños de entre 6 y 12 años que asisten a escuelas primarias. En este caso se trabajará en escuelas públicas.

³ Tomando como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, particularmente los artículos del 22 al 27, donde se articula lo que en las Naciones Unidas se entiende como los derechos económicos (al trabajo digno, a la protección contra el desempleo, a una remuneración equitativa y satisfactoria, a sindicarse y al descanso), sociales (a la alimentación, al vestido, la vivienda, la asistencia médica, los seguros de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros, a los cuidados materno/infantiles y a la educación) y culturales (a la participación libre y disfrute de la vida cultural y científica de la comunidad y al resguardo de los derechos de autor) (Ordóñez, 2003:29).

involucrados a partir de los programas de desayunos escolares en los estudios de caso de México y Venezuela.

- Las prácticas de los actores sociales en el ejercicio del derecho a la alimentación de los escolares.
- La manera en la que los marcos jurídicos contemplan la justiciabilidad⁴ de los desayunos escolares como DESC en ambos estudios de caso.

Estas líneas de análisis fueron trabajadas en un espacio muy concreto: en México, en dos escuelas primarias: 1) Escuela López Cotilla, ubicada en la población de Cuexcomatitlán y 2) Escuela Alberto Terán en Santa Cruz de la Loma, ambas en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco; por otra parte, en la República Bolivariana de Venezuela también se retomaron dos escuelas primarias: 1) Escuela Conopoima, asentada en la cabecera municipal del pueblo de El Hatillo y 2) Escuela La Unión, ubicada en la población del mismo nombre, ambas pertenecientes al municipio de El Hatillo, estado Miranda, beneficiarias del programa de Desayunos Escolares del DIF Jalisco y por el Programa Alimentario Escolar en Venezuela, respectivamente.

Se trabajaron dos estudios de caso en cada país, toda vez que aunque Caracas es capital de un país y Guadalajara no lo es, ambas ciudades presentan una zona metropolitana de alrededor de 4 millones de habitantes, conformada por la unión de varios municipios, siendo el caso de Tlajomulco de Zúñiga y de El Hatillo las puertas por donde se van expandiendo estas manchas urbanas, por lo que el estudio de ambos municipios es importante como presente y como prospectiva de los rumbos por los que ambas ciudades van creciendo.

Además, más allá de las fuentes formales, la historia oral construida a partir de las diversas entrevistas del trabajo de campo en ambos contextos mostró elementos importantes sobre la relevancia de trabajar estos estudios de caso.

Hablando sobre México, en Tlajomulco de Zúñiga, los informantes clave aportaron más elementos que definieron los contextos sobre los que se trabajaría: personas que habían residido en este municipio prácticamente toda su vida durante la segunda mitad del siglo XX, profesores ya jubilados que dieron clases por más de 30 años en las escuelas objeto de investigación y otros pobladores del lugar manifestaron el paso de la configuración de este municipio desde tener un carácter rural hasta prácticamente urbano para el 2008. Expresaron cómo este proceso fue un tránsito difícil, sobre todo a partir de las grandes inversiones industriales e inmobiliarias que se fueron asentando en Tlajomulco.

Estos informantes expresan cómo se fueron construyendo las carreteras para beneficiar a los grupos industriales que se fueron asentando, lo cual ha sido uno de

⁴ “La justiciabilidad implica la defensa de derechos violados ante tribunales y otras instancias jurisdiccionales” (Sandoval, 2006:112).

los elementos más importantes para que los planes de expansión hayan podido seguir hacia Tlajomulco. Esto es, a decir de los entrevistados, las fábricas de La Rosa y Peñafiel fueron las que obligaron al “gobierno” para que construyera las vías de comunicación necesarias. Los profesores entrevistados mencionan que ellos han vivido este proceso latente en los mismos alumnos, quienes, de ser habitantes de las localidades, han ido articulándose con otros venidos de familias que radicaban en otras partes de Guadalajara, pero que fueron trasladándose a este municipio por las actividades económicas en las fábricas; y de forma más actual debido a profesionistas que se han instalado a vivir en los múltiples fraccionamientos construidos recientemente. Sin embargo, es interesante cómo las comunidades en estudio en este municipio, a pesar de tener los nuevos elementos de expansión urbana, mantienen rasgos de pobreza rural, razón por la que el DIF tiene trabajando allí el programa de los desayunos escolares.

Por otro lado, en las comunidades en estudio en la República Bolivariana de Venezuela se identificaron también rasgos que, al compararse con lo trabajado en México, ofrecen puntos interesantes.

Por un lado, la información oficial del municipio de El Hatillo maneja elementos demográficos que hacen oportuno el estudio comparativo con Tlajomulco, pero es en el trabajo de campo donde sobresalieron puntos de más relevancia. En El Hatillo, estado Miranda, se identificaron como informantes clave sobre todo a personas que habían vivido en este municipio prácticamente toda su vida, desde los años cincuenta o sesenta a la fecha, además de algunos profesores jubilados que laboraron en las escuelas objeto de estudio y otros miembros de la comunidad. Cabe mencionar que la inserción con estos informantes se facilitó, toda vez que el investigador radicó en la misma comunidad objeto de estudio durante el trabajo de campo en este país suramericano.

Los entrevistados pudieron mostrar en su dicho el proceso de transformación de Caracas hacia El Hatillo como la transformación de una ciudad saturada dentro también de sus límites naturales y que buscó una expansión, ya que Caracas está en medio, por un lado, del gran monte Guaira Repano y, por el otro, por una gran extensión de montañas que hicieron que la urbe creciera de forma lineal y, sobre todo, debido al poco espacio, de forma vertical con edificios de muchos pisos.

Los habitantes expresan que antes los caraqueños iban al pueblo de El Hatillo como se va a una comunidad rural, con abundante naturaleza y donde inclusive existían muchas casas de campo de miembros de la clase política por lo amigable de su entorno, así como por su aparente cercanía con Caracas. Los entrevistados manifiestan que el que la ciudad esté creciendo de forma acrecentada hacia El Hatillo es debido no tanto a procesos comunitarios, sino a intereses privados, ya que grandes constructoras han desarrollado “urbanizaciones” (o fraccionamientos para el contexto mexicano), proceso que, sin embargo, aún no ha terminado

con el rasgo rural de la agricultura que todavía se práctica de forma importante en esta región.

De este modo se presentan Guadalajara y Caracas como ciudades con elementos muy similares y Tlajomulco y El Hatillo como unos polos de expansión de estas dos grandes urbes en América Latina; pero, sobre todo, estos dos municipios se expresan como necesarios para muchas investigaciones, toda vez que representan la prospectiva por donde seguirán creciendo estas grandes ciudades.

Por otro lado, en lo que se refiere a la periodicidad, se trabajó el periodo 2003-2008, atendiendo al hecho de que las acciones gubernamentales en la República Bolivariana de Venezuela se asentaron un año después del golpe de Estado del 11 de abril de 2002, (Maya, 2003; Hellinger, 2003; Lander, 2004).

En México, luego de toda la postura triunfalista después del 2 de julio de 2000, al haber alternancia de partido en la presidencia de la república y una renovación más de un gobernador panista en Jalisco también en el 2000, el 2003 es el año donde inicia la segunda mitad de estos sexenios, lo que podría dar elementos interesantes de acciones de gobierno más asentadas. El 2007 fue el año en el que se realizó el trabajo de campo en los estudios de caso mexicanos, toda vez que los entrevistados en estos contextos manifestaron que estas dos escuelas iniciaron con el programa de los desayunos escolares calientes desde el 2006; mientras que en el primer semestre del 2008 se llevó a cabo el trabajo de campo en las escuelas bolivarianas debido a que los desayunos escolares de la escuela bolivariana iniciaron en estas dos instituciones en noviembre del 2007.

No obstante esta demarcación temporal, se llevó a cabo una breve historización más amplia de los desayunos escolares en ambos países, que es mostrada en secciones siguientes para abarcar un lapso más amplio y así contextualizar mejor los hallazgos construidos.

Los trabajos aquí presentados tuvieron el objetivo de responder a una pregunta principal y otras tres secundarias. La primera fue: ¿Es posible identificar a los programas de desayunos escolares en México y Venezuela como un derecho económico, social y cultural?

Para poder responder a esta pregunta de investigación, es decir, para poder identificar a los programas de desayunos escolares en México y Venezuela como un DESC, se retomaron los aportes teórico metodológicos tanto de Sandoval Terán (2006) y Ramírez Saiz (2006) en el sentido de que, para poder identificar a los DESC, es necesario detectar los componentes que fueron referidos en partes anteriores; es decir, la opinión que tienen sobre los DESC los propios actores sociales, las acciones que realizan para hacerlos efectivos, así como los marcos jurídicos donde pueda llevarse a cabo la justiciabilidad de los DESC, por lo que, para poder responder a esta pregunta principal, se trabajaron las preguntas secundarias que a continuación se describen:

En lo que respecta a la definición verbal de los DESC:

1. ¿Cómo definen y cómo consideran los actores sociales implicados en ambos estudios de caso que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares?

En lo que respecta a la construcción de los DESC:

2. ¿Qué tipo de acciones llevan a cabo los actores sociales involucrados en la implementación de los programas de desayunos escolares en ambos estudios de caso?

Acerca de los marcos jurídicos de los DESC:

3. ¿De qué manera algún marco jurídico contempla la justiciabilidad de los desayunos escolares como DESC en los estudios de caso?

Como se ha expuesto, sobresalen las líneas de análisis que se trabajaron: 1) Las definiciones verbales que dan los actores sociales involucrados acerca de los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares. De igual forma, lo que expresan acerca de cómo consideran que se pueden construir los DESC. 2) El tipo de acciones que llevan a cabo los actores sociales involucrados en la implementación de los programas de desayunos escolares. Y finalmente, 3) los marcos jurídicos y cómo éstos contemplan la justiciabilidad de los desayunos escolares como DESC en ambos contextos latinoamericanos.

Preguntas de Investigación	Hipótesis
¿Es posible identificar a los programas de desayunos escolares en México y Venezuela como un Derecho Económico, Social y Cultural?	En el caso de México no es posible identificar al programa de Desayunos Escolares como un DESC, mientras que en Venezuela sí es posible identificarlo así.
Discursos 1. ¿Cómo definen verbalmente y cómo consideran los actores sociales implicados en ambos estudios de caso que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares?	En el estudio de caso de México, los actores sociales involucrados definen a los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los niños escolares, como un derecho que no se hace efectivo y que lo más similar a ello es el programa de Desayunos Escolares del DIF Jalisco. De igual manera, estos actores sociales consideran que la forma en que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares, es por medio de que el Estado los legisle como tales. Por otro lado, en el estudio de caso de Venezuela, los actores sociales involucrados definen

Preguntas de Investigación	Hipótesis
	a los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares, como un derecho que sí se hace efectivo por medio de los desayunos escolares del Programa Alimentario Escolar. De igual manera, estos actores sociales involucrados consideran que la forma en que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los niños en edad escolar, es por medio de las acciones sociales de gestión organizadas por ellos mismos.
Prácticas sociales 1. ¿Qué tipo de acciones llevan a cabo los actores sociales involucrados en la implementación de los programas de desayunos escolares en ambos estudios de caso?	Las acciones que llevan a cabo los padres y madres de familia junto con los directivos y profesores de las escuelas es gestionar ante las instancias del Estado lo correspondiente para que se otorgue el desayuno escolar, además de llevar a cabo la distribución de los desayunos escolares.
Los marcos jurídicos 3. ¿De que manera un marco jurídico contempla la justiciabilidad de los desayunos escolares como DESC en ambos estudios de caso?	En el caso de México está contemplada la justiciabilidad de los desayunos escolares como DESC, en el marco jurídico constitucional, pero no existe una ley reglamentaria al respecto. En el caso de Venezuela, además de estar contemplados los desayunos escolares como DESC en el marco jurídico constitucional, también existe una ley reglamentaria

Metodología

El modelo teórico metodológico aquí propuesto entiende que: “En términos sintéticos puede definirse a la metodología como el proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles, que buscan volver inteligible un objeto de estudio” (Reguillo, 1998:22), es decir, trata de rescatar la idea de que en esta tarea de acercamiento al sujeto-objeto de estudio es necesario “un conjunto de procedimientos teórico-prácticos que comandan, guían el trabajo de investigación” (Ibídem).

Sin embargo, hay muchas formas de hacer caminos pero, en este trabajo, “la metodología de la que aquí se habla no es una sucesión de pasos lineales y asépticos, sino el proceso complejo que vuelve inteligibles las prácticas, las representaciones, los conflictos, los procesos, en una palabra: la vida social” (Ibídem: 38), de tal manera que el proceso metodológico se ha venido construyendo de varios elementos,

desde la propia subjetividad y formación del investigador, hasta la conjunción de aportes teóricos sobre el objeto-sujeto de estudio.

De dichas aportaciones, haciendo una revisión brevísima de los insumos teóricos metodológicos, se ha venido caminando desde las propuestas teóricas que han mostrado cómo la desmercantilización y universalización de los servicios básicos (Esping-Andersen, 1990; Barba y Preciado, 2006), entre otros, son mecanismos que pueden llevar a la construcción de la ciudadanía social en la que se hacen presentes los Derechos Económicos Sociales y Culturales (Marshall, 1950 y Bottomore, 1992). A su vez, siendo más específicos, se ha decidido trabajar sobre unos actores sociales tanto trascendentales como olvidados en los estudios sobre derechos sociales: los niños escolares, acercándose a uno de los derechos más fundamentales que cualquier ser humano puede tener: el derecho a la alimentación.

En el mismo sentido, siguiendo con el proceso de investigación, se tuvo la oportunidad de realizar trabajo de campo en ambos países, de donde se pudieron detectar relaciones problemáticas e interesantes entre los DESC y diversos actores sociales, sobresaliendo los contextos de dos escuelas primarias en Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, México, y en otro par en El Hatillo, estado Miranda, Venezuela.

De lo anterior se desprende el trabajo en dos estudios de caso; uno donde aparentemente los DESC no se hacen efectivos (México) y otro donde al parecer sí se presentan (Venezuela), para lo cual se partió del enfoque teórico metodológico para el estudio de construcción de ciudadanía mundial y derechos que propone Ramírez Saiz (2006) y Sandoval Terán (2006).

De tal suerte que, como se ha mostrado: “La metodología alude así a un proceso y no a un estado de cosas. Pese a los abundantes manuales escolares, la metodología-de nivel superior a la técnica-es aprendizaje y no respuesta; es búsqueda y no receta; es explicar la relación entre el sujeto que conoce y el sujeto-objeto que es conocido” (Reguillo, 1998:25). Y como se seguirá mostrando más adelante, este proceso siguió alimentándose de más elementos.

Referentes epistemológicos

Ahora bien, este recorrido teórico metodológico ha llevado un camino donde, para dar cuenta de la realidad que se desea investigar, se ha tratado de discernir los mejores senderos, los cuales se han tratado de elegir de acuerdo a la complejidad del sujeto-objeto de estudio; para ello se ha ido, venido, tocado y reflexionado con los referentes empíricos y teóricos.

En este curso de acciones e ideas, más específicamente sobre los desayunos escolares en los contextos señalados, se encontraron hallazgos importantes en el trabajo de campo que dieron indicios de por dónde se podría trabajar; tanto en el caso mexicano como en el venezolano, la información contenida en bases de datos y en estadísticas daba una visión muy pobre del fenómeno a estudiar.

Como se verá más adelante, por hablar un poco de los casos en México, en las escuelas donde se llevan a cabo los desayunos del DIF se trabajan unas bases de datos sobre peso y talla de los alumnos indicados como beneficiarios, los cuales son señalados con colores: rojo, verde o amarillo de acuerdo a su estado nutricional, de tal forma que estos niños que están en la base de datos serían a los que se les tendría que dar el desayuno. De igual forma, el DIF Jalisco y Municipal elaboran una estadística sobre el alcance del programa en distintas regiones; al mismo tiempo, la información oficial señalaba que las madres de familia se organizaban para que todas ellas llegaran a servir los alimentos de acuerdo a una guía nutricional de qué alimentos preparar cada día, con especificación del número de calorías adicionales que adquiriría el niño beneficiario.

Sin embargo, en estas escuelas se observó que no se tomaban en cuenta las bases de datos para otorgar el desayuno, sino que éste se otorgaba a todo aquel niño que pudiera pagar; también se encontró que las madres de familia no se organizaban para servir los alimentos, sino que se pagaba a unas de ellas para que estuvieran permanentemente como cocineras; así mismo, se identificó que no se seguía la guía nutricional para preparar los alimentos de manera estricta, lo cual llevaba por un lado a encarecer más el costo del desayuno, además del dato sobresaliente de que no se seguía la base de datos como criterio para otorgar el alimento, por lo que es posible que ni los propios niños que aparecieran en estas listas como beneficiarios pudieran, al final, ser los que podían pagar por el desayuno.

En el caso venezolano se encontró que no se llevan bases de datos sobre beneficiarios, ya que el programa es para todos los niños; sin embargo, sólo se registran de manera oficial grandes cifras sobre la cobertura del programa a nivel nacional, por lo que la sistematización es demasiado precaria en contraste con la complejidad presentada en las acciones sociales: a las madres que preparan los desayunos se les da un pago por parte del Estado y una guía sobre lo que deben preparar, lo cual tampoco es realizado de manera estricta y es sustituido por lo que las costumbres proporcionan como el menú ideal.

Estos hechos motivaron la reflexión de que había un gran espacio en la realidad social en torno a este sujeto-objeto de investigación, de la cual no podían dar cuenta las bases de datos y los informes oficiales estadísticos. Es decir, se vio que era necesario atender la cualidad del dato, porque éste no bastaba en sí mismo: “Aunque resulte una obviedad, es necesario enfatizar que la investigación no se agota en el registro de la realidad. Los datos no “hablan”, se les hace hablar. Ni aun la estadística es transparente, es necesario interpretarla” (Reguillo, 1998:36). De tal manera que se optó por profundizar en el aspecto cualitativo del sujeto-objeto de estudio con base en las propias características de éste: “La adopción de un método cualitativo o cuantitativo no puede ser una decisión arbitraria, sino que se asocia estrechamente al tipo de conceptualización que formulemos del fenómeno objeto de nuestro interés” (Castro, 1996:82).

De esta forma se encontró que había que ir más allá, a la cotidianidad, a los significados, al sentido de las acciones de los actores, es decir, todo aquello que por ser abundante y complejo no sólo era interesante, sino definitorio para lo que pasaba con los desayunos escolares. Es así cómo una metodología cualitativa surgió como un referente fundamental, donde “el giro hacia los métodos cualitativos significa, ante todo, la adopción de un paradigma epistemológico alternativo que se daba por sentado dentro del enfoque positivista. Los métodos no son medios neutrales para obtener información respecto de la realidad social” (Castro, 1996:59).

Fue así como se identificó que una gran parte de lo que se requería conocer no podía estudiarse desde los supuestos positivistas: “Una ciencia natural concebida en términos de la lógica del experimento (...) leyes universales (...) el lenguaje de la observación neutral (...) cualquier apelo a intangibles corre el riesgo de ser descalificado como un sinsentido metafísico (...) estos hechos se registran por medio de métodos que, como los hechos, son vistos como teóricamente neutros (...)” (Hammersley y Atkinson, 1994:18-19).

Es decir, no se busca en este tipo de investigación “la pureza” de la información o hallazgos, sino trabajar la subjetividad de los individuos y actores sociales en toda su complejidad: “También debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. No se espera que el delincuente necesariamente describirá sus situaciones de vida con objetividad. Por el contrario, lo que se desea es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales” (Shaw cit. en Taylor y Bogdan, 1998:126).

De tal suerte que se trabajó en un marco epistemológico donde se trató de optar, al estudiar la conducta humana, no tanto por leyes externas como determinantes de la conducta, sino por el sentido interpretativo subjetivo de la acción; donde la caracterización de la sociedad no es vista como un organismo vivo o una célula, sino como un gran teatro o juego; donde el científico social no es un técnico de laboratorio, sino un narrador que es parte del propio relato y donde los recursos de investigación no se basan tanto en los instrumentos de las ciencias duras, sino en las metáforas de las humanidades (Castro, 1996:59); “esto es así porque las acciones humanas están basadas e incorporadas por significados sociales: intenciones, motivos, actitudes y creencias” (Hammersley y Atkinson, 1994:21).

Trabajar bajo estas directrices requiere una composición clara de por lo menos tres elementos: el ontológico, epistemológico y el metodológico. En este sentido se ha tomado una postura ontológica, donde la realidad social puede ser estudiada por medio del análisis de las interpretaciones subjetivas de la construcción social de los propios actores; por lo tanto, el trabajo epistemológico (que exige una definición respecto al tipo de relación que se establece entre el científico que conoce y la realidad que se conoce) aborda la cualidad del dato, lo que implica considerar que el conocimiento de la realidad está en función del contexto, las prácticas y el discurso de los actores. Y, finalmente, es importante mencionar que se intentó tra-

bajar una metodología que incluía procedimientos que dieron más importancia al “conocimiento de los mecanismos interpretativos que usamos” (Castro, 1996:60).

Es así como se trabajó con más énfasis sobre los procesos sociales tratando de tener en cuenta que la realidad se construye socialmente y mostrando cómo estos significados se vinculan con las prácticas de las personas; en este sentido, los individuos son entendidos como “actores interpretativos”, donde el orden social es producto de negociaciones intersubjetivas complejas, ya que se parte de la idea de que “son los actores sociales los que crean el orden social mediante la interacción social y no a la inversa (el orden social como determinante de la producción de tipos específicos de actores)” (Ibídem: 65).

El por qué estudios de caso

Bajo esta postura epistemológica se decidió trabajar con los estudios de caso descritos: 2 escuelas primarias en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, México, y otras dos en el municipio de El Hatillo, estado Miranda, República Bolivariana de Venezuela, ya que, como apuntan Hammersley y Atkinson (1994:22), en la investigación cualitativa no se buscan leyes universales para preferir descripciones minuciosas sobre la vida concreta de unos individuos en una cultura determinada haciendo énfasis en los patrones sociales que la constituyen, entonces hay una “resistencia a los esquemas o modelos que simplifican la complejidad de la vida cotidiana” (Ibídem).

Es decir, se prefiere la profundidad en el trabajo cualitativo:

(...) la razón de que prolifras descripciones de remotas incursiones para robar ovejas (y un etnógrafo realmente bueno hasta llegaría a determinar qué clase de ovejas eran) tengan importancia general es la de que dichas descripciones presentan al espíritu sociológico material concreto con qué alimentarse. Lo importante de las conclusiones del antropólogo es su complejo carácter específico y circunstanciado. Esta clase de material, producido en largos plazos y en estudios principalmente (aunque no exclusivamente) cualitativos, con amplia participación del estudioso y realizados en contextos confinados y con criterios casi obsesivamente microscópicos, es lo que puede dar grandes aportaciones a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas (...) (Geertz, 1991:34).

Se parte de la idea de que la ciencia social se puede alimentar tanto de los estudios macro como de las concreciones significativas de los individuos y se dice ciencia social porque la validez también se puede trabajar desde esta perspectiva, ya que, como lo señalan Taylor y Bogdan (1998:108), en el trabajo cualitativo, la representatividad no tiene tanto valor como el muestreo teórico, donde el número de casos a

estudiar y de personas a entrevistar tiene su importancia en el potencial de dichos casos para comprender el entramado social que se quiere investigar, donde el límite sobresale, en el caso de las entrevistas, cuando “las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva” (Ibídem).

Esto es, se hace énfasis en que “las generalidades a las que se logra llegar se deben a la delicadeza de sus distinciones, no a la fuerza de sus abstracciones” (Geertz, 1991:35), lo que implica que los resultados de la investigación cualitativa no son acumulativos, no siguen los cánones de la ciencia positivista: “El nuevo estudio no se apoya masivamente sobre los anteriores a los que desafía, sino que se mueve paralelamente a ellos” (Geertz, 1991:36).

Así mismo, se asume que “la meta es llegar a conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de textura muy densa, prestar apoyo a enunciaciones generales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva, relacionándolas exactamente con hechos específicos y complejos” (Geertz, 1991:38).

El problema del muestreo y la representatividad

Ahora, ¿de dónde partir para lograr este proceso?, ¿de cuáles actores sociales o individuos?, ¿de cuáles contextos? A diferencia de un proceso con una carga más cuantitativa, donde la encuesta tiene detrás una selección estadística de los individuos para designar el muestreo, a diferencia de esta circunstancia se realizó un trabajo de investigación de corte más cualitativo para darle profundidad al análisis, de tal forma que el muestreo, para el caso de la escuelas a trabajar, así como a los individuos o actores sociales, se realizó por medio de un “muestreo teórico” del cual pudiera decirse que es:

Un proceso en el que la recolección de la información depende de la teoría que vaya surgiendo (...) A diferencia de los estudios cuantitativos, en los que el muestreo estadístico se utiliza para verificar teorías previamente existentes, en la teoría fundamentada, el muestreo teórico se lleva a cabo con el fin de generar teoría relevante (...) el criterio es entrevistar a todos aquéllos intencionalmente seleccionados, dado que presentan alguna relevancia teórica (Glaser y Strauss, cit. en Castro, 1996:69). En consecuencia, la saturación teórica constituye el principal criterio para decidir cuándo detener el proceso de muestreo (Castro, 1996:69).

De tal manera que tanto las escuelas, los profesores, directivos, alumnos y operarios de los programas de desayunos escolares fueron elegidos de acuerdo a la relevancia que representaron para el estudio, haciendo una selección totalmente intencionada con base en las características de los individuos y contextos, ya que, como se ha mostrado, el trabajo cualitativo se apoya más en pequeñas muestras no representativas estadísticamente hablando, de tal suerte que lo que hay detrás es

una diferencia entre lo que Castro (1996:74) llama “inferencia estadística” e “inferencia lógica”. Mientras que la primera trata de establecer conclusiones sobre qué tan extensa es la existencia de cierto fenómeno, la segunda “es el proceso mediante el cual el analista deriva conclusiones acerca de la vinculación esencial entre dos o más características en términos de algún esquema explicativo sistemático (...)”. (Mitchell cit. en Castro, 1996:74).

Lo que implica, a decir de Roberto Castro (1996:74), que no se busque generalizar los hallazgos de muestras pequeñas, sino ir a un proceso que puede ser válido desde dos caminos: “Mientras que ambas formas de inducción tienden a alcanzar verdades generales y abstractas respecto a datos concretos y particulares, la inducción numérica abstrae mediante generalización, mientras que la inducción analítica generaliza mediante abstracción” (Znaniecki cit. en Castro, 1996:74).

¿Cómo hacer una investigación cualitativa?

Ahora bien, “al iniciar una investigación cualitativa, una vez resuelto el “qué”, cuyas formulaciones son múltiples y nunca del todo acabadas, la pregunta recurrente (y a veces angustiosa) es sobre el “cómo”. Se trata -de nueva cuenta- del forastero que debe entablar una conversación con personas a las que no conoce (...)” (Reguillo, 1998:26).

Es decir, como ya se ha mostrado, el sujeto-objeto de estudio requiere ir más allá del dato: ir a su cualidad, a lo profundo que subyace en la cotidianidad de los desayunos escolares, en las conversaciones, en las acciones y sobre todo en los significados y aquí cabe la pregunta: ¿Cómo puede investigarse esto? Al respecto se han señalado algunos elementos de cómo la investigación cualitativa es una herramienta fuerte en este aspecto de problematizar lo que los individuos no complejizan: la realidad social; es como querer que el pez quiera ver el agua en la que nada, una empresa difícil y que a algunos apasiona.

En dicho trabajo, en “el que el pez se percató de su modo natural de vida”, es imperativo de forma primaria un distanciamiento principalmente mental de estos procesos naturales, “nadie puede verse la punta de la nariz”; se hace necesario entonces “(...) poner en funcionamiento lo que Husserl (1949) denominó la epojé o suspensión de la duda de que el mundo sea lo que realmente aparenta, para entender las configuraciones simbólicas y mapas cognitivos que orientan la representación y la acción de los actores sociales” (Reguillo, 1998:25).

Y en este camino vale la pena rescatar la metáfora de la actitud del “forastero”, de Alfred Shutz (1974), el cual toma una distancia respecto al contexto, individuos, actores sociales y sobre todo respecto de los universos simbólicos en los que trata de penetrar: “Para nuestros fines, el término “forastero” indicará una persona adulta, perteneciente a nuestra época y civilización, que trata de ser definitivamente aceptada, o al menos tolerada, por el grupo al que se aproxima” (Shutz, 1974:97). Esta pos-

tura es necesaria, toda vez que “el forastero debe cuestionar casi todo lo que parece incuestionable a los miembros del grupo al que se incorpora” (Ibídem: 100), es decir, los “nativos” de cualquier grupo social estarán tan sumergidos en su trama de significaciones que les será muy difícil darse cuenta de que existe todo aquello que dan por sentado. La forma de organizar los desayunos escolares puede ser totalmente “natural” para las madres de familia que los preparan, pudiera no ser problemático, ya que “el conocimiento del hombre que actúa y piensa dentro del mundo siente que su vida cotidiana no es homogénea; es 1) incoherente, 2) sólo parcialmente clara y 3) en modo alguno exenta de contradicciones” (Shutz, 1974:99).

Razón por la cual se hace necesario un “forastero” que realice una actividad que “descubra y se apropie del sistema de reglas que rigen la vida de la comunidad observada (...) capaz de “prescindir” de ellas y descubrir el tejido denso de relaciones complejas que dan sentido a las normas, las tradiciones, las reglas” (Reguillo, 1998:28).

Es una distancia producto de la “imaginación sociológica” en términos de Mills, porque “ (...) cuando él o ella están investigando un grupo o lugar familiar, el observador participante tiene que tratarlo con “extrañamiento antropológico” en un esfuerzo por hacer explícitas las suposiciones que los “nativos” naturalizan como miembros de esta cultura” (Hammersley y Atkinson, 1994: 22).

Trabajo arduo el de, por un lado, reconocer que la realidad social es una construcción y, en otro sentido, estudiar esta mezcla densa de significados, toda esta “pauta cultural de la vida grupal”, todas las valoraciones, instituciones y sistemas de orientación y guía peculiares (tales como usos y costumbres, leyes, hábitos, etiqueta y modas)” (Shutz, 1974:97). Toda esta construcción es la cultura, una producción necesariamente semiótica llena de signos y significados. ¿Cómo estudiar entes tan densamente etéreos?

La etnografía

En este orden de ideas, ¿cómo dar cuenta de lo que las bases de datos y estadísticas no dicen sobre los desayunos escolares? ¿Qué redes semánticas están confabuladas para que los desayunos sean o no sean para todos los niños? ¿Cómo aprehender aquello que muchas veces se cree que no existe? Al respecto, la antropología ha arrojado algunas herramientas:

En antropología o, en todo caso, en antropología social, lo que hacen los que practican la etnografía (...) desde cierto punto de vista, en el libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elabora-

da en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, “descripción densa” (Geertz, 1991:21).

De esta manera, adentrarse en los discursos de los actores sociales sobre los desayunos escolares y sus prácticas se erige como una empresa densa de significados y códigos socialmente contruidos, donde la etnografía se presenta como una herramienta, ya que no se hizo una “descripción superficial” donde los datos se presentaran como “inocentes” o que hablaran por sí mismos; en cambio se trabajó una “descripción densa” donde “se define el objeto de la etnografía: una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias (...)” (Geertz, 1991:22).

Todo esto implica una mirada aguda para ser sensible no a lo que se dice o se hace, sino a la evocación que implícitamente se oculta detrás o delante de toda acción inevitablemente simbólica:

El porqué de “evocar” mejor que “representar” (como ideal del discurso etnográfico) es que libera a la etnografía de la *mimesis* y del inadecuado modo de retórica científica que implica “objetos”, “hechos”, “descripciones”, “inducciones”, “generalizaciones”, “verificación”, “experimento”, “verdad” y conceptos similares que no tienen paralelo ni en la experiencia etnográfica ni en la escritura de monografías de campo (Geertz, 1997:146).

Se dirige la etnografía, entonces, a “comprender” (en términos weberianos) las conductas humanas: “El etnógrafo no se contenta con saber que en esa esquina no puede darse vuelta a la izquierda y así reportarlo; su conocimiento debe llevarlo al porqué, a interrogarse por la lógica que subyace a esta prohibición” (Reguillo: 1998:28). Es un trabajo hacia la subjetividad: “La significación, esa evasiva y mal definida pseudo-entidad que antes muy contentos abandonábamos a los filósofos y a los críticos literarios para que frangollaran con ella, ha retornado ahora al centro de nuestra disciplina” (Geertz, 1991:39).

Así, las prácticas de los operarios de los programas de desayunos escolares han expresado, como se verá en los capítulos III y IV, más de lo que se asoma en los actos; señalaron una direccionalidad que trató de ser identificada; las madres de familia que participan en el programa, así como los directivos de las escuelas, los profesores y los propios niños hacen, sin duda, del momento de la ingesta matinal un universo donde “aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor: si es mofa o desafío, ironía o cólera, esnobismo u orgullo, lo que se expresa a través de su aparición y por su intermedio”, un “universo imaginativo en el cual los actos de esas gentes son signos” (Geertz, 1991:25).

La etnografía, entonces, se erige como un instrumento útil, ya que trata de indagar sobre lo que ocurre momento tras momento, día tras día, en donde los universos simbólicos se crean y reproducen: “El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas (...)” (Hammersley et al., 1994:15).

La interpretación

En el proseguir metodológico se ha intentado problematizar los elementos de la investigación para que fuera posible entretelar las observaciones, entrevistas, grabaciones, etc., para elaborar un “texto” coherente que pueda ser “codificado” bajo ciertas categorías que han sobresalido del propio trabajo de campo y que, complejizadas con los marcos teóricos y metodológicos, hicieron posible una interpretación de la realidad social para poder dar cuenta de ella.

Esto es, un código normalmente constituye un intento del investigador por clasificar una palabra, una frase o una sección del texto en categorías específicas significativas que tengan sentido dentro del marco teórico que esté siendo utilizado (...) Una cuarta transformación de la información ya codificada tiene lugar cuando el investigador convierte interpretativamente esos códigos en “significados”, es decir, en explicaciones teóricamente consistentes de lo dicho (...) (Castro, 1996:73).

Es decir, ha sido necesaria la tarea de poner atención a todo el proceso metodológico como una construcción que va desde el fenómeno en estudio y las consiguientes reducciones en textos y códigos hasta llegar a las interpretaciones, de tal manera que se está ante una sistematización constante de la información, lo que también obliga a evitar el empobrecimiento de ésta.

“La interpretación es el resultado del diálogo entre los supuestos teórico-metodológicos del investigador con la realidad observada. Puede decirse que en una investigación operan tres tipos de texto: un primer texto, fruto a su vez de la intertextualidad que el autor establece con otros autores (...) un segundo texto es el que corresponde a lo que “respondió” la realidad investigada (...) un tercer texto es la interrelación de los dos anteriores” (Reguillo, 1998:37).

Puesto que “Las construcciones de significado se tejen en formas de expresión social (ritual, mito, lenguaje, gesto, etc.)” (Rivas, 1996:207) y estas manifestaciones llenas de significados “orientan y organizan las prácticas sociales y la comprensión del mundo, generando cierto tipo de experiencias de vida y sujetos de cultura” (ibídem), entonces se hace necesario estudiar las diferentes formas de expresión de los actores sociales, para lo cual se utilizaron diferentes instrumentos metodológicos

que se señalarán en las próximas líneas, los cuales fueron utilizados conforme a las preguntas e hipótesis de investigación.

Una metodología comparada

Giovanni Sartori, en el texto “La comparación en las ciencias sociales” (1991:33), expresa que “en la medida en que hacemos ciencia comparamos, aun de modo inconsciente”; y sigue profundizando un poco más en este sentido al decir que ya el mismo Durkheim (cit. en Sartori y Morlino, 1991:32) expresaba que “la sociología comparativa no es una rama de la sociología, es la sociología misma en la medida en que intenta explicar los hechos”. Y ya de forma contemporánea, Lasswell (1968 cit. en Sartori y Morlino, 1991:33) ha llegado a decir que “el enfoque científico es inevitablemente comparativo”.

Sobre este mismo punto, David Collier (en Sartori y Morlino, 1991:51) indica que “el método científico es inevitablemente comparativo”, ya que siempre se está en la tarea de contrastar, ya sea hipótesis, construcción de teorías y, en primera instancia, nuestra visión del mundo en general.

En este mismo sentido, Sartori (Ibídem) indica que “si comparar no tiene una razón de ser especial, un objetivo específico (además del objetivo general de explicar), entonces se puede afirmar que no existe, en sentido propio, una metodología de la comparación, un método comparado”. Argumentado de esa manera, el comparar es una tarea de estudio, pero no un “cuerpo sustantivo de saber”, como él mismo lo indica.

Sobre esto señala que comparar implica “asimilar y diferenciar en los límites” (Ibídem: 35), es decir, nos dice que comparar dos entes totalmente iguales es inútil porque serían, en todo caso, una sola unidad; así mismo, comparar entidades totalmente diferentes es igualmente inútil, ya que: “Las comparaciones que sensatamente nos interesan se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables)”.

Estas consideraciones se han tenido en cuenta en el presente trabajo comparativo entre dos contextos latinoamericanos, lo que amerita una explicitación de las directrices realizadas. Sobre este punto vale la pena retomar a Collier (cit. en Sartori y Morlino, 1991:52), quien expresa que, en los estudios comparativos, “en la última década, la práctica de concentrarse en pocos casos ha recibido un nuevo impulso con el nacimiento de la escuela de “análisis histórico-comparativo”, en la que el estudio de países durante largos periodos reduce la posibilidad de tener en cuenta un gran número de casos nacionales”, lo que lleva entonces a los investigadores a centrarse en pocos casos, lo que a su vez representa el problema: “Muchas variables para N pequeño”, situación que metodológicamente ha retomado Lijphart (1971 cit. en Sartori y Merlino, 1991:53) y que vale la pena rescatar.

Lijphart (Ibídem), al enfrentarse al problema: “muchas variables N pequeño”, indica que lo óptimo es tomar un número reducido de casos, de dos a veinte, por ejemplo, argumentando que en el método comparativo, “dada la inevitable escasez de tiempo, energía y recursos financieros, el análisis intensivo de pocos casos puede ser más prometedor que un análisis superficial estadístico” (Ibídem).

Ante este problema, este autor indica que las innovaciones para superarlo vienen de una mayor comprensión del estudio comparado “que supone una acentuación del papel de las investigaciones interpretativas”, es decir, “facilitar el procedimiento de la “descripción densa” y de otras formas de comprensión interpretativa”, como la de Geertz y otros (Ibídem: 55) elementos presentes en estas líneas.

Así mismo, Skocpol y Sommers (1980 cit. en Sartori y Merlino, 1991:58) indican que otra estrategia consiste en:

Comparar dos o más casos con el fin de poner de manifiesto sus diferencias recíprocas; de ese modo se prepara el esquema para interpretar la manera cómo, en cada uno de los contextos, se producen procesos de cambio contrastantes. Este enfoque por *contraste de contextos* ocupa un papel central en la vertiente más “interpretativa” de las ciencias sociales y refleja otro modo en el que, con bastante frecuencia, se recurre a la comparación.

De tal suerte que se ha partido de esta propuesta que expone la importancia de identificar y trabajar con las “diferencias recíprocas” (Ibídem) por “contraste de contextos” (Ibídem), haciendo énfasis en la parte cualitativa e interpretativa de los casos, es decir, la comparación se ha realizado enfatizando las “diferencias recíprocas” entre los significados que guardan los discursos, las prácticas y los marcos jurídicos en relación con los desayunos escolares.

La forma en la que los actores sociales definen verbalmente y expresan la manera en que pueden ser construidos los derechos

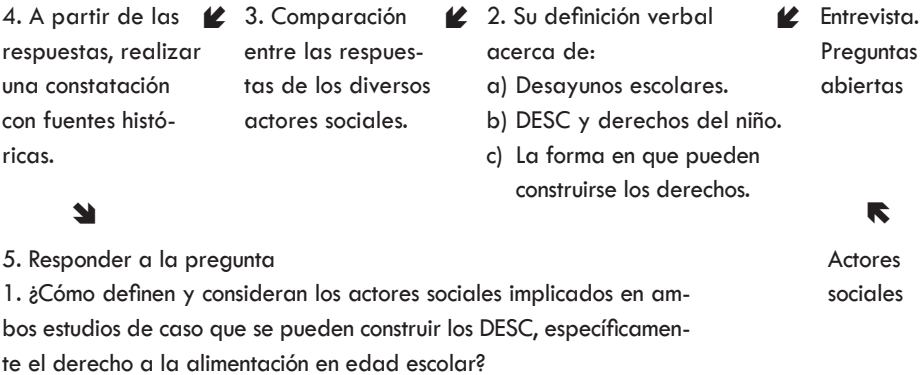
Después de haber hecho un planteamiento general sobre la metodología, a continuación se describirán los elementos que hicieron posible abordar las líneas de análisis

Sobre la manera en cómo definen y cómo consideran los actores sociales implicados en ambos estudios de caso que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los niños en edad escolar, se buscó identificar lo que expresaban los actores sociales involucrados verbalmente acerca de la definición de los derechos, así como la forma en que se pueden construir éstos.

Ya se ha dicho cómo Ramírez Saiz (2006:45-58), en su enfoque metodológico sobre el estudio de los derechos, propone partir de la definición verbal que dan los

actores sociales acerca de los derechos para luego hacer comparaciones entre esas respuestas para, finalmente, contrastar dicha información con referentes teóricos. Dentro del modelo que aplica Ramírez Saiz (2006) se han utilizado instrumentos metodológicos como la entrevista estructurada y semiestructurada, grupos focales, diarios de campo, registros etnográficos de forma escrita y audiovisual, entre otros.

De tal manera que el esquema metodológico para esta primera pregunta, junto con los instrumentos metodológicos, sería el siguiente:



Fuente: elaboración propia.

En este primer eje de investigación sobre los discursos cabe tomar en cuenta lo que dice Fernando Mires (cit. en Reguillo, 1999:50): “En las ciencias sociales no tenemos otra alternativa que trabajar con palabras que a la vez significan conceptos”, entonces se han trabajado los significados que expresan los actores sociales en los discursos de los individuos.

Como lo expresa Clifford Geertz (cit. en Rivas, 1996:208): “Cualquier entendimiento que tengamos acerca de las cosas que suceden en la vida interna de alguien, lo capturamos por medio de sus expresiones y no mediante alguna intrusión mágica dentro de su conciencia” (Turner y Bruner cit. en Rivas, 1996:208).

Pero además, la importancia del discurso estriba en cómo representa los significados y universos simbólicos de las realidades sociales; como lo muestra Jerome Bruner (cit. en Rivas, 1996:209), la narrativa, la expresión verbal de los individuos conforma una complejidad muy rica de sentido: es una forma de organización de lenguaje, una manera de conformar la experiencia, “no sólo conduce la expresión de la experiencia, sino que organiza el modo mental para la construcción de la misma” (Ibídem).

Lo anterior quiere decir, entre otras cosas, que la trascendencia del discurso radica en varios aspectos: uno es que puede ser un medio de aprehender el tejido

denso de los significados de las prácticas sociales, además de identificar que al enunciar el mundo, los individuos crean el mundo, por lo tanto la expresión verbal se manifiesta como una práctica social y, por tanto, inteligible, toda vez que: “El etnógrafo trabaja sobre la observación de las prácticas y sobre los discursos (representaciones objetivadas) que elaboran los actores sobre esas prácticas” (Reguillo, 1998: 29). Esto es posible por la persistencia y el trabajo del investigador y por la poca atención que puede tener un individuo sobre su dicho: “Una vez adquirida, la lengua se utiliza en una especie de relajamiento de la conciencia, con el olvido de las reglas gramaticales o de la concordancia de tiempos. Cae por su propio peso” (Le Breton, 1999:41).

Sin embargo, estas afirmaciones contienen su complejidad respectiva. Como lo han señalado Bourdieu y Foucault (cit. en Reguillo, 1999:52), el lenguaje no es productivo ni se explica a través de sí mismo, sus propiedades de poder como explicativas son contextuales, tal como lo muestra Foucault en su categoría “formaciones discursivas” para referirse “al conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio” (Ibídem). Esto ha permitido, en el transcurso del presente trabajo, tener en cuenta el carácter extratextual de los discursos de los operarios del programa de desayunos escolares, de los directivos, profesores, escolares, etc.

Siguiendo con Foucault, éste ha señalado magistralmente cómo el discurso devela muchas cosas por la prohibición que lleva, por la razón que se le conceda a un dicho o a la locura que lo pudiera desacreditar; este autor ha señalado cómo existe una fuerza histórica de poder instituida que genera una exclusión entre lo que debe ser considerado como verdadero y falso.

El creador de “El orden del discurso” (1987) muestra cómo, al trabajar lo que enuncian las personas, es necesario tener en cuenta estas formas de control externas y otras internas, tales como “el comentario”, que “tiene por cometido, cualesquiera sean las técnicas utilizadas, el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos” (Foucault, 1987:23); o la importancia que tiene “el autor”, ya que “se consideraba que una proposición venía justificada por su autor incluso para su valoración científica” (Ibídem).

Así mismo, “las disciplinas” son otra forma interna de control; éstas tienen sus propios códigos, sistema de reglas y definiciones que no permiten decir cualquier cosa. Este intelectual también señala que existen formas para no permitir a todo individuo hablar sobre cualquier tema, es decir, se califica a las personas para que puedan utilizar la palabra, de tal manera que el discurso también se concentra, como la riqueza, porque la palabra es una herramienta más que hace posible la subsistencia y reproducción de círculos de poder, donde es preciso “levantar finalmente la soberanía del significante” (Ibídem).

Es así como este marco teórico ha sido útil para el discernimiento de los discursos de los actores sociales involucrados en los desayunos escolares, donde se ha intentado identificar estas formas de control sobre lo que se dice para poder dar cuenta de los significados sociales. Así mismo, se trató de retomar de este mismo autor la categoría de “principio de discontinuidad” para poder encontrar ese discurso unificado y silenciado que está detrás de aparentes contradicciones; el “principio de exterioridad” que nos dice que, más que ir hacia un núcleo de lo dicho es preciso, “a partir del discurso mismo, de su aparición y de su regularidad, ir hacia sus condiciones externas de posibilidad, hacia lo que da motivo a la serie aleatoria de esos acontecimientos” (Ibídem).

Así mismo, fue importante rescatar de este intelectual francés su categoría de “acontecimientos discursivos”, “cesuras que rompen el instante y dispersan el sujeto en una pluralidad de posibles posiciones y funciones” (Ibídem).

El análisis de Foucault es muy rico y supera en su propuesta el alcance del presente trabajo. De cualquier manera se han enunciado algunas de sus categorías que trataron de tomarse en cuenta en lo que respecta a lo dicho por los diferentes actores sociales sobre los derechos de los niños, los derechos, sociales, los desayunos escolares, etc.

De igual manera, en este análisis sobre el discurso de los individuos y actores sociales se rescató la propuesta de Rossana Reguillo (1999:53), autora que expresa la importancia de tomar en cuenta fundamentalmente que “ (...) es cierto que sólo a través del discurso, los actores sociales son capaces de referir (se) subjetivamente al mundo en actitud objetivante (...) ” lo que la lleva a proponer la trascendencia de identificar algunos elementos que ayudaron a complejizar lo expresado por los actores sociales sobre los desayunos escolares: a) Un contexto de enunciación, b) un sistema de posiciones diferenciales de los individuos y sus roles y c) un sistema de representaciones que dan diferentes lecturas al discurso; además de rescatar un esquema que señala cuatro planos en el trabajo: 1) Formación discursiva, es decir, la formación histórica y el plano institucionalizado. 2) El campo de discursividad, esto es, el espacio social y las relaciones de fuerza. 3) Las estrategias discursivas, que representan las posiciones diferenciales y los diversos ámbitos de decisiones de los individuos y 4) las narrativas, los relatos, sus planos.

La entrevista y otros instrumentos metodológicos

Los discursos presentados como una complejidad a estudiar en la sección anterior, cabe decirlo, no siempre son emanados espontáneamente, por lo regular existe una intervención por parte del investigador, tarea facilitada en gran parte gracias al instrumento metodológico de la entrevista, aspecto que se retomará en las siguientes líneas.

Partiendo del supuesto de que “la vocación esencial de la antropología interpre-

tativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros" (Geertz, 1991:40), la entrevista tiene un papel de mucha trascendencia, toda vez que esta tarea ha proporcionado un acercamiento a las respuestas de los que tal vez han sido poco escuchados.

No obstante, entrevistar no es una actividad simple, contiene su carga conceptual importante y una suerte de diferenciaciones que es preciso tener presente. Como afirma Roberto Castro (1996:70), son muy diferentes los cuestionarios de las entrevistas de preguntas abiertas, ya que estas últimas ofrecen al entrevistado un espacio amplio para exponer libremente sobre lo que se le cuestiona; sin embargo, no basta la entrevista en sí misma: "Es necesario apoyarse en alguna teoría sociológica y referirse a un contexto sociocultural históricamente específico, con el fin de poder "interpretar" la información" (Ibídem).

La entrevista en la investigación cualitativa acepta lo que sería considerado como un "sesgo" en una concepción más positivista sobre la investigación, ya que "estas variaciones son aceptadas como una parte de la realidad social que está siendo investigada y como una valiosa fuente de información (...) " (Castro, 1996:71).

En este entendido, la entrevista ha sido retomada en una visión amplia: como una táctica en la estrategia metodológica más que una técnica exterior a la relación entre investigador y entrevistado; como un espacio en el que se construyen los datos en un dialogo constante y "cuyo proceso de interacción es fuente constitutiva de conocimiento", como un flujo donde se presenta la dinámica de la relación sujeto-objeto de conocimiento "y los efectos sobre el propio proceso de investigación. Se piensa que todas estas condiciones hacen de la entrevista un dispositivo de análisis y creación de conocimiento" (Rivas, 1996:206).

Ahora bien, en esta parte donde se indaga sobre cómo definen verbalmente y cómo expresan que se pueden construir los derechos de los niños escolares, se utilizaron los diversos tipos de entrevistas que no son excluyentes entre sí: la estructurada con un guión preestablecido de preguntas, la semiestructurada de final abierto, en la cual existe un guión que se puede modificar en función de las respuestas; la entrevista a profundidad, donde hay algunos ejes temáticos, temas que se trabajan de lo general a lo particular, entre otras.

Rossana Reguillo (1998:29-30) expresa que las entrevistas estructuradas pueden ser potentes al principio y al final de la investigación para obtener la mayor cantidad de información posible, así como para verificar datos, respectivamente. Igualmente, esta autora señala cómo la entrevista a profundidad requiere una gran empatía lograda con el entrevistado. Como se ha dicho, todos estos elementos de la entrevista vienen a confirmar la idea de la pertinencia de este instrumento de investigación en el trabajo cualitativo.

Como una de las partes importantes son los discursos de los individuos, la entrevista a profundidad ha tenido un lugar preponderante, ya que "por entrevistas

cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1998:101), aquellas donde “debe considerarse un intercambio dialógico que compromete de manera activa al entrevistador con el discurso y el entrevistado, en el que debe mantener una actitud respetuosa y atenta, con el deseo de comprender sus percepciones y sus connotaciones de sentido” (Rivas, 1996:220).

Para poder acercarse a los significados que tienen las personas sobre los desayunos escolares ha sido necesario un tratamiento diferente al simple recolector de información, siendo más pertinente un investigador, que es instrumento del propio trabajo académico; ya no es un cuestionario la herramienta principal, sino el rol del que indaga los significados, por lo que la tarea se hace y recrea a cada momento con un cierto guión de entrevista, cuidando establecer una empatía producto de un buen trabajo de campo, evitando hacer preguntas directivas y tratando siempre primero de escuchar antes que hablar (Ibídem).

Sin embargo, como señala Elliot Mishler (cit. en Rivas, 1996:211): “ (...) aun utilizando preguntas directas y organizadas anticipadamente, si el entrevistador aliena la tendencia a relatos integrados sin fragmentar o inhibir el discurso del entrevistador, se pueden conseguir narraciones pormenorizadas”. De cualquier forma, siempre el tacto y la habilidad del investigador serán un elemento vital para hacer fructífera cualquier entrevista.

De este modo, la entrevista a profundidad fue un instrumento muy útil dadas las características que presenta el estudio en cuestión, ya que tratar de dar cuenta de lo que los individuos entienden por los desayunos escolares, los derechos de los niños escolares, derechos sociales y, sobre todo, el significado que tienen para las personas las prácticas que permean este fenómeno, este tipo de entrevista reúne características que la hacen pertinente en estudios donde: “Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos (...) Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo (...) El investigador tiene limitaciones de tiempo (...) La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas (2 escuelas en México y otras 2 en la República Bolivariana de Venezuela, los paréntesis son míos) y donde el investigador quiere establecer experiencia humana subjetiva” (Taylor y Bogdan, 1998:105-106).

Como un punto adicional respecto a la entrevista en profundidad, cabe señalar la importancia que tiene el uso del subjuntivo, ya que este pequeño cuidado “durante la entrevista a profundidad genera aspectos semejantes en el entrevistado, dado que si la pregunta no entraña una dirección única y veraz, la respuesta no necesariamente implica una posición contundente y afirmativa con la que el entrevistado se sienta expuesto o exhibido” (Rivas, 1996:218). Así mismo, otro

matiz en el transcurso de la entrevista son las llamadas “preguntas circulares”, las cuales “precisan las formas más singulares del hecho, buscando relatos sobre las emociones específicas, los personajes que intervinieron y determinaron algunas decisiones, los discursos que calificaban las prácticas (...)” (Rivas, 1996:219).

Los grupos de discusión

Para la construcción de los discursos, otro dispositivo que fue decisivo, sobre todo en la investigación con los niños escolares, fueron los llamados “focus group”, cuya importancia consiste en que “el contexto existencial del discurso del “grupo de discusión” es un proceso de producción. El discurso del grupo es el producto de una producción, no de una recolección: en el discurso queda la memoria de las huellas de ese proceso” (Ibáñez cit. en Reguillo, 1998:32-33).

Dicho proceso es necesariamente dialéctico, ya que es un diseño abierto donde el investigador forma parte de la construcción de información que modifica a todos los participantes en una recreación constante en la que interviene una selección de actuantes, un guión de cuestiones a trabajar y un análisis (Ibáñez, 1979:263).

Al respecto es importante señalar cómo un relato producido habla del grupo en dos dimensiones principales: en un aspecto identitario, ya que se exponen los lazos históricos y subjetivos que unen a ciertos integrantes, y un rubro sobre diferenciación, toda vez que se asoman algunos elementos contradictorios en el entramado de significados (Reguillo, 1998:33).

Existen varios puntos operativos que trataron de tomarse en cuenta al utilizar los grupos focales: a) La logística, la selección del lugar, el contexto, el ordenamiento de las sillas, mesas: “Ecología del local de reunión (...) disposición topológica del recinto” (Ibáñez, 1979:288); b) los elementos que servirán para provocar la discusión, los cuales serán variables de acuerdo a la organización que se haya prestado para el desarrollo del “focus group”, pero sobre todo un aspecto fundamental fueron los individuos con los que se trabajó para saber cómo despertar la discusión mediante preguntas, textos, frases, películas, etc.: “En el “grupo de discusión”, el discurso es provocado: hay una pro-vocación explícita por el preceptor (que propone el tema) (...)” (Ibídem). La habilidad y la sensibilidad del investigador, como siempre, serán fundamentales; c) el tipo de actores sociales involucrados: “La selección de los actuantes pertinentes es un problema de enfoque: cuanto más enfocada esté la selección, más definida será la información que obtengamos, pero aun una selección muy desenfocada proporciona alguna información” (Ibáñez, 1979:265); d) la interpretación de la información construida, tomando en cuenta que “cada momento interpretativo y/o analítico, en vez de suponer la aplicación de un esquema previo sobre el material (formalismo metodológico), implica una relación abierta y retroactiva entre el investigador y su campo: proceso dialéctico abierto entre empiria y teoría” (Ibídem).

El acercamiento a las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares

Otro gran eje de análisis es el tipo de acciones que llevan a cabo los actores sociales involucrados en la implementación de los programas de desayunos escolares, donde se buscó identificar el tipo de acciones que se realizan, tal como lo propone Ramírez Saiz (2006:76-87).

De esta manera se intentó trabajar en lo que Goffman (cit. en Wolf, 1982) denominó “la descalificación de la inocencia” de las acciones de los individuos, por lo que el camino metodológico que sugiere dicho autor es identificar los distintos roles⁵ que desempeñan los actores sociales, así como estudiar las representaciones del “sí mismo”,⁶ “el frame”, que está constituido por las premisas organizativas de la actividad de los actores sociales” (Goffman cit. Wolf, 1982:40), así como identificar sus interacciones focalizadas o no focalizadas⁷ que se llevan a cabo en la implementación de los desayunos escolares.

De igual forma, para dar cuenta de las prácticas sociales de los actores en cuestión se retomaron las aportaciones de Berger y Luckmann en su libro “La construcción social de la realidad” (1991), para poder identificar las prácticas institucionalizadas⁸ de los actores. Al respecto, ambos autores expresan que la institucionalización está precedida por la habituación, en tanto que un acto sea repetido con frecuencia “...crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso-facto es aprehendida como pauta para el que la ejecuta” (Berger y Luckman, 1991:64). La habituación posibilita que un acto se instaure como rutina y que, por tanto, permita restringir opciones (seleccionar) y torna innecesario definir cada situación de nuevo. Así “...la institucionalización aparece cada vez que se da una

⁵ Goffman define los roles como las acciones que llevan a cabo los actores sociales en el cumplimiento de las expectativas de otros en ciertos contextos (cit. en Wolf, 1982:46).

⁶ Este concepto es definido como “el trabajo de auto definición que se hace a través de la naturaleza regulada por la interacción y la recíproca disponibilidad de comunicación” (Goffman cit. en Wolf, 1982:73).

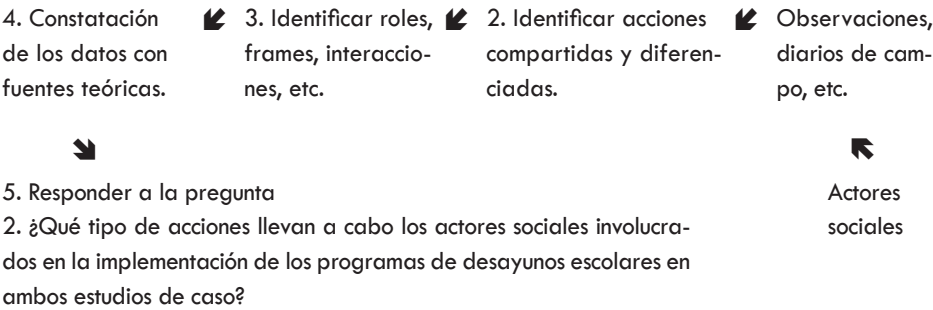
⁷ Goffman distingue la interacción focalizada de la que no lo es en que la primera se da cuando los involucrados tienen una comunicación expresa cara a cara, mientras que en la segunda no existen estas condiciones: (Goffman cit. en Wolf, 1982:46).

⁸ (...) Las instituciones se convierten en ordenadoras del mundo social, tienen fuerza normativa en tanto “...se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes “acaece” encarnarlas en ese momento... se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo (Berger y Luckman, 1991:80).

tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckman, 1991:76).

Las instituciones son, por lo tanto, objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos “...estableciendo de antemano pautas que lo canalizan en una dirección determinada” (ibídem). Así, las instituciones se convierten en ordenadoras del mundo social, tienen fuerza normativa en tanto “... se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes “acaece” encarnarlas en ese momento... se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckman, 1991:80).

De tal manera que el esquema metodológico para este segundo eje de la investigación, junto con los instrumentos metodológicos, fue el siguiente:



Fuente: elaboración propia.

La observación

Ahora bien, estas prácticas sociales fueron asequibles en la medida en que se realizó una buena observación para complementar la información construida por medio de las entrevistas: “La imagen de la palabra enunciada o del silencio en una conversación nunca son neutros o indiferentes, manifiestan una actitud moral frente al mundo y dan al discurso y el encuentro una carnadura que aumenta su significación” (Le Breton, 1999:37); las entrevistas pueden proporcionar parte de la información necesaria, pero no la suficiente, dado que “las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Puesto que la entrevista es un tipo de situación, no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que esa persona cree o dice en otras situaciones” (Taylor y Bogdan, 1998:107). Bajo estas premisas, la observación se hace fundamental en la investigación sobre la cualidad del dato.

Pero, ¿qué es lo que se observa si no es el cuerpo humano para ver cómo se escapan significados?: “El cuerpo es algo así como la dimensión impúdica de la

oralidad” (Le Breton, 1999:85). Partiendo del supuesto de que el mundo social nos atraviesa y nos hace hablar también por medio de los gestos, miradas, movimientos, etc., un aspecto sobre el que es importante observar es sin duda la manera en que el cuerpo de los individuos se comunica en múltiples formas.

Como señala Roberto Castro (1996:71), un elemento importante es el hecho de que, al hacer una entrevista o hacer observación participante, se ha hecho una parte del trabajo al “fijar lo dicho” para poder trabajarlo y que sea susceptible de consulta; sin embargo, otro gran aspecto que no debe dejarse de lado es todo lo que también se dice más allá de las palabras: los gestos, los ademanes, expresiones faciales, etc., lo cual puede en gran medida agregar entendimiento a lo verbalmente emitido.

En este sentido, los signos sociales también se exponen por medio de la fisiología humana: “Así pues, el cuerpo no es una materia pasiva, sometida al control de la voluntad, obstáculo a la comunicación, sino que, por sus mecanismos propios, es desde el principio una inteligencia del mundo, una teoría viva aplicada a su medio ambiente social” (Le Breton, 1999:42). Y si se agrega que lo social habla de esta manera y lo hace de forma no premeditada, incoherente, el trabajo del sociólogo es rico, abundante y de sistematización profunda.

Al respecto, Birdwhistell (cit. en Le Breton, 1999:45-46) propone una categoría que sería el símil de los fonemas en la lengua: los kinemas: “Los fonemas de una lengua eligen entre los miles de sonidos que podrían requerirse; los kinemas efectúan una selección del mismo orden entre los millares de movimientos posibles del cuerpo y rostro”.

Así mismo, otra categoría importante es la proxémica, cómo el manejo del espacio y la distancia del otro en la interacción, elemento fundamental en lo relativo a la observación de los individuos, la distancia entre ellos pudiera hablar mucho más que cualquier entrevista, de tal suerte que la interacción y sus minucias es siempre una danza que puede arrojar información valiosa.

De esta forma se hace importante, además de escuchar lo dicho por los individuos, observar su comportamiento, constatar y acercarse a las prácticas sociales, para lo cual, la observación en todas sus modalidades (participante o no participante) es un elemento siempre a considerar en el trabajo cualitativo, ya que “los informantes no quieren o no pueden expresar muchas cosas importantes y sólo observándolos en sus vidas diarias es posible adquirir conocimientos sobre tales cosas (...)” (Ibídem).

Ahora bien, estas prácticas sociales requirieron de varios instrumentos para ser “aprehendidas”, de los cuales se hablará en las siguientes líneas.

Diario de campo y película etnográfica

El diario de campo y los registros etnográficos fueron decisivos en este estudio. En la actividad antropológica es vital el uso de estos medios para lograr el fin de dar cuenta

sobre los significados de los individuos, toda vez que éstos sólo se pueden identificar mediante la incorporación del investigador en la vida cotidiana de los actores sociales, en sus minucias simples y llenas de una complejidad rica que hace que el investigador tome notas en todo momento y detecte con sensibilidad cómo, dentro de las actividades diarias, se asoma la subjetividad develada en el transcurso de los días.

En este caso se trabajaron el diario de campo y los registros etnográficos en las escuelas de los estudios de caso: los momentos en que son servidos los desayunos, el comportamiento de los niños, los empleados de los programas oficiales, las actitudes, posturas, acciones de los profesores, directivos, etc. Se realizaron los registros de acuerdo a un guión de observación congruente con las preguntas de investigación y las hipótesis y mucho de este material fue construido por medios audiovisuales.

Otro dispositivo metodológico fundamental es el video, ya que se utilizó como instrumento de registro y análisis, lo que permitió la aprehensión de elementos trascendentes del fenómeno a estudiar, toda vez que amplía el rango de posibilidades de mostrar hallazgos o resultados del trabajo en cuestión (Reguillo, 1998:31).

El video se expone como una técnica con características importantes. Por un lado posibilita “la fijación” de un abanico muy amplio de elementos que se construyen al momento de realizar la investigación: los gestos, miradas, etc., que una entrevista grabada podría dejar escapar, además de “captar” “todo” simultáneamente, lo cual permite al investigador trabajar con la mayoría los elementos “confabulados”.

Por otro lado, también es adecuado señalar que muchos individuos se mostraron intimidados con la cámara, mientras que otros se mostraron más animados a conversar, a dar sus puntos de vista, etc. Todo ello no fue ni un punto perjudicial ni benéfico al trabajo en cuestión, solamente son rasgos a tener en cuenta.

Así mismo, Massimo Canevacci (cit. en Reguillo, 1998:32) señala que el video puede utilizarse también desde al menos dos enfoques: como un “video dirigido puro, en el que se registra todo lo que sucede externamente sin intervención alguna por parte del observador (...) y el video dirigido empático, que establece un flujo empático entre observador y observado que, sin renunciar a la objetividad, busca intencionalmente la interpretación a través de lo observado”.

Así mismo, en la utilización del video, en ocasiones es pertinente realizar una película etnográfica, la cual es útil “para registrar un documento y patrones culturales. Las películas etnográficas son de varios tipos: para investigación, para presentarlas a un público con cierto interés por las etnografías y las que sólo tienen intenciones exóticas” (Lane, 1997:56).

De igual manera se presenta como importante el instrumento metodológico de la fotografía, ya que “en términos semióticos: los fotografiados son significados, no significantes” (Mraz, 1997:47), además de que “el interés de tener diversos ejemplos en imágenes de un tema único es que aporten un abanico de distintos planos contextuales secundarios que vengán a aclarar diferencias ocultas, aun mostrando

un trazo único” (Goffman, 1991:138); en esto, entre otros aspectos, estriba la trascendencia de la fotografía como un insumo más de la antropología visual, ya que la fotografía puede dar cuenta de las “situaciones sociales”, “definidas como órdenes en donde hay personas en mutua presencia material” (Ibídem). Sin embargo, no es una tarea plana, porque al hacerla es importante no perder de vista, como lo dice Bourdieu: “Que la fotografía más insignificante expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha tomado, el sistema de esquemas de percepción, de pensamiento común a todo un grupo” (1979:22).

Historia oral, social e historia de vida

Cabe señalar que un instrumento útil fue la historia oral en sus diversas modalidades, ya que se tornó necesario profundizar en algunos antecedentes de las escuelas y de la historización de los desayunos escolares.

Hablando un poco más sobre estos recursos, vale la pena retomar a Taylor y Bogdan (1998:192), que hablan de que en la historia de vida se tratan de aprehender las experiencias significativas de ciertas personas claves para la investigación y, sobre todo, se intenta indagar sobre el sentido que le dan esas personas a dichas experiencias. Para decirlo de una forma bella: “En la historia de vida se revela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideales” (Ibídem).

Esta forma de hacer investigación social ha tenido sus problemas para recibir la aceptación necesaria, sin embargo, como lo muestra Jorge Aceves Lozano (1991:2): “La historia oral, por lo tanto, ya no tiene que estar luchando por lograr un espacio en las ciencias sociales; su propuesta metodológica ha conseguido validez y competencia; y, no obstante, en lo que ahora está enfrascada es en mostrar su riqueza (...)”

Ahora bien, definiendo lo que se entiende más detalladamente por historia oral, es importante señalar que la diferencia entre una autobiografía y la historia de vida es el hecho de que el investigador solicita explícitamente a los individuos la información de forma coherente y de acuerdo a ciertos ejes que constituyen el estudio, por lo que permanece una orientación constante por parte del sociólogo: “Las historias de vida se redactan sobre la base de entrevistas a profundidad con una persona o con una pequeña cantidad de personas. Aunque todos tienen una historia que contar (la propia), las historias de algunos son mejores que las de otros (...)” (Taylor y Bogdan, 1998:109).

De tal manera que los insumos naturales en este instrumento metodológico consistieron en: “El testimonio, el relato, la narración, el recuerdo, la memoria, el olvido, la vivencia, etc.” (Aceves, 1991:2).

Su importancia estribó en que las fuentes escritas oficiales fueron limitadas, por lo que la historia oral y social se presentó como útil y relevante: “La historia social intentará darle una mayor relevancia y presencia a los grupos humanos antes no

considerados o insuficientemente conocidos por los narradores oficialistas” (Ibíd-
dem). Para esto se trabajó con individuos de relevancia cualitativa, así como tam-
bién con “informantes claves”, los cuales son “aquella persona que -dentro de una
comunidad o grupo determinado- demuestra tener muchos conocimientos sobre la
misma, con información veraz y coherente sobre los temas abordados por el inves-
tigador” (Magrassi y Rocca, s/f:14).

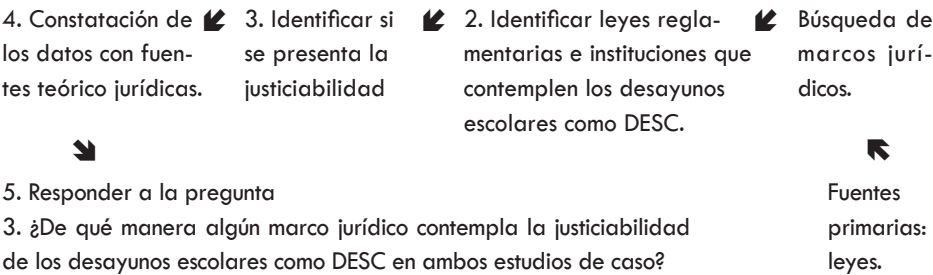
La importancia de abordar los marcos jurídicos

Como se ha expuesto lo respectivo tanto a los discursos como a las prácticas sociales,
ahora es necesario retomar lo referente a los marcos jurídicos. La cuestión concreta en
este aspecto es: ¿De qué manera algún marco jurídico contempla la justiciabilidad⁹ de
los desayunos escolares como DESC en ambos estudios de caso?

Para este tipo de preguntas, que busca identificar por una parte la incorporación
en las normas jurídicas de los DESC, específicamente del derecho a la alimentación
de los niños en edad escolar, y del mismo modo ubicar si se cumple el criterio de
justiciabilidad, se retomó el enfoque teórico-metodológico que sugiere Sandoval
Terán (2006) en el sentido de identificar los marcos jurídicos que contemplan los
derechos en cuestión, así como las leyes reglamentarias e instituciones del Estado
que permitan al ciudadano reclamarlos y así hacerlos efectivos.

En lo que respecta a la presencia de los marcos jurídicos que puedan hacer po-
sible la justiciabilidad se identificaron las fuentes primarias, específicamente las
cartas magnas tanto de México como de la República Bolivariana de Venezuela, así
como la posible existencia de leyes reglamentarias que dieran cuenta de normas,
reglamentos e instituciones donde se especificara cómo y dónde se puede hacer
efectivo el derecho a la alimentación de los escolares en ambos contextos.

El esquema metodológico para esta parte fue el siguiente:



Fuente: elaboración propia.

⁹ “La justiciabilidad implica la defensa de derechos violados ante tribunales y otras instancias jurisdiccionales” (Sandoval, 2006:112).

Los instrumentos metodológicos y las técnicas al respecto fueron sobre todo la consulta a fuentes primarias como las Constituciones Políticas en ambos países, así como la búsqueda de sus leyes reglamentarias que, a su vez, establecen las instituciones del Estado. Así mismo, el trabajo de campo en ambos contextos facilitó el material jurídico necesario.

CAPÍTULO III

MÉXICO

Elementos del contexto político y social en México

Haciendo una aproximación hacia el contexto mexicano se podría hacer una breve revisión desde la segunda mitad del siglo XX, posterior al proceso revolucionario. En la década de los cincuenta existían elementos interesantes para ser contrastados con el venezolano: ambas naciones no tendrían una dictadura militar como las de Chile, Brasil o Argentina en la segunda mitad del siglo XX y fincarían su desarrollo en la industria petrolera.

México, después de la revolución, vivió en las primeras décadas la contienda entre los caudillos de la lucha armada en la disputa por el poder:

El asesinato de Obregón, en julio de 1928, dejó al país sin Presidente electo, al grupo revolucionario sin caudillo y al sistema político sumido en una crisis profunda. Plutarco Elías Calles mostró capacidad para estar a la altura de las circunstancias y aprovechó el vacío de poder dejado por Obregón para proponer y llevar a cabo una idea acariciada, de tiempo atrás, por aquéllos que deseaban superar la etapa del caudillismo pero sin tener que aceptar la formación de un sistema político pluripartidista y competitivo (Meyer, 1992:52).

Así, poco tiempo después se crearía el PNR que se convertiría posteriormente en el PRI. Sin embargo, fue Lázaro Cárdenas quien constituyó y afianzó el presidencialismo en México bajo un esquema corporativo donde los grandes sindicatos iban recibiendo el respaldo presidencial para realizar una alianza que significaría un esquema económico también, como ya se mostrará más adelante.

Cárdenas llevó a cabo la expropiación petrolera en 1938, deslindó al país de muchas empresas extranjeras y, con el petróleo, las grandes alianzas con los sindicatos y una injerencia del Estado en la economía se preparaba al país para un periodo con características muy puntuales (Meyer, 1992:53): “En primer lugar estuvo

el reparto agrario, que entregó a los antiguos peones alrededor de 18 millones de hectáreas. En segundo lugar destacó el apoyo a la organización de los obreros y a sus demandas; en 1930, únicamente el 5.5% de la fuerza de trabajo estaba protegida por la organización sindical, pero en 1940, la proporción había aumentado a 14.5%. En 1930 había 1.3 millones de pequeños mexicanos recibiendo educación primaria; para 1940, la cifra era de 2.1 millones” (Ibídem: 54).

En lo que al esquema político se refiere, el partido oficial conformó una gran estructura piramidal en la que la lealtad al partido y el tráfico de influencias fue decisivo para la gran mayoría de acciones que se intentaran hacer en México.

Para el periodo de Ávila Camacho se preparaban más los elementos de un modelo de desarrollo hacia dentro con cierta estabilidad. El presidente es el primer mandatario civil después de la revolución, se trata de terminar la etapa de los caudillos militares, se declara católico para evitar las confrontaciones con la Iglesia, que habían tenido con Calles y Cárdenas episodios álgidos. De esta manera, un sistema económico empezaba a proporcionar un cierto bienestar para una gran cantidad de mexicanos, pero sobre todo a unos pocos gracias al poder político.

El instituto Mexicano del Seguro Social se conforma en la década de los cuarenta; la Secretaría de Educación Pública también ya existía para ese entonces y la década de los cincuenta y sesenta significarían periodos que mostraban a un país con un modelo de sustitución de importaciones que daba relevancia al mercado interno, modelo que funcionaría gracias a la bonanza petrolera, a una injerencia directa del Estado, a un control político autoritario, como lo mostró el genocidio del 68 realizado por Díaz Ordaz, y a un burocratismo que mostraba cómo el gobierno se hacía presente en muchas de las esferas de la vida política y económica.

Un proyecto llamado por José Luis Calva (2004:104) como un “modelo económico de la Revolución mexicana, basado en la regulación del comercio exterior y en un relevante intervencionismo gubernamental en el fomento económico (el producto interno bruto se incrementó 15.9 veces (1,592.7%) durante el periodo 1935-1982, al crecer a una tasa media de 6.1% anual, lo que implicó un incremento de 340.4% en el PIB per cápita, que creció a una tasa media de 3.1% anual”.

Esto significó una manera de atender lo social bajo una perspectiva del modelo de industrialización de sustitución de importaciones, donde se favorecía el desarrollo del mercado interno, aranceles altos a las importaciones y un Estado dominante, lo que llevó a una toma de decisiones basada en el centralismo y en la burocracia abundante, con una relación de política económica y política social, “sobre todo a través de la política de empleo y salarios (...) lo importante es una definición de la política social basada en la ampliación del mercado interno; los salarios remuneradores crearían las condiciones para la “inclusión social” (comillas del autor de la cita) (Valencia, 2000:122).

Sin embargo, América Latina, ya para los setenta y principios de los ochenta, estaba siendo objeto de una transformación en donde la crisis de la deuda, entre otras variables macroeconómicas, originó que muchos países de la región pidieran prestamos, sobre todo ante el FMI, lo que les implicó tomar una agenda de “desarrollo” de acuerdo a directrices externas, toda vez que los préstamos tenían condiciones específicas, las cuales, en su observancia, fueron dando forma a un escenario neoliberal que se acrecentaría en toda la década de los ochenta con De La Madrid y sobre todo con Salinas, siguiendo con Zedillo y ahora con los sexenios del PAN.

Se completan ya casi tres décadas “bajo un modelo neoliberal basado en la apertura comercial unilateral abrupta y en la reducción de la participación del Estado en el desarrollo económico (el producto interno bruto sólo se incrementó 56 veces (56.2%) al crecer a una tasa media de 2.3% anual, lo que implicó un incremento de apenas 7.3% en el PIB per cápita, que aumentó a una tasa media de 0.35% anual)” (Calva, 2004:104).

Como lo señala Araceli Damián (2004), México ha sido laboratorio de experimentos neoliberales y el resultado ha sido desastroso, ya que la pobreza en México se encuentra en niveles superiores a los observados antes de los ochenta. No obstante esto, los “logros” en el combate a la pobreza en el 2000 y 2002 han sido utilizados por el Banco Mundial para legitimar sus propuestas neoliberales que incluyen instrumentos focalizados de apoyos de transferencia condicionada.

Sin embargo, de acuerdo a los datos que presenta Damian (2004), se muestran tres series sobre la magnitud de la pobreza en México en las últimas décadas bajo tres formas de medirla: a) La de la CEPAL, ajustada a cuentas nacionales; b) la del Banco Mundial, que cubre el periodo 1968-1996, en la que la metodología no es explícita,¹ y la de Hernández Laos/Boltvinik (HLB) que cubre el periodo 1968-2000 y que se basa en la línea de pobreza de la Canasta Normativa de Satisfactores Esenciales (CNSE) de Coplamar, que está ajustada a cuentas nacionales hasta 1984 solamente. Lo trascendente es cómo, en los tres métodos, la pobreza en México se redujo a inicios de los ochenta, aumentó en los noventa para bajar un poco a inicios del 2000 y se llega casi a los niveles de los sesenta, es decir, no se avanzó en la lucha por la erradicación de la pobreza en casi cuarenta años (Damián, 2004:151).

Esta agenda neoliberal trajo una forma de atender lo social de una manera muy concreta. Esta apertura económica indiscriminada ocasionó también el desmantelamiento de muchos entes públicos, sobre todo paraestatales, con un Estado que ya no actúa en la economía para “dejar hacer y dejar pasar”, y que lleva acciones

¹ A decir de Damián (2004), la fuente es el Banco Mundial, (2000); sin embargo, el banco construyó esta serie basándose en diversos trabajos de Miguel Székely y Nora Lustig. Estos autores algunas veces han utilizado el ajuste a cuentas nacionales, por lo que es muy probable que la serie sea una mezcla de datos con y sin ajuste.

concretas como eliminación de aranceles a las importaciones, privilegia a los particulares para las prestaciones de servicios a los no pobres, mientras que se hacen programas gubernamentales para los pobres, sobre todo para los extremos para una “remercantilización” de los servicios sociales (Valencia, 2000:128).

Es decir, “La Tecnocracia neoliberal, que arribó al poder después de la crisis de la deuda, inició con la promesa de “elevar el ahorro interno” para evitar “depender nuevamente en el futuro de recursos externos en forma excesiva” (De la Madrid, 5 informe de gobierno cit. en Calva, 2004:109).

Para el primer sexenio estando a cargo de la presidencia el PAN, y para estos primeros años de un segundo sexenio del mismo partido, el panorama en el combate a la atención a las necesidades sociales de la población parece el mismo: un Estado que privilegia la participación de la iniciativa privada para que sea el mercado el que otorgue a las personas los bienes y servicios que puedan pagar para no otorgarlos bajo un paradigma de ciudadanía social, donde todas las personas podrían tener lo necesario sin ser discriminados por su capacidad económica.

Este modo focalizado de atender las necesidades más apremiantes de la población ha sido problematizado tanto por lo que representa como discurso, como por sus resultados concretos. Como se ha dicho, un programa de esta naturaleza, que mostraba elementos para inscribirse como una acción del Estado, es el programa de los desayunos escolares del DIF Jalisco, aspecto que despertó mucho interés para ser estudiado, ya que de la revisión de la información oficial y del trabajo previo realizado derivaron reflexiones como: ¿Qué hay en el entramado social de este tipo de programas focalizados? ¿Por qué se han estudiado a profundidad Progres, Oportunidades y no este otro que atiende una necesidad tan fundamental como lo es el alimento de los niños que asisten a la escuela?

Además, todo este contexto problemático en América Latina sobre la forma neoliberal de atender lo social muestra que México ha sido uno de los países más ortodoxos en atender a las reformas del libre mercado (Damián, 2004:133:162) y, por otro lado, en el análisis sobre la región se identificó que uno de los países que tenía elementos muy similares a México era la República Bolivariana de Venezuela: una “democracia” durante la segunda mitad del siglo XX y un modelo de sustitución de importaciones que procuraba un desarrollo interno vía la renta petrolera (Hellinger, 2003:43-73; Roberts, 2003:75-95; Lander, 2004:1-14; Aznares, 2000:43-64; Dieterich, 1999:65-87; Morón, 2004:32-62; Golinger, 2005:23-106 y López Maya, 2003:31-89).

Además, estos estudios mostraban cómo México y la República Bolivariana de Venezuela, a principios de los noventa, tuvieron un colapso del modelo neoliberal; en México con la crisis del 94 con Zedillo y en el país venezolano en 1993 con la destitución de Carlos Andrés Pérez después de una gran revuelta social llamada “el caracazo”, donde la población salió a las calles a protestar por el anuncio de Andrés Pérez de la aplicación de más medidas neoliberales.

Como se mostrará en el capítulo siguiente, este proceso venezolano tiene sus peculiaridades, sin embargo, tiene sus similitudes con lo ocurrido en México que hace pensar: ¿Por qué en México la gente no salió a las calles para destituir al presidente ante el fracaso de las medidas neoliberales? En México se continuó con la obediencia a las medidas del FMI siguiendo con el modelo focalizado vía prueba de medios para atender lo social. ¿Qué hay detrás de este tipo de programas?

Historización de los desayunos escolares

En esta parte se tratará de dar cuenta de algunas etapas que han sobresalido en el desarrollo de los desayunos de los menores escolares en el contexto mexicano. Dichas secciones han sido trabajadas en el tiempo mediante la constatación de la información oficial de carácter nacional y estatal con la desprendida del trabajo de campo con la colaboración de informantes clave.

Los instrumentos metodológicos de la historia social y de la entrevista a profundidad fueron fundamentales en esta parte, ya que se trabajó con informantes donde: “La historia social intentará darle una mayor relevancia y presencia a los grupos humanos antes no considerados o insuficientemente conocidos por los narradores oficialistas” (Aceves, 1991:2). Así mismo, por entrevista cualitativa en profundidad se entienden reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1998:101).

De 1901 a 1929

Tal parece ser que el programa de nutrición escolar es uno de los más antiguos del país en lo que a ayuda alimentaria se refiere, ya que, de acuerdo a la información oficial (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:2), desde 1901, por iniciativa del que entonces era el Subsecretario de Instrucción Pública, Justo Sierra, ya se impartía este tipo de desayunos en las escuelas.

De acuerdo a las mismas fuentes se expresa que este tipo de acciones fueron interrumpidas en 1910 y reiniciadas en 1929 con la creación de dos instituciones: “La Gota de Leche” y la “Asociación de Protección a la Infancia”, antecedentes que señalan al reglamento de la ley orgánica de la beneficencia privada en Jalisco en 1928 (Manual general de organización DIF Jalisco, 2006:5) como un elemento importante.

Estas acciones se llevaban a cabo en las escuelas primarias, las cuales llegaron a tener una cobertura nacional para la década de los cincuenta, de acuerdo a la literatura oficial, y en Jalisco, el 1 de diciembre de 1959, se crea el Instituto Jalisciense de Asistencia social (IJAS) como “coordinador de la asistencia en el estado y el cual

podía administrar, por sí mismo, por medio de un patronato, la distribución de desayunos escolares” (Ibídem).

De 1960 a 1970

Sobre esta etapa son las aportaciones tanto de la profesora Ana María y del profesor José Luis, profesores jubilados de la escuela primaria de Cuexcomatitlán, los que señalan que, para inicios de 1960, se servían desayunos a los niños. La profesora Ana María del Monte Vaca tiene 82 años, es jubilada y fue maestra y directora de la escuela primaria de Cuexcomatitán por más de 40 años, hasta 1987. Vive en el mismo poblado actualmente. El profesor José Luis Barrera Díaz tiene 60 años, jubilado y profesor de la misma escuela por 32 años, es vecino también del lugar.

Inv.: Oiga y cuando usted estaba de maestro en la escuela, ¿había desayunos escolares?

Prof. JL: sí, entonces yo pienso que sí eran desayunos escolares, eran unos birote muy bien doraditos y unos frijoles bien refritos, chinitos que le ponían al birote y luego una señora que se dedicaba a hacer los atoles de fresa, de vainilla, pero un jarro de barro, el niño comía su birote, su atole, 20 centavos era lo que aportaba.

Así mismo, la profesora Ana María refiere que los proporcionaba “el INPI, lo que hoy es el DIF”, cuestión que tiene su paralelismo con la información oficial:

En 1961 se creó el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI), estableciéndose plantas de integración de desayunos en cada estado del país; éstos consistían, originalmente, en 250 ml. de leche, un emparedado de pollo, carne o salchicha, un huevo cocido, una barra de chocolate, pay de mermelada, galleta y fruta (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:2).

Esta etapa presenta, al parecer, características específicas: no se señala un manual nutricional o guía alimenticia para preparar los desayunos; pudiera ser que existe una diferencia marcada refiriendo más calidad para estos años sesenta, por lo menos en la expresión de los actores sociales, el profesor dice: “ (...) entonces yo pienso sí eran desayunos escolares” ¿Quiere decir que ahora no lo son?

Otra característica, tal vez de las más importantes, es la que se refiere a la focalización del programa, es decir, que era sólo para los que demostraran ser los más necesitados: la profesora Ana María llegó a la primaria de Cuexcomatitlán en 1952 y emigró a Ocotlán aproximadamente en 1959 donde duró diez años, regresando después a Cuexcomatitlán hace 38 años. La profesora dice que en Ocotlán trabajaba en otra primaria donde se proporcionaban desayunos escolares que consistían igual en “el birote con frijoles”.

La profesora expresa que los recursos “venían del INPI, que es lo que hoy es el DIF” y que eran sólo para los más necesitados, “había como 800 alumnos y nada más nos mandaban como 440 desayunos”.

Otra característica de esta fase es lo referente a la participación de los diferentes actores sociales. El profesor José Luis manifiesta que eran unas señoras del mismo pueblo a las cuales se les pagaba por preparar y distribuir los desayunos escolares, aunque al mismo tiempo admite desconocer de dónde provenían los recursos para dicho pago.

Un elemento que llama la atención es cómo se regresa a esta etapa en la actualidad: antes se pagaban .20 centavos por el desayuno, ahora de .50 a 4 pesos y otra vez se le paga a una señora para que los prepare.

De 1970 a 1996

De acuerdo a la información oficial:

Debido a la explosión demográfica caracterizada a partir de los setenta y con el afán de atender a mayor población, las características del Desayuno Escolar fueron modificadas con productos de mayor vida de anaquel y alta resistencia a las condiciones climatológicas, garantizando la calidad de los productos, integrando así este paquete con 250 ml. de leche ultrapasteurizada, 1 galleta de harina de trigo fortificada con proteína de soya y una palanqueta de 25 grs. de amaranto, ajonjolí o granola (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:2).

El 13 de enero de 1977 se crearía un nuevo organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, denominado Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), siendo el 10 de febrero la fecha en la que se crearía este organismo (Ibídem).

Estas acciones corresponden a lo que se llamó: “El desayuno frío”, con las características de los alimentos señaladas en líneas anteriores.

Al respecto, el profesor José Luis manifiesta que, antes de que él se jubilara (antes de 1990), también se servían desayunos para los niños, sólo que éstos consistían en “unas cajitas de leche que ya venían preparadas y unas pastillas como de mazapán, duras”:

Profesora AM: Eran unas como galletas, pero eso sí, los niños no las querían, nos las encontrábamos por ahí tiradas.

Profesor JL: O se las daban a otros niños.

Así mismo, en una entrevista con el actual delegado de Cuexcomatlán, hombre de aproximadamente entre 35 y 40 años, quien estudió en la primaria de la misma población, expresaba:

Inv.: Oiga y cuando usted estaba (en la primaria de Cuexcomatitlán), ¿daban desayunos escolares?

Delegado: sí, daban unos tipo mazapanes y unos granos, cómo se llama... ¡jamaranto!

Inv.: ah... ¿y eran gratis o cobraban?

Delegado: no, era gratis por parte del DIF.

Inv.: ah, ¿desde que usted estaba ya estaba el DIF?

Delegado: sí.

Al respecto sobresalen dos aspectos importantes: uno referente a la creación de lo que hoy es el DIF y otro acerca del costo del desayuno.

Según la literatura oficial (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:2), en 1977, el Instituto Nacional de Protección a la Infancia, en “su transición evolutiva en lo que se refiere a la asistencia social institucional”, se transforma en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF.

Así mismo, un hecho sobresaliente en cuanto a la definición del DIF Jalisco y de sus programas se da el 5 de marzo de 1988, cuando se publica el decreto 13114 donde se establece el Sistema Estatal de Asistencia Social y se le asigna al DIF como rector de la asistencia social en el estado. Es decir, se marca el carácter asistencialista para las actividades de este organismo.

En esta fase, a decir de la profesora Ana María, ya no se pagaba en la escuela primaria de Cuexcomatitlán “a una señora del pueblo” para que preparara y distribuyera los desayunos, se prescindía de la participación de los padres de familia; el DIF traía la mercancía, ahora consistente en leche y galletas, no se preparaban alimentos, sólo se distribuían estos productos, labor realizada por los profesores:

Inv.: ¿y los padres de familia no repartían?

Profesora AM: no, no, siempre fue cosa de los maestros y la dirección.

Es decir, se observan cambios en la asignación de acciones de los actores sociales: de no participar los profesores, pasaron a tener el rol principal, sin embargo, al parecer, los padres y madres de familia continúan ausentes hasta esta etapa.

Sin embargo, otro elemento que permanece persistente es el relativo a la focalización del programa; la profesora Ana María enfatiza: “Siempre han sido así, para los más necesitados”, además de la continuidad en lo referente a la asignación de un costo para los desayunos. Dicha profesora señala que la escuela no invertía recursos en esta actividad “sólo el trabajo de repartir”, labor que llevaban a cabo profesores por grupo, los cuales cobraban, a decir de ella, y entregaban el dinero a la directora que, a su vez, lo llevaba al DIF.

De 1996 a la actualidad (2008)

En 1996, con la intención de involucrar a las madres de familia y a los propios niños, se implementa la modalidad de la ración en caliente, en donde el Sistema DIF otorga a la asociación de padres de familia, en los planteles educativos, los elementos para que los mismos padres preparen los alimentos y verifiquen que sus hijos los consuman (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006).

Así mismo, el 15 de enero de 1998, mediante el decreto 17002 emitido por el Congreso del Estado, se crea el Código de Asistencia Social del Estado de Jalisco (Ibíd.: 6) donde se fortalece el carácter asistencialista del DIF Jalisco, hecho que afianzaría, al parecer, el carácter asistencial del programa de los desayunos escolares.

Como se expresa, hay cambios importantes en muchos sentidos, los cuales se podrían esbozar de manera general, pese a que serán expuestos más pormenorizadamente en las próximas secciones.

Hay un “cambio de estafeta” aparente y paradójico con relación a los actores sociales que debieran cumplir un papel protagónico en los desayunos: de pasar por “una señora a la que se le pagaba”, como lo indicó el profesor José Luis en la primera etapa, se asignó la labor fundamental a los profesores que repartían el desayuno frío, para llegar a tiempos actuales a retomar la acción de “las madres de familia” (nótese que no dice “padres”) pero, como se verá en líneas más adelante, esta última estrategia lo que ocasionó es que se volviera a los sesenta: “Una señora que se le pagaba”.

Otro punto importante a resaltar son los cambios de los alimentos: de ser “un birote con frijoles”, pero con fruta y pay, se tradujo el desayuno en “leche y galletas como duras, como mazapanes”, para ser en últimas fechas un desayuno caliente consistente en “gorditas”, “tacos”, “leche, avena” con ausencia de fruta.

Como lo expresaron los profesores, la directora del plantel, las madres de familia que preparan los desayunos y los propios menores escolares, el desayuno caliente no tiene más de tres años en estas escuelas primarias.

Para la etapa de 1996 en adelante, la focalización sigue en esta escuela primaria, si no es que se ha acrecentado y la remuneración económica que se tiene que pagar por el desayuno también es una acción que continúa.

El contexto de los estudios de caso en México. Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco

La región de Tlajomulco perteneció al señorío de Tonallan y a los moradores de estas tierras se les llamó tlajomulcas. En 1266, en tiempos del rey Tlajomulpilli, el po-

blado llegó a ser poderoso, dominando hasta lo que hoy se conoce como Tala, Acatlán y otros pueblos cercanos. Tlajomulco fue fundado con autorización del señorío de Tonalá, en agradecimiento a Pitlálloc, Copaya, Pilili y Totoch por resistir la invasión Purépecha. En la Primera mitad del siglo XVI, siendo cacique Coyotl, tenían como feudatarios a los pueblos de Cuyutlán, Cuescomatitlán, Cajititlán, Atlixtac (Santa Anita) y Xuchitlán, hasta que en 1530 fueron invadidos por Nuño Beltrán de Guzmán, que llegó a Tlajomulco siendo bien recibido por el cacique Coyotl, quien lo ayudó a la conquista de Tonalá. El cacique fue bautizado en este mismo año, apadrinándolo Nuño Beltrán de Guzmán y lo llamó Pedro de Guzmán (<http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/jalisco/mpios/14097a.htm>).

En 1530, Nuño de Guzmán invade esta zona y al mismo tiempo a los indios de Tonalá. Durante la colonia se convirtió en un corregimiento de la Nueva Galicia y estaba compuesto casi en su totalidad por indígenas que a su vez eran campesinos. Hacia 1621, el corregimiento de Tlajomulco presentaba la siguiente situación detallada por Domingo Lázaro de Arregui en su “Descripción de la Nueva Galicia”:

(...) El corregimiento de Tlaxomulco está de Guadalajara tres leguas grandes al mediodía y tiene sujetos en el valle de Zapoteppec, entre el dicho pueblo y la ciudad de Guadalajara, los pueblos de San Sebastián, Santa Ana Atistac y San Agustín; y por la parte meridional a Santa Ana Acicatlán y Santa Cruz, todos pueblecillos de muy poca gente (<http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/jalisco/mpios/14097a.htm>).

Ya en el siglo XIX, los principales eventos que pueden registrarse en este municipio son:

- En 1811, el pueblo apoyó al cura Ramón Flores, quien murió peleando por la Independencia en una acción que duró 8 horas hasta que sacó a los realistas de la plaza, quedando triunfantes los insurgentes.
- En 1824 se establecieron sus límites comprendiendo los pueblos de Toluquilla, Santa María y San Sebastianito.
- En 1837, Tlajomulco fue cabecera de partido del distrito de Guadalajara.
- En 1846 fue cabecera de Tonalá y de uno de los 28 departamentos del estado.
- En 1883 obtuvo su autonomía municipal.
- El 17 de diciembre de 1939, por decreto del Congreso del Estado, cambió la denominación de su cabecera por la de Tlajomulco de Zúñiga (Ibídem).

Durante el siglo XX fue cambiando funciones administrativas hasta que, el 27 de julio de 1939, obtiene el nombre de Tlajomulco de Zúñiga en honor al General Eugenio Zúñiga (oriundo de Tlajomulco) y se convierte en cabecera municipal. En

tiempos actuales, Tlajomulco es un pueblo y municipio de la Región Centro del estado de Jalisco, México. Forma parte de la zona metropolitana de Guadalajara y se encuentra al suroeste de ésta. Su nombre se interpreta como “Tierra en el Rincón”. Su extensión territorial es de 636.93 km². El 94.87% de la población es alfabeta, de los cuales el 28.83% ha terminado la educación primaria. El municipio cuenta con 42 preescolares, 72 primarias, 22 secundarias, 3 preparatorias y 4 centros de capacitación para el trabajo (Ibídem).

Al ser parte de la zona metropolitana de Guadalajara, Tlajomulco es base de la industria y de gran parte del comercio de la zona. Además, aquí es donde se encuentra el Aeropuerto Internacional de Guadalajara. Durante los últimos años también ha sido sede de varios proyectos urbanísticos por la gran cantidad de fraccionamientos para casa habitación que se han venido construyendo (Centro Estatal de Estudios Municipales de Jalisco www.tlajomulco.gob.mx/).

El municipio de Tlajomulco de Zúñiga está compuesto por delegaciones municipales en los poblados de Zapote del Valle, Tulipanes, Santa Cruz del Valle, Santa Cruz de las Flores, San Sebastián el Grande, San Miguel Cuyutlán, San Juan Evangelista, San Agustín, Cajititlán y Cuexcomatitlán, población donde se encuentra una de las primarias estudiadas. Esta localidad es ribereña, entre otras, de la Laguna de Cajititlán, importante recurso hidrológico del municipio.

Los discursos y las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares en la escuela Manuel López Cotilla

Antecedentes históricos y del contexto: Cuexcomatitlán, municipio de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco

Inv.: oiga, ¿y cómo es la historia aquí de Cuexcomatitlán?

Delegado de Cuexcomatitlán: no pues era una zona indígena, pues, que venían del norte y los que se iban cansando, pues se iban quedando, pues, en los lagos.

Señora: sí, ya ve que venían buscando el agua.

Delegado de Cuexcomatitlán: y viene el nombre de Cuexcomates, eran algunas vasijas que les servían para guardar granos o frutas porque antes se dedicaban a la recolección y un poco a la agricultura...

Delegado de Cuexcomatitlán: ya después llegaron los españoles y éste fue uno de los lugares últimos que conquistaron, sí, es que esta laguna llegaba hasta allá cerca de Tlajomulco.

De acuerdo a un trabajo no publicado, elaborado para El Colegio de Jalisco por la directora de la Escuela Primaria Manuel López Cotilla, Urbana 711, la profesora María Fajardo Sandoval, se expresa que: “Hace 1500 años antes de la era cristiana y

200 después de Cristo se puede establecer que existían comunidades en esta región; esto se puede determinar por objetos arqueológicos encontrados en las inmediaciones de Cuexcomatitlán, perteneciente actualmente al municipio de Tlajomulco de Zúñiga” (Fajardo s/p:2007:2).

La misma profesora señala en este documento que una hipótesis es que los primeros habitantes en este poblado fueron indígenas náhuatl, a decir de esta misma fuente:

Cuentan las crónicas que Alonso de Ávalos, conquistador español, se hizo acompañar de dos frailes, Fray Juan Padilla y Fray Juan De Bolonia y, durante el trayecto, estos frailes se quedaron atrás y cuando trataron de alcanzar al conquistador se perdieron en las riberas de Cajititlán, donde los recibió “La Coyotla”, dueña y señora cacique de esta región (...) “ La Coyotla” aceptó ser bautizada, pero si la ceremonia era en el cerro “punta de lanza”, fue así cuando los indios de Coyotán cruzaron la laguna en “piraguas” (embarcación larga y estrecha) para llegar a Cuescomal (Fajardo s/p, 2007:3).

Según el documento elaborado por la profesora Fajardo, “en el año de 1840, Cuexcomatitlán contaba con 194 habitantes, de los cuales 158 eran indígenas” (Ibídem).

Por otro lado, para reconstruir aspectos del entorno histórico y contemporáneo de Cuexcomatitlán se contó con los testimonios, mediante la historia social, de personas que habitan hace tiempo en la localidad: la profesora Ana María del Monte y el Profesor José Luis Barrera Díaz, ya citados.

El profesor José Luis manifiesta que cuando él llegó a la localidad, la gente se dedicaba solamente a la agricultura y a la pesca. Expresa que el proceso de transformación ha llevado a que “haya más formas de vivir”, como él lo manifiesta: “Las fábricas, el Peñafiel, los mazapanes”.

Así mismo, expone que otro aspecto de los cambios que ha sufrido el entorno se debe a la gran expansión de fraccionamientos “invadiendo” a Guadalajara, lo que, a decir de él, ha ocasionado que los ejidatarios vendan sus terrenos para estos desarrollos inmobiliarios, ya que “hay veces que les pagan hasta a millón la hectárea; entonces están vendiendo sus parcelas, mucho terreno que servía para cultivar maíz”. Expresa que este proceso también tiene como rasgos la migración de las personas a Guadalajara, pero que desde siempre se han ido a Estados Unidos.

Sobre la pesca, dice el profesor José Luis que todavía existe una cooperativa como de 30 ó 40 pescadores, los cuales pagan por “la siembra de pescado”; el fruto del trabajo, dice, es comercializado sobre todo en Guadalajara.

Así mismo, la Profesora Ana María del Monte dice que para el año de 1952, cuando ella llegó, no había agua potable ni luz en Cuexcomatitlán, poblado que, de

acuerdo a su dicho, era comisaría para los años cincuenta, aún no era delegación de Tlajomulco de Zúñiga.

A decir de ella, había una sola corrida de camión para Guadalajara que salía aproximadamente a las 8:00 hrs. y regresaba como a las 17:00 hrs. Esta profesora menciona que el transporte hacía su recorrido en 2 horas y media de camino. No había carretera, “había puras brechas, pura terracería”. La profesora expresa que “cuando teníamos que ir a “juntas” a Guadalajara allá nos quedábamos, no había otra”.

La profesora Ana María dice que en los años cincuenta, las personas se dedicaban mayoritariamente a la pesca y a la agricultura y que “se cocinaba con pura leña”.

Respecto a las condiciones contemporáneas, aunque han prevalecido la agricultura y la pesca como actividades importantes, han emergido otras formas más recientes como las bandas de música popular:

Inv.: oiga, ¿y a qué se dedica la gente aquí, oiga?

Delegado Cuexomatitlán: pues aquí lo más fuerte son agricultores, ejidatarios y en segundo viene pues lo de las bandas y en tercera fuerza la pesca.

A decir de la profesora, las personas se empezaron a dedicar “a las bandas” aproximadamente como a finales de los años setenta.

Así mismo, estas actividades tienen una relación con el aspecto educativo:

Inv.: ¿y aquí a qué se dedica la gente oiga?

Señor a: pues siembra, verdad, otros se dedican a pescar, hay como 40 pescadores, otros las bandas,

Inv.: pero ¿qué habrá más, músicos, pescadores, agricultores?

Señor a: agricultores.

Inv.: ¿y qué siembran?

Señor a: maíz.

Inv.: ¿y como cuántos estudian en la universidad oiga?

Señor a: no pues como un 2%.

Antecedentes históricos de la escuela

De acuerdo al texto realizado por la profesora María Fajardo Sandoval (Fajardo s/p:2007:4), en 1752, junto al templo de Cuexcomatitlán, se construyó la “Casa de Recogimiento para Indias” que al parecer tenía el fin de dar adiestramiento a las indígenas de la población.

Según esta fuente, en 1834 se fundó la escuela pública, la cual fue instalada en esta “Casa de Recogimiento de Indias”.

Retomando aspectos más recientes, la profesora Ana María manifiesta que para 1952, año en que llegó a la población como profesora, sólo existían los grupos de 1

y 2 grado, en los cuales había de entre 25 y 27 alumnos, con una jornada de 9 a 12 hrs. aproximadamente.

En aquel entonces, la escuela tenía la nomenclatura de ser la Rural No. 21 y No. 22 para niñas, como expresa el profesor José Luis: “No se revolvían niños con niñas, trabajábamos en la Casa Conventual (la Casa de Recogimiento de Indias), era una construcción fría, se respiraba a convento”.

Como lo señala la profesora Ana María, para los sesenta “ya había como 100 niños y nomás iban a la escuela como 40” y, para atenderlos, de acuerdo a la profesora, era necesario que se abrieran el 4º y 6º grado, para lo cual la escuela debería pasar de ser rural a suburbana, cambio que fue logrado tras las gestiones de la profesora Ana María, a decir de sus palabras.

Estas mismas gestiones harían que, para los setenta, la escuela ya fuera “la urbana 711” donde “los maestros no duraban”, como lo expresa el profesor José Luis, el cual expresa: “Yo de Tlajomulco me venía en bicicleta en la mañana y llegaba agitado, cuando llovía me venía en burro porque el camino era muy malo, no había carretera, ni para Guadalajara, era pura terracería”.

De acuerdo al testimonio de ambos profesores, la escuela actual se terminaría aproximadamente para el año de 1976, proceso que estuvo marcado, a decir de ellos mismos, por una gestión ardua por parte de la comunidad escolar ante la Secretaría de Educación Pública y el municipio de Tlajomulco.

De acuerdo a estos dos maestros, la década de los ochenta estuvo caracterizada por el proceso de urbanización que actualmente todavía se vive, con la incorporación de “las bandas de música”, actividad en la que se ha unido gran número de egresados de la escuela primaria.

El papel del investigador

Antes de iniciar a dar cuenta del desarrollo de más elementos, es importante mostrar algunos puntos sobre cómo influyó la presencia del investigador en el transcurso del trabajo en este estudio de caso.

En esta escuela, el investigador llegó gracias a que el DIF Jalisco le dio la anuencia de trabajar en ambas escuelas, cuestión que fue notificada al DIF de Tlajomulco, de tal manera que la nutrióloga de esta instancia municipal fue la que presentó al investigador ante la directora, las madres colaboradoras y los profesores.

Esto ocasionó que, en un principio, la comunidad educativa viera al investigador como “parte del DIF”, pese a que éste se había mostrado como una persona que estaba haciendo un estudio aparte. Esta “etiqueta” de ser del DIF fue variando con el tiempo gracias al “rapport” establecido con las madres colaboradoras y con la presidenta del comedor, para lo cual influyó positivamente el que el investigador ayudara a cocinar, a “preparar lonches”, cargar algunas cosas, etc. De tal suerte que, tras el desarrollo de las entrevistas y de las observaciones,

se pudo percibir que ya se veía al entrevistador como alguien que podía llegar a comunicar sus demandas, ya que se le empezaron a expresar las inconformidades, sobre todo por parte de las madres colaboradoras, de la jornada de trabajo, el pago, etc.

Las madres de familia, a su vez, llegaron a percibir al investigador como una persona con ciertos conocimientos que estaba “haciendo un estudio”, frase empleada varias veces por las madres de familia.

Para los niños escolares pareciera que siempre fue un ente novedoso la persona que los entrevistaba y los observaba, tal vez alguien que los sacaba de la rutina, mientras que para los profesores, el investigador era, al parecer, una especie de profesor más que estaba haciendo una investigación.

Así mismo, hubo facilidades para relacionarse con la mayoría de los actores sociales de la comunidad educativa, sobre todo fue muy productiva la colaboración de los informantes clave, puesto que ellos permitieron reconstruir, mediante la historia oral, muchos aspectos de esta institución educativa.

La definición verbal y la manera en que los actores expresan que pueden construirse los derechos

La pregunta: ¿Cómo definen verbalmente y cómo consideran los actores sociales implicados en ambos estudios de caso que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares?, tal como se ha mencionado, tiene la hipótesis de que en el estudio de caso de México, los actores sociales involucrados definían a los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los niños escolares, como un derecho que no se hacía efectivo y que lo más similar a ello era el programa de Desayunos Escolares del DIF Jalisco. De igual manera, dicha hipótesis señala que estos actores sociales consideraban que la forma en que se podían construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares, era por medio de que el Estado los legislara como tales.

Ahora bien, lo que se realizará enseguida será mostrar algunos hallazgos bajo estas directrices, en primera instancia mostrando algunos ejes emanados de las propias respuestas a esta pregunta de investigación.

Cabe hacer la mención de que esta pregunta, al tratar de trabajarla con los actores sociales, fue adaptada, toda vez que aparecieron rasgos interesantes en cuanto a que se tuvo que reelaborar la pregunta de varias maneras para hacerla más asequible a los actores, ya que en primera instancia, en la mayoría de los casos sobresalían gestos de interrogación, por lo que también se trabajaron preguntas como: ¿Qué es desayunar? ¿Qué son los desayunos escolares? ¿Todas las escuelas tienen desayunos escolares? ¿Por qué unas escuelas sí tienen y otras no? ¿El desayuno escolar es un derecho de los niños? ¿Si no lo es, entonces qué es? ¿El desayuno escolar tiene

que ser para todos los niños o sólo para aquellos que más los necesitan? ¿Cuáles son los derechos de los niños? ¿En que consiste el derecho a la alimentación de los niños escolares? ¿Cuáles son los Derechos Sociales? ¿El derecho a la alimentación de los niños escolares es un Derecho Social, sí, no y por qué?

La forma en que se trabajaron las preguntas fue la siguiente: se investigó mediante entrevista estructurada a la directora de cada plantel escolar, a los operadores de los programas de desayunos escolares, a profesores mediante entrevistas semi-estructuradas; a los padres de familia por medio de grupos focales y por entrevistas semi-estructuradas, así como a los niños de las escuelas mediante grupos focales realizados dentro de su salón de clase; se trabajó con niños de 2° y 6° grado en razón de diversificar las opiniones por edad.

Los desayunos escolares. Una ayuda, un apoyo.

Un primer intento por tratar de dar cuenta de la definición verbal que arrojaban los actores sociales obligó a tratar de iniciar desde el principio: cómo entienden esta realidad llamada desayunos escolares los actores sociales. Fue sorprendente cómo la mayoría de los actores (a excepción de los operadores del programa del DIF Jalisco y Tlajomulco, ya que éstos lo definían como un “programa”) lo primero que decían era que “es una ayuda”, aunque después era complejizada esta respuesta con otros argumentos que inclusive contradecían esta primera descripción de los desayunos, aspecto que se irá desarrollando a continuación.

La directora del plantel, los profesores, las madres de familia que preparan los alimentos y las que no lo hacen, así como los niños en su mayoría afirmaron que es una ayuda. Expresiones como la de una madre de familia: “No pues es una ayuda que da el DIF a las escuelas, y pues está bien, ¿verdad? Porque la verdad sí hace falta” eran muy comunes en las respuestas.

¿Qué se entiende por ayuda?

Pero vale la pena preguntarse en este punto cómo en el universo simbólico de los actores se entiende lo que es una “ayuda”. Al respecto, la mayoría llegó a responder cuestiones como las que expresa la directora del plantel:

Inv.: ¿y qué son los desayunos escolares oiga, una ayuda, un sorteo, un derecho, qué?

Directora del plantel: no, pues una ayuda, una ayuda muy importante para los padres de familia.

Inv.: ¿Cómo una ayuda, oiga?

Directora del plantel: sí, algo que beneficia a los padres de familia, sobre todo a los que tienen, pues menos ingresos, verdad...

Es decir, al parecer en esta “narrativa” (Reguillo, 1999: 54), la directora muestra una trama de sentidos donde la ayuda se define por su efecto: beneficiar a personas de escasos recursos, lo que se acerca tal vez al concepto de asistencia, del que se hablará más adelante.

Así mismo, las madres y padres de familia en el grupo focal llegaron a expresar:

Madre 1: es que es una ayuda porque no todos tienen las mismas posibilidades, digo...

Madre 5: es algo bueno que a veces da el gobierno y pues hay que aprovecharlo, ¿no?

Inv.: ah... ¿y cómo es eso de que es una ayuda? ¿Por qué sería una ayuda?

Madre 1: por eso, porque principalmente yo creo que está hecho pues pensando en que no todos tenemos las mismas posibilidades...

Como se puede observar, los padres de familia expresan estos dos elementos importantes: por un lado una asociación de la palabra “ayuda” con “situación de carencia” y llegan a definir una palabra no por sí misma, sino en relación con su efecto: apoyar a personas con menos recursos.

A su vez, los niños llegaron a expresar que el desayuno era una ayuda porque “les ayudaba a estar bien alimentados” o expresiones similares, sin complejizar demasiado el concepto.

Esto arroja cuestiones interesantes: pese a que estos actores sociales (directora de la escuela, padres de familia y niños escolares) no provienen exactamente del mismo “campo de discursividad” (Reguillo:1999:54), es decir, aunque aquí se manifiestan desde el campo de lo educativo, parece observarse que sus discursos se desprenden de campos y ámbitos más propios, como el de su vida cotidiana (en el caso de las mamás y niños) y desde el campo de lo laboral (como el caso de la directora que responde a las preguntas como “directora de la escuela”, no como madre de familia si hubiera sido entrevistada en su casa sobre la escuela de sus hijos). Es decir, pese a que el “campo de discursividad” (Ibíd) de origen es distinto tienen un destino común: tener un significado de lo que es una ayuda vinculada a una especie de asistencia para personas con menos recursos.

Pensando un poco más sobre esto, se pudiera decir que una ayuda se otorga cuando alguien pide auxilio, si se hace esta petición es que se tiene una necesidad especial, por lo tanto hay ciertos individuos que deben ser ayudados. De esta manera hay una exclusión en el discurso sobre el destino de dichos desayunos: de entrada no serán para todos en la concepción de los actores sociales.

Hay en estas palabras una insinuación de ciertos “desvalidos”; cuando alguien se “apoya” es porque hay una cierta carencia en la condición regular de fuerza, hay un déficit que es imperativo corregir de forma externa, adicionar algo a una ausen-

cia a cubrir, por lo que se construye desde las palabras un escenario social donde existen ciertos individuos que si se les deja “solos” les podría ocurrir algo.

En este mismo sentido, parece que el propio programa coincide con los actores sociales en esta definición de “ayuda”, concepto que elaborado de forma más sistemática por el DIF se llamaría: “asistencia”, ya que como lo menciona Ángel Guillermo Ruiz Moreno (2001:28):

Por asistencia social debemos entender el conjunto de normas de todo tipo, que integran una actividad del Estado y en su caso de los particulares, destinadas a procurar una condición lo más digna, decorosa y humana, para aquellas personas que, imposibilitadas por sí mismas sus necesidades elementales y de bienestar social, requieren del socorro y la ayuda altruista, no obligatoria, de los demás

Así mismo se observa cómo, en la justificación de dicho programa de los desayunos, se dice que:

La mayoría de la población que asiste a las escuelas públicas no cuenta con buenos hábitos alimentarios y su ingreso familiar es reducido; factores que influyen en la alimentación del menor por una insuficiencia alimentaria y repercuten en su crecimiento de manera cualitativa, además del abandono de los infantes en el transcurso del año escolar por la falta del recurso económico, por lo que el incentivarlos con el desayuno escolar pueda coadyuvar a la permanencia de los niños en las escuelas (Manual Operativo, Nutrición Escolar, DIF Jalisco, 2006).

De esta manera, en la escuela primaria de Cuexcomatitlán, Urbana 711, Manuel López Cotilla, hay coincidencia entre los actores sociales y el programa en el sentido de que éste tiene un carácter asistencialista.

Si todos los actores sociales de forma inicial en las entrevistas coincidían en que los desayunos son “una ayuda”, la complejización de este inicio común se daba en la parte correlativa: si es una ayuda, ¿de donde proviene ésta? Tanto para los directivos, los profesores, las madres de familia que preparan los alimentos y las que no lo hacen, les quedaba claro que todo provenía “del DIF”, sin diferenciar entre el DIF Jalisco y el DIF municipal. Sólo entre los niños entrevistados hubo algunas confusiones, ya que algunos llegaban a contradecir la hipótesis sobre el origen “del DIF” al responder: “viene de nuestras mamás que cocinan”, “del gobierno”.

Así mismo sobresalió el hecho interesante de que las expresiones verbales, sobre todo de los padres de familia, indicaban una contradicción: señalaban en un mismo discurso, en una misma entrevista, que el desayuno era una ayuda que debería ser para los que más lo necesitan y también “para todos”, es decir, existe una

coexistencia en el significado de que debería ser para todos, pero más para los que tienen más necesidades, “para los que estén desnutridos” decían muchas madres de familia. En uno de los grupos focales con las madres de familia:

Madre 4: es que hay personas de escasos recursos y yo opino que, si hay desayuno, pues que se le dé a esa persona, pero también hay personas que somos tacaños, que no queremos dar, entonces hay dos cosas.

Fue interesante encontrar esta misma contradicción también en el directivo de la escuela y en los profesores, sólo en los operarios del DIF municipal y estatal había claridad en el sentido de que era “un apoyo” para los niños en estado de desnutrición y que vivieran en “zonas marginadas”.

¿Un derecho?

Tal vez la extrapolación de una ayuda asistencial que depende de “la buena voluntad de otro” sería el derecho que, como tal, se basta a sí mismo para ser exigible. Al respecto se abordará este elemento tan importante en el discurso de los actores sociales.

Diferencia entre ayuda y derecho.

La gran parte de los actores sociales, pese a que titubeaban en un principio al decir su respuesta, hizo una diferencia entre lo que es una ayuda y un derecho:

Inv.: ¿cuál es la diferencia de que sea una ayuda a un derecho? (algunas madres de familia levantaron las cejas).

Inv.: ¿es lo mismo?

Madre f: No, una ayuda depende de quien la quiera dar y el derecho se exige”.

De igual manera, la directora del plantel, los profesores entrevistados, los operadores del programa del DIF municipal y los niños con los que se trabajó indicaron que no era lo mismo una ayuda que un derecho.

Cabe resaltar dónde estriba la diferencia a decir de los actores sociales: en el factor coactivo, ya que la gran mayoría manifestó que la ayuda, como lo expresó una madre de familia: “se puede quitar si ellos quieren”, mientras que un derecho sí puede ser exigible.

Donde se presentó más confusión fue en los niños de 2º grado, no así con los de 6º. Los de más corta edad señalaron que los desayunos escolares eran el hecho de “alimentarnos a nosotros”, comentó uno de los niños en un grupo focal.

La mayoría de los alumnos de 6º grado expresaron su idea de que los desayunos son un derecho y, al preguntarles por qué, varios dijeron: “porque todos los necesitan”.

Ahora bien, se encontró un entramado interesante en todo lo que tenía que ver con “que fueran derechos” los desayunos escolares. A continuación se presentan algunos de estos hallazgos.

¿Un derecho que no puede ser para todos?

Otra constante interesante en la mayoría de los individuos con los que se trabajó fue lo referente a que si bien existía una aceptación en cuanto a que los desayunos eran un derecho, al parecer no podían ser para todos. Como lo expresó la segunda presidenta del comedor de la escuela de Cuexcomatitlán:

Inv.: entonces ¿los desayunos escolares son un derecho o qué son?

Presidenta del comedor de Cuexcomatitlán: no, no es un derecho a todos los niños no, sí se los vendemos pero vienen para los niños de bajo peso, exclusivamente para ellos, pero a veces sí les vendemos porque muchas veces desayunan aquí mejor que en sus casas.

Esto es, se observa una forma de control interna en el propio discurso mediante “el comentario” que “tiene por cometido, cualesquiera sean las técnicas utilizadas, el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos” (Foucault: 1987:23). En esta parte de la entrevista con la segunda presidenta del comedor en la escuela primaria, se pueden observar varios aspectos interesantes: el desayuno al parecer no es un derecho, parece que este comentario indica que sí es un derecho mientras sea ejercido por los que más necesiten el alimento.

Es un derecho “para los de bajo peso”, como dijeron algunos entrevistados. Al parecer sólo ellos serían los portadores de este ejercicio jurídico, de lo que se desprende que existen derechos que son para todos y otros que no lo son.

Un derecho que, pese a que no es para todos, se “universaliza” mediante el fundamento asociado de la necesidad, aspecto que había sido señalado por los niños del 6° grado: la necesidad puede hacer que un derecho que es para unos pocos sea para todos.

En este sentido, los profesores entrevistados manifestaron que debería ser un derecho no sólo para los niños con más carencias, sino también para todos.

Los alumnos de 6° grado expresaron en el grupo focal que los desayunos deben ser para “los niños más desnutridos”; sin embargo, también manifestaron que deberían ser para todos “para que todos tengan la misma alimentación”.

Así mismo, una madre de familia señalaba:

Madre h: ah no, pues sí sería bueno que todos, pero yo creo que no hay mucho dinero y por eso nomás se hace así, aunque sea más barato, se llenan los papeles y ya el DIF trae el mandado.

Tal pareciera, tras revisar los registros etnográficos que contienen más testimonios como los anteriores, que existe un significado dual del “derecho de los desayunos escolares” en el universo simbólico de los individuos con los que se trabajó. Por una parte hay indicios en los discursos donde se aceptan dos cosas al mismo tiempo: derecho para todos, pero derecho para los más necesitados, es decir, se observa la constante respecto a que todos los niños tienen el derecho de recibir el alimento, pero hay personas con “derechos más urgentes” por decirlo de alguna manera, por lo que se presenta una aceptación de lo que pudiera ser una “¿focalización de los derechos?”.

Pero, ¿de dónde parte esta distinción? Pudiera decirse que la aceptación de esta “división de derechos” es una expresión donde hay “derechos más verdaderos que otros” ya que se alcanza a ver una distinción de grado, por lo pudieran entenderse algunos derechos “más verdaderos” que otros o “más urgentes”. Esto es, en términos de Foucault (1987:19-23), un discurso señala en sus palabras la enunciación de lo verdadero y de lo falso, de lo válido o el sin sentido y, al parecer, en este caso para los actores sociales existe una separación válida entre el desayuno escolar como derecho “más apremiante” para unos cuantos y un “derecho para todos” refiriéndose a todos los niños escolares.

Si es un derecho, ¿ante quién hay que exigirlo?

Uniformidad casi contundente existió entre los actores sociales al decir que el derecho de los desayunos escolares se tiene que exigir a los padres y madres de familia.

La presidenta del comedor de la escuela primaria expresaba que los obligados a proporcionar el desayuno son los papás y que la escuela no tiene esta obligación, ya que como ésta llegó a decir: “Pues no, aquí nomás vienen a estudiar”.

Sin embargo, pese a ser un significado tan contundente acerca de que son los padres a los que se les debe exigir el derecho del desayuno escolar, existen elementos interesantes que sobresalen y dan tonos distintivos a este patrón cultural.

En un grupo focal con la mayoría de los padres y madres de familia de la escuela en cuestión se presentó lo siguiente:

Inv.: si es un derecho (el desayuno escolar), ¿se puede exigir?,

Madres casi en coro: sí, a nosotros los padres,

Inv.: ¿y a la escuela se le puede exigir?

Madres casi en coro: no,

Inv.: ¿entonces el desayuno escolar no se le puede exigir a la escuela?

Signos de duda en los rostros...

Madre g: ¡pues usted díganos, explíquenos!.

Se manifiesta al parecer: a) un significado arraigado sobre la obligación que recae en los padres, pero también hay b) dudas, es decir, ante el cuestionamiento de este significado, éste no se vuelve hacia sí mismo para reforzarse, sino que se abre para una posible transformación, lo cual es confirmado con el último enunciado de esta madre de familia: “¡Pues usted díganos, explíquenos!”, esto es, ante la duda existe c) la posibilidad de transformación del significado hasta llegar al punto de pedir elementos para su cambio: ¡explíquenos!

Otro toque distintivo a este gran significado se da en el sentido de: 1) el desayuno sí es un derecho, 2) es exigible a los padres, pero 3) si existe “esa ayuda en la escuela pues hay que aprovecharla” decía una madre de familia, comentario que se ve reforzado por lo que expresa este padre de familia:

Inv.: ¿y si fuera un derecho (los desayunos), quién tendría la obligación de darles ese desayuno, la escuela o los papás?

Padre a: los papás... (con un gesto de mucho énfasis).

Inv.: ah, ¿entonces la escuela no tiene la obligación de darles de desayunar?

Padre a: ¡no! (mueve la cabeza en sentido negativo), les dan porque es una ayuda que les dan, pero la obligación es de uno como padre.

De igual forma, una madre de familia expresaba que sí debería ser para todos, pero “no es su responsabilidad ni nada, pero es... pues yo pienso que es pa lo mismo de la escuela, verdad, entonces podemos apoyar, ayudar para la escuela”.

La directora del plantel expresó que la exigencia era hacia los padres y madres de familia; coincidieron en este sentido los operadores del programa entrevistados y los niños escolares del 2º grado. Algunas otras diferencias las revelaron algunos de los profesores entrevistados, ya que dijeron que la “sociedad” es la que tenía que proporcionar los desayunos a los niños, pero que tienen “un poco más de obligación los papás”.

Los que reflejaron más confusión respecto a quién debería exigirse este derecho fueron los niños escolares de 6º grado, los cuales en primera instancia en un grupo focal dijeron que se tenía que hacer la exigencia a los padres, pero después discutieron sobre el papel de la escuela.

¿Un derecho que se paga?

Un grupo de madres de familia así respondió ante esta cuestión:

Inv.: ¿entonces el desayuno tiene que venderse, no tiene que ser un derecho?

Madre 3: ¡No, sí claro, es un derecho que les corresponde tanto al gobierno como a uno, ¿verdad?

Inv.: ¿entonces es un derecho que los niños tienen que comprar?

Madre 4: sí, porque de ahí también se puede mantener la escuela, de ahí se saca para ir mejorando la escuela.

Inv.: entonces, si es un derecho, ¿por qué les tiene que costar 5 pesos?

La gran mayoría de las mamás al mismo tiempo: ¡porque se tiene que pagar la despensa que manda el DIF y tenemos que comprar más cosas, tiene que comprar gas, luz!.

Inv.: ¿entonces ustedes están de acuerdo en pagar los desayunos escolares?

Madre 4: ¡no!, pero se tiene que pagar.

Madre 5: se tiene que pagar... ¡no nos pueden dar todo gratis!

Inv.: Cuando algo es un derecho, ¿se paga por eso?

La gran mayoría de las mamás al mismo tiempo: no...

Inv.: cuando algo es un derecho, ¿se paga o es gratis?

La gran mayoría de las mamás al mismo tiempo: es gratis.

Inv.: entonces, ¿los desayunos escolares son un derecho?

Madre 5: sí, siempre y cuando sean para las personas que más lo necesitan.

De esta parte de un grupo focal se desprenden aspectos muy interesantes:

1. Se acepta que el desayuno escolar es un derecho.
2. Se acepta que se debe pagar por ese derecho a causa de:
 - Para solventar las necesidades de hacerlos posibles.
 - “¡Porque no les pueden dar todo gratis!” Es decir, existe el significado sobre el precio que siempre se tiene que pagar por algo, por lo que parece que este universo simbólico presenta hallazgos importantes: ¿Cómo las madres y padres de familia van a luchar porque los desayunos sean un derecho si aceptan pagar por ellos?
3. Sin embargo, se acepta que un derecho no se paga.
4. Se resuelve al parecer toda esta contradicción afirmando que sí es un derecho, pero para los más necesitados.

En este mismo sentido, una madre expresó:

Madre. 6: yo estoy consciente” (refiriéndose a la necesidad de pagar por los desayunos).

De igual manera, esta madre de familia manifestó que en un principio (hace aproximadamente 3 años) costaba el desayuno 3 pesos y que ahora (2007) cuesta 5; y que dichos recursos son para “pagar el mandado” que les da el DIF y para pagar otros productos no perecederos que no les proporciona este organismo asistencial.

Los profesores entrevistados se suman de cierta manera a reformar este significado, ya que dicen que es un desayuno barato:

Profa. H: yo les digo a los niños: por 5 pesos no se van a comprar esos “sopesitos”, eso que les dan.

Así mismo, los niños de 6° grado expresan que se les hace barato el desayuno: “nos ayudan y ayudamos a la escuela”, “también es una ayuda a la escuela”.

Pese a la aceptación general del costo, existían muchas expresiones, sobre todo de las madres de familia en este sentido:

Madre. 7: Bueno... yo he oído que hay madres que tienen 3 ó 4 hijos y los 3 y 4 hijos quieren almorzar y la mamá no tiene para dar 20 pesos diarios, ¡diarios! uno dice, son 5 pesos, ¿qué te hacen 5 pesos diarios?, pero si son 4, entonces, habemos muchas personas que a veces amanecemos con 20 pesos y si tengo 20 pesos para darle a mis hijos una sopita, pues mejor no lo mando al almuerzo, eso me sirve, bueno yo pienso porque yo también lo he pasado.

Esto es, hay una aceptación de un significado que no concuerda con sus necesidades.

Un sorteo

Sorprendente fue identificar una definición verbal de este tipo:

Inv.: oiga, y ¿todas las escuelas tienen esto del desayuno?, ¿a todas les dan?

Padre b: no, es que creo que salieron sorteadas y les dieron las cocinas ésas.

Inv.: ah, ¿entonces por qué aquí (refiriéndose a la escuela primaria de Cuexcomatitlán) sí dan, oiga?

Padre b: pues porque sí les tocó el sorteo, verdad.

Así mismo, madres de familia expresan su desconocimiento respecto a qué cosa serían los desayunos, a lo que decían “para salir del paso” que tal vez sería un sorteo.

Lo que llama la atención sobre este significado en especial es que pudiera representar un reforzador del enunciado en primer término: “La ayuda”, es decir, los actores sociales en su mayoría expresaron que los desayunos eran un tipo de paliativo asistencial, categoría que excluye la de “derecho” por su carácter de ser exigible.

Los derechos de las niñas y niños escolares.

Ante la pregunta: ¿Cuáles son los derechos de los niños? Hubo varias reacciones, pero ciertas categorías que se pudieran desprender de las respuestas se podrían agrupar de la siguiente manera:

“Desconocimiento” de los padres y madres de familia.

Una primera categoría tal vez sería ésta, manifestada sobre todo en las madres y padres de familia, ya que ante la pregunta de cuáles eran los derechos de los niños escolares llegaron a decir la mayoría de las veces:

Madre d: ...a la educación, este... a que los cuiden...

La directora del plantel también refería en primera instancia que el derecho de los niños escolares era el de tener una educación para todos, de calidad, a no recibir maltrato, etc.

Los profesores entrevistados fueron los que respondieron con más prontitud, pero siempre referían en primera instancia “el derecho a la educación”, “a que los niños no sean maltratados” eran respuestas frecuentes.

Los niños con los que se trabajaron grupos focales, de 2° y 6° grado referían rápidamente que los derechos de los niños era “jugar, que nos escuchen, ir a la escuela, jugar muñeca, jugar carritos, canicas, que les llamen por su nombre” pero, prácticamente, la gran mayoría de los entrevistados no expresaron el derecho a la alimentación escolar.

¿El derecho a la alimentación no es un derecho de los niños escolares?

Llama la atención que solamente apareció la referencia a la alimentación como “derecho de los niños”, pero no “de los escolares” y cuando se hacía esta referencia se indicaba, como se mostró anteriormente, que dicho derecho a la alimentación de los niños debería ser exigido a los padres y madres del hogar.

Solamente en una ocasión, la presidenta del comedor, que se hizo a cargo de los desayunos antes de que falleciera su esposo, en la escuela primaria López Cotilla llegó a comentar que:

Primera presidenta del comedor: el derecho a comer bien, pero también los mayores tienen los mismos derechos que los niños.

Cabe mencionar que los operadores del programa en el municipio de Tlajomulco expresaron una ambigüedad interesante, ya que éstos señalaban que la alimentación sí era un derecho, pero que dicho programa no pretendía proporcionar el desayuno como un derecho, sino nuevamente, como “una ayuda” para los niños en estado de desnutrición; sin embargo, reconocían que los alimentos para los niños escolares era un derecho, cuya exigencia quedaba a cargo de los padres y madres del hogar.

Es importante señalar que dicha versión de los operadores en las entrevistas se desprendía de sus propias opiniones, por lo que casi en ningún momento citaron documentación o una justificación respaldada en alguna versión oficial del DIF,

pero es interesante observar cómo “el sentido común” de los operadores coincide con la literatura oficial:

Atender a la población infantil preescolar y escolar que por su situación socioeconómica o de salud se encuentren en estado de riesgo, otorgando una ración de alimento durante las horas de clase, que proporcione energía y proteína en la dieta diaria con el fin de aumentar su capacidad de concentración e incrementar sus aptitudes en el aprendizaje (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:3).

En un intento de aplicar el “principio de discontinuidad” para poder encontrar el discurso unificado y silenciado que está detrás de aparentes contradicciones (Foucault, 1987:23) se encontró que, en primera instancia, sólo se hace referencia a la alimentación como “un derecho de los niños” en términos generales, el cual debe ser exigido a los padres, de acuerdo a las versiones de la mayoría de los individuos. En segundo término, hay prácticamente una inexistencia de la referencia a la alimentación como derecho “de los niños escolares”, por lo que se podría reforzar lo encontrado en secciones anteriores respecto a que los actores sociales en este estudio de caso consideran que el derecho a la alimentación de los niños que asisten a esta escuela primaria no es competencia de la institución educativa.

Inv.: ¿y cuáles serían los derechos de los niños?
(un silencio profundo)

Delegado: los niños tienen derecho pues a estudiar, a ser alimentados, pero pues casi siempre dicen que por la familia. Y en la escuela, pues yo creo que es porque ven que hay muchos padres que no pueden.

¿Cómo se construyen los derechos? Silencios

Al trabajar estas preguntas en los discursos de los actores sociales sobresalieron aspectos importantes: por una parte, cuando se les decía la pregunta: ¿Cómo se construyen los derechos? Hubo silencios en prácticamente todos los individuos o también algunas expresiones de “desconocimiento” sobre la pregunta, como lo mostró la segunda presidenta del comedor de la primaria de Cuexcomatitlán y una de las nutriólogas responsables de los desayunos en Tlajomulco:

Inv.: ¿y para que fuera un derecho qué se tendría que hacer oiga?
Segunda presidenta del comedor: no le entiendo ahí oiga.

Nutrióloga Tlajomulco: Humm... pues es que no sé bien...

Sin embargo, estos silencios tanto en la directora del plantel, los operadores del programa, profesores, padres, madres de familia y niños escolares pueden ser altamente expresivos: 1) Pudieran indicar que en el universo simbólico de los actores sociales involucrados “no existe” el significado de que los derechos “se construyen”, “se hacen”, son producto de las fuerzas de la sociedad en movimiento, lo que quizá pudiera decir que 2) podrían considerar a los derechos como algo estático, una estructura rígida y, si no es una construcción producto de las acciones humanas, 3) no pudiera existir el significado de que pueden crearse más derechos o que pueden transformarse los existentes.

¿Cómo se construye el derecho a la alimentación de los niños escolares?

Conforme avanzó el trabajo de campo se elaboraron otras versiones de la pregunta principal para verificar si esto arrojaría cambios, ahora haciendo el énfasis respecto al derecho a la alimentación de los niños escolares y de los desayunos. Fueron la muestra preguntas como: ¿Qué se tendría que hacer para que el desayuno fuera para todos? ¿Qué se tendría que hacer para que el derecho a la alimentación de los niños escolares fuera una realidad?

El papel central de los padres y madres de familia

Uno de los hallazgos fue que muchos de los individuos entrevistados refirieron que las acciones para que el derecho a la alimentación de los niños fuera una realidad y que el desayuno fuera para todos tendría como principal responsable a los padres y madres de familia.

La directora del plantel, los operadores del programa, los profesores y los propios niños responsabilizaron abiertamente a los padres de familia:

Inv.: Entonces, allá (en Estados Unidos) cómo funciona, ¿allá será un derecho para todos los niños o cómo será?

Directora de la escuela de Cuexcomatitlán: Pues yo creo que sí, porque aquí no, si fuera un derecho fuera para todos, pero no, yo digo pues, si fuera un derecho, más aparte lo que les quieran dar los papás, ¿verdad?, porque aquí hay muchas que ahí las veo que van y compran en la hora del recreo y les digo mejor háganles ustedes, pero que no les alcanza el tiempo, que quien sabe qué, pero la verdad es que algunas porque no se dedican bien.

Nutrióloga Tlajomulco: no pues es que las mamás deben mandar a los niños, organizarse...

Al respecto resulta interesante lo siguiente: si por un lado se sabe que los desayunos son sólo “para los que están en las listas”, que “son para los niños en estado

de desnutrición”, ¿por qué se responsabiliza a los padres y madres de familia de que el desayuno sea “para todos”? Sin embargo, las propias madres de familia aceptan esta responsabilidad:

Madre c: Pues nosotros mandar a los niños que están en la lista y pues ayudar ahí (refiriéndose a la cocina) en lo que se pueda...

Una madre de familia refirió que las acciones a seguir serían, primeramente, “que las mamás se pusieran de acuerdo”.

Madre b: pues para que sea para todos hay que seguir mandando a los niños.

Otras madres de familia expresan que es necesario que ellas mismas participen. También los profesores reforzaron esta idea en su mayoría y los operarios del programa llegaron a expresar:

Nutrióloga Tlajomulco: es que las mamás deben mandar a los niños, organizarse, ya el DIF puso las cocinas y todo, nada más es que ellas mismas se pongan de acuerdo.

“El gobierno”

Sobresalieron también en las entrevistas cómo se responsabilizaba “al gobierno” de que el derecho a la alimentación de los niños “fuera una realidad” y que “el desayuno fuera para todos”:

Segunda presidenta del comedor: ¡Que el gobierno trajera todo, que pagara a las cocineras!.

El padre “d” señala que el gobierno es el que tendría que tomar acciones para que fuera para todos los niños: “Es el que se encarga de recoger para todos”:

Inv.: ¿y si fuera derecho qué se tendría que hacer?

Padre d: no, pues que hubiera más ingresos del gobierno para que alcanzara.

Así mismo, sobresale que la profesora con más años de servicio en la primaria de Cuexcomatitlán protagoniza “al gobierno” también en la tarea de convertir los desayunos en un derecho para todos:

La profesora Ana María señala al respecto que “el que tiene que ver es el gobierno, los padres de familia ¿qué pueden decir? Que quieren para todos sus hijos”.

Esto arroja elementos de trascendencia: a) Por una parte, los actores sociales involucrados responsabilizan a los padres de familia y “al gobierno” para que los desayunos sean un derecho de los niños escolares; b) esta aparente contradicción podría indicar que persiste el significado de que existe una corresponsabilidad entre estos dos actores sociales para que el derecho a la alimentación se haga extensivo a todos los menores.

La expresión sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Lejos del término

En los primeros acercamientos con los individuos en el trabajo de campo se encontró un “desconocimiento total” del término: “Derechos Económicos, Sociales y Culturales: DESC”, por lo que se optó por trabajar con la denominación “Derechos Sociales”, lo que no cambió del todo el fenómeno del desconocimiento del concepto.

Cabe mencionar que dicha “incomprensión” respecto a lo que serían los “Derechos Sociales” se presentó en todos los actores sociales involucrados: directora del plantel, profesores, operadores del programa y niños escolares.

En una de las partes del diario de campo:

La que le ayuda a la segunda presidenta del comedor en la escuela primaria, al preguntarle qué son los derechos en general emite muchos silencios y sobre los derechos sociales más silencios, hace gestos de duda. Segunda presidenta del comedor pregunta: ¿Los derechos sociales son los de las personas mayores?

Se ha entrecomillado “desconocimiento total”, “incomprensión”, en razón de que los actores sociales claro que tienen un significado respecto a todo, sin embargo, en muchas ocasiones, éstos no coinciden con lo que alguien pudiera esperar, por lo que es importante señalar algunas “fisuras” a este “desconocimiento”.

Sólo en una ocasión, una profesora trató de romper el silencio “de la ignorancia” tratando de dar una definición:

Profesora b: pues son como la libre expresión, de reunión, ¿no?

Los Derechos Sociales son “los de la sociedad”.

Tanto la directora del plantel, los operarios del programa como algunos padres y madres de familia refirieron en la mayoría de las ocasiones que los Derechos Sociales eran “los de la sociedad”, entre gestos de duda y movimientos de incertidumbre en el cuerpo:

Inv.: oiga, ¿y cuáles son los derechos sociales?

Delegado: los de la sociedad... (se queda un rato callado después de esta respuesta).

Estas dudas y titubeos indican algo muy importante: si el término “Derechos Económicos, Sociales y Culturales” resultó ininteligible a los individuos con los que se trabajó y no existe un significado de los derechos como algo “social”, como se ha mostrado en líneas anteriores, por lo tanto, no se puede esperar que dichos actores sociales traten de luchar por unos llamados “Derechos Sociales”. Sin embargo, sería importante seguir con algunas diferencias que pudieran aclarar este punto.

Respecto a la relación de ideas directas con “la sociedad” hubo un cambio que podría ser trascendente: al hablar este mismo tema con la profesora con más años de servicio en la institución, la profesora Ana María del Monte, ésta expresó:

Profa. Ana María: pertenecemos a la “sociedad” pero se le tienen que exigir al gobierno porque es él el que recoge los donativos y todos los eventos que se hacen para los niños, no los recogen los maestros, no los recogen los papás, ¡los recoge el gobierno, él es el único responsable!.

Fue el único caso en que este tipo de relación se presentó: por una parte se vuelven a realizar el vínculo con la sociedad, pero ahora con una conexión de exigencia con “el gobierno” expresando con esto que si bien existe el reconocimiento de la construcción social de los derechos, la exigencia correspondería ser hacia “el gobierno”.

¿El derecho a la alimentación será un derecho social?

Inv.: ¿y cuáles serían los derechos sociales oiga?

Padre a: pues sería como por ejemplo cuando se junta la gente y se ayuda, verdad, se hacen comités.

¿Los desayunos escolares son un Derecho Social?

Éste es un punto relevante desde el punto de vista de una constatación de los hallazgos: si por una parte existe “un desconocimiento” del término y una idea de que los derechos sociales son “algo de la sociedad”, ¿tendrán en su universo simbólico los actores sociales el significado de que los desayunos escolares son un derecho social?

Al respecto fue sorprendente cómo la mayoría de los padres, madres de familia, así como los profesores fueron los que en su mayoría llegaron a afirmar que los desayunos escolares si fueran un derecho, “sería individual”, lo cual tal vez no resultaría novedoso tomando en cuenta que en secciones atrás fueron los mismos padres y madres de familia los que expresaron que correspondía exigir el derecho a la alimentación de los niños a los propios progenitores.

Resulta interesante lo que pudiera expresar el significado de que sea “individual” el derecho de los desayunos escolares, ya que, teniendo este carácter, cada

persona tiene que resolver esta necesidad y no existiría en el universo simbólico de los actores alguna concepción que permitiera que un día el desayuno fuera para todos los niños como un derecho, lo cual constituye una “formación discursiva” utilizada “para referirse al conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas, que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio” (Foucault cit. en Reguillo, 1999:52); esto es, pudiera decirse que el expresar el desayuno como algo individual es el resultado de toda una formación histórica que define en sí mismo qué es lo social y lo individual.

La construcción de las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares

En este apartado se verá lo relacionado con las prácticas de los actores sociales referentes a los desayunos escolares. Se retomará en un primer momento algunos aspectos históricos de cómo se fueron desarrollando las primeras acciones en este estudio de caso, para luego abordar lo concerniente a los momentos que ocurrían hasta el momento de realizar esta investigación.

Algunos antecedentes

Tal y como lo menciona la propia información oficial, para las últimas décadas del siglo XX, el desayuno escolar había tenido una transformación más pragmática construyendo de esta manera lo que se llamaría: “El desayuno frío”:

Debido a la explosión demográfica caracterizada a partir de los setenta y con el afán de atender a mayor población, las características del Desayuno Escolar fueron modificadas con productos de mayor vida de anaquel y alta resistencia a las condiciones climatológicas, garantizando la calidad de los productos; integrando así este paquete con 250 ml. de leche ultrapasteurizada, 1 galleta de harina de trigo fortificada con proteína de soya y una palanqueta de 25 grs., de amaranto, ajonjolí o granola (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:2).

Esta etapa tuvo su paralelo en la escuela primaria de Cuexcomatitlán hasta hace 3 ó 4 años, cuando inició el programa del “desayuno caliente”, tal como lo testifica la segunda presidenta del comedor escolar, la cual auxiliaba en la preparación de los desayunos hasta antes de estar totalmente a cargo de éstos:

Inv.: ah, ¿y cocinaban aquí (refiriéndose a la cocina de la escuela) o en sus casas?

Segunda presidenta del comedor: no, en la casa porque todavía no había cocina, eso fue como hace 3 años, tres o cuatro años de eso.

Inv.: ¿y antes de esos 3 ó 4 años qué había?

Pres. com. Cuex 2: estaban los desayunos fríos y después nos dieron el desayuno caliente pero como no había cocina, cocinábamos en nuestras casas y aquí veníamos y les servíamos en el patio sin bancas, sin mesas, sin nada.

A decir de las propias madres de familia, “el desayuno frío” no representaba mayores dificultades porque ya venían “las galletas y la leche empaquetada, “no-más teníamos que repartirlos a los niños, pero no les gustaba la galletita”. El reto vino con la instauración del “desayuno caliente”:

Inv.: ah, entonces usted dice que venían 3 mamás diferentes diario, se turnaban las mamás.

Segunda presidenta del comedor: ajá, (asiente mientras lava los trastes) sí, se turnaban.

Inv.: ah, ¿y aquí cocinaban?

Segunda presidenta del comedor: no, no había cocina.

Inv.: entonces, ¿cocinaban en su casa?

Primera presidenta del comedor: ajá.

Inv.: oiga y ¿cómo estuvo la organización de los desayunos escolares, cómo se hizo en un principio?

Segunda presidenta del comedor: pues las mamás antes nos tocaba un día, ¿verdad Vero? (Vero es la primera presidente del comedor escolar). Y la que hacía servía, ¿desde el principio verdad? (refiriéndose a Vero); eran grupos como de tres personas, era un día cada quien, porque como a veces tienen mandados algunas mamás, no querían por semana...

De esta manera, según lo dicho por las madres de familia, operadores del programa y profesores, los problemas se empezaron a presentar cuando las madres de familia empezaron a incumplir “el turno” que les tocaba de participación argumentando motivos como: “Darle de desayunar al esposo que se va temprano”, “es que como tengo otro en el kínder, pues se me hacía difícil”, lo que llevó a que tomaran el acuerdo de que una sola madre de familia con ayuda de otras dos o tres personas se hicieran cargo de preparar los desayunos y “la ganancia está en que también se quedan a vender la cooperativa y pues ahí sí sacan, porque del desayuno pues es del DIF”, decía una madre de familia.

Los niños de 2º y 6º argumentaban en los grupos focales que venían sus mamás “seguido” y que el día en que sus mamás ayudaban, a ellos no les tocaba pagar por el desayuno.

El comedor

Es un pequeño cuarto (alrededor de 2 metros cuadrados) anexo al resto de las aulas de clase, puesto que la escuela es de una sola planta. En lo que se erige como la cocina se puede observar una estufa como las que se usan en la mayoría de las casas habitación, un “chocomilero” y un pequeño fregadero. En el diario de campo hay observaciones como las siguientes:

Había platos sucios por todos lados y unos “hot cakes” formando una pequeña columna en un pequeño costado de una hilera de trastes sucios, a su vez, tres señoras con mandil en mucho movimiento.

Frente a la cocina hay un patio que colinda con los salones de clases, en cuya superficie se extienden dos mesas de madera de metro y medio de largo cada una, con unos manteles junto con unas sillas también de madera.

Todo al aire libre, donde había todavía aproximadamente unos 4 niños tomando al parecer leche y comiendo “hot cakes”. Es decir, no había un espacio cerrado que se pudiera llamar “comedor”; era visible que dichas mesas y sillas se quitarían del lugar, del patio, al finalizar los desayunos (diario de campo).

En estas dos mesas caben aproximadamente 20 sillas. El origen de las mesas no es el DIF, tal como lo afirma la directora del plantel:

Directora escuela Cuexcomatitlán: no fíjese, fuimos a una junta de directores en un colegio y dijeron que las iban a tirar (las mesas) entonces yo le dije: “No pues, pérese, están buenas”, y rápida conseguí que un padre de familia me ayudara a traerlas y ahí están mire.

En esta parte se intentó, dentro de lo que Goffman (cit. en Wolf, 1982) denominó “la descalificación de la inocencia” de las acciones de los individuos, identificar los distintos roles² que desempeñan las personas; así mismo se trató de acercar a los distintos “frames”, que están representados por las premisas organizativas de la actividad de los actores sociales (Goffman cit. Wolf, 1982:40), así como identificar sus interacciones focalizadas y no focalizadas³ que se llevan a cabo en la implementación de los desayunos escolares.

² Goffman define los roles como las acciones que llevan a cabo los actores sociales en el cumplimiento de las expectativas de otros en ciertos contextos (cit. en Wolf, 1982:46).

³ Goffman distingue la interacción focalizada de la que no lo es en que la primera se da cuando los involucrados tienen una comunicación expresa cara a cara mientras que en la segunda no existen estas condiciones (Goffman cit. en Wolf, 1982:46).

Sobre las interacciones se pudo apreciar que los operadores del programa tuvieron, aproximadamente en 6 meses, una o dos interacciones focalizadas con las madres que preparaban los desayunos. Una de estas visitas fue provocada a causa de la presentación del investigador en la escuela, es decir, los operadores del DIF municipal al parecer solamente interactúan con el personal de la escuela al principio y fin del ciclo escolar para llenar las bases de datos de los beneficiarios. A su vez sólo visitan la escuela para pesar y medir a los niños y, aproximadamente una vez por mes, se acercan para entregar la mercancía con la que se preparan los desayunos.

La mayor parte de la comunicación se da entre los operadores y la directora del plantel de forma más formal, ya que, por lo que se pudo observar y de acuerdo a las entrevistas, el contacto con la presidenta del comedor es momentáneo sólo “para ver como van”, mientras que las interacciones focalizadas con los niños escolares sólo se presenta en los momentos de ser pesados y medidos a principio y fin de año.

A su vez, la directora casi no tiene contacto con los profesores, con la presidenta del comedor o los niños, por lo menos referente a los desayunos. Algunas madres de familia referían que la ausencia de la directora era frecuente, a lo que la directiva argumentaba que su presencia fuera de la institución educativa era debida a gestiones con las autoridades para obtener mejoras para la escuela.

Así mismo, los profesores tienen un contacto prácticamente nulo respecto al desenvolvimiento de los desayunos y, por lo que pudo observarse, tal vez son el sector social más ajeno a ellos.

La presidenta del comedor escolar que prepara los desayunos y los distribuye tiene un contacto más directo con las madres de familia que acuden a la cocina, ya que en última instancia son las propias madres de familia quienes pagan y sacan de la cocina el plato y el vaso que recibirán sus hijos.

Ahora bien, se podría decir que existe una transición de roles, ya que han existido varias etapas en lo que toca a la organización de las madres de familia: desde “el desayuno frío”, “el desayuno caliente”, “la instalación de las cocinas” hasta llegar al momento en el que existe de forma permanente una “presidenta del comedor”, quien se hace cargo de preparar y distribuir los desayunos todos los días.

De tal manera que se puede decir que, al parecer, los roles que han permanecido más estáticos, por lo menos desde unos 4 años a la fecha, han sido los relativos a la directora del plantel, los operarios del programa, profesores y niños escolares y, por el contrario, el actor social que ha tenido varias transformaciones es el de los padres y madres de familia.

Mientras que a través de las diversas etapas enunciadas, la directora ha seguido siendo intermediaria con el DIF municipal, ésta se ha hecho cargo de entregar “las listas” de los beneficiarios con las medidas de peso y talla al DIF; los operarios han continuado con la labor de recabar dichas bases de datos, llevar los alimentos a las

escuelas; los profesores han seguido al margen del programa y los niños han sido sujetos pasivos del programa. Quienes sí han tenido cambios sustanciales han sido las madres de familia. Situación al parecer prevista desde el DIF Jalisco:

En 1996, con la intención de involucrar a las madres de familia y a los propios niños, se implementa la modalidad de la ración en caliente, en donde el Sistema DIF otorga a la asociación de padres de familia en los planteles educativos, los elementos para que los mismos padres preparen los alimentos y verifiquen que sus hijos los consuman (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:3).

Tal como lo afirmó una de las madres de familia entrevistadas: “Al principio iba por grupos y ya últimamente la que se quedó con la cooperativa le tocaron los desayunos”, o bien como señalaba otra mamá de los niños:

Madre f: nos tocaba a cuatro mamás a preparar el atole, otras “lo que tocaba”, “era por día” o sea que cada día había cuatro diferentes.

Sin embargo, se fue produciendo, construyendo, el cambio del rol de las madres de familia:

Madre b: es que las mamás ya no quisieron, ya no cooperaron, es que muchas no podemos porque trabajamos, porque tenemos bebés chiquitos enfermizos y no podemos venir y por eso ya decidieron que se quedara una persona pues dedicada a que les diera el desayuno a los niños y las mamás quedamos que íbamos a mandar a los niños para seguir ayudando, sin embargo, no los mandamos”.

Al respecto, la segunda presidenta del comedor escolar expresaba:

Inv.: ¿y después qué pasó? ¿siguieron viniendo los equipos de mamás diario?
Segunda presidenta del comedor: ya, este, después ya no, porque, sí siguieron pero como algunas mamás no tienen tiempo porque trabajan o tienen más quehaceres en su casa, dejaron de mandar a sus niños y bajó lo...dejó... bajó pues lo de los niños, ya no venían, entonces quedó de que si la otra señora que venía antes (se refiere a la primera presidenta del comedor) y ya les dijo que mandaran a los niños, pero ella, que ya tenía la cooperativa, ella haría lo de los desayunos, haría todo.
Inv.: ah, entonces ¿por qué ya no siguieron viniendo las mamás así en equipos?
Segunda presidenta del comedor: no, pues porque unas venían otras no, y así la inconformidad, y así Vero (la primera presidenta del comedor) dijo, yo los sigo vendiendo pero manden a sus niños y aquí estamos nosotros, ahorita.

No obstante, es interesante ver cómo han existido cambios dentro del mismo rol que indicaba que únicamente fuera una madre de familia la que se encargara de los desayunos, ya que la primera presidenta del comedor tuvo que ceder el lugar a una segunda porque su esposo falleció, situación que la obligó a dejar el cargo, es decir, al parecer esta “autogestión” de las propias madres de familia hace que ciertas contingencias hagan inestable la distribución de los alimentos matutinos a los menores.

Debido a la circunstancia descrita sobre el fallecimiento del esposo de la presidenta del comedor, aproximadamente durante un mes no se proporcionaron los desayunos en esta escuela primaria. Del diario de campo:

Llegué a la escuela y no hay nada. Está la cocina cerrada, las mesas de madera afuera, sin sillas, no hay madres de familia, no hay niños desayunando, no está la presidenta del comedor ni la mamá de ésta, ni su hermana que le ayudan. Hoy no hubo desayunos escolares.

De esta forma se puede apreciar cómo, dentro de los significados de los actores involucrados, ha existido una transformación constante de los diversos “frames” o marcos de sentido, que están representados por las premisas organizativas de la actividad de los actores sociales” (Goffman cit. Wolf, 1982:40) respecto a la organización de los desayunos.

Ahora bien, como se ha podido observar tras la sección anterior, las prácticas hechas hábitos y posteriormente instituciones han sido constantes en la directora del plantel, los profesores, los operarios del programa y han sido bastante cambiantes respecto a las madres de familia. Si se entiende que la institucionalización está precedida por la habituación, en tanto que un acto sea repetido con frecuencia, “... crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso - facto es aprehendida como pauta para el que la ejecuta”, Berger y Luckman (1991:64); entonces se verá que las prácticas sociales de los actores sociales están en mayor medida institucionalizadas, excepto las de las madres que elaboran los desayunos, puesto que siguen cambiando.

Por lo que se pudo observar y cotejar con las entrevistas, la directora funge como intermediaria ante el DIF municipal y se limita a llenar “las listas de beneficiarios” al principio y fin de año y no frecuenta la cocina durante la realización y distribución de los desayunos.

Los operarios del programa se dedican a recolectar las listas de beneficiarios y llevar el control estadístico de peso y talla de los menores. Por lo que expresaron las madres de familia, al principio les proporcionaron una “guía nutrimental” para saber qué preparar cada día a los niños, sin embargo, a decir de las propias mamás, no se les dio capacitación alguna para preparar los alimentos del menú, el cual des-

cribe los pasos para preparar “gorditas”, “atoles”, “taquitos”. Así mismo se pudo ver que no se realizan visitas por parte del DIF al momento de llevarse a cabo esta ingesta matinal.

Los profesores se mantienen al margen de lo que sucede en la cocina y, a decir de las entrevistas, parecen no estar muy enterados de los cambios sufridos en el comedor y refieren su papel como el de:

Profa. C: pues yo creo que nuestro papel es alentarlos a que se alimenten bien, que vayan al desayuno y decirles de la importancia de estar bien alimentados.

Los niños escolares han tenido un papel pasivo como receptores del desayuno, sin embargo, es el sector social de los enumerados anteriormente que también ha tenido más cambios. Como lo refieren las propias madres de familia, “en un principio iban muchos niños, pero ya después dejaron de ir”. De tal suerte que de una participación pasiva más numerosa ésta disminuyó, en razón de que, según una de las mamás, “se oye fácil 5 pesos, pero no crea, diario, no es fácil, si uno tuviera una sola criatura pues sí, pero no”.

Estas prácticas fueron observadas y contrastadas con las entrevistas llevadas a cabo, de tal suerte que se identificó cierta repetición de las acciones realizadas por los actores enumerados anteriormente, lo que llevó a pensar que existía una institucionalización de estas prácticas, ya que la habituación posibilita que un acto se instaure como rutina y que, por tanto, permita restringir opciones (seleccionar) y torna innecesario definir cada situación de nuevo. Así “...la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckman, 1991:76).

Las madres colaboradoras

Al parecer, este actor social es el que ha sufrido más transformaciones, además de ser uno de los más importantes.

En primera instancia sería oportuno describir a grandes rasgos el escenario donde las madres de familia realizan sus prácticas: el momento del desayuno escolar.

Aproximadamente a las 7:55 hrs., los niños empiezan a llegar a la escuela por lo regular junto con algunas madres de familia que también empiezan a servirles a sus hijos al momento de llegar a la cocina.

Algunas madres de familia platican entre ellas poniéndose de pie junto a las mesas a la intemperie. Algunas de ellas también consumen un desayuno, alguna se trae a su hijo o hija a las bancas de cemento colocadas en los extremos de una de las bardas y allí ven que sus hijos desayunen.

El portón trasero de la escuela por donde entran las madres de familia permanece abierto poco antes de iniciar las clases.

A las 8:18 hrs. dan “el toque” para iniciar las clases, solamente quedan algunos pocos niños desayunando, (entre 3 ó 4); el resto, aproximadamente 20 niños, se ha marchado a clases, sólo quedan algunas madres de familia que entran y salen libremente de “la cocina”.

Aproximadamente a las 8:21 hrs. ya todos los niños que estaban desayunando se han marchado.

Cuando los niños se han ido, quedan solamente la presidenta del comedor, las otras mujeres que le ayudan y otras madres de familia que se quedan platicando con la presidenta del comedor.

Algunas de las cocineras empiezan a lavar los trastes. Se observó también que algunas de las cocineras desayunan también de lo mismo que se les da a los niños.

De tal manera que una de las prácticas institucionalizadas de las madres de familia consistían en:

1. La existencia de una presidenta del comedor (pres. com. Cuex.), madre de familia, que se hace cargo de preparar y distribuir los desayunos, por lo regular con la ayuda de otras 2 ó 3 mamás.
2. Dicha labor es realizada por la llamada presidenta del comedor escolar de forma “gratuita” como contraprestación de la “concesión” que se le otorga de vender otros alimentos al momento del “recreo”.

Los beneficiarios y el costo del desayuno

Como se ha señalado en secciones anteriores, se construyen unas listas de beneficiarios una vez que se identificaron los menores que presentaron rasgos de desnutrición; sin embargo, unas madres de familia de forma permanente proporcionan el desayuno a todo niño que pague (y en algunas ocasiones, como excepción, a los que no pagan también). De tal manera, que al parecer, se “abre a la venta del público” lo que de forma oficial está destinado a venderse a los niños en estado de desnutrición. El costo del desayuno en esta escuela primaria es de 5 pesos, el cual es recabado por la presidenta del comedor; al respecto, la información oficial señala: En los desayunos calientes, el costo a recuperar por la despensa para su elaboración será de \$.50 (cincuenta centavos) por ración, la cuota de recuperación estará determinada por cada centro escolar sin exceder de \$4.00 (cuatro pesos) por los ingredientes necesarios para su elaboración (perecederos) que no contiene la despensa (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:12-13).

Así mismo, el programa manifiesta que tiene como su población objetivo:

Niñas y niños con algún grado de desnutrición o en riesgo, de 3 a 12 años, que asisten a planteles públicos de educación preescolar y primaria, ubicados en zo-

nas indígenas, rurales y urbano marginadas preferentemente (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:4).

Conclusiones escuela Manuel López Cotilla

Como pudo apreciarse en este estudio de caso, se trata de un contexto rural que se ha ido urbanizando, ya que constituye una de las vetas de crecimiento más importantes de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

Su configuración histórica muestra antecedentes indígenas que, en este caso, sólo persisten en las costumbres y festividades.

En la actualidad, la urbanización ha traído una mayor participación de la población en las industrias asentadas próximas a la localidad aunque persiste la actividad de la pesca, la agricultura y la migración a Estados Unidos con la incorporación reciente de la música “de las bandas” como otra opción ocupacional.

Respecto a la escuela primaria en estudio se observa un paso de urbana y semi-urbana hasta llegar a ser urbana, proceso reconfigurado sobre todo a través de la historia social e historia de vida de informantes clave.

Así mismo se constata una evolución histórica en el desenvolvimiento de los desayunos escolares en por lo menos tres etapas: 1) Marcada por un tipo de desayuno consistente en un refrigerio de pan, fruta, etc., cuando el DIF era el INPI. 2) El desayuno frío ya a cargo de lo que hoy es el DIF y 3) el desayuno caliente, aspecto retomado con más amplitud en el presente estudio de caso.

Sobre los significados expresados en los discursos de los actores sociales sobresale que la mayoría de ellos expresó que los desayunos escolares eran una ayuda y si en todo caso fueran un derecho, éste debería ser exigido a los padres de familia. Así mismo se identificó que en los discursos, los actores sociales coincidieron con la información oficial del DIF (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006) al expresar que, en efecto, no es un derecho el desayuno escolar.

Respecto a las prácticas sociales destacan los roles protagónicos que han tenido las madres de familia, los cuales han variado hasta regresar a la primera etapa de los desayunos donde “se le pagaba a una señora” para preparar y distribuir los desayunos, lo que ha ocasionado, junto con otras contingencias personales, que los desayunos sean interrumpidos por algunos periodos.

Hablando sobre el programa en concreto, tratando de hacer una mirada más amplia, parece que dicho programa ha sido la mayor parte del tiempo focalizado desde tiempos donde esta forma de hacer política y asistencia social no era el paradigma hegemónico como sí lo es en la actualidad.

Al respecto vale la pena rescatar la categoría de “regímenes de bienestar” construida por Carlos Barba (2007:39) para dar cuenta de la complejidad que pudiera estar como telón de fondo de este programa.

Como ha mostrado Barba (2007:25-39), después de la revolución mexicana se presentó un modelo propio del desarrollismo latinoamericano basado en un modelo de sustitución de importaciones fortalecido con fuertes coaliciones políticas con los sectores obreros, los trabajadores del Estado y grandes corporaciones nacionales, creando un régimen de bienestar “corporativo”, donde la manera de hacer política social era proporcionar servicios “universales”, pero sólo para aquellos grupos que habían participado en el gran pacto nacional: los grandes sindicatos y los trabajadores del Estado, principalmente (Barba, 2007:41).

En la actualidad, por el contrario, prevalece un “régimen de bienestar residual”, donde el mercado es el mecanismo por excelencia para “distribuir la riqueza” y la pobreza es vista como un problema individual, razón por la cual el Estado debe atender de manera focalizada solamente a los grupos que no pueden participar por sí mismos en el mercado. No es sino hasta la implementación del neoliberalismo en América Latina que la reasignación de “apoyos” se empezó a dirigir a los sectores que no podían participar en el mercado.

Al parecer, este programa de desayunos escolares ya era focalizado desde 1901 y pudiera decirse que tampoco ha cambiado su carácter asistencialista a través del tiempo, hecho que parece no cambiará pronto, ya que, como se pudo observar, en los significados los actores sociales los desayunos escolares no son un derecho.

Los discursos y las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares en la escuela Alberto Terán

Antecedentes históricos y del contexto. Santa Cruz de la Loma (Tepetates)

Esta comunidad es pequeña, toda vez que no llega a ser una delegación municipal, sino una agencia:

Para el caso de Tlajomulco de Zúñiga se cuenta con delegaciones municipales en los poblados de Zapote del Valle, Tulipanes, Santa Cruz del Valle, Santa Cruz de las Flores, San Sebastián el Grande, San Miguel Cuyutlán, San Juan Evangelista, San Agustín, Cuexcomatitlán y Cajititlán. Asimismo se cuenta con agencias municipales en las localidades de Unión del Cuatro, Soledad de Cruz Vieja, Santa Isabel, Santa Cruz de la Loma, San Lucas Evangelista, San José del Valle, Los Gavilanes, Lomas de Tejeda, La Teja, La Calera, La Alameda, El Tecolote, El Refugio, El Mirador, El Capulín, Concepción del Valle, Cofradía y Buenavista. (<http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/jalisco/mpios/14097a.htm>) (las cursivas son del investigador del presente trabajo).

Cabe hacer mención, como un antecedente en el contexto de la revolución mexicana, que en este municipio existían las haciendas de Santa Cruz de la Loma, San

José, Concepción, Mazatepec, Navajas y Cuypala, así como los pueblos de Toluquilla, Santa María y San Sebastianito (Ibídem).

Así mismo, una profesora que dice tener 30 años trabajando en la escuela Alberto Terán y su hijo, que fue alumno de esta institución y que ahora tiene alrededor de 30 años, refieren que las personas de la comunidad comentan el hecho de que uno de los grandes hacendados tenía 3 haciendas, una de las cuales se encontraba en Santa Cruz de la Loma:

Mtra. 4: como le digo, sí, siempre ha dicho la gente que había tres haciendas, una era de este señor, que dicen que una vez hizo una comida para los indios.

Hijo Mtra. 4: para pacificar a los indios que se andaban rebelando en la revolución...

Mtra. 4: sí, ajá, que andaban ya rebelándose y que ya que estaban todos allí, este, pues que los matan a todos, que para que así vieran los demás y que, de ahí, mucha gente se fue de Tepetates...

Así mismo, los entrevistados refieren que después sólo había casas de agricultores en esta zona rural. Refieren que sembraban maíz, sorgo, avena, garbanzo y hortalizas.

Los entrevistados hablan de que la población estaba incomunicada todavía para los ochenta, cuando llega esta profesora a trabajar en la institución, ya que expresa que aún no había carretera hasta Tepetates, de tal manera que la gente se tenía que bajar en la gasolinería “Las Cuatas” para caminar hasta Santa Cruz de la Loma.

Sobre el nombre “Tepetates”, que es como en realidad se refieren las personas a la comunidad de Santa Cruz de la Loma, la profesora expresa que es porque en el subsuelo, el territorio está conformado por esta piedra llamada “tepetate”, producto de erupciones volcánicas y que forma grandes planchas de piedra sólida:

Mtra. 4. Sí, fíjese, hasta yo me acuerdo que cuando pusieron el drenaje, viera cómo le batallaron porque abajo era pura piedra de tepetate, nombre, ni se podía hacer nada, este, construir, pero así lo hicieron...

Antecedentes históricos de la escuela

Sobre algunos rasgos generales del trayecto histórico de esta escuela fue de gran ayuda una informante clave: una profesora que ha trabajado en la escuela Alberto Terán desde hace 30 años, la maestra Angelina Cuarenta Esquel:

Mtra. 4: sí, por ejemplo, yo llegué en el año 1980; yo llegué en 1980 a la escuela, era, antiguamente era nada más 5 salones y la dirección, era de organización completa, ¿ya le dije que la escuela se llama Alberto Terán?.

Se expresa que esta institución educativa ha tenido cuatro sedes desde 1942, año de su posible fundación:

Mtra. 4: según esto, en 1942 la habían edificado...

Inv.: ah...

Mtra. 4: bueno, la escuela Alberto Terán ha tenido cuatro ubicaciones.

Inv.: hum...

Mtra. 4: una en lo que ahora es el salón ejidal que se encuentra ahí en la plaza principal de la comunidad; la segunda era en el terreno de la escuela, donde ya estaba, pero al fondo era un salón grande nada más; la tercera es la que yo conocí, eran 5 salones, la dirección, un tejabancito y los baños eran dos cuartitos que no tenían tazas, había puros hoyitos en las esquinas y allí hacían los niños, lavaba uno; y la actual pues la construyeron en 1986, entre 85 y 86.

Esta profesora refiere que hubo un acontecimiento que hizo que se realizara la construcción actual:

Mtra. 4: pero después, con el temblor de 1985, se cuarteó, bueno, eran unas paredes (hace la mímica con las manos asemejando las paredes), no tenían castillos, tenían una loza en la parte de arriba, entonces con el temblor, ya de por sí las paredes se estaban abriendo, con el temblor más se sintieron... entonces el director vio que estaba muy peligroso, llamó y monitorearon y el CAPECE, bueno el gobierno primero, ni un minuto más en la escuela, trabajamos en malteados, en corrales de las vacas que nos prestaron, en la casa del maestro que estaba enfrente.

La misma profesora expresa que la edificaron rápido, en 7 meses, hecho que ella explica en razón de que el director de aquel entonces “les hacía birrias a las autoridades” de lo que hoy es CAPECE.

Para inicios de los ochenta, cuando llega esta profesora, había un salón por grado, desde primero hasta sexto, con aproximadamente cinco profesores “con todo y director”, el cual también “tenía grupo”, a decir de esta misma docente.

Llama la atención cómo una comunidad que ahora ya está próxima y es parte de la Zona Metropolitana de Guadalajara, hace 30 años no tenía carretera:

Inv.: ¿y cuánto se hacía de Guadalajara?

Mtra. 4: pues nos íbamos a pie, del camino de allá abajo, nos dejaba el camión, (...) excepto que algún día nos alcanzaba algún “raid”, a pie, como podíamos.

Inv.: ¿entonces no había carretera?

Mtra. 4: no, la carretera la hicieron, huy, como a los diez años que yo llegué a esa comunidad.

Sobresale de la relación con la comunidad, para estos tiempos, un elemento incluso sobre alimentación:

Mtra. 4: sí, antes había buena relación con la comunidad, decían: Llévale al maestro porque no ha desayunado.

La comunidad para estas fechas, a decir de esta docente, era en su mayoría compuesta por agricultores:

Mtra. 4: nos invitaban a los elotes, a la misa del buen temporal.

Sobre las circunstancias actuales, esta profesora manifiesta que: “Los está alcanzando la urbanización”, haciendo referencia a la dificultad para entablar una organización armónica con la comunidad, con los padres de familia, porque dice que: “Se ha estado viniendo mucha gente de afueras de la ciudad (de Guadalajara)” y en cuanto a los niños escolares dijo que: “Antes se podía decir que el maestro podía abusar un poco de los niños, ahora ya no”.

Como un dato anecdótico, llama la atención cómo esta docente expresa que, en los últimos diez años, se dio el caso de que un director “le dijo a la señora de la cooperativa que diera pues algo para la escuela, una bolsa de jabón, aunque sea” y que al parecer, de acuerdo a este dicho, el marido se molestó y llegó a amenazar con una pistola al director mientras se dirigían varios profesores a la escuela, ya que el director “les daba raid”.

El papel del investigador

Como en el caso de la escuela de Cuexcomatitlán, el investigador fue presentado ante esta comunidad educativa por la nutrióloga del DIF municipal de Tlajomulco, lo que originó, sobre todo para las madres colaboradoras, que se le viera como “alguien del DIF que viene a supervisar”, por lo que se trababa de “quedar bien” al inicio del trabajo de campo.

Esto, al parecer, fue cambiando al punto de que se le hablaba al investigador con la idea de que éste hiciera públicas las demandas de las madres colaboradoras para que les mejoraran el pago y otras prestaciones sociales: “Vaya y dígales que aquí trabajamos mucho”, llegaban a decir en varias ocasiones las madres colaboradoras. De un observador a un posible aliado fue tal vez la percepción y la influencia que produjo el investigador.

A su vez, los padres y madres de familia parecían tener la percepción de que “alguien está haciendo un estudio de los desayunos”. Ésta era una frase que expresaban en varias ocasiones las madres de familia cuando les explicaban a otras la presencia del investigador en la escuela.

Para la directora de la institución, el investigador llegó a representar alguien que pudiera decir algunas irregularidades y por tanto al que siempre se le trataba de dar la versión más “bonita” de lo que pasaba en la escuela.

Los profesores, a su vez, se identificaban con el investigador como profesor y no presentaron mayor resistencia. Para los niños escolares, tal parece que el investigador representó una novedad, un motivo de sorpresa.

La definición verbal y la manera en que los actores expresan que pueden construirse los derechos

En lo que respecta a las definiciones verbales por parte de los actores, en este capítulo se harán aproximaciones al caso de la escuela primaria Alberto Terán, para lo cual se trabajarán las herramientas conceptuales descritas anteriormente, por lo que se intentará dar cuenta, en esta sección, de la complejidad propia de los discursos de los actores sociales:

Esto es, un código normalmente constituye un intento del investigador por clasificar una palabra, una frase, o una sección del texto en categorías específicas significativas que tengan sentido dentro del marco teórico que esté siendo utilizado (...) Una cuarta transformación de la información ya codificada tiene lugar cuando el investigador convierte interpretativamente esos códigos en “significados”, es decir, en explicaciones teóricamente consistentes de lo dicho (...) (Castro, 1996:73).

Como bien lo señala Roberto Castro (1996:73), dar cuenta en este trabajo de los discursos consiste en mayor medida en un trabajo de interpretación de signos que van más allá de lo aparente, esfuerzo que se intentará reflejar en las siguientes líneas.

Retomando las aportaciones de Rossana Reguillo (1999:53), es importante dar cuenta del “contexto de enunciación” de los discursos, es decir, lo que está “históricamente construido, culturalmente compartido y subjetivamente interpretado”. Al respecto se podría decir mucho, como lo amerita la historia de cualquier contexto, sin embargo, algunas líneas generales se pueden mencionar al respecto.

Es necesario dar cuenta del hecho de que lo que dicen estos actores sociales está influenciado obviamente por este “contexto de enunciación”, que ha sido descrito un poco en secciones anteriores, aspectos económicos y significados culturales que influyen en las personas de la comunidad.

Los desayunos escolares.

¿Qué son los desayunos escolares?

Respecto a esta interrogante fue interesante lo expresado por los actores sociales, desde argumentos muy generales, tal como lo expresaban los niños del 2º grado: “Comida, lo que nos hacen las mamás” hasta respuestas más elaboradas.

Dichas respuestas se han organizado de la siguiente manera:

Una ayuda

La categoría que sobresalió tanto por la frecuencia con que se expresaba, como por ser la primera que se emitía tras la pregunta, fue que el desayuno escolar era “una ayuda”.

¿Qué es una ayuda?

Antes de profundizar en cómo los actores sociales se expresaron respecto de la vinculación del desayuno escolar como una ayuda, vale la pena revisar cuál era el significado de este término.

La nutrióloga del DIF municipal llegó a expresar que “una ayuda puede ser muchas cosas, pero en este caso yo creo que principalmente es para los padres de familia de menos recursos, vamos a decir”. A su vez, la directora de esta escuela dijo que “una ayuda es para alguien que necesita siempre algo, verdad, un apoyo...”. Como puede observarse, hay matices interesantes al respecto: mientras que en el primer caso se define el concepto “ayuda” mediante la relación con la escasez de recursos, en la segunda versión se involucra una noción de soporte ante la incapacidad de ciertos actores sociales.

A su vez, los profesores entrevistados en esta escuela también vincularon la idea de ayuda con “personas de escasos recursos”, que “siempre hay”. Esto es, el elemento que hace aparecer la ayuda no es una cuestión de reciprocidad, sino de atención ante la carencia.

El desayuno escolar como una ayuda

Desde los directivos del programa a nivel estatal y municipal se externaba esta conceptualización:

Directivo desayunos DIF: no pues es una gran ayuda para los padres de familia, imagínate, así ya pues, tienen esa ayuda, esa tranquilidad de que por lo menos sus hijos reciben pues una alimentación, si no excelente, bien, sí de mejor calidad yo pienso.

De igual manera, los profesores en esta institución parecían ligar la idea desayuno-ayuda, pero sin asociar directamente en primera instancia a los niños escolares.

Inv.: ¿para ti qué son los desayunos escolares?

Mtro. 1: no, pues una gran ayuda para las personas de bajos recursos, un desayuno más económico pues, como se ve ahorita.

Aquí sobresale lo siguiente: como se aprecia, el profesor habla desde “el campo de la discursividad” (Reguillo, 1999:54) de lo institucional-educativo, puesto que está respondiendo como “maestro” dentro de “la escuela” y, desde este lugar de enunciación, expone su universo simbólico donde aparecen los desayunos ligados a la idea de las personas de bajos recursos, no a la de derechos de ciudadanos, constante que se observó en lo dicho por los profesores en esta escuela.

En otras entrevistas se muestra que tal vez la relación parecía completarse con la asociación desayuno-ayuda-escuela-niños, ya que la relación derecho-niño pertenece al parecer a la categoría padres de familia:

Mtro. 2: es un apoyo que se les da dentro de la institución, porque si lo tomamos como un derecho, el derecho deberían ejercerlo principalmente dentro de sus familias, ¿sí?, y aquí en la institución pues es un apoyo que se les da.

Es decir, completando la idea sobre los profesores, desde el “campo de la discursividad” de lo institucional-educativo se muestra que el desayuno está ligado con personas de bajos recursos como ayuda, y si apareciera a la noción de derecho sería no por el vínculo hacia los escolares, sino hacia los padres de familia. Esto es, no hay una línea “directa” entre niños escolares y derechos, menos con una categoría como la de ciudadanos.

Así mismo, de lo más interesante es observar cómo son los propios padres de familia quienes en su mayoría entendían el desayuno como una ayuda:

Madre 10: yo pienso que una ayuda...

Madre 9: una ayuda...

Madre 8: una ayuda...

Respecto a las formas exteriores de control sobre el discurso se retoma la categoría de “lo prohibido” como una forma de exclusión sobre lo dicho (Foucault, 1987:1-64), ante lo cual cabe la siguiente mención sobre el punto de que el desayuno escolar sea “una ayuda”: 1) Es la categoría que se enuncia las más de las veces y 2) se expresa en las primeras partes del discurso de los actores. Lo que es importante señalar es que las dos características antes descritas son “sospechosas” por las prohibiciones que pudieran estar influyendo en lo dicho por los entrevistados, es decir, tal vez decir que es una “ayuda” sea lo menos prohibi-

do para los individuos que se enfrentaron al investigador, ya que como señala Foucault (1987:11): “El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa”.

Lo que pudiera llegar a decir “lo no dicho” es que, si bien una parte de los actores sociales consideran al desayuno escolar como una “ayuda”, también puede leerse que es en primera instancia lo menos comprometedor frente a un entrevistador.

Una ayuda y un derecho

Otras categorías ligadas en el discurso de los actores fue tal vez una versión más moderada, es decir, que el desayuno representaba tanto una ayuda como un derecho:

Mtro.1: pues yo creo que viene siendo, pues yo creo que un derecho, porque pues, a la vez viene siendo a lo mejor una ayuda, porque hay muchas personas que no pueden solventar esos gastos de comida, oh, entonces por eso es una ayuda y a la vez es un derecho.

Resulta muy interesante, como se irá mostrando, cómo los actores sociales entrevistados parecen hacer dos tipos de relación en cuanto al derecho y a la ayuda: en cuanto al primero, parece manifestarse que cuando el desayuno es una ayuda, ésta es principalmente para los papás o las mamás, ya que apoya su gasto familiar; sin embargo, en el segundo tipo de relación: derecho-niño escolar-padres de familia, parece expresarse que cuando el desayuno es concebido como un derecho, éste se tiene que exigir a los padres de familia:

Directora: pues más que nada entra todo, es una ayuda que nos dan y pues un derecho también, porque el niño tiene el derecho de alimentarse, ¿verdad? Entonces pienso que todo eso entra dentro de...

Sobre esta categoría que sobresalió de las entrevistas, cabe señalar lo siguiente: si bien los “campos de discursividad” son distintos: directivos del DIF, directora de la escuela, padres de familia, niños escolares, profesores, etc., el destino es el mismo: el “campo de discursividad” del sentido común donde el desayuno escolar aparece como una ayuda y, en el mejor de los casos, matizado como las dos cosas: una ayuda y un derecho, pero este último término, “derecho”, ligado no a los niños escolares, o a la escuela, sino a los padres de familia como los obligados a proporcionar el desayuno. Aspecto que se profundizará en la siguiente sección.

Si es un derecho, ¿ante quién hay que exigirlo?

¿Qué es un derecho?

Antes de revisar la respuesta a estas preguntas sería importante hacer referencia a lo que los actores expresaron al tratar de definir lo que era un derecho.

Mientras que los niños escolares llegaron a enumerar derechos de los niños como respuesta: “Derecho a jugar”, “derecho a venir a la escuela” hasta manifestar frases generales como: “Son (los derechos) lo que tenemos todos”, los profesores manifestaron también elementos generales como: “Lo que tenemos todos, por ser personas” y también enumeraban diferentes tipos de derechos.

Las madres de familia entrevistadas también respondían haciendo enumeraciones: “Como el derecho a votar, derecho a tener un nombre...”. A su vez, las madres colaboradoras hacían la referencia directamente a los desayunos escolares y decían que “todos los niños pues deben tener su desayuno, de una manera o de otra, verdad”. Es decir, no hubo muchos argumentos al tratar de definir lo que era un derecho, de manera general.

El desayuno escolar como un derecho

Ante las respuestas de que el desayuno sería un derecho, se les cuestionó ante quién se tenía que exigir ese derecho, ¿a los profesores, al gobierno, a los padres de familia, a la Iglesia? A continuación se muestran algunas categorías que sobresalieron.

Las autoridades

En muy pocas ocasiones, los actores involucrados incorporaron en su dicho categorías como “gobierno”, “autoridades”, “el Estado”, “el DIF”; sin embargo, lo hicieron en poca medida, pero la mayoría de las ocasiones se expresaron así después de haber señalado primero a los padres de familia, a las madres que elaboran los alimentos o a la propia escuela, es decir, pareciera muy apartado en el imaginario colectivo la relación: gobierno-desayunos o Estado-desayunos.

Lo anterior se hizo presente desde los directivos del programa hasta los niños, donde en la mayoría de los casos se responsabilizaba a los padres de familia.

Algunas de las excepciones:

Inv.: ¿y a quién piensa que debería exigírsele los desayunos en el caso de que fueran un derecho?

Mtro. 1: pues yo creo que a las mismas autoridades, me imagino.

Los padres de familia

La mayoría de los actores en las entrevistas señaló a los padres de familia como los principales responsables de la alimentación de los niños, así como de los propios desayunos escolares:

Mtro.2: si lo tomamos como derecho, principalmente a los papás, a sus familias, a sus familias pues.

Es curioso cómo en pocas ocasiones se retomaron en el dicho de los actores argumentos jurídicos y, cuando éstos aparecieron, se expresaron en el sentido de justificar cómo los desayunos no eran un derecho:

Inv.: ¿entonces la escuela no tiene la obligación de dar los desayunos escolares?

Mtro. 2: dentro de los reglamentos que existen para escuelas, no existe una determinación que diga que la escuela debe brindar ciertos alimentos, solamente en algunas donde la misma, eh, organización de la escuela se lo permite, pero no es un requisito para la institución.

Los mismos padres de familia aceptan su rol principal en cuanto a la alimentación de los niños escolares:

Inv.: ¿entonces de quién es la obligación de que los niños desayunen?, ¿de los maestros, de los papás, del gobierno, de la Iglesia?

Madre 8: de nosotros los papás.

Madre 3: de nosotros, sí... (contestaron muy seguras y rápidamente).

Madre 3: porque también, uno los manda a la escuela, pero la obligación es de uno.

Madre 8: nosotros los papás...

Inv.: ¿entonces, si la escuela no les da de desayunar no pasa nada?

Madre 8: pues nosotros tenemos la obligación de darles... pero los niños no quieren desayunar, toman solamente un... chocomilk, un cereal y aquí en la escuela les complementan el desayuno.

Con los niños de 2° grado:

Inv.: ¿entonces a quién le tienen que exigir ese derecho a la alimentación, a los papás o a la escuela?

La gran mayoría grita: ¡a los papás!

Directora escuela Tepetates: pues más que nada el derecho está ante los papás, el derecho que tienen de alimentarse, este, y después, pues si se puede en una institución del gobierno, este, pues también, si nos manda el apoyo pues, tenemos que agradecerlo y aceptarlo, porque es para un beneficio de, de, de, para un mejor bien de ellos.

Con los niños de 6° grado:

Inv.: ¿y quién tiene la obligación de darles el desayuno?

Responden casi en coro: ¡los papás!

Inv.: ¿entonces la escuela no tiene ninguna obligación de darles el desayuno?

Silencios y rostros de confusión...

Inv.: a ver, entonces, ¿quién tiene la obligación de darles el desayuno?

Vuelven a decir: ¡los papás!

Los papás y la escuela

Otro tipo de respuestas se podría clasificar de acuerdo con la relación: padres de familia-escuela:

Mtro.1: yo creo... los papás, o sea, como en parte tener una mancomunidad entre los dos, porque pos, no se puede dejar de lado a la escuela ni a los padres, tiene que haber una conjunción para que haya un mejor, un mejor, cómo se podría decir... un mejor desayuno.

Inv.: ¿y de quién es esa obligación?

Mtro.1: pues yo creo que más que nada de los padres".

Padres de familia y gobierno

Otro elemento que sobresale es la combinación ahora de los padres de familia con "el gobierno":

Madre 8: que todos tengan derecho a desayunar (se ríe).

Inv.: ¿entonces a quién le tienen que exigir ese derecho los niños?

Madre 8. (se ríe) pues a los papás, pero también el gobierno que traiga las cosas y nosotros ayudamos con lo que falta.

Madre 10: pues al gobierno.

Madre 8: a los papás, se ríe al mismo tiempo que dice: ¡pues nosotros somos los que tenemos el derecho de darles!

Todas ríen y luego dice otra madre de familia:

Madre 9: ¡nosotras tenemos la obligación!

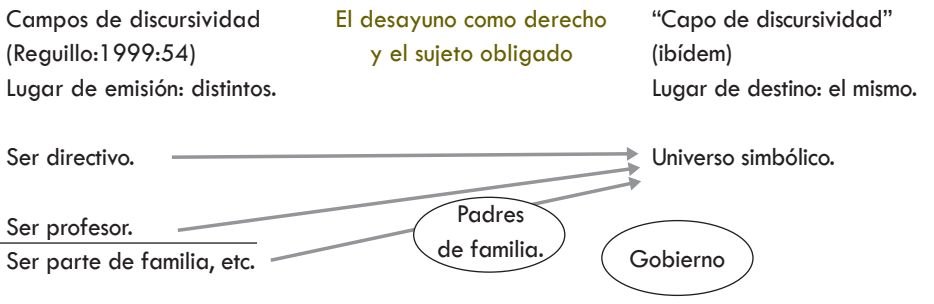
Madre 10: pero si el gobierno nos apoya con eso, pues qué mejor, ¿verdad?

Todas vuelven a reír.

Madre 10: es una forma de pensar y de ver las cosas.

Como se ha mostrado, ante la pregunta: ¿si es un derecho, quién tiene la obligación de darles el desayuno? Se expresa algo importante: el discurso de los actores tiene una dirección, va de un "campo de discursividad" (Reguillo, 1999:54) de un

lugar de enunciación (ser directivo del DIF, profesor, padres de familia, etc.) hacia otro “campo de discursividad”, el del universo simbólico; pero además de tener un origen, un destino y una dirección, tiene un matiz de grado: se relacionan unas categorías más cercanas que otras: siendo la categoría “padres de familia” la más cercana y más intensa y siendo “gobierno” o “autoridades” la más alejada.



Fuente: elaboración propia.

Sobre este punto es necesario enfatizar que cuando se dice que los padres de familia, y no otro actor social, son los obligados a proporcionar el desayuno escolar, no sólo se está haciendo una exposición clara sobre el universo simbólico de los entrevistados, se está mostrando una escisión importante sobre lo adecuado y lo inadecuado, lo razonable y lo irracional y los grados de intensidad entre estos dos polos.

Como muestra Foucault (1987:14), un sistema de exclusión que opera en los discursos es la división entre la razón y la locura, separación que ahora tiene formas e instituciones sofisticadas:

Pero tantas consideraciones no prueban que la antigua separación ya no actúe; basta con pensar en todo el armazón de saber, a través del cual desciframos esta palabra; basta con pensar en toda la red de instituciones que permite el que sea -médico, psicoanalista- escuchar esa palabra y que permite al mismo tiempo al paciente manifestar o retener desesperadamente sus pobres palabras; basta con pensar en todo esto para sospechar que la línea de separación, lejos de borrarse, actúa de otra forma, según líneas diferentes, a través de nuevas instituciones y con efectos que no son los mismos (Foucault,1987:14).

Esto es, se han creado instituciones coactivas de significados que señalan que lo razonable es que se le exija el desayuno escolar a los padres de familia y que a su vez esta exigencia esté lejos del actor llamado “gobierno”, como lo muestra la gráfica anterior. Trama de significados que al parecer tiene su solidez en el sentido común de los actores sociales involucrados.

¿Todas las escuelas reciben desayunos? ¿Por qué unas sí y otras no?

También se les preguntó a los actores sociales sobre el porqué unas escuelas tenían desayunos escolares y otras no. Las respuestas arrojan, por lo que se puede percibir, una actividad deductiva: las acciones van desde el Estado hacia las escuelas, es decir, si la institución cumple ciertos requisitos se hace beneficiaria del programa. Es interesante cómo en las entrevistas no se registraron hallazgos que expresaran una direccionalidad inductiva, es decir, desde la gestión de los padres de familia hacia el Estado para reclamar la operación del programa de desayunos escolares:

Mtro. 2: pues yo creo que se inscriben en el programa de desayunos escolares; si tienen las instalaciones adecuadas y la gente coopera, pienso que les aceptan la solicitud.

Inv.: ¿y en qué consiste que unas escuelas sí tienen desayunos escolares?

Madre 6: en que ellas trabajan bien, son las que se encargan de la cocina, trabajan bien, yo creo que por eso sigue el desayuno, no donde quiera hay.

Madre 3: aquí ha tocado que trabajan bien y están... cómo se dice... están saliendo adelante y por eso... trabajan bien pues, ellas bien.

Madre 9: pues es que ¡las demás escuelas no las quieren!, ¡las demás escuelas no las quieren!.

Madre 10: mire, al principio, yo me hice cargo de esta cocina y me dijeron que se tenía que trabajar y trabajé, y estuvo bien, porque así la escuela calificó y nos la dieron.

Aquí cabe señalar lo siguiente: pese a que “las estrategias discursivas” (Reguillo, 1999:54) son distintas al parecer, sobre todo en lo relacionado con “la posición, de clase, de género, de edad” (Ibídem), se tiene un destino común: parece haber en el universo simbólico de los actores sociales una idea clara sobre este tipo de programas, en el sentido en que vienen desde “arriba”, desde la “dotación” del Estado y no desde una autogestión de la comunidad escolar.

¿Cómo se construyen los derechos?

Para abordar estas cuestiones se inició preguntándoles a los actores sociales implicados si consideraban que el desayuno debería ser para todos los niños o sólo para los que más lo necesitan.

¿Los desayunos escolares tienen que ser para todos los niños o sólo para los que más lo necesitan?

Se pudo encontrar que la gran mayoría de los actores respondía que los desayunos “deberían” ser para todos los niños:

Mtro. 1: pues yo creo que sería bueno que fuera para todos”.

Mtro. 2: se supone que debería ser para todos.

Madre 5: para todos...

Madre 3: para todos, yo pienso que para todos.

Inv.: porque tengo entendido que existen unas listas, ¿no?

Madre 10: sí, se pesan, se miden, pero como hay para todos... (todas ponen cara de desconcierto).

Directivo desayunos DIF Jalisco: no, pues debería ser para todos, pero desgraciadamente no hay recursos suficientes y bueno, se hace lo que se puede con lo que se tiene ¿no?, con los niños que presentan ciertos grados de desnutrición”.

Con los niños de 2º grado:

Inv.: a ver, ahora díganme, ¿los desayunos escolares deben de ser para todos los niños o para los que más lo necesitan?

La gran mayoría responde gritando: ¡para todos!

Inv.: a ver, sí tú, ¿Cómo te llamas?, a ver... sí...

Niño 4: para todos porque si los demás están ahí, los demás se los van a estar saboreando y les va a doler la panza...

Niña 1: para todos porque si unos no comen se pueden morir de hambre, porque algunos no tienen dinero para comer en la calle...

Aquí sobresale el hecho de que desde el “campo de discursividad” (Reguillo, 1999:54) de lo “institucional-oficial” y desde el de “la vida cotidiana-niños escolares” se explican de forma clara dos cosas: 1) Si el desayuno es para todos o no y 2) los factores que podrían estar detrás de este hecho.

¿Qué se tendría que hacer para que el desayuno escolar fuera para todos?

¿Si fuera un derecho, cómo sería?

Las respuestas a estas cuestiones arrojaron categorías interesantes que a continuación se describen:

Padres de familia

Es interesante observar que tanto los profesores, las propias madres de familia y los niños escolares señalaron a los padres de familia como los principales responsables de que el desayuno pudiera ser un derecho y una realidad para todos los niños:

Mtro. 1: concientizar a los padres y a los mismos maestros para llegar a un bien común que viene siendo el derecho del desayuno.

Mtro. 2: principalmente que estuvieran dispuestos los padres de familia, maes-

tros, para hacer lo que se necesita para atender a todos los niños (...) coordinarse sobre todo en la obtención de los suministros, los alimentos, para que así no hiciera falta lo que se necesita.

Mtro. 2: este tipo de derechos (el desayuno escolar) se hace realidad principalmente con la responsabilidad de los padres de familia, ¿no?, donde los padres de familia deben de proveer de todo lo que necesiten sus hijos, principalmente.

Inv.: ¿y qué se tendría que hacer para que fuera para todos?

Madre 4: (se ríe) eso no sabemos...

Madre 8: yo pienso que apoyar, apoyar a las señoras del comité y todo para que lo den a todos los niños.

Con los niños de 2º grado:

Niña 7: cooperar para que todos los niños puedan comer...

Niña 1: cooperar para que todos los niños puedan comer aquí.

Niño 6: las señoras que hacen la comida deberían hacer un letrero donde diga: Señora o señor, madre o padre de familia, necesitamos que cooperen por, porque más niños tienen hambre.

Todos

De igual forma sobresalió una categoría que pudiera interpretarse de varias formas: depende de “todos” el que el desayuno sea una realidad. Podría entenderse que al ser responsabilidad de todos no es de nadie, o bien que los actores sociales identifican en su universo simbólico que es una tarea compartida colectivamente:

Mtro. 1: pues... pues... pues tratar de llegar a los lugares más lejanos (...) poner un granito de arena entre todos, que fuera un acuerdo para el bienestar de ellos mismos, de la población en general.

Inv.: ah... ¿y qué es lo que tendrían que hacer los profesores, el director de la escuela, los padres de familia, el gobierno, la Iglesia para que fuera para todos?.

Madre 8: trabajar...

Madre 5: trabajar...

Madre 3: trabajar... (todas se copian la respuesta).

Directora de la escuela de Tepetates: pues trabajar todos para que los niños sigan teniendo este beneficio, que pues no es fácil tenerlo, verdad.

El gobierno

Es importante señalar cómo un profesor de los entrevistados hizo la relación para todos-gobierno-legislación:

Mtro. 2: pues tendría que legislarse principalmente para que dentro de las instituciones se dieran todas las facilidades para que se otorgara ese tipo de beneficio.

Inv.: ¿entonces de esa manera la obligación ya la tendría la escuela y no los papás?

Mtro. 2: de esa manera, si se, este, legislara y que se diera dentro del marco de las leyes, pues ya tendrían que modificarlo y la obligación ya sería de las instituciones educativas y si seguimos la escala hacia donde va pues llegaría a recaer hacia el gobierno.

Dentro de las madres entrevistadas y de las propias autoridades del programa pareciera prevalecer la relación gobierno-dotación de recursos, es decir, una visión tal vez más clientelar:

Madre 10: gratis (se ríe), tendría que ser gratis, tendría que el gobierno darlo gratis, gratis, para todos.

Madre 10: pedirlo...

Madre 8: al DIF...

Madre 10: al gobierno del estado.

Director desayunos DIF: pues que hubiera más recursos, que hubiera una partida presupuestal más amplia y bueno, eso les toca a las autoridades correspondientes, de arriba.

Inv.: pero ¿qué es lo que se tiene que hacer para que esos derechos sociales se hagan una realidad, se hagan?

Niño 1: pos haciéndolos... como si alguien que no tiene dinero y el otro le puede dar...

Inv.: pero ¿quién tiene que darlos?

Niña 2: ¡yo, Raúl! el gobierno...

Con los niños de 6º grado:

Niña 16: ¿se tienen que organizar? (responden los niños en forma interrogativa).

Inv.: bien, ¿qué más?

Niño 18: ¿mandar suficiente dinero para que el alimento sea para todos?

Inv.: bien, ¿quién tiene que mandar ese suficiente dinero?

Responden casi en coro: ¡el gobierno!.

El gobierno y los padres de familia

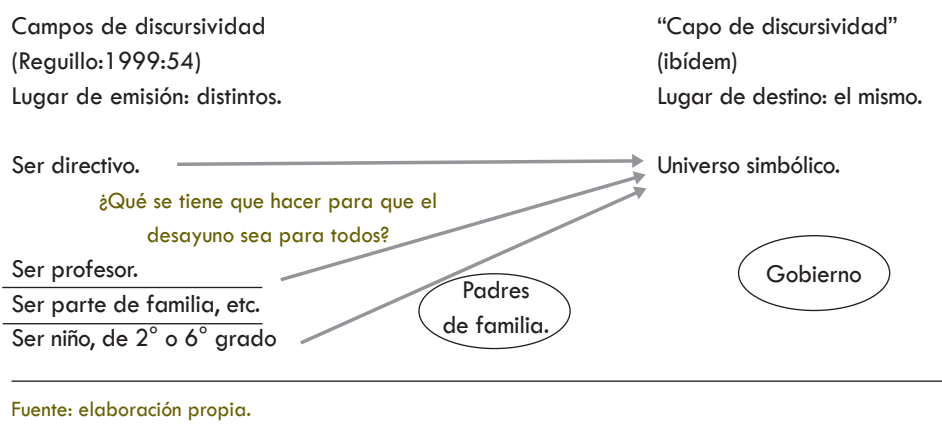
Otro aspecto que sobresalió fue la vinculación entre “el gobierno” y los padres de familia como un rol compartido en la tarea de que el desayuno pudiera ser una realidad para todos los niños escolares:

Madre 8: que todos tengan derecho a desayunar (se ríe).
 Inv.: ¿entonces a quién le tienen que exigir ese derecho los niños?
 Madre 8: (se ríe) pues a los papás, pero también el gobierno que traiga las cosas y nosotros ayudamos.
 Inv.: o sea, ¿todos poner dinero? ¿o cómo?
 Madre 8: pues yo creo que sí...
 Madre 3: en los desayunos...
 Madre 8: sí, en los desayunos, pues a los papás que nos llaman a venir a trabajar, para darles el desayuno, pues sí venir, y el gobierno pos ayudando a traer las cosas, los alimentos.

Destaca que ante la pregunta: ¿Qué se tendría que hacer para que el desayuno fuera para todos? Se parte otra vez de “campos de discursividad” distintos: el campo de lo “institucional-formal”, “el de la vida cotidiana”, principalmente.

También se habla desde “estrategias discursivas” diferentes; es decir, existen distinciones de “los actores sociales, según la posición, de clase, de género, de edad, de adscripción religiosa y política” (Reguillo, 1999:54) y, pese a estas diferencias, existe al parecer un patrón importante: el destino parece ser el sentido común, el “capital simbólico” de los actores sociales, donde nuevamente hay una intensidad más profunda con la categoría “padres de familia” y menos con la del “gobierno”.

Sobre la pregunta: ¿Qué se tiene que hacer para que el desayuno escolar sea para todos? Es importante señalar que esta interrogante hace evocar al entrevistado algo no normativo, ni imperativo, sino hipotético, le genera una creencia de un deber ser, le evoca un deseo, pero no de cualquier tipo, se le da la oportunidad de emitir al actor social su deseo de verdad.



Esto ha sido trabajado por Foucault cuando habla de que una forma de exclusión externa del discurso es la división entre lo verdadero y lo falso, pero algo más: la voluntad de verdad:

Ciertamente, si uno se sitúa al nivel de una proposición en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad (...) (1987:15).

Es decir, lo dicho por las personas hace más que señalar lo que consideran falso o verdadero, asoma su voluntad, permite identificar sus deseos, por tanto Foucault continúa:

Esta separación histórica ha dado sin duda su forma general a nuestra voluntad de saber. Pero, sin embargo, no ha cesado de desplazarse: las grandes mutaciones científicas quizás puedan a veces leerse como consecuencias de un descubrimiento, pero pueden leerse también como la aparición de formas nuevas de la voluntad de verdad (1987:17).

Así, lo emitido por los actores sociales no es sólo un registro, un “descubrimiento” de lo dicho, puede mostrar la voluntad de verdad de los entrevistados que, en este caso, pudiera ser el hecho de que sean los padres de familia los principales protagonistas de que los desayunos escolares lleguen a todos los niños.

Los derechos de los niños escolares.

¿Cuáles son los derechos de los niños que vienen a la escuela?

Algunos actores implicados, como a continuación se muestra, hicieron una descripción amplia sin vincular directamente el derecho a la alimentación a los desayunos escolares:

Mtro.1: pues podría ser tratarlos bien, a recibir por parte de sus padres directamente una educación, un, un pues bienestar hacia su futuro.

Mtro.2: pues tienen muchos derechos, pues, a tener una vivienda digna, a tener un nombre propio, a tener una habitación, a tener vestido, a alimentación, a la educación y algunos otros más.

Directora de la escuela de Tepetates: huy, pues muchas cosas: a tener una buena educación, a ser tratados bien, a tener un nombre, a que nadie los maltrate, que tengan pues seguridad en su persona, a ser bien alimentados, tener un techo, etc..

En el mismo sentido se expresaron los directivos del programa de desayunos escolares; sin embargo, como se verá más adelante, no hubo actores que hicieran la relación entre el derecho a la alimentación que tienen los escolares y los desayunos que se preparan en las escuelas:

Madre 8: que todos tengan derecho a desayunar (se ríe).

Con los niños de 2º grado:

Niña 4: ir desayunados todos los días a la escuela, venir a la escuela pa aprender muchas cosas y comer diario.

Con los niños de 6º grado:

Niña 12: Venir a la escuela, entre otros está, hum... tener un hogar, y...

Niño 13: ser alimentado...

Inv.: ajá...

Niño 13: tener cuidado de nuestros padres y un hogar...

Aquí se aprecia nuevamente cómo, a pesar de una diversidad en cuanto a los “campos de discursividad” y de “estrategias discursivas” (Reguillo, 1999:54) por parte de los actores sociales, existe un destino común.

¿Cuál es el derecho a la alimentación de los escolares?

Esta pregunta fue dividida en otras para su mejor comprensión por parte de los actores: ¿Cómo definiría usted el derecho a la alimentación que tienen los niños que asisten a la escuela? ¿Cómo entiende usted el derecho a la alimentación que tienen los niños que vienen a la escuela?, etc.

Las respuestas a estas preguntas fueron muy variadas: desde una obligación en general, un deber de los padres de familia, hasta una contraprestación a favor de los niños si son estudiantes dedicados:

Mtro. 1: pues yo creo que sería... pues yo creo que...(se ríe) pues yo creo que más que nada viene siendo pues más que nada una obligación, tratar de alimentar a los niños.

Inv.: ¿y en qué consiste el derecho a la alimentación de los niños escolares?

Mtro. 2: el derecho a la alimentación pues es que deben de tener un lugar donde puedan alimentarse, eh, apoyados principalmente por los padres, ¿no?.

Madre 10: pues de que ellos se lo ganen (la alimentación) echándole ganas al estudio, ¿verdad?."

Con los niños de 2º grado:

Niña 3: ¡el derecho de comer bien!

Niño 2: ¡el derecho a jugar!

Directora de la escuela de Tepetates: pues un mejor desarrollo pienso yo, el niño mientras más esté en una mejor alimentación tiene un mejor desarrollo, un mejor aprendizaje...

Con los niños de 6° grado:

Niño 15: pues consiste en que tengamos el desayuno, la comida y la cena.

Inv.: ah, muy bien, ¿y ante quién se tiene que exigir ese derecho?

Niño 15: ¿a los padres? (responden haciendo preguntas).

Se pudo apreciar que en las respuestas no existía una mención directa con el Estado, un marco jurídico y la escuela, es decir, hubo una definición sin demasiados argumentos.

Ante la diversidad y dispersión de las respuestas, tal vez se podría leer que la constante es la no vinculación del derecho a la alimentación de los niños escolares con los desayunos escolares.

La expresión sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Ante esta pregunta resalta cómo las respuestas van desde nociones muy básicas que hablan de “la sociedad”, hasta una conceptualización por parte de los niños de 2° grado que involucra a los derechos sociales con problemas como el de la pobreza. Sin embargo, otro rasgo muy importante es que esta pregunta fue la que causó los silencios más largos y los rostros de confusión más agudos:

Madre 8: se ríe al igual que todas mientras todas quedan en silencio, al poco rato dice: pues es que nosotros trabajemos unidos, ¿no?, la sociedad.

Madre 10: ¿sociales?... pues nosotros también como sociedad cuidarlos (a los niños).

Directora de la escuela de Tepetates: social en que todos intervengan, autoridades educativas, verdad...

Mtro. 1: los derechos sociales... (pone cara de pensativo), pues yo creo que... pues hum... (se queda largo rato callado), pues, derecho a la alimentación, derecho pues tal vez a lo mejor a la educación.

Es de asombrarse cómo, durante el grupo focal, fueron los niños de 2° grado quienes hicieron la relación directa entre lo que son los derechos sociales, la pobreza y hasta la distribución de recursos, elementos ausentes en el resto de los discursos de los demás actores sociales (incluidos los niños más grandes del 6° grado):

Con los niños de 2° grado:

Inv.: ahora díganme, ¿qué serán los derechos sociales?

Después de un largo silencio un niño dice:

Niño 8: apoyar a todos.

Niño 1: darles de comer a los que lo necesitan.

Niña 1: ver a un señor en la calle y darle aunque sea un pan o algo...

Niña 10: la otra vez yo cooperé a darle dinero a un señor y mi papá me dijo que no le diera que porque ellos eran enfermos y le dije: ¡pa!, mejor le doy un vaso de agua y se la di.

Niño 1: alguien que no tenga dinero, como su hermanito de (dice el nombre de una compañerita del aula) que la otra vez estaba bien cagado (pero lo dice serio, no se ríe ni es burla), entonces mi mamá le dio dinero a su mamá para que comprara pañales.

Con los niños de 6° grado:

Inv.: bien, ahora díganme, ¿qué son los derechos sociales?

Silencios...

Inv.: ¿Qué son los derechos sociales?

Los niños ponen cara de pensativos y hay silencios...

Lo anterior es muy interesante porque presenta el siguiente patrón: a menor edad y menos socialización secundaria, más conocimiento de lo que son los derechos sociales. Parece ambiciosa la vinculación pero, por lo observado en las entrevistas, fueron los niños escolares de menor edad los que complejizaron la respuesta hasta el punto de relacionar los derechos sociales con problemas como el de la pobreza.

Otra lectura más acertada podría ser que a más grados de inserción en los diversos "campos de discursividad" y "estrategias discursivas" (Reguillo, 1999:54), mayor intencionalidad en la respuesta y, por tanto, tal vez optar por el silencio sería lo menos comprometedor, después de todo, un niño de 2° grado ¿qué nivel de compromiso puede temer?

Tal vez podría hacerse la lectura de que se trata de un silencio intencionado, es decir, un silencio premeditado en el discurso, una intención de cerrar las palabras a otros, ya que, como lo señala Foucault (1987:32), puede haber una situación donde: "Más preciso: todas las regiones del discurso no están igualmente abiertas y penetrables, algunas están altamente defendidas (diferenciadas y diferentes) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricciones previas a disposición de cualquier sujeto que hable".

¿El desayuno escolar es un derecho individual o social?

Ante esta pregunta, la mayoría de los actores sociales señalaron que el desayuno escolar sí era un derecho social, pero sin mostrar grandes elementos ante dicha afirmación:

Mtro. 2: en cuanto a los niños sí, uno de los principales derechos sociales (el desayuno), pues uno principalmente también es el de la educación, a jugar, a tener un espacio de recreación... (...).

Inv.: ¿y el derecho a la alimentación será un derecho social o no?

Mtro. 2: en el momento, pienso yo, en el momento en que se hacen estas situaciones de alimentos de los desayunos de las escuelas se convierte en un derecho social.

Inv.: ¿y si es un derecho social a quién se le debe exigir?

Mtro. 2: pues como digo, a la sociedad principalmente, todos los involucrados dentro de la sociedad.

Inv.: o sea que el niño tiene que exigir este derecho a la escuela, a la Iglesia, a los papás, al gobierno, a todos...

Mtro. 2: pues cada quien tiene su parte, los padres de familia y claro, gobierno y la institución en la que se presenta este servicio.

Esta respuesta es interesante porque señala que: “En el momento, pienso yo, en el momento en que se hacen estas situaciones de alimentos de los desayunos de las escuelas se convierte en un derecho social”; es decir, pareciera señalar la idea de que cierto nivel de institucionalidad ocasionaría que se instalara el desayuno escolar como un derecho social.

Inv.: ¿y el desayuno será un derecho social o no?

Las madres quedan en silencio.

Directora de la escuela de Tepetates: yo pienso que es social, este, porque yo pienso que mientras que nosotros tengamos la posibilidad de apoyarlos, podemos hacerlo.

Este rubro sobre los derechos sociales parece indicar más sobre lo que no se dice que sobre lo que se menciona, es decir, ante tantos silencios cabe preguntarse: ¿Qué dicen estos huecos de palabras? Lo no dicho pareciera denotar una ausencia de la idea de derechos sociales en el imaginario de los actores sociales, sobre todo por los gestos de sorpresa y de extrañeza ante el término, pero también pudiera mostrar, como se señaló anteriormente, un silencio intencionado puesto que es extraño que

los niños del 2º grado fueron los únicos que sí complejizaron la noción del derecho social; pareciera presentarse un “principio de trastocamiento” (Foucault, 1987:43) que nos permite identificar este enrarecimiento del discurso:

Allí donde, según la tradición, se cree reconocer la fuente de los discursos, el principio de su abundancia y de su continuidad, en esas figuras que parecen jugar una función positiva, como la del autor, la disciplina, la voluntad de verdad, se hace necesario, antes bien, reconocer el juego negativo de un corte y de un enrarecimiento del discurso (Foucault, 1987:43).

La construcción de las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares

Después de haber dado cuenta a grandes rasgos de lo dicho por parte de los actores sociales involucrados, en las siguientes páginas se trabajará lo relacionado con lo que hacen los individuos, donde se intentará hacer una “descripción densa” de las situaciones sociales:

En antropología o, en todo caso, en antropología social, lo que hacen los que practican la etnografía (...) Desde cierto punto de vista, el libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, “descripción densa” (Geertz, 1991:21).

El menú de los desayunos

De acuerdo a las observaciones realizadas, si bien las madres que preparan los alimentos muestran un menú realizado por el DIF Jalisco, se pudo observar que los alimentos preparados para los niños depende mucho de cuestiones pragmáticas como el tipo de alimentos al alcance, el cansancio de las madres y otros aspectos de la vida cotidiana.

Sobre los alimentos disponibles cabe mencionar que el DIF Jalisco y municipal no otorgan todo lo requerido, es decir, lo perezado se tiene que comprar por parte de los padres y madres de familia para preparar los alimentos, quienes al mismo tiempo señalan que el dinero para comprar lo que hace falta “sale de los mismos 3 pesos” que se pagan en esta escuela por el desayuno:

Inv.: ah, ¿y el DIF les trae todo el mandado?

Madre 9: sí...

Madre 10: pero hay cosas que se compran.

Madre: el tomate, la cebolla...

Madre 10: la verdura, la fruta, el agua.

Con los niños de 2º grado:

Inv.: ¿y qué les dan de desayunar?

Niño 11: ¡hot dogs!

Niña 13: ¡sopa!

Niño 12: ¡tacos de soya!

Niño 16: tostadas, albóndigas...

Niño 12: salchitacos...tamales, atoles...chokomiles...

Cabe mencionar que el desayuno en esta escuela se sirve a las 11:00 hrs, en la hora del recreo, por lo que los niños tienen varias posibilidades para su alimentación: a) pagar los 3 pesos de los desayunos escolares, b) que sus mamás o papás les traigan el desayuno y se los den por la barda de metal, c) que compren hot-dogs, tacos, salchitacos, quesadillas, etc, a las señoras que ofrecen estos desayunos también desde fuera de la barda de metal, d) comprar algunos dulces que venden otros niños (al parecer proporcionados por la propia escuela), e) traer su propio desayuno desde casa, lo cual es lo menos usual por lo que se pudo observar.

Con los niños de 6º grado:

Inv.: ¿y cuál es la diferencia entre la comida de sus casas y la de la escuela?

Niño 12: que en la casa comemos lo que queremos y aquí no.

Niña 10: que el desayuno de aquí es más nutritivo que el desayuno de la casa".

El comedor

En el caso de esta escuela, el espacio que sirve para preparar los alimentos y donde son consumidos es casi el mismo. Un salón de clase fue dividido en dos, una de las partes se utiliza para dar clases y la otra fue adecuada como cocina-comedor.

Esta cocina cuenta con aditamentos caseros, es decir, refrigerador, estufa, ollas, cucharas, vasos y platos de plástico que no son de gran calado o del tipo industrial. Las madres entrevistadas señalan que dicho equipo fue proporcionado por el DIF municipal.

Dentro de este mismo espacio hay cuatro mesas de plástico con sus respectivas sillas, las cuales, de acuerdo a las madres entrevistadas, fueron compradas por la

misma escuela “de los mismos 3 pesos”. Unos niños se sientan a comer allí su desayuno con su plato y vaso (no hay charolas donde coloquen todos sus alimentos), pero otros niños salen al patio y ahí se sientan con sus amigos a comer.

Las madres colaboradoras

Sin duda, una de las figuras más importantes dentro de los actores sociales involucrados en los desayunos escolares son las madres que los preparan.

Cabe mencionar que, en el caso mexicano, al parecer en un periodo no muy lejano se ha pasado de los desayunos fríos (galleta con un vaso de leche) al desayuno caliente (un menú preparado en una cocina dentro de la escuela por las madres de familia):

Inv.: y platiquéennos, ¿Cómo empezó la organización aquí con lo de los desayunos?

Madre 11: primero los fríos...

Madre 10: sí, primero los fríos y luego los calientes, debía de ver, cargando ollas calientes desde nuestra casa, nosotras con las ollas calientes (hace mímica con sus manos como cargando algo pesado sobre sus hombros).

Madre 8: primero cocinaba cada una en su casa y traía y pues, ahora así con el comedor, pues más fácil.

Madre 10: el gobierno municipal ayudó aquí (señala dentro del comedor) con lo de la construcción (aunque la cocina es como un salón partido a la mitad, parece que ya existía, que partieron un salón en dos para dejar una cocina y otro salón).

Inv.: ah, ¿entonces cómo se pasó de los fríos a los calientes?

Madre 10: pues yo pienso que allá (apunta la mano hacia afuera) allá arriba se pensaron así (refiriéndose al DIF).

De acuerdo con las versiones de los directivos del programa, en esta escuela existe un periodo concreto en el que estos cambios se hicieron presentes para que en el 2007 se esté en la fase de los desayunos calientes, versión confirmada por la directora de esta escuela:

Inv.: ¿desde cuándo empezaron los desayunos?

Directora de la escuela de Tepetates: más o menos en el 2006 los calientes y como un año antes los fríos. Para los fríos era algo difícil, porque no había comedor y las señoras me ayudaban a traer todo preparado de sus casas, cargaban todo para dárselos a los niños aquí.

Directora de la escuela de Tepetates: pues decidimos meter un oficio a ver si nos apoyaban con los desayunos escolares calientes y así han ido mejorando.

Al respecto es preciso señalar que el DIF Jalisco expresa en su documentación oficial que para que el desayuno escolar se otorgue en una escuela es necesario el siguiente proceso: 1) Se identifican zonas marginadas o rurales, 2) se señalan las escuelas públicas donde esta situación de marginalidad o pobreza sea más acentuada, 3) una vez en estas escuelas primarias, con el auxilio de la Secretaría de Salud se pesa y se mide a los niños para identificar a los que tengan problemas de desnutrición (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006:5).

Nutrióloga DIF Municipal: No, DIF Jalisco nos da las cosas, los alimentos, para tantos desayunos escolares y ya el DIF Municipal los reparte según ve eso de la desnutrición o también los maestros mandan a los niños con bajas calificaciones o con problemas de aprendizaje; ah, pero si nos dice DIF Jalisco que deben ser menores de 9 años los beneficiarios, entonces hasta tercer año llegan los desayunos y se les toma una medida de peso y talla al inicio y fin del ciclo escolar y sus calificaciones y esa base de datos está en una red interna del DIF...

En este fragmento sobresale algo muy relevante: una edad tope para la dotación del recurso: 9 años, es decir, además de la focalización por zona marginada, por escuela de bajos recursos, de los niños con desnutrición, todavía se reduce más la segmentación diciendo que hasta cierta edad se otorgará el beneficio; sin embargo, la información oficial no expresa exactamente eso:

El desayuno debe otorgarse exclusivamente a niños preescolares y escolares de 3 a 9 años en desayunos fríos y 3 a 12 años en desayunos calientes de áreas indígenas, rurales y urbano marginadas que estén inscritos en el padrón de beneficiarios (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006:12).

A su vez, se siguen expresando más elementos discrecionales:

Nutrióloga DIF Municipal: No, pues es que aquí (refiriéndose a la escuela Alberto Terán) son muchos, aquí se dan 140 desayunos, casi un 70% de los niños, y en Cuexco (Cuexcomatitlán, escuela López Cotilla) nomás 50 y yo creo que la otra escuela (la de Cuexco) es más grande, pero Angélica (la encargada de los desayunos escolares en el DIF municipal de Tlajomulco que está de licencia por gravedad, puesto que dará a luz, de tal manera que la Nutrióloga del DIF municipal la está cubriendo en sus labores, todo esto a decir de la misma nutrióloga al momento de esta investigación). Sí pues creo que Angélica va viendo dónde sí están más organizados, como aquí ya ves que tienen mesitas, y está más grande y más limpio, entonces Angélica les da más desayunos...

Esta narración muestra, al parecer, que la asignación de los recursos para los desayunos está inmersa en ciertos criterios respecto al merecimiento por parte de las escuelas debido a su buen funcionamiento.

Sobre la organización de las actividades que hacen posible el desayuno escolar de los niños se apreció una realidad dada por el discurso y otra por lo observado; es decir, mientras que las madres de familia que no preparan los desayunos manifiestan que existe un rol donde se especifica que se van turnando las madres de familia por grupo, aproximadamente 4 cada semana, en lo que se pudo apreciar, ese rol no se llevaba a cabo, ya que se vio que existía una presidenta del comedor que junto con otras 4 mamás (siempre las mismas) eran las que día a día preparaban el desayuno escolar, es decir, había un personal fijo.

Mtro. 2: lo atienden principalmente las madres de familia y los suministros, tengo entendido que los traen por parte del DIF.

Mtro. 2: pienso que hay un rol de madres de familia que están atendiendo constantemente, sí... unas vienen, no sé si por semana o cada tres días, exactamente no sé cómo está la organización, se están cambiando.

Madre 7: hay un comité, pero ese comité organiza todo y nos toca mamás, nos toca, cuatro mamás por semana y nos turnamos.

Inv.: ¿entonces vienen cuatro mamás por semana a servir diferente?

Madre 7: sí.

Madre 3: sí.

Las madres entrevistadas que no cocinan dicen que siguen como al principio: que por lista de acuerdo a los salones, cada semana van 4 madres de familia diferentes a preparar los desayunos, lo cual no coincide con lo observado, ya que se vio durante el trabajo de campo que la gran mayoría de las veces son un grupo de mamás las que cocinan, cobran y son las que reciben una especie de salario.

Al respecto cabe mencionar que en una sesión del grupo focal donde se encontraba la presidenta del comedor con otras madres de familia que no cocinan se dispararon estas versiones contradictorias y se señalaron otros aspectos interesantes:

Presidenta del comedor de Tepetate: lo que él quiere saber es por qué estamos así, o sea, vino también a preguntar la otra vez por qué, porque las otras no vienen, él viene a vernos y ve a veces que estamos las mismas, por eso...

Madre 10: es que muchas mamás no pueden venir, entonces se les pone una cooperación y la persona que puede trabajarlo lo hace.

Madre 9: viene a trabajar.

Madre 10: y a veces, vienen las mismas, este, porque les pagan y pos la gente está contenta porque...

Madre 9: es que como muchas tenemos niños chiquitos no podemos estar aquí.
 Presidenta del comedor de Tepetate: ¡no es un pago!
 Madre 10: sí, no es un pago, es una gratificación.
 Presidenta del comedor de Tepetate: porque es de 7 de la mañana a 1 de la tarde.
 Madre 10: hacen como una labor social porque (se expresa como tratando de ya no tener problemas por las interpelaciones a la conversación de la Pres Com. Tepe). Continúa Madre 10: sí, pues 20 pesos por venir a servir un desayuno.
 Presidenta del comedor de Tepetate: ahora ya son 25... (todas hacen muestras de sorpresa y ríen).
 Madre 10: ya les subieron el sueldo, está bien...

En esta transcripción se observa una disputa por el “sí mismo” de ser una madre colaboradora, hay un trabajo violento de este significado: “El trabajo de auto definición que se hace a través de la naturaleza regulada por la interacción y la recíproca disponibilidad de comunicación” (Goffman cit. en Wolf, 1982:73). Mientras que la presidenta del comedor una y otra vez trata de colocar el “sí mismo” (Ibíd.) de una madre colaboradora “asalariada” que cumple una jornada de trabajo, el resto de las madres de familia que no cocinan pugnan por una definición donde priva el significado de una madre que “colabora” solamente.

Ahora bien, siguiendo con la complejidad que esto arroja, en el siguiente fragmento se observa cómo la directora del plantel primero expresa que existe un rol donde 4 mamás diferentes asisten por semana en el comedor, pero después va aceptando que en lugar de eso existen unas mismas madres de familia que asisten todos los días y que la mecánica consiste en que si una mamá no puede ir a ayudar, “le paga esa semana” a la que sí asiste, de tal suerte que al final lo que se vio que sucedía era que había unas madres de familia “de planta” que recibían esa cooperación del resto de los padres y madres de familia:

Directora de la escuela de Tepetates: se hace un comité, donde se nombre una presidenta, vocales y un tesorero y ellos organizados, con nosotros aquí la dirección de la escuela y ya mandan llamar, se les entregan de los grupos las listas y mandan llamar a las mamás que les toca cada semana.

Inv.: ¿entonces hay unas listas?

Directora de la escuela de Tepetates: sí, hay unas listas donde las mamás, con listas de alumnos se les manda avisar a las mamás por orden, con una secuencia.

Inv.: ¿Cómo una secuencia?

Directora de la escuela de Tepetates: sí, por ejemplo, hoy al segundo año les tocan las mamás y hasta que terminan las de segundo empiezan con 3, luego con 4, luego con 5 y ya con 6.

Inv.: ah, ¿entonces vienen todos los días las mismas mamás a servir?

Directora de la escuela de Tepetates: sí, las mismas mamás de la escuela, pero hay unas mamás que diario están en la cocina que es el comité que se encarga de las mamás.

Inv.: ¿entonces vienen diario mamás diferentes?

Directora de la escuela de Tepetates: sí, sí, y las que están integrando el comité vienen diario a la cocina, son las que diario trabajan con ningún sueldo, ellas nomás trabajan porque les gusta hacerlo.

Inv.: ¿pero no se les da alguna cooperación?

Directora de la escuela de Tepetates: las mamás que no pueden venir les pagan a las que vienen, como 100 o 150 pesos a la semana.

Sin embargo, esta realidad paralela sí fue expresada por los niños y, no sólo eso, ellos expresaron la problemática que rodea esta imposibilidad fáctica:

Con los niños de 2º grado:

Inv.: ¿entonces vienen todas las mamás todos los días?

Niño 5: no, porque hay mamás que no pueden venir porque tienen bebés y los cuidan...

Inv.: ¿Dónde compran el mandado?

Inv.: ajá...

Niño 5: compran el mandado en unos tianguis en Tlajomulco o en Guadalajara.

Otras madres de familia dan cuenta un poco más de la problemática que existe en el hecho de que se turnara cierto número de madres de familia cada semana:

Inv.: ¿y los que no vienen por qué no vienen? (refiriéndose a los padres de familia que no vienen a ayudar a servir y preparar los desayunos).

Madre 8: porque trabajan...

Madre 3: sí, por eso...

Madre 8: la mayoría de las mamás trabajan, ¡tienen enfermos!.

Como puede apreciarse, hay varios aspectos interesantes y sobresalen más viendo la información oficial del DIF, donde se presenta una realidad demasiado inconclusa sobre las obligaciones de cada DIF municipal:

Entrega a localidades del municipio la dotación mensual de desayunos mediante la coordinación con Centros Escolares o Asociación de Padres de Familia para que sean entregados diariamente en las escuelas (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006:9).

Los propios actores expresan que este rol sí se llevó a cabo en un principio, pero debido a que las madres de familia no cumplían esta organización por que “no podían” porque “muchas tenemos hijos chiquitos, etc.”, entonces las propias dinámicas sociales optaron por esta nueva organización donde hay unas madres “fijas” que reciben un sueldo.

Existen, entonces, diferentes “roles” de las madres colaboradoras, es decir, las “acciones que llevan a cabo los actores sociales en el cumplimiento de las expectativas de otros en ciertos contextos (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) son diferentes para cada caso: mientras que el DIF les otorga un rol que se podría llamar “difuso”:

Entrega a localidades del municipio la dotación mensual de desayunos mediante la coordinación con Centros Escolares o Asociación de Padres de Familia para que sean entregados diariamente en las escuelas (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006:9).

Por otro lado, existe otro rol que se podría denominar “formal”, expresado en el discurso de los actores donde se dice que “se turnan” cuatro mamás diferentes por semana que van de grado en grado y otro rol “observado” en el que se vio que hay una presidenta del comedor que cobra los 3 pesos del desayuno y que tiene a su vez otras 3 o 4 madres de familia que día a día preparan los desayunos escolares recibiendo un pago de aproximadamente 500 pesos mensuales, que no llega a ser ni el salario mínimo. Estos roles conflictivos organizan a su vez la vida social alrededor de los desayunos escolares:

Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los “roles”, los que, objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar “roles”, los individuos participan en un mundo social: al internalizar dichos “roles”, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (Berger y Luckmann, 1991:98).

Este proceso que objetiviza los significados para hacerlos parte de la subjetividad de los actores también se presenta en este caso: la institución del significado de que “no estamos colaborando, estamos trabajando” se encarnó en el rol de las madres que preparan el desayuno y lo interesante es que, pese a que se cumple una jornada laboral, lingüísticamente se siguen llamando “madres colaboradoras” porque el pago no alcanza a ser ni el salario mínimo y porque calificarlas como “trabajadoras” seguramente ocasionaría más compromisos.

Sin embargo, no sólo se han institucionalizado las prácticas de las madres colaboradoras; también se han creado a la par instituciones más complejas de significa-

dos, donde sobresale el de la ineficacia de la cooperación, por llamarlo de alguna manera; es decir, se comparte la idea de que lo mejor es que haya unas madres de familia que no “colaboren”, sino que “trabajen”, aunque esto ocasione pagar a unas personas y que el programa de desayunos escolares no llegue a los beneficiarios para los que fue creado.

El pago a las madres colaboradoras

Uno de los elementos interesantes es también lo relacionado con lo que reciben las madres que preparan los desayunos escolares, por lo menos en cuanto a recursos económicos. Como se ha mostrado en la sección anterior, de la organización de primer tipo que entendía que las madres se turnarían cada semana se pasó a otro tipo de organización, donde existen unas madres de familia “de planta” que reciben una remuneración. En la siguiente conversación se observa algo al respecto cuando en un grupo focal estaban reunidas tanto la presidenta del comedor como las otras madres que no preparaban los desayunos:

Madre 10: hacen como una labor social porque (se expresa como tratando de ya no tener problemas por las interpelaciones a la conversación de la Presidenta del comedor de Tepetates). Continúa Madre 10: sí, pues 20 pesos por venir a servir un desayuno.

Presidenta del comedor de Tepetates: ahora ya son 25... (todas hacen muestras de sorpresa y ríen).

Madre 10: ya les subieron el sueldo, esta bien... (se vuelven a reír todas).

Los directivos del programa del DIF Jalisco manifestaron la posibilidad de que se les diera “alguna colaboración” a las madres de familia, la cual no sería erogada por el organismo estatal, sino que podría derivarse del costo máximo que puede tener el desayuno escolar de acuerdo a la información oficial: 4 pesos. La directora de la escuela primero manifestaba una situación social de “colaboración”, pero en el transcurso de su dicho se reveló que sí se les pagaba a las madres que trabajaban en la cocina:

Directora de la escuela de Tepetates: sí, sí, y las que están integrando el comité vienen diario a la cocina, son las que diario trabajan con ningún sueldo, ellas nomás trabajan porque les gusta hacerlo.

Inv.: ¿pero no se les da alguna cooperación?

Directora de la escuela de Tepetates: las mamás que no pueden venir les pagan a las que vienen, como 100 o 150 pesos a la semana”.

Llamó la atención cómo los propios niños de 6° grado tenían conocimiento de la existencia de una remuneración y hasta de los montos actualizados:

Niña 13: las mamás que no pueden venir les pagan a otras para que vengan.

Niño 14: este, como decir, la señora que no puede venir le da a otra, como decir,

Inv.: ¿y cuánto les dan?

Grita la mayoría: ¡100 pesos!

Otros: ¡130!.

Es decir, las madres que “colaboran” estarían ganando como 125 pesos a la semana, es decir, aproximadamente 500 pesos mexicanos al mes.

Los beneficiarios y el costo del desayuno

La documentación oficial del DIF Jalisco (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006) señala que el costo del desayuno será de .50 centavos y se proporcionaría a los niños identificados con desnutrición; sin embargo, derivado de las observaciones y de las entrevistas se pudo ver que, en esta escuela, el desayuno tenía un costo de 3 pesos y éste estaba dirigido a todo aquél que pueda y quiera pagar esta cantidad:

En los desayunos calientes, el costo a recuperar por la despensa para su elaboración será de \$.50 (cincuenta centavos) por ración, la cuota de recuperación estará determinada por cada centro escolar sin exceder de \$4.00 (cuatro pesos) por los ingredientes necesarios para su elaboración (perecederos) que no contiene la despensa (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006:12-13).

En la siguiente conversación de un grupo focal con algunas madres de familia sobresalen varios elementos importantes: a) El costo del desayuno expresado por ellas mismas, b) el destino que creen ellas tienen esos recursos, c) el hecho de que se tiene que “pagar” todavía al DIF los desayunos, c) la concepción en su universo simbólico donde se acepta que el desayuno debe tener un costo para los padres de familia y que no necesariamente es benéfico que sea gratis:

Inv.: ¿y es gratis el desayuno?

Madre 10: no.

Madre 9: se les cobra.

Madre 10: una cooperación para...

Madre 9: 3 pesos...

Madre 10: de 3 pesos para también, este, cubrir el pedido, porque también el desayuno no lo mandan gratis y hay que pagar una cuota de recuperación.

Inv.: ¿y ustedes piensan que es mejor así que cueste o que fuera gratis?

(todas se quedan pensativas un rato entre murmullos que no decían nada y al poco rato responden casi en coro: ¡pues si fuera gratis sería mejor!, ¿verdad?).

Madre 10: yo soy de las personas que dice que también que no todo nos lo tiene que dar el gobierno, también nosotros tenemos que poner algo de nuestra parte, entonces si nos están pidiendo los tres pesos para recuperar ellos.

Madre 9: y es poquito, porque si les compramos afuera un lonche...

Madre 10: ¡no! (se ríe como diciendo que afuera es mucho más caro).

Madre 9: un jugo... y aquí desayunan nutritivo...

Madre 8: su postre, su gelatina.

Madre 9: si quieren repetir por 6 pesos, otro plato si quieren.

Inv.: ah!, ¿entonces ustedes consideran que así el desayuno a tres pesos es para todos?

Madre 10: sí...sí es conveniente para todos, para todos...

Otro elemento que sobresale en esta última parte del fragmento es cómo, para poder repetir el plato, el niño escolar tendría que volver a pagar otros 3 pesos. Al mismo tiempo, la presidenta del comedor en esta escuela expresaba en las entrevistas que había ocasiones en que ciertos niños no tenían dinero y que igual se les proporcionaba el desayuno.

No obstante, en las observaciones se vio claramente cómo la presidenta del comedor, al momento de iniciar el “recreo”, se colocaba a la puerta del comedor con un pequeño recipiente con varias monedas para dar cambio, de tal suerte que niño que iba pagando, niño que entraba al comedor.

De igual forma es preciso señalar cómo el DIF maneja en su información oficial (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006) que el desayuno escolar tendría un costo de .50 centavos, en el entendido de que las madres “colaborarían” a preparar el desayuno sin ninguna remuneración; sin embargo, de lo que fue posible percatarse fue de que el desayuno costaba 3 pesos, de los cuales se le tenía que dar al DIF los .50 centavos por desayuno y el resto podría ser para el “pago” de las madres “de planta” y para los alimentos perecederos. Al respecto, la directora de este plantel manifiesta:

Inv.: ¿y qué precio tiene el desayuno, maestra?

Directora de la escuela de Tepetates : son tres pesos los que, y esos mismos tres pesos son los que se guardan y los que paga el desayuno al DIF, y no es mucho lo que les pagan, son letras de 750, de 1000 pesos, y ese dinero incluso se guarda, y es incluso para lo mismo que compran otros productos que no manda el DIF, que son jitomates, tostada, toda la fruta, verdura, extras, que Danonino, que cosas por el estilo.

Hasta este momento se ha mostrado un poco la manera en que se han instaurado tanto prácticas como significados y también la institucionalización de éstas, ya que la

habituaación posibilita que un acto se instaure como rutina y que, por tanto, permita restringir opciones (seleccionar) y torna innecesario definir cada situación de nuevo porque: "... la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores" (Berger y Luckman, 1991:76).

Por un lado se han identificado algunas de las prácticas institucionalizadas, pero también los significados con este mismo rango: se muestra al parecer en el universo simbólico de los actores sociales la idea de que es adecuado que el desayuno escolar tenga un costo y de que éste aumente por la ausencia de la "colaboración" de las madres.

Es decir, se ha mostrado cómo la mayoría de los actores sociales está de acuerdo con esta organización que rodea el costo del desayuno. Como se expone a continuación, los profesores también se insertan en esta dinámica:

Inv.: ¿y qué se tendría que hacer para que el desayuno fuera para todos? ¿Que costara o que fuera gratis?

Mtro. 2: pienso que debería haber coordinación entre todos los involucrados en esto, ¿no?, ya cada quien pondría su parte y este, de esa manera podría ser, no tanto gratis, sino de manera económica que tuviera algo de sostenimiento para que puedan atenderse las necesidades.

Con otras madres de familia:

Inv.: ¿y cuánto cuesta el desayuno?

Madre 5: tres.

Madre 7: tres pesos.

Inv.: ¿y ustedes piensan que sería bueno que fuera gratis o está bien así a tres pesos?

Madre 3: pues yo creo que así esta bien, a tres pesos, es una ayuda para uno y así las criaturas tienen algo calentito, ¿verdad?

Madre 5: también ellas se ayudan, ellas se ayudan también con esos tres pesos para comprar lo que van a usar.

Es interesante cómo los propios niños también están de acuerdo con que se tenga que pagar cierta cantidad, ya que, como dicen las madres, no podrían comprar lo necesario. Con los niños de 2º grado:

Inv.: entonces ¿el mandado lo pone la escuela o lo compran las mamás?

Los que tenían levantada la mano la bajan rápidamente como advirtiéndolo que no saben la respuesta y un niño grita:

Niño 6: ¡lo compran las mamás!

Niña 2: la escuela, el DIF trae aquí a las escuelas...

Inv.: ¿Cuánto cuesta el desayuno?

Responden casi todos gritando: ¡tres pesos!

Inv.: ah, ¿y sería bueno que siguiera costando tres pesos o que fuera gratis?

Ya no gritan todos, pero varias voces se alzan para volver a gritar: ¡así, a tres pesos!

Inv.: ah, ¿entonces que fuera gratis no?

Niña 4: no, porque si no, no tuvieran dinero las señoras para alimentarnos...

Así mismo, hablando un poco más sobre los beneficiarios:

Nutrióloga DIF Municipal: No, DIF Jalisco, nos da las cosas, los alimentos, para tantos desayunos escolares y ya el DIF Municipal los reparte según ve eso de la desnutrición o también los maestros mandan a los niños con bajas calificaciones o con problemas de aprendizaje; ah, pero si nos dice DIF Jalisco que deben ser menores de 9 años los beneficiarios, entonces hasta tercer año llegan los desayunos, y se les toma una medida de peso y talla al inicio y fin del ciclo escolar y sus calificaciones y esa base de datos está en una red interna del DIF...

Sin embargo, la documentación oficial dice otra cosa:

El desayuno debe otorgarse exclusivamente a niños preescolares y escolares de 3 a 9 años en desayunos fríos y 3 a 12 años en desayunos calientes de áreas indígenas, rurales y urbano marginadas que estén inscritos en el padrón de beneficiarios (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006:11).

Un elemento fundamental es dar cuenta de lo que sucede con los supuestos beneficiarios de los programas, en este caso de los desayunos del DIF Jalisco. Como se ha mostrado, de acuerdo a la información oficial (Manual Operativo de Nutrición Escolar. DIF Jalisco, 2006) existe una focalización que va desde las zonas marginadas hasta los niños con desnutrición y lo que se pudo observar es que el desayuno está al alcance del niño que tenga esa cantidad de dinero, por lo que las listas y bases de datos sobre los nombres de los niños beneficiarios llegan a representar una ficción.

Sin embargo, este hecho no es reconocido por la directora de esta escuela:

Inv.: ¿y nos dicen que hay unas listas?

Directora de la escuela de Tepetates: sí, son las listas de asistencia que tiene cada maestro, se las pasan a las señoras de la cocina, les sacan copias o ellas tienen de esas mismas y así se van, llevan el control.

Inv.: ¿entonces les nombran lista para servir los desayunos?

Directora de la escuela de Tepetates: sí, listas para saber cuáles niños son los que están dentro del MENUTRE (programa de desayunos escolares).

No obstante, como se ha señalado en la sección anterior, lo que se pudo observar es que la presidenta del comedor de esta escuela, justo al momento de iniciar el recreo, se coloca en la puerta del comedor con un pequeño recipiente que contiene monedas y al niño que va pagando los tres pesos va entrando, aunque también se pudo ver que se dejaba pasar a algunos niños que decían no tener esta cantidad de dinero, sin embargo, no se sabe si era una conducta llevada a cabo debido a la presencia del investigador.

Al mismo tiempo se muestra cómo hay un trabajo por parte de la directora del plantel por constituir un “sí mismo” (Goffman cit. en Wolf, 1982:73) del beneficiario, una autodefinición donde se insiste en definir que el beneficiario del desayuno es aquel niño que está en una base de datos mientras que, por lo observado, se identificó que el “sí mismo” del niño que recibe el alimento es aquel menor que tiene cierta cantidad de dinero para pagar, es decir, el “beneficiario”, en las prácticas sociales, parece ser más un “cliente” o “comprador”, lo cual viene a constituir un “frame”, un marco, representado por las premisas organizativas de la actividad de los actores sociales” (Goffman cit. Wolf, 1982:40), donde el desayuno es más una mercancía y no tanto un beneficio derivado de un programa social y mucho menos un derecho.

Al respecto es importante señalar este “quiebre”, generado dialógicamente por las dinámicas sociales, entre la “colaboración” y “el trabajo pagado”, por llamarlo de alguna manera, es decir, es de trascendencia mencionar este proceso de resignificación de la práctica del desayuno escolar donde se pasó de ser un beneficio a una mercancía:

La transmisión de significados de una institución se basa en el reconocimiento social de aquella como solución “permanente” a un problema “permanente” de una colectividad dada. Por tanto, los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de estos significados, lo cual requiere una cierta forma de proceso “educativo” (Berger y Luckmann, 1991:93).

Al mismo tiempo, la directora dijo que está permitido que las mamás les traigan desayuno a la hora del recreo a los niños. De igual manera se observó que, durante esta hora del recreo, también hay algunos comerciantes de alimentos que ofrecen

hot dogs (a 7 pesos), tacos, salchitacos, etc. Fenómeno que puede tener varias explicaciones, en este caso, una de las madres de familia llegó a decir:

Madre 3: hay niños que no les gusta lo que les dan aquí y uno tiene que traerles de desayunar, ni modo de no darles.

Conclusiones. Escuela Alberto Terán (Tepetates)

Se podría decir que esta comunidad tiene el carácter rural más acentuado de los dos estudios de caso en México, ya que, como se mostró, es la más alejada de la cabecera municipal de Tlajomulco.

Santa Cruz de la Loma ha pasado de ser un sector de haciendas en el tiempo de la revolución con producción agrícola, a ser un sector que cada vez será más urbanizado hasta formar parte de la ciudad de Guadalajara. De campesinos a obreros parece ser el trazo en esta línea.

Sobre el papel y la influencia del investigador en el estudio de caso llama la atención sobre el cambio de “observador” a “aliado” que se tuvo respecto a las madres colaboradoras.

Sobre lo dicho por los actores sociales, se identificó que se definía el concepto “ayuda” muy vinculado con la idea de la escasez de recursos. Así mismo, la idea de lo que era un “derecho” estuvo muy ligada al hecho de enumerar derechos de manera general.

Pese a que los “campos de discursividad” (Reguillo, 1999:54) eran distintos (campo de la vida cotidiana, campo institucional-oficial), los discursos tenían un destino común: el universo simbólico de los actores sociales, donde se identificó que el desayuno escolar es asociado a la categoría ayuda y la idea de derecho está fuertemente ligada nuevamente a los padres de familia.

Esto viene a decir tal vez que, dentro de la trama de significados, la idea de lo “racional”, lo “adecuado” (Foucault, 1987:13) y “la voluntad de verdad” (Ibídem:15) de los actores sociales es que el desayuno sea una “ayuda” y cuando se le quiera dar el status de “derecho”, éste habrá que exigírselo a los padres de familia.

Respecto a los derechos de los niños que asisten a la escuela, si bien se hace mención al derecho a la alimentación como uno de los derechos de los niños, no se hace la vinculación con los desayunos escolares de forma concreta.

De igual manera, ante la pregunta de si los desayunos escolares eran un derecho social, la mayoría de los actores sociales señalaron que el desayuno escolar sí era un derecho social, pero sin mostrar grandes elementos ante dicha afirmación, sobresaliendo el que las madres de familia mostraron la mayoría de las veces el argumento del silencio.

Retomando el rubro de las prácticas sociales se pudo observar que los menús

de los desayunos, si bien de forma oficial tienen lineamientos nutricionales específicos, aspectos de la vida cotidiana como el cansancio, lo que cada madre colaboradora sabe cocinar o “lo que se les va ocurriendo para mañana” es lo que determina en gran medida lo que se ha de servir de desayuno.

El comedor es un salón con techo partido en dos, donde se preparan los alimentos con utensilios caseros y donde al mismo tiempo se han colocado mesas y sillas de plástico; sin embargo, es a toda vista muy pequeño, ya que no cabrían más de 15 niños sentados, lo que ocasiona que la gran mayoría se lleve su plato y su vaso afuera al patio durante el recreo, porque este desayuno se sirve aproximadamente a las 11 hrs.

Así mismo, de los elementos más interesantes es lo relacionado con las “madres colaboradoras”, significado en materia de disputa, ya que hay una lucha por el “sí mismo” (Goffman cit. en Wolf, 1982:73) de lo que es ser una madre colaboradora. Mientras que la información oficial expresa que las madres de familia que preparan los desayunos “colaboran”, las mamás que cocinan expresan que “trabajan”, pero con un salario demasiado bajo y sin ningún tipo de prestaciones sociales.

De igual manera, respecto a los beneficiarios se puede decir que mientras el discurso oficial es que las madres colaboradoras se turnan cada semana para preparar los desayunos y que venden el desayuno a .50 centavos, lo que se pudo constatar es que éste tiene un costo en esta escuela de 3 pesos. A su vez, respecto a las madres colaboradoras, se vio que existe una presidenta del comedor que junto con otras tres madres de familia son las que preparan el desayuno y reciben un pago aproximado de 500 pesos al mes.

Los marcos jurídicos respecto a los desayunos escolares en México

Convenciones internacionales y carta magna

Como se ha expuesto en líneas anteriores, en esta sección se busca identificar, por una parte, la incorporación en las normas jurídicas de los DESC, específicamente del derecho a la alimentación de los niños en edad escolar, y ubicar si se cumple el criterio de justiciabilidad.⁴

Ahora bien, retomando el aspecto de que en la legislación mexicana los tratados internacionales tienen el mismo rango legal que la propia Constitución, se procedió a indagar respecto a los primeros.

Sobre este punto, el tratado internacional más importante es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1967, donde se podría

⁴ La justiciabilidad implica la defensa de derechos violados ante tribunales y otras instancias jurisdiccionales (Sandoval, 2006:112).

identificar que están establecidos “el derecho universal al acceso local a servicios básicos de salud y educación proporcionados por el Estado (con referencia a los artículos 21, 25, y 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y también a los objetivos acordados y manifestados en la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social en Copenhague 1995)” (Townsend y Gordon, 2004:426).

A su vez, para definir conceptualmente de forma más detallada lo que se podría entender por los DESC, se tiene que “la referencia a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, particularmente los artículos del 22 al 27, es donde se articula lo que en las Naciones Unidas se entiende como los derechos económicos (al trabajo digno, a la protección contra el desempleo, a una remuneración equitativa y satisfactoria, a sindicarse y al descanso), sociales (a la alimentación, al vestido, la vivienda, la asistencia médica, los seguros de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros, a los cuidados materno/infantiles y a la educación) y culturales (a la participación libre y disfrute de la vida cultural y científica de la comunidad y al resguardo de los derechos de autor) (Ordóñez, 2003:29).

De igual manera, respecto a los DESC de los niños, el documento internacional más importante y ratificado por México es la Convención sobre los Derechos de los Niños de 1989, la cual contempla para la niñez derechos como el derecho a la vida del niño, a su identidad, a no ser separado de sus padres, derecho de entrar y salir del territorio libremente con fines de reunión familiar, su derecho a expresar su opinión libremente y ser escuchado, el derecho a la libertad de expresión, así como el reconocimiento de libertades fundamentales como de pensamiento, conciencia, religión, libertad de asociación y de reunión, privacidad, domicilio, correspondencia, propia honra, los derechos del niño refugiado, el derecho del niño con discapacidad, etc.

Respecto a los que se podrían denominar los DESC de los niños, están los estipulados como derecho a la salud, donde se establece su derecho a tener una nutrición saludable, una alimentación balanceada y tener un suministro de alimentos nutritivos y agua potable; el derecho contra la explotación económica, en cuyo artículo 32 se establece el derecho del niño a gozar de la protección del Estado y de la sociedad frente a las distintas modalidades de explotación, trabajo peligroso o nocivo; el derecho a la seguridad social, el derecho al nivel de vida adecuado para su desarrollo, respecto del cual el artículo 27 establece este derecho como una responsabilidad compartida de los padres (deber de crianza) y el Estado (asistencia y programas de apoyo a la familia y al niño en materia de nutrición, vestuario y vivienda).

Precisamente este artículo reconoce la necesidad de cooperación internacional para asegurar la asistencia alimentaria de las niñas y niños; el derecho a la educación, derecho sustantivo que es reconocido por la Convención en su artículo 28, el cual plantea como una obligación de los Estados garantizar: escolaridad primaria obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas; el fomento de la enseñanza

secundaria, con formas de gratuidad, accesibilidad a la enseñanza superior, políticas de fomento de la asistencia regular y reducción de las tasas de abandono, etc. (Eroles, 2002:29-38).

Respecto a los DESC de los niños y niñas, dicho documento establece que son derechos “programáticos”, es decir, que no pueden ser exigibles de la misma manera que una garantía judicial o el reconocimiento de un derecho civil o político. Son considerados derechos programáticos porque implican “una propuesta” que reconoce una “meta futura deseable” (Eroles, 2002:46-47).

Ahora bien, retomando el aspecto de la legislación nacional, en primera instancia es obligada la referencia a la Carta Magna, la cual en su art. 3 consagra el derecho y la obligatoriedad del Estado de proporcionar la educación básica de forma gratuita y laica. Así mismo, en el art. 4 del mismo texto constitucional se hace la referencia al derecho a la salud que tienen todos los ciudadanos en México; sin embargo, en ninguno de estos artículos se hace una mención respecto a los desayunos escolares.

A su vez, la Ley General de Salud y la Ley General de Educación no mencionan algo referente a un posible “derecho a la alimentación escolar” o “desayuno escolar”, menos aún establecen mecanismos concretos donde se pueda exigir dicho derecho.

Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes

Esta ley inicia definiendo lo que se entendería por niña, niño y adolescente:

Artículo 2.

Para los efectos de esta ley, son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos y adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos (Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, 1998, revisada en octubre de 2007, http://www.elamoresmasfuerte.com/3guardianes/0normas07_mexico.htm”).

Continúa con elementos más importantes, tales como los obligados en lo referente a los derechos de la infancia:

Artículo 11

Son obligaciones de madres, padres y de todas las personas que tengan a su cuidado niñas, niños y adolescentes:

A. Proporcionarles una vida digna, garantizarles la satisfacción de alimentación, así como el pleno y armónico desarrollo de su personalidad en el seno de la familia, la escuela, la sociedad y las instituciones, de conformidad con lo dispuesto en el presente artículo.

Para los efectos de este precepto, la alimentación comprende esencialmente la satisfacción de las necesidades de comida, habitación, educación, vestido, asistencia en caso de enfermedad y recreación.

B. Protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata y explotación. Lo anterior implica que la facultad que tienen quienes ejercen la patria potestad o la custodia de niñas, niños y adolescentes no podrán, al ejercerla, atentar contra su integridad física o mental ni actuar en menoscabo de su desarrollo.

Las normas dispondrán lo necesario para garantizar el cumplimiento de los deberes antes señalados. En todo caso, se preverán los procedimientos y la asistencia jurídica necesaria para asegurar que ascendientes, padres, tutores y responsables de niñas, niños y adolescentes cumplan con su deber de dar alimentos. Se establecerá en las leyes respectivas la responsabilidad penal para quienes incurran en abandono injustificado.

Las autoridades federales, del Distrito Federal, estatales y municipales en el ámbito de sus respectivas atribuciones, impulsarán la prestación de servicios de guardería, así como auxilio y apoyo a los ascendientes o tutores responsables que trabajen (Ibídem).

Hasta este punto sobresalen aspectos muy relevantes: 1) Se establece la definición de término “alimentos” para la presente ley, la cual retoma el concepto jurídico tradicional donde esta palabra hace referencia a lo que la niña o el niño pueda tener en términos de comida, vestido, techo, educación etc. Sin embargo, en esta definición no se habla de ningún tipo de alimentación escolar; 2) se señalan los obligados a proporcionar este derecho sobre los “alimentos”: los padres de familia y, a su vez, se especifica 3) el papel del Estado: proveer de procedimientos y asistencia jurídica necesaria para coaccionar a los obligados: los padres de familia.

A sí mismo, en esta ley se habla de “prioridad en el ejercicio” de los derechos de la infancia, sin mencionar explícitamente que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos:

Artículo 14

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a que se les asegure prioridad en el ejercicio de todos sus derechos, especialmente a que:

A. Se les brinde protección y socorro en cualquier circunstancia y con la oportunidad necesaria.

B. Se les atienda antes que a los adultos en todos los servicios, en igualdad de condiciones.

C. Se considere el diseñar y ejecutar las políticas públicas necesarias para la protección de sus derechos.

D. Se asignen mayores recursos a las instituciones encargadas de proteger sus derechos (Ibídem).

Sobre el derecho a la alimentación de los menores se habla en el apartado referente al derecho a la salud:

Artículo 28

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la salud. Las autoridades federales, del Distrito Federal, estatales y municipales en el ámbito de sus respectivas competencias, se mantendrán coordinados a fin de:

A. Reducir la mortalidad infantil.

B. Asegurarles asistencia médica y sanitaria para la prevención, tratamiento y la rehabilitación de su salud.

C. Promover la lactancia materna.

D. Combatir la desnutrición mediante la promoción de una alimentación adecuada (Ibídem).

Sin embargo, se especifican las limitaciones del Estado y no se contempla el derecho a la alimentación de los infantes, sólo se habla de “combatir la desnutrición”, lo que indica que el ámbito de “las autoridades” es muy reducido y se señala que se actuará “mediante la promoción de una alimentación adecuada”.

Indagando aún más en esta legislación sobre el derecho a la alimentación, específicamente de los desayunos escolares, se tiene lo siguiente en el rubro sobre educación:

Artículo 32

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia en los términos del artículo 3o. de la Constitución. Las leyes promoverán las medidas necesarias para que:

A. Se les proporcione la atención educativa que por su edad, madurez y circunstancias especiales requirieran para su pleno desarrollo.

B. Se evite la discriminación de las niñas y las adolescentes en materia de oportunidades educativas. Se establecerán los mecanismos que se requieran para contrarrestar las razones culturales, económicas o de cualquier otra índole, que propicien dicha discriminación.

C. Las niñas, niños y adolescentes que posean cualidades intelectuales por encima de la media, tengan derecho a una educación acorde a sus capacidades, así como a contar con las condiciones adecuadas que les permita integrarse a la sociedad.

D. Se impulse la enseñanza y respeto de los derechos humanos. En especial la no discriminación y de la convivencia sin violencia.

E. Se prevean mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana.

F. Se impida en las instituciones educativas la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a su dignidad, atenten contra su vida o su integridad física o mental.

G. Se favorezcan en las instituciones educativas mecanismos para la solución de conflictos, que contengan claramente las conductas que impliquen faltas a la disciplina y los procedimientos para su aplicación (Ibídem).

Como pudo observarse, no se hace ninguna referencia a un posible derecho a la alimentación en los planteles escolares y mucho menos a la obligatoriedad por parte de las instituciones educativas a proporcionar algún tipo de alimento.

La Justiciabilidad de los derechos de la niñez

Sobre este punto tan importante se encontró que en la “Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes” se estipula de la siguiente manera la forma en que han de exigirse este tipo de derechos:

De la Procuración de la Defensa y Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

Artículo 48

Para una mejor defensa y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes a nivel nacional, las instituciones que la Federación, el Distrito Federal, los estados y municipios establezcan, en el ámbito de sus respectivas competencias, contarán con el personal capacitado y serán instancias especializadas con funciones de autoridad para la efectiva procuración del respeto de tales derechos.

Es decir, esta legislación nacional sólo delega la función de establecer instituciones para la exigencia de estos derechos, lo que pudiera ocasionar que si un Estado no lleva esta tarea, los infantes no tendrán instancias dónde acudir para hacer exigibles sus derechos, ya que solo habrá “las instituciones que la Federación, el Distrito Federal, los estados y municipios establezcan” y “serán” instancias especializadas; sin embargo, no dice cuáles ni dónde, sólo se enuncian.

Sobre los mecanismos que pudieran hacer realidad esta justiciabilidad se tiene lo siguiente:

De las Sanciones

Artículo 52

Las infracciones a lo dispuesto en esta ley serán sancionadas por las instituciones especializadas de procuración que se prevén en este ordenamiento, con multa por el equivalente de una hasta quinientas veces el salario mínimo general vigente para el Distrito Federal.

Artículo 53

En casos de reincidencia o particularmente graves, las multas podrán aplicarse hasta por el doble de lo previsto en el artículo anterior e inclusive arresto administrativo hasta por treinta y seis horas. Se entiende por reincidencia que el mismo infractor incurra en dos o más violaciones del mismo precepto legal durante el transcurso de un año, contado a partir de la fecha de la primera infracción.

Artículo 54

Las sanciones por infracciones a esta ley y disposiciones derivadas de ella se impondrán con base, indistintamente, en:

- I) Las actas levantadas por la autoridad.
- II) Las indagaciones efectuadas por el personal propio o adscrito de la institución especializada de procuración.
- III) Los datos comprobados que aporten las niñas, niños y adolescentes o sus legítimos representantes; o
- IV) Cualquier otro elemento o circunstancia que aporte elementos de convicción para aplicar la sanción correspondiente.

Del Recurso Administrativo.

Artículo 56

Las resoluciones dictadas por la institución especializada de procuración, con fundamento en las disposiciones de esta ley y demás derivadas de ella, podrán recurrirse de acuerdo a lo previsto en la Ley Federal de Procedimiento Administrativo.

Se enuncian sanciones, infracciones y recursos administrativos, pero no se especifican los tribunales o instancias ante las cuales se podrían presentar.

Jalisco

En Jalisco existen, la “Ley de los derechos de las niñas, los niños y los Adolescentes” y el “Código de Asistencia Social del Estado de Jalisco”, siendo este último ordenamiento jurídico el marco legal en el que actúa el DIF Jalisco y es el que ofrece el escenario para la construcción a su vez de las Reglas de Operación del Programa Integral de Asistencia Social Alimentaria (EIASA) que ha elaborado el propio DIF Jalisco.

Por su parte, la Ley de los derechos de las niñas, los niños y los Adolescentes contempla el derecho a la alimentación:

Artículo 5. Las niñas, los niños y adolescentes, independientemente de los que otorguen otras leyes, tendrán los siguientes derechos:

- I. A la vida.
- II. A la identidad.
- III. A la prioridad.
- IV. A la igualdad.
- V. A un ambiente familiar sano.
- VI. A la salud.
- VII. A la educación.
- VIII. A la cultura.
- IX. A los alimentos, vestido y vivienda.
- X. Al juego y al descanso.
- XI. A la libertad de expresión y asociación.
- XII. A la información.
- XIII. A la protección y la asistencia social cuando se encuentren en circunstancias especialmente difíciles; y
- XIV. A un medio ambiente adecuado (Ley de los derechos de las niñas, los niños y los Adolescentes, 2003).

Sin embargo, puede observarse cómo no existe: a) una obligación directa del Estado para proporcionar alimentación a las niñas o niños, menos aún a los escolares y b) no se establece ningún mecanismo concreto con el que se pudiera exigir este derecho:

Artículo 9. Las autoridades correspondientes deben implementar los programas necesarios a fin de:

- I. Reducir la mortalidad infantil.
- II. Asegurar asistencia médica y sanitaria para la atención y tratamiento de las enfermedades que más afecten a las niñas, los niños y adolescentes.
- III. Promover la alimentación directa de la madre al recién nacido.
- IV. Combatir la desnutrición mediante la promoción de una alimentación adecuada (Ibídem).

Artículo 30. Las niñas, los niños y adolescentes tienen derecho a recibir una alimentación sana y acorde a los requerimientos de su edad y etapa de desarrollo, un vestido decoroso y una vivienda segura y digna, acorde a las posibilidades de quien provea los alimentos en los términos de la legislación civil (Ibídem).

Artículo 31. Las autoridades correspondientes deben:

I. Promover la solidaridad familiar; y

II. Concientizar a la sociedad para la atención de esta obligación (Ibídem).

A su vez, el Código de Asistencia Social del Estado de Jalisco define la constitución y funciones del DIF Jalisco y municipal:

Artículo 17. El Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Jalisco es un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propios, encargado de la asistencia social pública y demás funciones que le asigna este Código y las demás disposiciones legales aplicables (Código de Asistencia Social del Estado de Jalisco, 1998).

Artículo 18. El Organismo Estatal deberá realizar las siguientes funciones

I. Promover y prestar servicios de asistencia social.

IV. Promover e impulsar el crecimiento físico y psíquico de la niñez y la adolescencia, así como su adecuada integración a la sociedad.

En este mismo ordenamiento tampoco se especifican mecanismos de coerción hacia el Estado o hacia otro ente público respecto de la alimentación de las niñas o niños escolares, sin embargo, sí se perfila su injerencia con el carácter de “asistencia social”.

Conclusiones de los estudios de caso en México

Aunque la ciudad de Guadalajara se está expandiendo hacia diversos puntos, uno de los más importantes es hacia el municipio de Tlajomulco de Zúñiga. Las comunidades estudiadas en la presente investigación: Cuexcomatitlán y Santa Cruz de la Loma (Tepetates), en el municipio de Tlajomulco, presentan rasgos distintivos: mientras que la primera es la más cercana a la cabecera municipal, Tepetates es la que tiene un carácter más rural.

Acerca de los desayunos escolares se identificó, a partir de la revisión de fuentes primarias, una historización de éstos donde podrían caracterizarse las siguientes etapas: 1) De 1901 a 1929, cuando se crearon dos instituciones: “La Gota de Leche” y la “Asociación de Protección a la Infancia”, las cuales tuvieron repercusiones distanciadas e interrumpidas por la Revolución Mexicana. 2) De 1960 a 1970 se señala en la literatura un nivel de organización distinto donde se servían desayunos calientes pero, como lo refieren los actores sociales, sólo para los menores que presentaran desnutrición. 3) De 1970 a 1996, periodo en el que se crea el DIF y donde se proporciona el desayuno frío de forma focalizada a los que presentaran desnutri-

ción. 4) De 1996 a la fecha, en que se ha tratado, también mediante la focalización, de proporcionar el desayuno frío y caliente.

Sobre las escuelas en las que se trabajó, resaltan elementos importantes en cuanto a los discursos y las prácticas.

Tanto en la escuela Manuel López Cotilla como en la Alberto Terán, el papel del investigador influyó en un rol que fue desde la desconfianza porque era un observador del DIF, hasta llegar a verlo, al parecer, como un aliado que podría hacer públicas ciertas demandas, sobre todo por parte de las madres colaboradoras.

De acuerdo al trabajo realizado se identificó que las hipótesis fueron mucho más complejas al contrastarlas con el fenómeno estudiado en sus respectivos contextos. Vale la pena mencionar que tanto en la escuela López Cotilla, como en la Alberto Terán, la categoría que más sobresalió para definir lo que eran los desayunos escolares fue la de “ayuda” como definición del desayuno y, en caso de ser un derecho, éste había que ser exigido a los padres de familia.

Así mismo, se identificó, sobre la manera en que se construyen los derechos, que los hallazgos apuntaban a lo siguiente: 1) Se pudiera indicar que en el universo simbólico de los actores sociales involucrados “no existe” el significado de que los derechos “se construyen”, “se hacen”, son producto de las fuerzas de la sociedad en movimiento, lo que pudiera decir que 2) podrían considerar a los derechos como algo estático, una estructura rígida, y no como una construcción producto de las acciones humanas; 3) que bien no pudiera existir el significado de que pueden crearse más derechos o que pueden transformarse los existentes. De igual forma, en cuanto a la pregunta que se les hizo a los entrevistados (funcionarios del DIF, directivos de las escuelas, profesores, padres y madres de familia y niños escolares) sobre los Derechos Sociales, lo que más se presentaron fueron silencios.

De tal manera que se observó que, pese a que los “campos de discursividad” (Reguillo, 1999:54) de donde provenían los discursos eran distintos había un destino común de estas “narrativas” (Ibídem): el universo simbólico de los actores, donde la separación entre lo racional e irracional (Foucault, 1987:14) tuvo como resultado el hecho de que los actores sociales consideraran que lo racional o adecuado es que el desayuno sea una ayuda y, en caso de ser un derecho, tendría que ser exigido a los padres de familia.

Sobre las prácticas sociales, de nueva cuenta se evidenció que, en las dos instituciones educativas, el DIF, tanto estatal como municipal, cumple con lo que manifiesta de forma oficial en sus documentos: la realización de una focalización a raíz de la identificación de zonas marginadas, para después volver a seleccionar escuelas con más carencias en muchos aspectos y así señalar a los niños que presentan desnutrición.

El contraste viene después, cuando se va más allá de lo que señalan las bases de datos sobre los beneficiarios. El DIF municipal en una primera instancia pesa y mide a

los niños para identificar con un color rojo a los que presentan rasgos de desnutrición. Después hace una base de datos anotando nombre, apellido, peso y talla de los niños con color rojo. Esta lista es entregada a los directivos de las escuelas para que éstos a su vez proporcionen este listado a las mamás que preparan los desayunos para que se les venda el alimento desde 50 centavos hasta un máximo de 4 pesos a los niños que están en la lista. Sin embargo, como ya se ha mencionado, esto no sucedía así.

Respecto al rol de las madres colaboradoras, existe en ambas escuelas la práctica ya institucionalizada (Berger y Luckman, 1991:64) de que no existe un rol de participación para que vayan cada semana madres de familia distintas y así el desayuno cueste .50 centavos; de lo que se pudo dar cuenta en el trabajo de campo es que se paga a unas madres para que estén preparando los desayunos todos los días y se les otorga a éstas una especie de pago aproximado de 500 pesos al mes, cantidad que, a decir de la directoras de las escuelas, proviene del precio que tiene el desayuno de 3 y 4 pesos en cada una de las escuelas respectivamente.

También es importante mostrar que el significado de lo que es una madre colaboradora está en disputa. Los “frames” (Goffman cit. Wolf, 1982:40), los marcos de sentido mediante los cuales se articulan las prácticas sociales, la representación del “sí mismo” (Ibídem:73) de lo que es ser una madre colaboradora y por tanto los “roles” (Ibídem:46) aún no están claros en cuanto a que una madre de familia “colabora” o “trabaja”.

En cuanto a los marcos jurídicos, México ha ratificado la Convención de los Derechos del Niño y ésta tiene rango constitucional; sin embargo, en esta misma Carta Magna no se hace alusión específica a los derechos de la infancia y menos aún a un derecho a la alimentación de los niños y al desayuno escolar. Solamente en el art. 4 se menciona el derecho que tienen todos los individuos a un nivel de vida adecuado y al cuidado de la salud.

Respecto a las leyes orgánicas, la Ley General de Salud y la Ley General de Educación tampoco señalan algo específico con relación al derecho a la alimentación de los niños, desayuno escolar o derechos sociales.

Ahora bien, sí se identificó la existencia de una norma llamada “Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes” promulgada en el 2000, que en términos de justiciabilidad no señala ni instituciones específicas para la salvaguarda de los derechos de la infancia, ni tribunales especializados, cuerpos legales o procedimientos concretos, menos aún algo relacionado sobre cómo exigir el desayuno escolar.

A su vez, en el estado de Jalisco existen, por un lado, la “Ley de los derechos de las niñas, los niños y los Adolescentes” y el “Código de Asistencia Social del Estado de Jalisco”, siendo este último ordenamiento jurídico el marco legal en el que actúan el DIF Jalisco y el DIF municipal y el que ofrece el escenario para la construcción a su vez de las Reglas de Operación del Programa Integral de Asistencia Social

Alimentaria (EIASA) que ha elaborado el propio DIF Jalisco. Sin embargo, puede observarse que no existe en este ordenamiento: a) Una obligación directa del estado para proporcionar alimentación a los niños, menos aún a los escolares y b) no se establece ningún mecanismo concreto con el que se pudiera exigir este derecho.

Haciendo una vinculación de lo encontrado en los marcos jurídicos con lo identificado en las expresiones verbales y en las prácticas de los actores sociales se podrían rescatar elementos interesantes. Hay una similitud muy fuerte entre lo que expresa la ley y lo que han dicho los entrevistados: la obligación de dar la alimentación a los niños es de los padres de familia, así lo expresa la ley y así mismo lo manifiestan los actores sociales.

De igual forma, al parecer hay también una coincidencia con las prácticas sociales, ya que las madres de familia no han podido organizarse para que el desayuno tenga una permanencia importante, puesto que, de acuerdo a lo que expresaron, la obligación de que el niño vaya “desayunado” a la escuela, es de los papás y de las mamás.

CAPITULO IV

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Elementos del contexto político y social de la República Bolivariana de Venezuela

Se podría iniciar, como en el caso de México, retomando la segunda mitad del siglo XX, cuando el escritor Rómulo Gallegos asume la presidencia en 1948, pero un golpe militar le quita el poder. Entre los golpistas se encontraba Marcos Pérez Jiménez, quien tomó el poder hasta 1958 elaborando una nueva constitución donde se daban grandes concesiones a capitales europeos sobre los yacimientos de petróleo de Maracaibo.

Para enero de 1958, un levantamiento militar derrocó a Pérez Jiménez para sustituirlo por una Junta Provisional de Gobierno. Ese mismo año se realizaron elecciones en las que participaron los siguientes partidos: por AD, Rafael Caldera, por URD, Jovito Villalba y por COPEI, Rómulo Betancourt, este último fue designado presidente y, dentro de sus primeras acciones, convocó al llamado Pacto de Punto Fijo (Maya, 2003:34).

Dicho convenio podría definirse como un proyecto político que repartía concesiones de poder a las principales fuerzas políticas: AD y COPEI, excluyendo a los otros partidos, como el Comunista de Venezuela. El Pacto de Punto Fijo “fue un intento de las élites para evitar una repetición del golpe de 1948, que dio fin al trienio y allanó el camino para la dictadura de Marcos Pérez Jiménez” (Hellinger, 2003: 45).

Entre sus principales características se podrían apuntar las siguientes:

- a) Indica que el candidato triunfante (de la elección de 1958) apoyaría a los derrotados para eliminar el peligro de una dictadura o del comunismo.
- b) Reconoce a los únicos partidos legitimados por la democracia representativa naciente: AD, COPEI y URD, los cuales serían los que servirían a la burguesía local y capitales extranjeros.
- c) Se hace una exclusión de los militares de la actividad política.

Entre otras medidas, las señaladas anteriormente formarían una agenda que, como se verá más adelante, configuró la vida política y económica de Venezuela hasta finales de los noventa.

Como todo país petrolero, Venezuela basaba su economía en el precio del gran recurso no renovable. A finales de los setenta, bajo el régimen de Herrera Campins, el precio del crudo bajó, lo que impulsó a que el gobierno en turno realizara cambios que perjudicaron a los sectores más pobres (Maya, 2003:45). Los descontentos sociales fueron adquiriendo cierta organización. Un conjunto de militares y civiles empezaron a trabajar un grupo alternativo con cierta ideología que denominaban “bolivariana”. La estrategia consistía en captar militares destacados para construir núcleos de liderazgo bajo una directriz sobre el pensamiento de personajes como Simón Rodríguez, Simón Bolívar y Ezequiel Zamora.

En 1974 inició el primer quinquenio presidencial de Carlos Andrés Pérez. En el marco de la crisis petrolera mundial llegan al país enormes cantidades de dólares que se utilizaron para apuntalar el sistema clientelar, propio de las democracias representativas y desarrollar la más corrupta de las burocracias que se haya conocido en Venezuela (Ibídem).

De esta manera, el neoliberalismo también había sido introducido en este país sudamericano, con sus respectivas circunstancias, pero con resultados de igual forma negativos para las mayorías.

El último informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se refirió a la situación de la pobreza en Venezuela. Se trata de un dato relevante porque, en el periodo analizado por el PNUD, existe una caída del 5% en el PIB per cápita, así, el porcentaje de personas por debajo de la línea de la pobreza, de acuerdo a la CEPAL entre 1982 y 2002 fue del 23% (quince puntos más que en el 2002). Según este organismo, en 1997, el porcentaje de personas con ingreso per cápita menor que el ingreso medio nacional era del 70.8% y el de personas con un ingreso menor a la mitad de ese ingreso medio era del 40.7%. Según la CEPAL, en 2002, esos porcentajes habían bajado al 68.7% y al 38.8%. Además, la CEPAL indicó que, aunque levemente, también había mejorado la distribución del ingreso en Venezuela; en 1997, el porcentaje del ingreso nacional que recibía el 70% de los hogares más pobres era del 38.7%, mientras que el 30% más rico disfrutaba del 61.3% de la riqueza. En 2002, esos porcentajes habían pasado a ser del 39.2% para el 70% más pobre y del 60.8% para el 30% más rico (Torres, 2004).

Así, según datos publicados por el Banco Central de Venezuela y que fueron obtenidos en el primer semestre de 1990, la pobreza extrema, entendida con una línea de pobreza con ingresos menores a un dólar al día, afectaba al 29.45% de la población y a finales de 1996 asciende a 65.32%. La tasa de pobreza total pasó entre esos años del 70.36% al 85.78% (José Ignacio Silva y Reinier Schliesser. “La evolución de la pobreza en Venezuela”. Banco Central de Venezuela. Caracas, 1998).

Sin embargo, al parecer, algunas acciones paralelas a este proceso se iban gestando. Para 1982 se había formado el Ejército Bolivariano Revolucionario-200 (EBR-200), en palabras de Hugo Chávez (cit. en Morón, 2004:292):

Allí logramos darle el doble significado a las siglas: EBR, por Ezequiel Zamora, Bolívar y Rodríguez, en cuanto a la trilogía del árbol de las tres raíces. Y, además, el Ejército Revolucionario Bolivariano y 200 por el marco del bicentenario de Bolívar, que se extendió del 24 de junio de 1982 hasta el 24 de julio de 1983. Nosotros fundamos el movimiento el 17 de diciembre. Después pasó -tras el caracazo- a ser EBR-200 cuando se incorpora gente de otras fuerzas y algunos civiles.

Tras el anuncio del “paquete” de medidas de ajuste estructural por Andrés Pérez, el 27 de febrero de 1989, se produjo la gran protesta social denominada “El caracazo”. El combustible había subido un 30%, se realizaron saqueos en 19 ciudades que duraron hasta el 5 de marzo, por lo que se llamó al ejército para controlar la revuelta. Las versiones de los partes médicos contabilizaron entre 1,000 y 1,500 muertos (Hellinger, 2003:49).

Así mismo, el Punto Fijismo vio otra reacción: el intento de golpe de Estado, encabezado por Hugo Chávez, entonces, teniente coronel, donde los objetivos militares se cumplieron salvo capturar a Andrés Pérez en Caracas y provocar un levantamiento civil; sin embargo, en las calles los simpatizantes empezaron a aparecer con boinas rojas como Chávez (Hellinger, 2003:49). Dichas movilizaciones tenían como telón de fondo:

El continuado crecimiento de la deuda externa y la irreversible devaluación de la moneda, el bolívar; la generalización de la corrupción administrativa; quiebras de entidades bancarias tras manejos inescrupulosos y la proliferación del escándalo político, fueron toros de los elementos de la descomposición social y política de estos años (Morón, 2004:292).

Así, Hugo Chávez, Arias Cárdenas, Acosta Chirinos, Ortiz Contreras y varios otros tenientes coroneles fueron llevados presos a la prisión militar de San Carlos. Sin embargo, la movilización popular siguió contra Andrés Pérez y la popularidad de Chávez crecía. Para estas fechas, el malestar de la población era masivo entre las clases populares y mostraban que el Pacto del Punto Fijo estaba desquebrajado (Ibídem).

Al día siguiente de la rebelión, el ex-presidente Rafael Caldera, parlamentario y principal dirigente del partido Social Cristiano (COPEI), dirigió un discurso ante el Congreso en el que atacó duramente a Andrés Pérez, justificando en cierta forma el alzamiento militar. “No se le puede pedir al pueblo que defienda la democracia

cuando tiene hambre”, llegó a decir. Una encuesta reveló que el 60% de la población estaba a favor del Golpe. Mientras tanto, cientos de personas hacían filas a las puertas del Cuartel San Carlos para visitar a Chávez y entregarle presentes (www.biografiasyvidas.com/biografia/c/chavez_hugo.htm - 12k).

Todos estos hechos debilitaron al gobierno de Carlos Andrés Pérez y terminaron con su separación del cargo por el Tribunal Supremo de Justicia, acusado de corrupción. Fue separado de sus funciones por la justicia el 20 de mayo de 1993, por el delito de malversación de fondos públicos, siendo el único presidente en ejercicio en la historia en ser destituido por el Poder Judicial (Ibídem).

Rafael Caldera fue el principal beneficiado político de la rebelión. Meses después se deslinda del Partido Social Cristiano COPEI. Funda “Convergencia” y se lanza a la candidatura para las elecciones presidenciales de 1993, las cuales ganó. Chávez, desde la cárcel, había llamado a la abstención, es liberado el 27 de marzo de 1994 tras el sobreesimiento que le otorgó Caldera, como parte de un acuerdo político con sectores de izquierda, como el MAS y el PCV, para lograr apoyo a su gobierno (Ibídem).

Al salir de prisión, Chávez y otros colaboradores participan en el Movimiento V República (MVR) que decide participar en las elecciones presidenciales postulando a Hugo Chávez como candidato, teniendo como ejes de la campaña una constituyente, una oposición al Pacto del Punto Fijo y al neoliberalismo.

Chávez se lanza a la presidencia, gana la elección e inicia una política social denominada “misiones”, al parecer, un tipo de política pública paralela a las instituciones oficiales del Estado. Además, su gestión inicia con las siguientes acciones:

- El mismo día que toma posesión como presidente, Chávez anuncia el referéndum para convocar a una asamblea constituyente para una nueva constitución, el cual gana.
- En la nueva constitución se definen responsabilidades claras para el Estado en la política comercial y las industrias nacionales:

Art. 301. El Estado se reserva el uso de la política comercial para defender las actividades económicas de las empresas nacionales públicas y privadas. No se podrá otorgar a empresas y organismos o personas extranjeros regímenes más beneficiosos que los establecidos para los nacionales. La inversión extranjera está sujeta a las mismas condiciones que la inversión nacional (RVB 1999 cit. en Lander, 2004:12).

- La Ley Habilitante. Esta ley ha despertado opiniones encontradas, ya que le otorga al presidente la facultad de emitir decretos con la fuerza de ley. Del conjunto de las 49 leyes aprobadas de acuerdo a la ley habilitante tienen importancia las relativas a la propiedad y la producción. Fueron 3 leyes las que provoca-

ron más polémica para la oposición: 1) la Ley de Pesca y Acuicultura, 2) la ley de Tierras y 3) la ley orgánica de hidrocarburos.

Ante estas acciones del gobierno, la Federación de las Cámaras Patronales (FEDECAMARAS) llamó a un paro el 10 de diciembre de 2001, siendo el presidente de este organismo Pedro Carmona. La conformación de un bloque opositor se consolidaba: las oligarquías nacionales y los medios de comunicación. Estados Unidos, al parecer, estaba ya inmiscuido (Ibídem).

Para los primeros meses del 2002, los medios difundieron la idea de la inestabilidad y lo inevitable de un golpe de Estado a causa del “disgusto popular”. Se llevó a cabo una difusión nacional e internacional que expresaba una incertidumbre producto del régimen chavista (documental, 2002: “The revolution will not be televised” by Bartley Kim y O’Brian Donnacha. Irlanda).

Ahora bien, estas aspiraciones nacionales, como lo señala Edgardo Lander (2004:1), pasan de ser una visión a prácticas concretas en los primeros años de gobierno de Chávez, ya que se empiezan a dibujar algunos aspectos de la nueva idea de sociedad que pretende llevar a cabo este movimiento social. Tal como señala Ignacio Medina (2008), al hacer una recapitulación de los momentos más importantes del movimiento bolivariano en este país:

Hugo Chávez, el presidente de Venezuela, en particular, se ha hecho notar no solamente por sus improperios sobre el presidente norteamericano George Bush, sino sobre todo porque, siguiendo las reglas estrictas de la democracia liberal, ha consolidado su liderazgo en el interior de su país con la creación de una nueva asamblea constituyente, con la superación del golpe de Estado del 2002, con el triunfo del referéndum del 2004 y con su reelección como presidente del país en el 2006 a través del 60% del voto aprobatorio de su población” (Medina, 2008:3).

A pesar de la victoria del “no” del proceso electoral a finales del 2007, Chávez gana el referéndum a inicios del 2009, que le permite modificar la constitución y abrir pasó a la reelección indefinida.

Sin embargo, como resultado del trabajo de campo realizado, primero en el 2005 y luego en el 2008, se observa que tras 10 años en el poder, la figura de Chávez es cada vez más confusa para sus ciudadanos; no obstante, han seguido las políticas públicas objeto de este estudio (los desayunos escolares) además de que se presume que, en este país sudamericano, la política económica y la política social han tenido algunos cambios para dejar de ser focalizadas y ser para la mayoría de la población.

Ante estos elementos se despertaron preguntas como: ¿Qué entramado social se teje en este país alrededor de este tipo de programas que se dicen son para todos y no

para unos cuantos?; si se difunde la idea que se está tratando de construir ciudadanía social donde las personas puedan acceder a satisfactores elementales como la alimentación, ¿habrá diferencia respecto a los programas focalizados en México?; si uno de los grupos más vulnerables son los niños y del trabajo de campo se desprende que hay acciones interesantes sobre este punto, ¿en realidad se estarán haciendo acciones bajo una visión de ciudadanía social para atender los derechos sociales de la población?, es decir, ¿en verdad es algo tan diferente a lo que pasa en México?

Historización de los desayunos escolares

El actual Programa de Alimentación Escolar (PAE) tiene sus antecedentes que es preciso revisar de forma somera. Es interesante mostrar cómo la docente identificada como “Mtra. 2”, que se presenta a continuación, hace una revisión histórica de los desayunos escolares en la República Bolivariana de Venezuela:

Mtra. 2, escuela La Unión: En la escuela donde yo estaba (cuando era niña) existía un comedor, pero yo no tenía acceso a él porque yo no estaba en la lista de los niños desnutridos; a nosotros nos pesaban una vez al mes y llevaban un control y sólo los niños de bajo peso iban, pero era el almuerzo, los niños que iban al comedor, salían a las 11:15, los que íbamos al comedor salíamos a las 12:00 y nos parábamos en la ventana porque nos gustaba la comida que había adentro, pero no pagan nada, ésa fue mi experiencia. Con los años se acaban los comedores y entra lo que dice Vicky (otra profesora), el vaso escolar; no era sólo un vaso de leche, sino un litro de leche y lo llevabas a la casa y ahí sí era para todos los niños, porque mis hijos disfrutaron del vaso de leche, ellos llevaban diario 3 litros de leche líquida, les entregaba el litro de leche y lo llevaban a la casa y luego entonces viene, mis hijos estudiaron aquí en Caracas (...) muere entonces el litro de leche y viene el comedor bolivariano, la escuela bolivariana.

Esta docente ilustra varios momentos que es importante tratar de esclarecer. Otros actores fueron corroborando esta versión donde los desayunos escolares han tomado varias etapas en por lo menos los últimos 50 años.

1 Etapa: almuerzo (o comida para el contexto mexicano) para los que presenten desnutrición

Una primera etapa se describe como aquélla donde había una focalización de los beneficiarios vía prueba de medios de peso y talla para identificar a los menores que presentaban desnutrición y a los cuales se les proporcionaba el almuerzo (o comida para el contexto mexicano). La siguiente docente “Mtra. 5”, mediante su narración pone de manifiesto esta etapa:

Mtra. 5: mira, te voy a contar (sonríe); antes existían los famosos comedores escolares, yo tuve la oportunidad aquí en el Hatillo, cuando era niña, bueno mi edad ahora son 50 años, este, yo estudiaba en una escuela del municipio y había otra escuela, yo no sé si tú la conoces, que se llama Conopoima, y tenía un comedor para los niños de bajos recursos; entonces, las escuelas cercanas, que en este caso eran dos, asistían a cierta hora para darles almuerzo; yo nunca estuve en eso porque mis condiciones, las condiciones económicas de mi familia siempre han sido, o sea, no hubo necesidad.

Inv.: entonces, ¿se daban desayunos?

Mtra. 5: almuerzos, almuerzos.

Inv.: se daban almuerzos.

Mtra. 5: hace más de 40 años, te estoy hablando.

Inv.: ¿y qué daban?

Mtra.5: no, no sé, a mi no me tocó, buscaban a niños que tuvieran necesidades de alimentos. Hacían un estudio socioeconómico en esa época y buscaban a los niños que estaban bajos de peso y que sus recursos eran bajos y los alimentaban. Después, más actual, no se qué tanto, pero más actual, lo que te dije del vaso de leche, de la galleta, la galleta, la galleta nutritiva, no sé como se llama (...) pero eran galletas con requerimientos nutritivos para complementar un desayuno”.

Tal vez esta profesora sí fue beneficiaria de este programa, pero no lo quiso explicitar; lo importante es que evoca de forma eficaz este proceso donde “buscaban a los niños que estaban bajos de peso y que sus recursos eran bajos y los alimentaban”.

Destaca también el hecho de que no fuera un desayuno, o, sino un almuerzo o comida, es decir, no se proporcionaba en la mañana, sino casi al medio día, esto también tiene efectos simbólicos: el que sea una comida, el alimento más necesario por los hábitos alimenticios (tanto en la República Bolivariana de Venezuela como en México) denota el carácter todavía más especial de este programa que se presume pretendía atemperar no sólo la alimentación, sino una condición general de pobreza, de acuerdo a estos testimonios.

Mediante el instrumento metodológico de la entrevista a profundidad, otro informante que corroboró la versión sobre esta primera etapa fue la nutricionista de la escuela Conopoima (con una antigüedad de aproximadamente 25 años trabajando para el Instituto Nacional de Nutrición realizando su labor en la escuela Conopoima), ya que expresa que antes de que fuera bolivariana la escuela no se les daba desayuno, sino almuerzo, a los “niños con desnutrición, para los más necesitados”:

Nutricionista Conopoima: había un cupo estipulado, cuando yo entré aquí había un cupo estipulado de 250 y después lo bajaron a 125 porque no había capital

hasta ahora que entró el PAE (Programa Alimentario Escolar) y comen todos los niños y eso es desde el año pasado”.

Resulta importante ver cómo este actor social da cuenta de un matiz más sobre esta primera etapa de los desayunos escolares: a) Un cupo o una especie de cuota de cierto número de niños por escuela, es decir, ¿qué sucedía si había niños en estado de desnutrición más allá de la cuota especificada? ¿Qué se hacía entonces?, ¿se tomaba a los todavía más desnutridos o con qué discrecionalidad se hacía otro recuento? Esto exhibe aspectos alarmantes de este tipo de focalización: frecuentemente se deja fuera a quienes más lo necesitan.

Esta misma nutricionista continúa:

Nutricionista Conopoima: Había una ecónoma que ella les sacaba la desnutrición, ella los pesaba, los medía, ella tenía una tabla ahí y entonces ella sacaba la desnutrición por ahí.

Al parecer, este testimonio señala el hecho de que pesaban y medían a los niños para identificar a los que presentaran rasgos de desnutrición.

Versión corroborada por otra docente:

Mtra. a: se escogían como 50 de la mañana y otros 50 de la tarde, los más desnutridos, pero no era para todos.

2 Etapa: vaso de leche escolar

Al parecer, el estadio siguiente consistió en la dotación de un vaso de leche, pero en esta ocasión, a decir de los actores sociales entrevistados, era para todos los niños escolares. Como lo manifiesta una docente:

Mtra. 2: (...) con los años se acababan los comedores y entra lo que dice Vicky (otra profesora), el vaso escolar, no era sólo un vaso de leche, sino un litro de leche y lo llevabas a la casa y ahí sí era para todos los niños, porque mis hijos disfrutaron del vaso de leche, ellos llevaban diario 3 litros de leche líquida, les entregaba el litro de leche y lo llevaban a la casa y luego entonces viene, mis hijos estudiaron aquí en caracas (...)

Esta profesora, además de definir las acciones en este lapso, señala un elemento interesante: el hecho de que “no sólo era un vaso de leche”, sino “el litro de leche” que llevaban a su casa. Esto muestra aspectos complejos: si bien se avanza en este periodo hacia una especie de mayor cobertura, puesto que a decir de los entrevistados, este vaso de leche era para todos, vale la pena preguntarse

si el que fuera únicamente un alimento lácteo era mejor que un almuerzo (o comida) que se compone de más elementos como carbohidratos, leguminosas, etc.

Sobre este periodo, es interesante cómo una madre de familia inserta otros puntos: si bien se dijo que lo que se repartía era un litro de leche, esta mamá menciona que también se llegaron a dar las “latas” de leche en polvo, citando marca, además:

Madre g: es que hay que recordar que esto (los desayunos) es un programa social, en algunos gobiernos están más interesados en lo social que otros y este gobierno está atendiendo más lo social, pero hace años, si no más bien recuerdo, con Andrés Pérez daban las latas de leche, pero bueno ahora uno siente que hay más escuelas con comedores o con los programas PAE.

Inv.: ah, ¿antes nada más les daban un vaso de leche y ya?

Madre h: no, la lata, la lata del kilo de la leche en polvo para que lo llevara a su casa, era la leche... ¿Nido?, sí (risas) Nido...

Este testimonio, además de mostrar lo relacionado con la “lata de leche Nido”, también evidencia la relación entre los desayunos escolares y las diferentes concepciones de política social de cada gobierno. La madre de familia cita dos periodos, uno el de Carlos Andrés Pérez y otro, el de Chávez, a la vez que muestra las diferencias en la agenda social de ambos periodos presidenciales.

Así mismo, otro aspecto del mismo vaso de leche es sobre una especie de galleta que, según versiones de los entrevistados, se proporcionaba eventualmente. Cabe mencionar que también señalaron que los niños escolares en ocasiones no la consumían porque “no sabía rico”.

3. Etapa: “La Cantina”

De acuerdo a los actores sociales, después proliferaron “las cantinas”, que para el contexto mexicano harían las veces de las “cooperativas” o “tienditas” dentro de las escuelas. Una profesora lo expresa de la siguiente forma:

Mtra. b: No, si antes de que fuera bolivariana, los niños tenían que ir a comprar su desayuno en la cantina (...)

De tal manera que los niños y sus padres se hacían cargo de la alimentación mediante la compra de alimentos en este tipo de establecimientos. Al respecto, una profesora de la escuela Conopoima compartió el testimonio sobre dos niños que, como no tenían dinero para comprar comida en la cantina, “se la pasaban pidiendo dinero a todos, a los representantes que veían, a los maestros, a todos” y, a decir de esta profesora, a partir de que la escuela se hizo bolivariana y se pro-

porciona el desayuno, el almuerzo y la merienda, estos niños ya no piden dinero y se alimentaron mejor. La nutricionista de la escuela Conopoima lo expresa así:

Nutricionista Conopoima: bueno porque ahora con el gobierno que tenemos, entonces la escuela es bolivariana, están hasta las 3 de la tarde, no hay cantina, entonces tienen que desayunar, almorzar aquí todo.

4 Etapa. La Escuela Bolivariana

Después vinieron las escuelas bolivarianas en septiembre de 1999, “con una cobertura inicial de 524 escuelas en todo el territorio nacional” (Aponte et al., 2000:54) donde el Estado paga por plato servido a las cooperativas, las cuales cumplen la función de ser proveedores de alimentos para que, a su vez, unas madres colaboradoras preparen el desayuno, el almuerzo y la merienda, para lo cual el Ministerio del Poder Popular de Educación dotó de cocinas con los aditamentos para tales labores. Así mismo, de acuerdo a lo observado y a lo que se desprende de las entrevistas, estos alimentos no tienen ningún costo tanto para los niños escolares como para los padres de familia. Sobre algunos de estos puntos, la presidenta del comedor de una de las escuelas expresa:

Inv.: ¿y por qué ese cambio de que antes era nada más el almuerzo para unos cuantos y ahora para todos?

Presidenta del comedor de la escuela Conopoima: no sé, así era en otros gobiernos, en otros gobiernos era nada más el almuerzo, porque ahora el gobierno puso la escuela bolivariana, ¡nuestro presidente Chávez! (se junta las manos en el pecho), computación, inglés, gracias a nuestro presidente.

En este mismo sentido, una profesora de la escuela Conopoima, comenta que en el “segundo lapso del año escolar 2006-2007” no se cobraba el desayuno, y en el 2008 se tomaron unas instalaciones para crear el comedor. Otras docentes entrevistadas manifestaron que desde “un año antes”, es decir, desde el ciclo 2006-2007, “ya se daba el desayuno y el almuerzo gratis porque ya teníamos propuesto pasar a ser bolivariana y ya nos habían dado el presupuesto”.

El contexto de ambos estudios de caso.

El Hatillo, estado Miranda, República Bolivariana de Venezuela

A decir del autor José Félix Peraza González (2006) en el texto: “Historia íntima y documental del nacimiento a la pubertad del municipio El Hatillo, Estado Miranda, Venezuela”, se narra el hecho de que en los territorios que ahora tiene este municipio, para 1402 eran habitados por el pueblo originario de los Mariche.

Según este mismo libro, el territorio de lo que hoy es El Hatillo era gobernado por caciques, quienes eran individuos con destrezas reconocidas por la misma comunidad. Estos caciques “necesitaban tener la aprobación tácita del Gran Cacique Tamanaco” (Peraza González, 2006: 16), de tal manera que “la tribu Mariche abarcaba todo el territorio del municipio El Hatillo (...)” (Ibídem).

Limitándonos únicamente a la historia de El Hatillo en nuestra paciente incursión entre antiguos papeles encontramos que, en 1567, el asesino Capitán Diego de Losada, fundador de Caracas, luego de capturar al cacique Chacao, se fue hacia el Este con el propósito de someter a los aborígenes Mariches, los cuales eran los que ofrecían mayor resistencia a los conquistadores españoles, luego de tener noticias de cómo murió el cacique Guaicaipuro de los Teques (Ibídem).

Este pueblo Mariche vio su derrota, por el momento, cuando su cacique Tamanaco perdió el reto que le habían puesto los españoles para conservar su vida: derrotar en combate al perro de batalla más furioso que tenían (Ibídem).

Ya en tiempos de La Colonia, El Hatillo fue fundado por Baltazar de León en 1781 y poco después se inauguró la iglesia de Santa Rosalía de Palermo, de estilo barroco, que constituye el símbolo cultural más importante de El Hatillo.

A decir de esta misma fuente, este municipio tuvo hechos relevantes cuando, entrando el siglo XX, el gobierno venezolano decide que El Hatillo pertenecería al municipio de Baruta, cuestión que les disgustó mucho a los actores sociales, por lo que llegaron a expresar en las entrevistas.

De esta manera, con la relativa proximidad a Caracas y la gran expansión de la capital en la segunda mitad del siglo XX, todos los municipios del este y sureste de la capital (Baruta, Chacao, El Hatillo y Petare) se convirtieron en parte importante en los planes de expansión de ésta. Así, a pesar de que El Hatillo formó parte durante mucho tiempo del municipio Sucre del estado Miranda (Petare), sus habitantes protestaron muchas veces, a decir de los entrevistados, para poder tener un gobierno municipal autónomo, lográndose esta reivindicación en 1991, cuando El Hatillo se independiza y tiene a su primer alcalde en 1993 (Ibídem).

El municipio está situado en una zona montañosa, en la región centro-norte, en las coordenadas de 66°49'48 O - 10°26'21 N. Su superficie es de 114 Km². Su única parroquia es la de Santa Rosalía de Palermo y sus comunidades urbanas son: Pueblo de El Hatillo, El Calvario, La Lagunita, Alto Hatillo, La Boyera, Las Marías, Oripoto, Los Pomelos, Los Naranjos, Los Geranios, La Cabaña, Cerro Verde, Llano Verde, Colinas, Vista El Valle, Los Olivitos, El Cigarral, Los Pinos, El Manantial, Cantarrana y El Arroyo. Y a su vez, las rurales son: La Unión, Corralito, Turgua, La Hoyadita, Sabaneta, La Mata, Caicaguana, Los Naranjos, Sisipa y Altos del Halcón. (<http://www.gobiernoenlinea.ve/misc-view/index.pag>).

Un dato curioso es que este pequeño municipio (114 km²) tiene casi la misma cantidad de población que el segundo estado más extenso de Venezuela, el estado Amazonas (180,145 km²).

Ya en tiempos recientes, el municipio de El Hatillo forma parte del Distrito metropolitano de Caracas, junto a los municipios Baruta, Sucre, Chacao y Libertador; limita al norte con los municipios Baruta y Sucre, al sur con Baruta y Paz Castillo, al este con Sucre y al oeste con Baruta. En la ciudad hay lugares de interés como la plaza Bolívar y todo el casco histórico. El Hatillo fue declarado patrimonio nacional por el valor arquitectónico de las casas coloniales de la zona.

A pesar de su pasado agrícola (con importantes plantaciones de café y naranjas), en la actualidad, El Hatillo es un municipio mayoritariamente residencial, razón por la cual sus principales actividades económicas están relacionadas con el comercio, bien sea en el Centro Histórico del pueblo de El Hatillo (con una importante actividad turística), o en los diferentes centros comerciales (Paseo El Hatillo, Terraza, Lomas de La Lagunita, La Boyera, Los Geranios, Galerías Los Naranjos, entre otros). En las comunidades rurales, la actividad agrícola (especialmente de hortalizas y frutos) sigue siendo una importante fuente de ingresos para sus habitantes.

El municipio está localizado en lo que se denomina la zona protectora de la ciudad de Caracas, por lo que presenta una dualidad de ordenamiento territorial, ya que posee comunidades urbanas y comunidades rurales con grandes extensiones de zonas boscosas dentro de la zona metropolitana de Caracas, la cual está dividida en cinco municipios: Baruta, Chacao, Libertador, Sucre y El Hatillo.

Los discursos y las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares en la escuela Conopoima

Antecedentes históricos y del contexto: el pueblo de El Hatillo

La cabecera municipal de El Hatillo tiene carretera directa a Caracas y de allí es de donde parte el sistema de transporte público para llegar a esta gran urbe.

Como se ha expresado, el pueblo de El Hatillo estaba habitado en un principio por el pueblo originario de los Mariches y después de la invasión española, en tiempos de la colonia, El Hatillo fue fundado por Baltazar de León en 1781, siendo inaugurada, poco después, la iglesia de Santa Rosalía de Palermo:

El Pueblo de El Hatillo, o Sitio de El Hatillo, seguía la rutina acostumbrada de todos los pueblos eminentemente agrícolas de La Provincia de aquella época, pero siempre en efectivo ascenso y pensando en ser una Parroquia independiente de Baruta (Peraza González, 2006:85).

Hablando un poco sobre las actividades de las personas que viven hoy en día en este pueblo, comenta una madre de familia:

Inv.: Ah... y aquí los papás y mamás de los niños ¿a qué se dedican?

Madre g: nosotros en esta zona tenemos muchas zonas rurales, entonces bueno, hay de todo, también hay otros sectores, están los del barrio “El Calvario” que tampoco tienen muchos recursos...

Antecedentes históricos de la escuela Conopoima

Señora Mercedes: esta escuela (la Conopoima) data de 1945, cuando un general de este país, que fue presidente de la república, Eleazar López Contreras, era dueño de los terrenos de toda esa parte y él con inteligencia le vende a la nación, por 100 bolívares 10,000 metros de terreno para que ahí se construyera la escuela unitaria rural de la Conopoima, que lleva nombre de un indígena...

A decir de esta líder social, en enero de 1945 arranca la construcción y fue inaugurada la escuela en julio de este mismo año, pero era una escuelita de un maestro y varios grados.

Señora Mercedes: pero eso no significó que la atendieran, 70 años son muchos años, creció la población estudiantil y las instalaciones se quedaron chiquitas.

Así mismo expresa que, en 1969, ella misma fue a inscribir a su hijo mayor a esta escuela. Y a partir de esta fecha y dentro de los siguientes 21 años, seguía siendo voluntaria como miembro de la comunidad educativa en esta primaria, ya que sus cinco hijos fueron a la Conopoima. Manifiesta que en estas fechas había de primero a sexto grado y un preescolar. Así mismo señala que no hubo mantenimiento a las instalaciones en los años posteriores.

Además dice que los profesores venían de lugares “lejanos”, “de Caracas” y que no eran de El Hatillo, cuestión que era factible puesto que para inicios de los setenta sí existía una carretera que comunicaba hasta Caracas desde la cabecera municipal.

Hablando de circunstancias actuales expresa:

Señora Mercedes: ahora ya, recientemente, la Conopoima pasó a ser Bolivariana, pero sin reunir los requisitos porque tenía dos turnos, lo cual se está corrigiendo (...)

Para lo cual, dice, se realizó una reunión con el gobernador actual del estado Miranda donde se le planteó el estado de decadencia de la primaria, gestión que

ha permitido la remodelación de las instalaciones, cuestión que fue corroborada por la observación realizada en el trabajo de campo. En la actualidad se atienden alrededor de 800 niños, de acuerdo a lo expresado por la directora de la escuela y profesores.

Como un dato extraordinario llama la atención que en esta escuela también se dan clases de religión, ya que una profesora de “catequesis” expresaba que ella daba clases de religión sin un pago, dado que la “parroquia” (unidad de ordenamiento territorial de la iglesia católica) de El Hatillo se había propuesto dar clases de religión en “todas las escuelas públicas”, expresó la profesora.

Inv.: entonces hay un acuerdo entre el Ministerio de Educación y la parroquia para que haya maestros que den catequesis?

Mtra. C: no, es una iniciativa de la parroquia.

El papel del investigador

El papel del investigador en este estudio de caso fue más conflictivo que en México, ya que aunque el investigador fue presentado como un profesor invitado en la Universidad Central de Venezuela, la desconfianza nunca cesó, lo cual podría deberse a varios factores que fueron identificados en el trabajo de campo: uno es el alto grado de competencia entre los que son oposición y los chavistas, fenómeno que, de acuerdo a lo observado, se traslada a muchos ámbitos. A su vez, esta institución educativa sufrió el cambio de dos directoras y una pugna grande entre los docentes para tener este puesto, además de que se pudo identificar que había varios problemas con los padres de familia por las suspensiones de clases ocasionadas por las remodelaciones al plantel. Como se explicará más adelante, a todo esto se sumó el hecho de que una niña escolar se manifestó en un acto público frente al gobernador del estado Miranda para decirle que “la comida de la Conopoima era mala”.

Este último hecho sobre lo dicho por la niña tuvo repercusiones en las tareas de la presente investigación, ya que se trataba de no proporcionar mucha información porque esta contingencia ocasionó que el Ministerio del Poder Popular para la Educación realizara algunas visitas para inspeccionar algunas tareas propias del plantel escolar.

Tal vez el temor era de que el investigador llegara a difundir más elementos que tal vez podrían acrecentar la presión dentro de la escuela.

Haciendo una comparación del inicio al término del trabajo de campo en esta institución educativa, se podría decir que hubo un “rapport” más desarrollado con las madres colaboradoras. El relacionarse directamente con la preparación de los alimentos, escuchar sus historias y el que el investigador residiera en la misma comunidad tal vez ayudó en este punto.

Sin embargo, cabe mencionar que la desconfianza en esta escuela nunca cesó. Fue la institución educativa en la que se sintió con mayor énfasis la polarización entre los chavistas y la oposición, así como fue donde se manifestó una sensibilidad muy alta hacia el papel de los medios de comunicación, ya que cuidaban mucho que la información no fuera proporcionada a ninguna televisora u otro medio.

La definición verbal y la manera en que los actores expresan que pueden construirse los derechos

En este primer eje de investigación sobre los discursos cabe tomar en cuenta lo que dice Fernando Mires (cit. en Reguillo, 1999:50): “En las ciencias sociales no tenemos otra alternativa que trabajar con palabras que a la vez significan conceptos”, entonces, los discursos de los individuos y actores sociales se tornan interesantes.

Pero además, la importancia del discurso, sobre todo, estriba en cómo representa los significados y universos simbólicos de las realidades sociales, como lo muestra Jerome Bruner (cit. en Rivas, 1996:209), la narrativa, la expresión verbal de los individuos conforma una complejidad muy rica de sentido: es una forma de organización de lenguaje, una manera de conformar la experiencia, “no sólo conduce la expresión de la experiencia, sino que organiza el modo mental para la construcción de la misma” (Ibídem).

En este sentido se tratará de dar cuenta, en esta parte, de los significados que pudieran expresar los discursos de los actores sociales en el presente estudio de caso sobre la escuela primaria Conopoima. Se utilizarán varias herramientas conceptuales; en lo relacionado con los discursos se retomarán las aportaciones sobre todo de Rossana Reguillo (1999:50-54) y de Michel Foucault (1987:1-54), como en el capítulo sobre México.

Respecto a Reguillo (1999:53), esta autora propone tener en cuenta elementos como “un contexto de enunciación”, “históricamente construido, culturalmente compartido y subjetivamente interpretado” (Reguillo, 1999:53), para lo cual puede ser muy útil repasar secciones anteriores sobre el contexto bolivariano venezolano y sobre todo lo referente al municipio de El Hatillo y, dentro de éste, la cabecera municipal, que es donde se encuentra esta escuela Conopoima.

De igual forma, en el inicio de la parte relacionada con el primer estudio de caso del contexto de este país sudamericano se proporcionaron más elementos sobre lo que podría ser la “formación discursiva”, es decir, la formación histórica, el plano de las instituciones (en el sentido más profundo y cualitativo del término) que pudiera influir en los discursos de los actores sociales (Reguillo, 1999:54).

Así mismo, sobre esta misma autora se retomará la categoría de “campo de discursividad”, es decir “el campo discursivo de lo religioso, de lo político, de lo educativo, de lo cultural” (1999:54). Como se ha venido mostrando, en los estu-

dios de caso tal parece que se abren por lo menos otros tres “campos de discursividad” (Ibídem): 1) El de la vida cotidiana (sobre todo para las madres de familia y los niños escolares), 2) el de lo institucional-oficial (hablando de los funcionarios del PAE) y 3) el de lo laboral (relacionado con las madres colaboradoras y con la cooperativa).

De igual manera, también se trabajará la categoría de “Estrategias discursivas”, es decir, las diferentes posiciones que guardan los actores sociales

según la posición, de clase, de género, de edad, de adscripción religiosa y política, de raza o etnia, de sus identificaciones diversas negociadas con y a partir de esas condiciones de producción discursiva (Reguillo, 1999:54).

Como en los estudios de caso anteriores, se retomarán los aportes de Michel Foucault en *El Orden del Discurso* (1987:1-64) para tratar de dar cuenta de los significados que expresan los discursos de los actores sociales entrevistados. Para esta tarea se trabajará con categorías como “lo prohibido”, “la oposición razón-locura”, la separación entre “lo verdadero y lo falso”, el “principio de trastocamiento”, entre otras.

¿Qué son los desayunos escolares?

Una ayuda

En el caso de esta escuela, fueron los padres y madres de familia quienes expresaron casi con unanimidad que el desayuno, el almuerzo y la merienda eran una ayuda; ésa fue en la gran mayoría de las veces su primera respuesta y en grupos focales lo manifestaron casi todos.

Sin embargo, es importante, antes de abordar el punto del desayuno, el almuerzo y la merienda como una ayuda, retomar cómo definían los actores sociales en forma general lo que era una “ayuda”.

¿Qué es una ayuda?

Como se ha indicado, los “representantes” o padres de familia, para el contexto mexicano, fueron el actor social que fue más insistente en retomar la categoría “ayuda”, respecto de lo cual llegaron a decir: “Madre d: apoyo principalmente para estar bien, para vivir mejor, eso es una ayuda para uno, y con este gobierno, pues se ha visto en muchas cosas...”

Esta madre de familia abre una explicación donde, al parecer, en su universo simbólico, una ayuda tiene que ver mucho con recursos económicos que influyen en un cierto nivel de vida. Además, se hace la relación con el actual gobierno venezolano, aspecto interesante porque entonces pudiera ser que se hace la relación: ayuda-calidad de vida-gobierno.

Respecto a las profesoras entrevistadas, en la gran mayoría de las ocasiones no se referían sobre sí mismas, es decir, hablaban de “la ayuda a los representantes” y a los niños escolares. Es interesante cómo “al lado” del concepto “ayuda” colocaban la categoría “representantes” y “los niños” y no tanto a ellos mismos como profesores.

Por su parte, los niños escolares sí se vincularon a ellos mismos como un actor relacionado con la palabra ayuda, ya que llegaron a decir: “Lo que necesitamos nosotros para crecer bien, una ayuda para estar bien”.

El desayuno escolar, el almuerzo y la merienda como ayuda

Sobre este punto un padre de familia llegó a decir:

Padre a: pues yo pienso que es una ayuda porque el plantel está basado más que nada en la educación, nunca se habla de una alimentación, por eso yo pienso que es una ayuda que ahora da el gobierno.

Al respecto es importante señalar la herramienta teórico-metodológica que nos permite identificar rasgos importantes: la separación entre razón y locura de Foucault (1987:13), pero no desde una perspectiva antiquísima, como él mismo lo señala, sino entendiendo esta separación entre lo racional e irracional que para los tiempos actuales ha tomado una forma mucho más sofisticada, sobre todo en las instituciones de significado que hacen una separación, un rechazo entre lo adecuado e inadecuado: “ (...) basta con pensar en todo esto para sospechar que la línea de separación, lejos de borrarse, actúa de otra forma, según líneas diferentes, a través de nuevas instituciones y con efectos que no son los mismos” (Foucault, 1987:14).

Sobre este punto sobresale cómo la expresión de los actores, al decir que el desayuno es una ayuda, más que expresar elementos “planos” deja asomar instituciones de significado donde lo adecuado, lo racional, es que los desayunos escolares sean una ayuda.

Un Derecho

Si bien los padres de familia fueron quienes señalaron al desayuno escolar como una ayuda; los profesores, directivos del programa, la presidenta del comedor y las madres colaboradoras definieron al desayuno como un derecho. Pero antes es oportuno revisar cómo definieron lo que era un derecho estos actores sociales.

¿Qué es un derecho?

Sobresale que, al tratar de definir lo que era un derecho, la gran mayoría de los actores sociales lo hacía mencionando la constitución de su país, “la ley” y más específicamente la LOPNA (Ley para la protección de niñas, niños y adolescentes).

Las profesoras, por ejemplo, cuando hablaban de lo que era un derecho, lo primero que hicieron fue buscar una Constitución y mostrarla al investigador:

Mtra. b: ¿un derecho?, mira, esto es un derecho, aquí está (abre las páginas de la Constitución y señala algún artículo).

A su vez, las dos directoras de esta escuela, durante la realización del trabajo de campo, llegaron a equiparar lo que era un derecho con “la ley”, “lo que está escrito en la ley”, sin dar mayores elementos. Mientras que los padres de familia sólo enumeraban derechos y después quedaban en silencio.

Los niños escolares llegaron a expresar que los derechos eran “algo que todos los niños tenemos”, también sin dar mayores razones, y en el caso de las respuestas más abundantes, sólo se enumeraban derechos de la infancia.

El desayuno, el almuerzo y la merienda escolar como un derecho

En el caso de los profesores se dio el caso de que, al ser entrevistados, sacaron la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela para leer algunos fragmentos que argumentaban su dicho acerca que el desayuno era un derecho de los niños escolares. Por citar un fragmento de una de las entrevistas:

Mtra. a: uno, el derecho al desayuno, al almuerzo y a la merienda primero es una política de Estado; segundo es un derecho que lo da la constitución, todas las escuelas deberían ser bolivarianas, todos los niños tienen el derecho a ser asistidos y a ser educados, a tener salud, todos los seres humanos tenemos este derecho, nadie lo puede negar.

Un aspecto interesante es el fenómeno de que cuando los profesores trataban de argumentar más su respuesta sobre la noción del desayuno como derecho, en la mayoría de las veces aludían al hecho de la existencia de la escuela bolivariana que ocasionaba que los niños escolares asistieran de 7 de la mañana a 3 de la tarde, es decir, parece figurar una relación del tipo: si el gobierno ahora quiere tener a los niños más tiempo, tiene que darles los alimentos, y esto por medio de la transformación de la escuela para ser bolivariana, lo cual tiene un sustento jurídico, a decir de los entrevistados:

Mtra. f: es un derecho, incluso los profesores también consumen lo que se les da a los niños

Mtra. g: es una propuesta de las escuelas bolivarianas.

Mtra. f: sí...

Inv.: ¿y cuáles son esas?

Mtra. g: como ésta, que se les da desayuno, almuerzo y merienda y el horario es de 7 de la mañana a las 3 de la tarde.

Mtra. f: antes trabajábamos hasta las 11:30.

Mtra. f: ajá...

Así mismo, la primera directora de la escuela (ya que después tuvieron cambios en el cuerpo directivo) se expresaba también en el mismo sentido que los profesores:

Primera directora de la escuela: ¡claro que es un derecho, está en la LOPNA! aquí todos los niños tienen el derecho a ser bien tratados, es el deber ser, a tener su educación, su alimentación, los niños están aquí hasta las 3 de la tarde.

De igual manera, las madres colaboradoras se manifestaron en las entrevistas, en la mayoría de los casos, por la definición del desayuno como un derecho:

Inv.: Oiga, y el desayuno y el almuerzo, ¿será un derecho, una ayuda, un sorteo, qué es para los niños que asisten a la escuela, oiga?

Presidenta del comedor Conopoima: no, no, no, ¡es un derecho!, el desayuno, el almuerzo, la merienda, ¡es una obligación! (se escuchan otras voces de las otras madres colaboradoras que están preparando también los alimentos mientras se realiza la entrevista, quienes también dicen: ¡un derecho!, ¡es un derecho!).

Además resultó interesante cómo, al momento de tratar de justificar el porqué consideraban el desayuno de esta manera, expresaron los mismos argumentos que los profesores sobre la creación de las escuelas bolivarianas con su nuevo horario, pero sin aludir argumentos constitucionales, sin embargo, sí mencionaban la LOPNA (Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente) pero sin precisar determinados artículos.

Los niños escolares, en el caso de esta escuela, fueron mucho más expresivos. En los grupos focales, los niños de 6° grado y los de 2° dieron su versión de entender el desayuno escolar como un derecho aludiendo al hecho que “es necesario comer bien para estudiar”, “estamos aquí todo el día”, o porque simplemente la escuela “es bolivariana”.

Un Derecho y Una ayuda

Una categoría “mixta” podría ser la que arrojaron algunas de las respuestas de las entrevistas y grupos focales, ya que hubo expresiones que mostraron la combinación de definir al desayuno escolar como un derecho y como una ayuda. Lo interesante fue tratar de identificar los motivos o las razones de entenderlo de una u otra forma. Por lo trabajado se pudo observar que los actores sociales definían en

la mayoría de las veces al desayuno escolar como un derecho, dando como razón el horario que ahora tiene la escuela: de 7 a 3 de la tarde, mientras que antes era de 7 a 12 hrs. Y el argumento de la ayuda venía casi siempre después de señalar carencias socioeconómicas no sólo de los niños escolares, sino también de los progenitores. Por citar un caso, una profesora decía:

Mtra. b: son un derecho y una ayuda, un derecho porque si los niños están aquí todo el día, tienen el derecho de que se les dé el desayuno y el almuerzo; y una ayuda porque bueno, hay ocasiones que los niños no pueden venir con desayuno porque sabes, hay ocasiones que los niños no tienen con qué desayunar y bueno por ahí es un alivio para los papás.

Así mismo, pese a las diferencias del “campo de discursividad” (Ibídem), el lugar común donde estos discursos vienen a confluir es el universo simbólico de los entrevistados, es decir, parece mostrarse que en la trama de significados de estas personas, el desayuno, el almuerzo y la merienda oscila entre ser una ayuda y un derecho, por lo que hay nuevamente un trayecto que “enrarece”, en términos de Foucault (1987:32), el discurso, esto es, “el principio de trastocamiento” (Ibídem:43) que permite identificar las discontinuidades de un discurso: “Se hace necesario, antes bien, reconocer el juego negativo de un corte y de un enrarecimiento del discurso” (Ibídem) para profundizar en estos elementos que le rompen la linealidad aparente.

Al respecto, en el trayecto del cambio del discurso, lo que lo hizo desplazarse del derecho a la ayuda fue que los actores sociales de forma explícita indicaron que el desayuno, el almuerzo y la merienda se trasladan más hacia el ámbito de un derecho en razón de que “los niños están desde las 7 hasta las 3 de la tarde”.

Si es un derecho, ¿ante quién hay que exigirlo?

Frente a estas preguntas, los matices vinieron no tanto del lugar de enunciación (es decir, ser padre de familia, profesor, etc.) o del “campo de discursividad” (Reguillo, 1999:54), sino de la circunstancia de que la escuela bolivariana tuviera este nuevo horario de 7 de la mañana a 3 de la tarde.

A excepción de los directivos del programa del PAE, el resto de los actores sociales manifestó que la obligación de proporcionar el desayuno escolar era de “los representantes” (es decir, los padres y madres de familia). Sobresale el hecho de que, en grupo focal, los papás y mamás de los niños hayan respondido que la obligación era de ellos y no de la escuela; por citar un caso:

Padre b: para el gobierno sería una ayuda, no un derecho, porque cada representante debe saber qué hace su hijo, que si come o no come.

A los padres de familia y a la escuela

En las entrevistas, los actores sociales también realizaron una combinación de categorías al decir ante quién recaía la obligación de dotar los alimentos a los niños escolares. Estos actores fueron principalmente los profesores, seguidos de los directivos del programa y de la directora del plantel, así como de las madres colaboradoras. Esto es, los que no hicieron esta hibridación fueron los padres de familia, quienes, como ya se mostró en la sección anterior, se auto-dirigieron la responsabilidad, de tal suerte que los que matizaron más la respuesta ante esta pregunta fueron el resto de los actores.

A continuación se muestra cómo algunos profesores manifestaban que el derecho a la alimentación de los niños ya lo “tienen en sus padres”, pero expresaban que ahora la escuela puede tener esa obligación porque se están realizando acciones para que en todas las escuelas se les otorgue desayuno y almuerzo a los escolares:

Mtra. b: bueno, la obligación la tienen los papás, pero como los niños están todo el día en la escuela, la obligación es de la escuela.

Mtra. f: bueno, yo pienso que los papás, pero como están aquí todo el día, pues es responsabilidad de la escuela.

Este tipo de comentarios muestra, de alguna manera, cómo, además de señalar sobre quién recae la obligación de otorgar el desayuno, almuerzo y merienda, también se especifica el porqué de este tipo de asignación de responsabilidades: al parecer se manifiesta una naturalización de este rol de los padres como proveedores alimentarios.

La Escuela tiene la obligación

Fueron los directivos del programa PAE quienes argumentaron más esta línea, ya que los actores de la comunidad educativa de esta escuela señalaron a los padres de familia como los principales obligados. Estos directivos manifestaron tener dominio de las normas de operación de dicho programa y admitían que ahora, “por ser bolivariana”, la escuela era la responsable de la alimentación de los niños escolares desde las 7 de la mañana hasta las 3 de la tarde.

Inv.: pero en tu opinión, ¿quién sería el principal responsable de que sea un derecho el desayuno y el almuerzo para todos los niños?

Mtra. b: de la escuela.

El Estado

Otra categoría que se podría desprender de las entrevistas realizadas es la obligatoriedad del Estado, versión expresada sobre todo por los profesores de esta institu-

ción educativa, los que también llegaron a exponer argumentos jurídicos, así como el personal directivo del PAE. Por citar un caso, un profesor expresó:

Mtra. a: yo, como docente, tenemos que unirnos para exigir ese derecho y como...

Inv.: ¿a quién?

Mtra. a: al Ministerio de Educación Popular, como ministerio tenemos que exigirselo al Estado y el Estado a través de la Constitución, que es la que nos respalda, tiene la obligación de brindar el beneficio.

Una hipótesis sería que la formación que tiene el personal docente, no así las madres colaboradoras y el resto de las madres de familia, les permitió complejizar un poco más la respuesta del contexto inmediato (la cooperativa, los padres de familia, etc.) En el caso de los directivos del PAE, éstos llegaron a mencionar que el Estado tenía la obligación con expresiones como: “Ahora con este gobierno”, “la escuela bolivariana”, manifestando que esta relación del Estado se debía a una cuestión de política pública del gobierno en curso.

¿Para todos o para los que más lo necesitan?

Respecto a esta pregunta, los directivos del PAE expresaron:

Director del PAE: sí, es un derecho que tienen los niños, nosotros quisiéramos decirte que sí tienen acceso al desayuno, el almuerzo y la merienda todos los niños, pero la verdad es que aún no es así, ahí vamos, pero no hemos podido hacer que todas las escuelas sean bolivarianas y, pues hay varios problemas y no todas las escuelas funcionan igual (...)

Es decir, se ha vertido un matiz importante en el hecho de que este programa no llega a todas las escuelas y a todos los niños escolares.

Sobre este punto llama la atención que fuera una voz desde el “campo discursivo” (ibídem) de lo institucional-oficial la que matizara el hecho de que estos alimentos no llegaran a todos los niños escolares, es decir, pese a que es una fuente oficial, se reconoció que no se tiene una cobertura total.

A su vez, las dos directoras que tuvo esta escuela durante la realización del trabajo de campo, se manifestaron porque no sólo el desayuno, sino el almuerzo y la merienda siguieran siendo para todos los niños escolares:

Directora de la escuela Conopoima 2: no, no, el desayuno, el almuerzo y la merienda aquí son para todos los niños, no se hace distinción de ningún tipo, a todos se les da, a los más de 800 niños que tenemos...

En este sentido es preciso señalar que pese a que las “estrategias discursivas” (Reguillo, 1999:54) de los actores son distintas, es decir, varía su posición, su clase, adscripción religiosa, origen étnico, preferencia política, etc., confluyen en sus discursos en el significado de que: a) No sólo el desayuno, sino el almuerzo y la merienda deben ser los alimentos que se otorguen en la escuela y que b) éstos deben ser no sólo para los que presenten grados de desnutrición u otras condiciones, sino para todos. Es decir, en su “voluntad de verdad” (Foucault, 1987:17) parece manifestarse el deseo de que estos tres alimentos sean para todos los escolares y, al mismo tiempo, parece señalarse que en su universo simbólico, en su separación entre “razón y locura” (Ibídem), el desayuno, el almuerzo y la merienda deben ser para todos los menores. Es decir, Foucault (1987:17) señala cómo, en los discursos, las personas no sólo reproducen o describen el mundo, también expresan cómo quisieran que fuera el mundo; es lo que este autor denomina “voluntad de verdad”.

Así mismo, mediante la identificación de “razón y locura” (Ibídem), este autor francés hace énfasis en cómo los seres humanos utilizan el discurso como herramienta para manifestar lo que consideran que está del lado de lo adecuado o de lo irracional.

En el caso de estas entrevistas, los actores sociales no sólo hablan de cómo son los desayunos escolares, también, como lo han dicho las directoras de esta escuela, dicen cómo desearían que fueran estos alimentos escolares: para todos y no sólo el desayuno, sino el almuerzo y la merienda.

Las profesoras en esta institución educativa llegaron a tomar la constitución de su país para argumentar con más énfasis que estos alimentos llegan a todos los niños, pero también señalan que no siempre había sido así:

Mtra. F: no, vale, es para todos.

Mtra. G: es para todos... (ponen cara de énfasis).

Mtra. F: se lleva en orden a todos los grupos y nadie se queda sin su desayuno, el almuerzo y la merienda, claro no siempre ha sido así, mira, antes en ese comedor (señala el comedor de la Conopoima) era para el almuerzo pero para los que tenían desnutrición, más nadie (...)

Mientras que en uno de los grupos focales, los padres y madres de familia respondieron hasta con gritos de forma unánime: “Para todos, para todos”; los niños escolares fueron los que mostraron más dudas, sobre todo los de 6º grado, ya que en un principio manifestaron abiertamente que estos alimentos deberían ser para todos los niños, pero cuando se les volvía a preguntar: ¿entonces sería bueno que fuera para todos o sólo para los que más lo necesitan?, titubeaban un poco; sin embargo, volvían a confirmar su primera aseveración respecto a la intención de que fuera para todos los niños escolares.

En este sentido, la presidenta de la cooperativa, refiriéndose a la escuela Cono-poima, señaló con mucho énfasis que estos alimentos sí son para todos y que estaban tratando de hacer lo mejor, pese a “otras opiniones”, aludiendo a lo ocurrido con la niña que le dijo al gobernador que la comida en el comedor escolar “era mala”.

¿Cómo se construyen los derechos?

¿Qué se tendría que hacer para que el desayuno escolar fuera un derecho?

En las entrevistas elaboradas, los directivos del PAE, cuando se les hizo esta pregunta, parecen haber sido altamente influenciados por el lugar de enunciación, es decir, “desde arriba”, tal vez justificando la función pública del Estado:

Inv.: ¿y cómo piensan ustedes que se construyen los derechos, cómo se hacen una realidad?

Director del PAE: con la ayuda de todos, de toda la sociedad, los representantes.

Nutricionista directiva del PAE: con la supervisión de todos...

Director del PAE: yo creo que el gobierno ha hecho su parte, bueno, todavía no llegamos a todas las escuelas, porque bueno, no todas han podido ser bolivarianas, estamos en eso, pero ahora también los representantes tienen que poner todo de su parte, que unos sí lo están haciendo...

Se podría decir que se concibe una construcción conjunta y compleja al momento de hacer realidad los derechos, hablan de los desayunos escolares, como en México, aunque incluyen “el almuerzo” y “la merienda”. Enumeran estos tres alimentos de esta forma, pero por el contexto de la entrevista, las respuestas parecen provenir hasta cierto punto: “desde arriba”, “desde el gobierno” como “donante de recursos” y los representantes como “desde abajo”, solamente como “administradores”.

Así mismo, sobre estas cuestiones es importante recordar que el director del PAE expresó que: “Esa etapa ya estaba superada”, haciendo referencia a que ya era un derecho para los escolares y que ahora los problemas eran de cobertura y de calidad, principalmente.

En el siguiente fragmento se muestra algo que fue constante en los discursos de los profesores en esta primaria: la argumentación jurídica para decir que el desayuno, el almuerzo y la merienda son un derecho:

Inv.: ¿y si fuera un derecho cómo sería?

Mtra. c: yo creo que lo podrían exigir y ahora no, pero yo creo que en la medida en que se haga una costumbre...

Inv.: ¿entonces no se puede exigir, no hay una ley que permita exigir el desayuno?

Mtra. c: no.

Inv.: ¿Y cómo se ha hecho posible que sea un derecho el desayuno y el almuerzo para todos los niños en los colegios aquí?

Madre c: para empezar, la Convención de los Derechos del Niño lo establece y luego eso está en nuestra Constitución y también está establecida en la Ley Orgánica de Protección del Niño y el adolescente...

Inv.: ah.

Madre c: y el Estado está en la obligación pues social...

Inv.: ¿entonces ustedes qué dirían de por qué se ha hecho posible que el desayuno y el almuerzo sea un derecho para todos los niños?

Madre c: son varios factores; en principio, la disposición del Estado a cumplir con eso, porque el Estado incentiva, a través de los presupuestos, de los presupuestos a la educación, el pago de los programas PAE; dos, la disposición de los representantes de que a pesar de que no son tanto el dinero que se les da, vienen a preparar los alimentos, los docentes, los directivos, o sea, son muchas cosas.

Sobresale en esta última parte cómo, después de haber citado elementos legales, se acepta de cierta manera la complejidad de factores en una construcción social, algo sumamente relevante si se parte del supuesto de que la mayoría de las personas podría concebir de una forma más “plana” la realidad social.

Sin embargo, no se agotan ahí los elementos que los padres de familia incorporan al fenómeno de los desayunos escolares:

Madre g: es que se supone que una gota de petróleo le pertenece a cada venezolano y esa cada gota de ese ser, de ese venezolano por ser venezolano y quienes no son venezolanos disfrutan de ese beneficio también, se ha hecho a través de los distintos municipios, vamos a decirlo, consejos comunales, consejos sociales.

Inv. Pero ¿qué se ha hecho para que sea una realidad este derecho?

Madre g: ¡gracias a este movimiento político! (interrumpe la presidente del comedor de la Conopoima) para decir:

Presidenta del comedor Conopoima: ¡gracias a nuestro presidente!, independientemente de quien sea o no sea, ¡es nuestro presidente!

Madre g: exacto... o sea, como mexicano, ¿cuál es la parte que no entiendes?

Pres Com. Cono: la orden, orden del Presidente al Ministro de Educación y eso es una orden.

A su vez, las dos directoras que hubo en el plazo en que se realizó el trabajo de campo se inclinaron en su dicho por la mayor participación de los padres de familia, ya que manifestaban que se tendría que “hacer un acuerdo entre los padres y la escuela”, “tendría que estar manifestado en la matrícula, me imagino”, llegó a decir

una de ellas. Sin embargo, hubo profesoras que problematizaron un poco más la respuesta, como se muestra a continuación:

Inv.: en tu opinión, ¿qué se tendría que hacer para que el desayuno fuera un derecho para todos los niños que van al colegio?

Mtra. b: pues primero hacerlas bolivarianas.

Inv.: pero ¿qué tendrían que hacer el gobierno, los padres y madres de familia, los directores, los profesores para que fuera un derecho el desayuno escolar para todos los niños que asisten al colegio?

Mtra. b: qué tendrían que hacer... pues los directores insistir para que se les den desayunos ¿no? (les dicen a unos niños que tratan de jugar con ella) (se ríe) y dice:

Mtra. b: ¡no vale que están grabando! los padres y los representantes que vengan y hablen en las escuelas para que pidan que les den la comida porque los niños están aquí todo el día, hacerlo por cartas, hablar en la alcaldía.

Es de destacar lo siguiente: 1) En primera instancia se menciona la trascendencia de la política pública de la transformación de la educación en este país: “Pues primero hacerlas bolivarianas”. Este fragmento es interesante por varias cosas; esta cita es un “comentario”, en términos de Foucault (1987:23-24), ya que “el comentario no tiene por cometido, cualesquiera que sean las técnicas utilizadas, más que el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos” (ibídem); es decir, estas palabras tienen su trascendencia en que “lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno” (Ibídem), ya que estas palabras manifiestan la aceptación de la relevancia de la política pública educativa destinada a hacer bolivarianas las escuelas: “Pues primero hacerlas bolivarianas”; hay un orden de jerarquía en sus palabras, lo cual es interesante aún más toda vez que la “estrategia discursiva” (Reguillo:1999:54) de esta profesora es de una filiación política de oposición al gobierno de Chávez, como ella lo manifestó en varias ocasiones, y sin embargo, está aceptando la trascendencia de estas acciones por parte del gobierno en turno. Pero también está haciendo tácito el reconocimiento de un personalismo a la figura del presidente, en ocasiones a favor, otras veces en contra.

Así mismo, llama la atención cómo, una vez más, el profesorado emite argumentos jurídicos, es decir, cómo en su discurso, y por tanto en su universo simbólico, hay elementos para entender y construir la realidad donde las leyes figuran en la complejidad de lo social como instrumentos que tienen su papel en la construcción de los derechos:

Inv.: ¿y qué tiene que hacerse para que el desayuno y el almuerzo sean una realidad para todos los niños que asisten al colegio?

Madre a: que sea una ley, que esté en una ley y entonces diga ahí que sea para todos.

Inv.: ¿y qué es lo que se tiene que hacer para que el desayuno y el almuerzo sean un derecho para los niños?

Mtra. h: que asistan al plantel.

Los derechos de los niños escolares

Sobre este rubro, los directivos del PAE enumeraron una gran cantidad de derechos y sobresale que ellos hubieran hecho la vinculación desde los derechos generales de los niños escolares hasta la relación con el derecho a la alimentación y el desayuno, el almuerzo y la merienda:

Director del PAE: mira, tienen derecho a tener un nombre, una nacionalidad, una calidad de vida... a tener una buena educación, a que los traten bien, que no sean maltratados y bueno, claro, a recibir su alimentación, su desayuno, su almuerzo, su merienda a sus horas en su colegio.

Directora Nutricionista del PAE: y que la alimentación sea de calidad, balanceada, que no sea sólo la arepa que les gusta a los chamos... (chamo se le dice en el contexto venezolano desde un niño "chamito" hasta un joven "chamo").

La directora y los docentes mencionaron en la gran mayoría de las entrevistas que los escolares tienen "derecho a ser responsables", "a la educación" y sí mencionaron que "a la alimentación", además de incluir elementos del orden jurídico:

Mtra. h: tienen derecho a la educación, a la alimentación, a que no se les maltrate, nosotros tenemos lo que se llama la LOPNA, la ley de protección del niño y del adolescente, que dice todos los derechos y deberes que deben tener los niños y los adolescentes, así como tienen derechos, tienen deberes.

Además, otra profesora llegó a hacer una vinculación con el orden político e histórico, complejizando y retomando más aspectos sociales, mostrando la cantidad de elementos que podrían figurar en su universo simbólico:

Mtra. a: yo creo que aquí prevalece la voluntad política, porque si yo tengo la potestad de brindar los beneficios a la escuela, pero no tengo la voluntad política de hacerlo, no lo hago; si tengo la conciencia y la voluntad política y conozco de los derechos, yo puedo hacerlo, o sea, viene integrado, la voluntad política, la conciencia... y querer hacerlo, querer a la población que se está formando, querer al futuro que se está formando, que nos duela este futuro que nos va a reemplazar a nosotros, que salgan de aquí bien formados. ¿Qué es lo que yo he leído?, que

si Simón Rodríguez formó a un libertador que se llamó Simón Bolívar, nosotros los docentes tenemos que ser Simón Rodríguez para que ellos (refiriéndose a los escolares que desayunaban) se vuelvan libertadores también, ésa es mi opinión.

Los padres de familia manifiestan que uno de los derechos de los niños escolares es recibir una alimentación:

Madre h: es que uno se tiene que basar, bueno, una recomendación, se tiene que basar que un niño bien alimentado es mejor, porque cada niño es la semilla de la sociedad que será mejor y un niño que no se alimenta, pues qué va ser del futuro de esa sociedad, si tú ves que tú ayudas a un niño cuando sea grande va ser una buena persona...

Madre g: es que uno no tiene la vida escrita en un cuaderno, pero si podemos mejorar la vida de los niños pues mejor...

Tal vez aquí valdría la pena señalar la relación entre el derecho de la alimentación de los niños escolares y las implicaciones sociales que por lo menos se mencionan. Además, resulta interesante observar cómo una vez más, pese a la divergencia de posturas políticas, religiosas, de origen étnico, es decir, cómo una gran variedad de "estrategias discursivas" (Reguillo, 1999:54) no se traducen en una diversidad de versiones sobre los derechos de los niños escolares, ya que los discursos parecen tener un destino común, no son totalmente arbitrarios ni casuísticos.

El derecho a la alimentación de los escolares

Como se mostró en la sección inmediata anterior, hay, desde la pregunta general de ¿cuáles son los derechos de los niños escolares?, un consenso grande por mencionar el derecho a la alimentación y su trascendencia.

Al respecto, los directivos del PAE enfatizaron el derecho a la alimentación de los escolares e inclusive señalaron que ésa era la razón de ser de dicho programa; la dirección de esta institución educativa también expresó que "el gobierno" estaba haciendo un esfuerzo por garantizar este derecho por medio del PAE.

Así mismo, sobresale cómo algunas maestras expresaban que este derecho consistiría en que los niños cuenten con el desayuno, el almuerzo y la merienda dando cuenta de un proceso social interesante:

Mtra. c: que entonces cuando lo tengan, haya entonces la posibilidad de reclamarlo, que sea un derecho adquirido, pues, no que ahora es como decir, una concesión, pero legalmente y por parte creo que no existe ninguna resolución para que eso sea permanente, porque de hecho, el programa del vaso escolar fue un programa que mientras estuvo vigente llegó, pero después fue un programa

que lo eliminaron y no había forma de reclamarlo, no había nada, no hubo vaso de leche escolar y más nada...

Esta profesora expresa cosas de trascendencia: a) Ya desde su universo simbólico y desde su sentido común maneja el concepto no sólo de la existencia de un derecho, sino de la necesidad de mecanismos que permitan exigirlos; b) parece mostrar que en su red de significados no sólo existe la noción de derechos exigibles, sino además la diferencia de éstos con lo que es un programa social y lo que implica: la transitoriedad y posible discrecionalidad en la asignación de los recursos de forma administrativa que marcan una vulnerabilidad de los programas sociales y c) una revisión histórica de lo que puede implicar un programa social.

Hablando de los padres de familia, se identificó que éstos parecían hacer una vinculación de este derecho de los escolares con la situación económica de los propios progenitores, por ejemplo, la presidenta del comedor menciona:

Presidenta del comedor Conopoima: bueno, yo me imagino...la mayoría de los padres trabajan, no tienen para darle almuerzo a los niños, entonces aquí lo tienen garantizado.

La expresión sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Mientras que los directivos del PAE enumeraron varios derechos e hicieron énfasis en el de la alimentación vinculándolo con dicho programa, las directoras de esta escuela también enunciaron muchos derechos, entre ellos el de la alimentación, pero sin ahondar en el PAE o en la obligación de los padres de familia o de la escuela, solamente enunciaron una expresión general.

Respecto a las profesoras entrevistadas, ellas mencionaron que los derechos sociales eran: “El derecho a la educación”, “a la alimentación”, “la cultura”, “la recreación”, “la salud”, “la seguridad”, “la vivienda”, incluso mencionar “a la protección fronteriza”, “territorial”, a la internacional, “a los derechos humanos”, “a la identidad”. Sin embargo, tampoco hicieron referencia entre el derecho social a la alimentación y el PAE.

Los padres de familia, sobre todo en los grupos focales, expresaron silencios ante la pregunta de: ¿y cuáles son los derechos sociales?; de estar muy participativos en la discusión, ante esta pregunta se hundieron en ausencia casi total de sonidos.

Los niños escolares tuvieron una participación más activa en el 6° grado, con algunos silencios, pero sobresale lo siguiente:

Con los niños de 6° grado:

Inv.: y a ver, y en sus palabras, ¿cuáles serían los derechos sociales? ¿Cuáles serían éstos?

Tras unos instantes de silencios, alguien responde:

Niño d: pues los que tenemos todos, ¿no?

Niña a: que Chávez nos tiene que ayudar con los alimentos...

Niña c: puede ser que la comunidad tenga un lugar donde puedan ir a comer cuando no tengan comida...

Es destacado que los niños hayan insertado elementos como a) una vinculación de los derechos sociales con los alimentos y no sólo en abstracto, sino los de la comunidad y b) la relación de los derechos sociales con Chávez, pero vía asistencialismo: "Chávez nos tiene que ayudar".

¿El desayuno escolar es un derecho individual o social?

El personal directivo del PAE y las directoras de este plantel entrevistadas se refirieron a este programa como un derecho social enfáticamente, no así "los representantes", quienes argumentaban que los derechos sociales son aquéllos que se refieren a "toda la comunidad", pero sin hacer la referencia al PAE:

Madre g: mira, primero el derecho a la vida, el derecho a la salud, derecho a la alimentación, derecho a la recreación, derecho a la identidad como individuo en una sociedad...

La presidenta del comedor y una madre colaboradora en esta escuela Conopoima hacen una vinculación directa de los derechos sociales, los desayunos y hasta con Chávez:

Presidenta del comedor Conopoima: ...qué te digo, esto (refiriéndose al desayuno y al almuerzo escolar) es un derecho social ¿no?, el derecho a la educación, derecho a la salud, derecho ah... derecho a todo, o sea...

Madre g: que el niño tenga su alimentación, ¡y en la escuela vale!... ¿Qué es lo que este presidente (refiriéndose a Chávez) quiere?, ¡que diferentes países latinoamericanos se unan! y entienda que la papa es lo primero, que hay que sembrar, que hay que cultivar, que hay que tener vacas, que hay que ordeñar.

Interrumpe la Presidenta del comedor Conopoima para decir:

Presidenta del comedor Conopoima: ¡es que si un niño no come no puede estudiar! ¿en México no hay comedor?

Inv.: eh... en pocas escuelas..

Madre g: ¡en las privadas!

Presidenta del comedor Conopoima: aquí es en las públicas...

Inv.: muy bien... pues algo más que quieran agregar,

Presidenta del comedor Conopoima: ¡que yo amo a mi presidente! (refiriéndose a Chávez).

Las profesoras se manifestaron por la idea de que los desayunos son un derecho social, retomando argumentos incluso jurídicos; sólo una docente llegó a hacer un matiz al decir: "Tiene que ser social, tiene que estar dentro de esa categoría porque eso nos une, porque vamos a decir, si tanto en las escuelas particulares, en las estatales, en las municipales, ya no habláramos de esa división".

La construcción de las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares

En esta parte se abordará una vez más lo relacionado con las prácticas sociales de los actores: interpretar, construir categorías, todo con el fin de identificar significados sobre los universos simbólicos que permean en elementos concretos y simbólicos los desayunos escolares:

Esto es, un código normalmente constituye un intento del investigador por clasificar una palabra, una frase o una sección del texto en categorías específicas significativas que tengan sentido dentro del marco teórico que esté siendo utilizado (...) Una cuarta transformación de la información ya codificada tiene lugar cuando el investigador convierte interpretativamente esos códigos en "significados", es decir, en explicaciones teóricamente consistentes de lo dicho (...) (Castro, 1996:73).

El menú de los desayunos

Según las entrevistas realizadas y las fuentes escritas mostradas por las responsables en las escuelas de los desayunos escolares, los alimentos se preparan de acuerdo a: 1) una "nutricionista" (así llamaban los entrevistados a una Lic. en Nutrición, para el contexto mexicano) y 2) un menú semanal controlado tanto por la nutricionista del comedor, las personas de la cooperativa y el personal del PAE (cuya comunicación nutricional, por lo que se pudo observar, se realizaba vía repartición de literatura oficial sobre la preparación de alimentos sin que mediaran cursos de capacitación para las "madres colaboradoras").

En el caso de esta escuela existe una docente que, en el ciclo escolar 2006-2007, se desempeñaba como profesora y para el año escolar 2007-2008 pasó a ser la responsable del comedor, quien, sin ser la nutricionista, se encargaba de supervisar que se llevara a cabo el menú prescrito y, según dice, cada cierto tiempo se reunían

algún docente, padre de familia e inclusive un menor y firmaban de enterado del menú que se preparaba.

Al mismo tiempo, existe una nutricionista que manifiesta haber estudiado una “carrera corta” sobre alimentos y tener más de 25 años trabajando en el comedor escolar en la preparación de alimentos, recibiendo su salario por parte del Instituto Nacional de Nutrición. Es ella quien le dice a la docente encargada de la supervisión del comedor y al representante de la cooperativa las cantidades de alimentos que se requerirán.

Al respecto se pudo observar que estos roles (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) sobre quién determina los menús no están del todo definidos, ya que entre la docente responsable del comedor, la nutricionista que paga el Instituto Nacional de Nutrición y las madres colaboradoras, parece ser que más bien existe una comunicación no formal sobre lo que se habrá de servir cada día.

Por ejemplo: el día 22 de febrero de 2008 se tenía el menú de ese día en un pizarrón blanco afuera del comedor:

Menú:

Desayuno:

Bollito con queso y mantequilla.

Fruta: patilla.

Almuerzo:

Pollo a la jardinera y arroz blanco.

Fruta: patilla.

Merienda:

Galleta dulce.

El bollito es una especie de tamal de harina de maíz pero sin ningún otro alimento adentro; la patilla es la sandía; el pollo a la jardinera es un pollo con un tipo de ensalada que incluye tomate, cebolla y pimienta.

Es importante mencionar que aunque en el pizarrón se expresan tres comidas, en realidad, por lo visto en la observación, se sirven dos comidas: el desayuno alrededor de las 8:30 hrs. y el almuerzo alrededor de las 12:30 hrs., el cual también incluye la llamada merienda.

Precisamente, una de las quejas de los padres y madres de familia fue el hecho de que en varias ocasiones se retrasaban en los horarios para servir los alimentos. Al respecto, por lo que pudo observarse, terminar de servir el desayuno desde el primero hasta el sexto grado (cerca de 800 niños en un comedor con capacidad como para 50) llevaba alrededor de una hora y media, ya que las prácticas son las

siguientes: empezando por los primeros grados, cada profesor forma a sus alumnos en filas que parten desde el aula hacia la entrada del comedor, allí entran formados y llegan los niños hasta el área donde recogen su charola con su comida y un vaso que contiene jugo de alguna fruta para luego sentarse a consumir el desayuno. El almuerzo tarda aproximadamente dos horas en ser servido a todos los alumnos.

El comedor

El comedor, a decir de los entrevistados, fue construido mucho tiempo antes de que iniciara la política pública de hacer las escuelas bolivarianas, de tal suerte que antes era utilizado para dar los almuerzos gratuitos a los niños que eran identificados con grados de desnutrición.

Actualmente, para el año 2008, este comedor atiende a todos los niños en el orden explicado anteriormente. Cuenta con varias áreas: una de aproximadamente 4 metros cuadrados donde se preparan y cocinan los alimentos con estufas, ollas y otros instrumentos de carácter industrial para elaborar lo que comen los aproximadamente 800 niños; otro espacio donde se ubican los refrigeradores y hieleras industriales donde se guarda la carne, el pescado, el pollo; una alacena con estantes bastante grandes donde se depositan principalmente los granos y cereales; otro lugar donde se guardan las frutas, las charolas y vasos de aluminio y un cuarto que sirve de oficina para la docente que se dedica a supervisar las labores del comedor. Cabe señalar que todos estos alimentos, instrumentos, uniformes y gorros para la higiene, así como la infraestructura para la elaboración de los alimentos, de acuerdo a los entrevistados, fueron proporcionados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Así mismo, se pudo observar que algunos niños, sobre todo los de los grados de más edad, llevaban su propio desayuno o almuerzo, el cual consistía veces en alguna “arepa” cocinada en su casa, pero otras en “empanadas”, galletas, jugos de tetra pack de sabores artificiales, etc.

También pudo verse cómo, cuando llegaban en fila a recoger su charola con su comida, algunos niños manifestaban expresiones como: “¿De qué es el jugo?”, “ah, entonces no quiero”, “no me ponga pasta” (dirigiéndose a las madres colaboradoras que servían las charolas), “pescado no, por favor”, es decir, en varios de los casos, los menores seleccionaban su dieta, ya sea prefiriendo algún alimento o bien negándose a consumirlo; sin embargo, se observó que la gran mayoría de alumnos y de docentes (los cuales también se sentaban en el mismo comedor a comer lo mismo de los niños) se comían todo lo servido en la charola. Cabe mencionar que sólo se servía una vez a cada escolar y que, a decir de los entrevistados, “por recomendación nutricional de dieta” no se podía repetir la porción, sin embargo, se pudo ver que todos comían y ninguno se quedaba sin plato servido de comida.

Sobre este punto se pudo observar que el que un alumno llevara su propio desayuno, pese a que éste no fuera más nutritivo o de más calidad del que se les da en

la escuela, tenía otros efectos simbólicos: al parecer los alumnos de más edad eran los que con más frecuencia llevaban sus propios alimentos, lo que a veces parecía tener el fin de hacer una distinción entre los que tienen recursos para comprar otros alimentos de su preferencia y los que no, los cuales no se pueden dar el lujo de rechazar lo que se sirve en el comedor, es decir, al parecer, uno de los propósitos de este tipo de prácticas es realizar un “trabajo de auto definición que se hace a través de la naturaleza regulada por la interacción y la recíproca disponibilidad de comunicación” (Goffman cit. en Wolf, 1982:73), esto es, una representación del “sí mismo” que parece decir: “Yo sí tengo dinero para comprar lo que yo quiera y ustedes no”, lo cual se realiza por lo observado tanto mediante “interacciones focalizadas” y “no focalizadas” (Ibíd., 1982:46). “La primera se da cuando los involucrados tienen una comunicación expresa cara a cara mientras que en la segunda no existen estas condiciones” (Ibíd.).

Las madres colaboradoras

Profundizando un poco más en este papel de las madres de familia en la preparación del desayuno, almuerzo y merienda, en este apartado se hablará sobre este rol tan polémico que desempeñan las mamás.

Según las versiones de la mayoría de los entrevistados, estas madres de familia se someten a exámenes médicos anuales, cuyos resultados se hacen públicos en un pizarrón en el comedor, cuestión que pudo observarse en el trabajo de campo.

Entran a las 6:00 hrs. y salen a las 16:00 hrs. aproximadamente. De acuerdo con el director general del PAE, tiene que haber una madre colaboradora por cada 50 niños en las escuelas bolivarianas. En el caso de esta escuela se observaron 10 madres (es decir, serían sólo para 500 niños) mientras que en este colegio hay alrededor de 800 infantes. Este grupo de madres colaboradoras se compone de la siguiente manera: la presidenta del comedor, la cual tiene, de acuerdo a su dicho, más de 25 años laborando en la preparación de los alimentos en esta escuela; y otras 8 madres que, por lo que se pudo observar, se mantuvieron laborando de forma constante excepto por 3 integrantes que dejaron de asistir, según sus demás compañeras por razones como: “porque se enfermó” y “agarró otro trabajo”.

Como lo señala esta última expresión, en esta escuela prevalece lo problemático que representa la figura de la “madre colaboradora”:

Inv.: ¿y siempre son las mismas?

Madre g: no pues... sí... bueno, casi siempre son las mismas, dependiendo de la necesidad, porque si una mamá ya colaboró o tiene otras necesidades económicas, entonces busca otro trabajo, entonces se busca una nueva.

Inv.: ¿y por qué ya no vino una muy alta, oiga?, la que estaba antes aquí también lavando todo.

Madre colaboradora 4: no, es que de repente yo supe que tenía otro trabajo mejor en la alcaldía...

Queda claro que para las madres colaboradoras no se trata de una “colaboración”, sino de un trabajo, el cual, de acuerdo a sus versiones, no expresaron que fuera mal pagado, sólo que ganaban el salario mínimo, además de no tener seguridad social; de igual manera, por lo observado se pudo identificar que si las mamás estaban allí era porque no habían conseguido un trabajo mejor, de lo contrario ya hubieran dejado de preparar estos alimentos en la escuela.

Sin embargo, en esta escuela también pareció prevalecer esta disputa por el significado de “colaborar” o “trabajar” de las madres de familia, una pugna por una categoría en su universo simbólico:

Primera directora de la escuela Conopoima: no bueno, es que los representantes (madres de familia para el contexto mexicano) vienen y colaboran en el comedor, porque el Ministerio (de educación) le paga a la cooperativa para que ésta traiga lo que hace falta... (los paréntesis son del investigador).

Como se puede ver, existe también en esta escuela la lucha entre una versión oficial, sobre todo por parte de los directivos del PAE y la dirección de la escuela, quienes siguen definiendo lingüística y simbólicamente la noción de “madre colaboradora”, mientras que las mamás que cocinan en el comedor para aproximadamente 800 niños defienden que lo que hacen es un trabajo.

De tal suerte que este “frame”, “representado por las premisas organizativas de la actividad de los actores sociales” (Goffman cit. Wolf, 1982:40) respecto al papel que desempeñan las madres de familia que preparan los alimentos, está en pugna, como en los casos estudiados en México, y hasta el momento de la realización del trabajo de campo, esta lucha simbólica aún no estaba concluida, estaba en construcción, la cual no es consensada y está llena de elementos de poder, de criterios distributivos, porque si se acepta que las mamás “trabajan” en vez de “colaborar” se tendrían que erogar más recursos sobre todo traducidos en salario, seguridad social, vacaciones, seguro médico, etc.

Por lo que se pudo observar, esta lucha, por lo menos del lado de las madres colaboradoras, no estaba organizada, sólo manifestaban su inconformidad, las acciones se limitaban a la búsqueda de un “mejor trabajo” para abandonar el comedor. Cuestión muy similar a la descrita en los estudios de caso mexicanos. Algunas diferencias estarían marcadas por el hecho de que en México sólo se servían desayunos, mientras que en este contexto sudamericano se prepara desayuno, almuerzo y merienda; a su vez, en las escuelas mexicanas no se prepara el desayuno para todos los niños escolares, sólo para aquéllos que paguen la cantidad de tres o cuatro

pesos, y en estas escuelas bolivarianas se tienen que preparar alimentos para todos los niños, profesores, directivos de la escuela y personal de intendencia, por lo que el trabajo para las madres colaboradoras es mayor.

El pago a las madres colaboradoras

La presidenta del comedor de este “colegio” expresa que a cada una de las madres colaboradoras se les paga el salario mínimo (614 bolívares fuertes al mes, aproximadamente \$2,500 pesos mexicanos al tipo de cambio en el 2008). La docente supervisora dice que este pago es dosificado en cantidades de 144 bs F (bolívares fuertes) cada semana.

Inv.: ah... ¿y les pagan bien?, yo me imagino que sí, ¿no?

Madre colaboradora 6: pues el mínimo, ¿a cuánto está el salario mínimo? (le pregunta a otra mamá).

Madre colaboradora 3: 614 mil (contesta muy segura. 614 bolívares fuertes tras el cambio de moneda).

Tanto el director del PAE como las dos directoras de esta escuela y las profesoras entrevistadas coincidieron también en que se les pagaba el salario mínimo, pero argumentaban la mayoría de las veces cuestiones como: “Se les paga el mínimo pero hacen mucho en su colaboración, sobre todo por los niños”, reafirmando también en el aspecto del salario la justificación de la “colaboración”.

Los niños también expresaban un conocimiento sobre este rubro:

Con los niños del 6º grado:

Inv.: ¿y las mamás vienen gratis a preparar el desayuno, el almuerzo y la merienda?

Niña 3: no, se les paga.

Niño 2: se les paga.

Otros gritan también: ¡les pagan!

Inv.: ah, ¿y cómo cuánto les pagan?, ¿ustedes saben?

Niña 2: poquito...

Niña 3: el mínimo.

Inv.: ¿y cuánto es el mínimo?

(Silencios).

La cooperativa que provee los alimentos y el costo del desayuno

A decir de varios profesores de la escuela Conopoima, ésta ha funcionado de la siguiente manera: existe una cooperativa que se encarga de dos tareas fundamentalmente: 1) Recibir aproximadamente 3 bolívares fuertes por plato servido, esto es, el

Ministerio del Poder Popular para la Educación paga a la cooperativa esta cantidad por cada plato que recibe un niño en la escuela; si un plantel tiene 800 niños (como es el caso de la Conopoima), se pagarán 800 platos servidos aproximadamente, pero el menor no paga ni un solo bolívar.

Al respecto, de acuerdo a las observaciones realizadas, se identificó algo interesante: como ya se ha mencionado, el caso del menor que dijo que la comida en la Conopoima era mala. Aproximadamente en marzo del 2008, el gobernador del estado Miranda (en donde se encuentra la escuela de este estudio de caso) realizó una gira de trabajo por el municipio de El Hatillo y, según varias personas de la comunidad, en uno de estos actos de gobierno, a un menor de edad, alumno de la primaria “Conopoima”, se le dio el uso de la voz para que dirigiera unas palabras al gobernador y, en el transcurso de este discurso, el infante aprovechó para decirle directamente al mandatario que “la comida del colegio (es decir La Conopoima) es mala”.

Es interesante cómo este suceso no se le comentó directamente al investigador por parte de profesores, directivos, madres colaboradoras, sino por conducto de los padres y madres de familia del plantel, así como por otros miembros de la comunidad del municipio de El Hatillo.

Después de este acontecimiento, el Ministerio del Poder Popular para la Educación se dio a la tarea de hacer varias revisiones al comedor en cuestión, verificando el acatamiento del menú, etc., lo cual ocasionó que las madres colaboradoras cuidaran más de cerca su actividad, pero sobre todo se empezó a manejar la idea de que fuera el propio Ministerio el que se hiciera cargo de pagar el dinero a las madres colaboradoras y de traer los alimentos para su preparación; es decir, el Ministerio haría a un lado a la cooperativa para ser la propia instancia oficial la encargada de estas tareas, cuestión que, de acuerdo a lo dicho por varios miembros de la comunidad educativa, no sería de mucho beneficio, ya que las personas entrevistadas manifestaban conocer el caso en otras escuelas en que el Ministerio “se hacía cargo” y lo que sucedía era que los alimentos llegaban tarde (es decir, no cada semana como en el caso de la cooperativa); también las madres colaboradoras expresaban su preocupación porque mientras que la cooperativa les paga el salario mínimo de 614 bolívares fuertes, el ministerio les pagaría un poco menos de esa cantidad. En términos generales, los entrevistados expresaban que “cuando el Ministerio se hace cargo la cosa no va bien”.

La segunda tarea que en lo fundamental realiza la cooperativa es llevar los alimentos perecederos y los que no lo son a la escuela para que las madres colaboradoras preparen el desayuno y el almuerzo. Al respecto, los diversos miembros de la comunidad educativa, profesores, directivos, padres y madres de familia, etc., expresaban que la cooperativa traía alimentos de más calidad mientras que “el Ministerio” no lo hacía de esta manera.

Como dato anecdótico, que vislumbra algunas cosas interesantes, se puede decir que en el transcurso de la observación participante, en varias ocasiones se ayudó a las madres colaboradoras a preparar el desayuno y el almuerzo, por lo que también el investigador cargaba algunos alimentos de los vehículos al comedor, y en una ocasión se observó que las bolsas en las que venían algunos de los alimentos eran de uno de los supermercados más costosos del municipio de El Hatillo.

A decir de la docente que supervisa las labores del comedor, aproximadamente cada mes la cooperativa recibe los ingresos por parte del Ministerio para proveer los alimentos:

Docente supervisora: la cooperativa compra los alimentos y luego, esas facturas se las paga el Ministerio.

De acuerdo a esta misma supervisora, la cooperativa lleva los alimentos aproximadamente cada mes “debido a que no tenemos capacidad de almacenar más”; sin embargo, de acuerdo a las observaciones realizadas, se vio que no había un orden sistemático para la entrega de alimentos, sino más bien estas acciones eran aleatorias, presumiblemente cada que se requería algún tipo de producto.

Como puede apreciarse, el “rol” (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) que desempeña la cooperativa es central, pero aún no es definitivo, ya que no ha logrado, por lo menos en esta escuela, una representación de un “sí mismo” (Ibídem, 1982:73) como una organización de calidad en el servicio, lo que hace que aún no haya podido “institucionalizarse” (Berger y Luckman, 1991:76), ya que si bien sus labores sí han podido ser “habituadas”, puesto que han creado “... una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso-facto es aprehendida como pauta para el que la ejecuta” (Berger y Luckman, 1991:64), aún no han logrado “institucionalizar” su papel puesto que aún no “...se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes “acaece” encarnarlas en ese momento... se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckman, 1991:80). Lugar que están tratando de conseguir y que se vio debilitado por el testimonio del niño que puso en peligro la permanencia de la cooperativa para que entrara en su lugar el Ministerio del Poder Popular para la Educación, como ha pasado en otras escuelas.

Sobre el costo del desayuno, de nueva cuenta, como en el caso de la escuela de La Unión, que se verá más adelante, hubo unanimidad por parte de las versiones de los actores sociales al decir que tanto el desayuno, el almuerzo y la merienda eran gratis para el niño escolar.

Además, surgen otras cuestiones interesantes, como esta profesora que señala lo siguiente:

Inv.: ¿y cuánto tienen que pagar los niños por el desayuno y el almuerzo?

Mtra. b: no, es que aquí es una escuela pública, los niños no pagan nada.

Aquí es importante cómo esta profesora señala, en primera instancia, que uno de los motivos de la gratuidad de los alimentos es porque se trata de una “escuela pública”. Hay, al parecer, una vinculación entre estos dos conceptos. De igual manera aparecen otros elementos, como la noción de “subsidio”:

Inv.: ¿y aquí cuánto cuesta el desayuno?

Madre d: nada, es gratis porque el gobierno lo subsidia.

Inv.: ah... ¿y es en todas las escuelas?

Madre e: no, nada más en las bolivarianas.

Aparece entonces otro vínculo: no sólo la relación de la gratuidad de los alimentos con la escuela pública, sino con la escuela bolivariana como vehículo para tal efecto.

Otro aspecto que podría ocasionar que no tenga un costo para el niño escolar o para sus padres el desayuno, el almuerzo y la merienda es la eliminación de las “cantinas” en las escuelas bolivarianas. Como ya se explicó, las “cantinas” fueron, al parecer, lo que en el contexto mexicano serían las llamadas “cooperativas” dentro de las escuelas, es decir, “tienditas” concesionadas a particulares para la venta de alimentos y golosinas para los escolares. Parte de esto se señala en el siguiente fragmento de entrevista:

Madre d: no, aquí el niño no paga nada, inclusive este año, el gobierno mandó quitar las “cantinas”.

Madre g: porque cuando yo estaba en el colegio nosotros teníamos que comprar nuestro desayuno en las cantinas.

De igual manera, en una revisión histórica es interesante cómo la docente que supervisa el comedor manifiesta que siempre han sido gratis los alimentos que se han otorgado en la escuela, aun cuando sólo se daba desayuno a los niños que presentaban desnutrición.

Conclusiones. Escuela Conopoima

Esta escuela está dentro del pueblo de El Hatillo, en la cabecera municipal, además de ser la escuela más antigua con más de 70 años. Por tanto la historia de este pueblo ha repercutido en gran medida en este plantel educativo.

El papel del investigador en este estudio de caso fue más conflictivo, ya que, aunque el investigador fue presentado por un profesor invitado en la Universidad Central de Venezuela, la desconfianza nunca cesó, lo cual obedece a varios factores: uno es el alto grado de competencia entre los que son oposición y los chavistas, fenómeno que, por lo vivido en el trabajo de campo, se traslada a muchos ámbitos; a su vez, esta institución educativa presentó el cambio de dos directoras y una lucha grande entre los docentes para tener este puesto, además de que tenía varios problemas con los padres de familia por las suspensiones de clases ocasionadas por las remodelaciones al plantel, aunado al hecho de la contingencia que se ha comentado sobre el menor escolar que le dijo al gobernador que “la comida de la Conopoima era mala”.

Hablando sobre los discursos, ante la pregunta de ¿qué es una ayuda? sobresale la explicación donde, al parecer, en el universo simbólico, una ayuda tiene que ver mucho con recursos económicos que influyen en un cierto nivel de vida. Además se hace la relación con el actual gobierno venezolano, cuestión interesante porque entonces pudiera ser que se hace la vinculación: ayuda-calidad de vida-gobierno. En el resto de los padres de familia también se hacía este tipo de relación en las entrevistas, pero no expresaban narrativas (Reguillo, 1999:54) donde apareciera alguna relación conceptual con la autogestión de la comunidad. En la gran mayoría de las veces, la palabra “ayuda” estaba vinculada con la palabra “recursos” y “gobierno”.

En la pregunta ¿qué es un derecho? destaca el hecho de que, al tratar de definir esto, la gran mayoría de los actores sociales lo hacía mencionando la Constitución, “la ley” y más específicamente la LOPNA. Las profesoras, por ejemplo, cuando hablaban de lo que era un derecho, lo primero que hicieron fue buscar una Constitución y mostrarla al investigador.

Retomando el desayuno, el almuerzo y la merienda escolar, en esta escuela los padres de familia fueron casi unánimes al decir que estos alimentos en la escuela eran una ayuda y que ellos eran los obligados a proporcionarlos, reconociendo que el PAE era una ayuda del gobierno y que “había que aprovecharla”.

Así mismo, como en los otros estudios de caso en México, pese a las diferencias de los distintos “campo de discursividad” (Ibídem), el lugar común donde estos discursos vienen a confluir es el universo simbólico de los entrevistados donde parece mostrarse que el desayuno, el almuerzo y la merienda oscilan entre ser una ayuda y un derecho. Es decir, hay, de nueva cuenta, un movimiento en el discurso, un trayecto que transforma, en términos de Foucault (1987:32), las palabras, esto es, “el principio de trastocamiento” (Ibídem, 43) que permite identificar las discontinuidades de un discurso donde “se hace necesario, antes bien, reconocer el juego negativo de un corte y de un enrarecimiento del discurso” (Ibídem) para profundizar en estos elementos que le rompen la linealidad aparente.

También, los entrevistados coinciden en que, como en las escuelas mexicanas, el desayuno, almuerzo y merienda deberían ser para todos sin importar la condición social o cualquier otro distingo.

Así mismo, los actores sociales por una parte argumentan que el desayuno, el almuerzo y la merienda se trasladan más hacia el ámbito de un derecho en razón de que “los niños están desde las 7 hasta las 3 de la tarde”, es decir, una condición de hecho es la que ha influenciado en la manera en la que se perciben el desayuno, el almuerzo y la merienda.

Llama la atención cómo, una vez más, el profesorado emite argumentos jurídicos, es decir, cómo en su discurso y por tanto en su universo simbólico hay elementos para entender y construir la realidad donde las leyes figuran en la complejidad de lo social como instrumentos que tienen su papel en la construcción de los derechos.

Sobre el rubro de cuáles son los derechos de los niños escolares, los directivos del PAE enumeraron una gran cantidad de derechos y sobresale que ellos hubieran hecho la vinculación desde los derechos generales de los niños escolares hasta la relación con el derecho a la alimentación y el desayuno, el almuerzo y la merienda.

Sobre el derecho a la alimentación de los escolares, destacan las versiones de los profesores, porque en sus discursos expresan no sólo la existencia de un derecho, sino la necesidad de mecanismos que permitan exigirlos; así mismo parecen mostrar que en su trama de significados existe una diferencia entre los derechos sociales y los programas de política pública, no así en los estudios de caso mexicanos donde prácticamente la noción de derechos sociales no era expresada en los discursos de los profesores. De igual manera, los docentes de estas escuelas bolivarianas manifestaron la idea de que la discrecionalidad de recursos en los programas públicos era un factor muy presente en la realidad de este país.

Hablando un poco más sobre la pregunta: ¿Cuáles son los derechos sociales? si bien se enumeraron derechos de este tipo con argumentos hasta jurídicos, en muy pocas ocasiones los entrevistados (padres y madres de familia, profesores, niños escolares) hicieron la referencia directa sobre el punto de que el desayuno, el almuerzo y la merienda eran un derecho social.

Las profesoras entrevistadas en las escuelas bolivarianas mencionaron que los derechos sociales eran: “El derecho a la educación”, “a la alimentación”, “la cultura”, “la recreación”, “la salud”, “la seguridad”, “la vivienda”, incluso llegaron a mencionar “a la protección fronteriza”, “territorial”, a la internacional, “a los derechos humanos”, “a la identidad”. Sin embargo, tampoco hicieron referencia entre el derecho social a la alimentación y el PAE.

Los padres y madres de familia, sobre todo en los grupos focales, expresaron silencios ante la pregunta: ¿y cuáles son los derechos sociales? De estar muy participativos en la discusión, se hundieron en ausencia casi total de sonidos llenándose de rostros de incertidumbre. Mientras que los niños insertaron elementos como

a) una vinculación de los derechos sociales con los alimentos y los de la comunidad y b) la relación de los derechos sociales con Chávez, pero vía asistencialismo: “Chávez nos tiene que ayudar”.

A decir de las prácticas de los actores sociales, se pudo observar que los roles (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) sobre quién define los menús no están del todo definidos, ya que entre la docente responsable del comedor, la nutricionista que paga el Instituto Nacional de Nutrición y las madres colaboradoras, parece ser que más bien existe una comunicación no formal sobre lo que se habrá de servir cada día.

Este aspecto, junto con otros, hace que de nueva cuenta la categoría de “madres colaboradoras” sea una de las más interesantes. En el caso de la escuela Conopoima queda claro que para las madres colaboradoras se trata no de una “colaboración”, sino de un trabajo, el cual, de acuerdo a sus versiones, no es mal pagado, sólo que ganaban el mínimo, además de no tener seguridad social. De igual manera, por lo observado se pudo identificar que si las mamás estaban allí era porque no habían conseguido un trabajo mejor remunerado.

De tal suerte que este “frame”, “representado por las premisas organizativas de la actividad de los actores sociales” (Goffman cit. Wolf, 1982:40) sobre el significado y la práctica social de ser una madre colaboradora está en pugna, como en los estudios de caso en México.

Si bien existe esta similitud en los estudios de caso en las escuelas mexicanas, una diferencia sobre este punto podría ser que las madres colaboradoras de las escuelas bolivarianas expresaron que les hacía falta seguridad social, vacaciones, etc., entre otras prestaciones, mientras que las madres colaboradoras en México sólo expresaban el deseo de que “vinieran más mamás a ayudar” o que les mejoraran “el sueldo”.

Los discursos y las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares en la escuela La Unión

Antecedentes históricos y del contexto: La Unión

De acuerdo al texto de Peraza González (2006), “Historia íntima y documental del nacimiento a la pubertad del municipio El Hatillo, Estado Miranda, Venezuela”, los pobladores originarios en El Hatillo eran Mariches. Además se señalan las poblaciones que desde entonces ya existían, además de la cabecera municipal de El Hatillo: “Caicaguana, Tismare, Orisiguao, Prepo, Oripoto, Guairita, Curicara, Pariaguán, Tucusiapón, Turgua, todos unidos por una tenue red de veredas que pasan por túneles vegetales, trasponen las laderas, se acercan a remansos (...)” (Ibídem).

Aunque este texto no menciona la comunidad de La Unión, es predecible que desde entonces ya existieran pobladores en esta comunidad rural, ya que, por lo observado en el trabajo de campo, poblaciones como Turgua u Oripoto que se men-

cionan están en la actualidad todavía más alejadas y con menos movimiento que La Unión y, sin embargo, ya existían desde entonces.

Así mismo, varias de las personas entrevistadas que actualmente radican en La Unión refieren versiones sobre pobladores indígenas, como es el caso de la Señora Mercedes Fermín, a quien la gran mayoría de las personas en El Hatillo y en La Unión identifican como la principal líder y promotora social de la comunidad durante más de 40 años:

Señora Mercedes: todo esto siempre ha estado lleno de indígenas, ya ves como, por ejemplo, nosotros (refiriéndose a La Unión y El Hatillo) pertenecíamos a Baruta, y Baruta era hijo de Guaicaipuro. Tú ves cómo el mar está aquí cerquita, por eso Caracas fue fundada cerca del mar, no es como otras ciudades que se fueron muy adentro, entonces todo esto estaba lleno de indígenas, por eso Chávez nombró, ¡cual descubrimiento de América ni que nada!, ¡coñó! ¡él le puso al 12 de Octubre el día de la resistencia indígena!, lo que hicieron ellos (en referencia a los españoles) fue un genocidio chico!.

Debido a que hasta el momento y después de haber realizado y residido en la comunidad de El Hatillo para la realización del trabajo de campo no se habían localizado fuentes documentales que hablaran sobre la historia de La Unión, la historia social con informantes clave fue decisiva. En este esfuerzo, la señora Mercedes Fermín, líder social de la comunidad aportó muchos testimonios al respecto. Igualmente se tomó la referencia de otras personas de la comunidad que dieron cuenta en las entrevistas del trayecto social de su entorno.

En este sentido, una profesora de la escuela de La Unión hacía una reflexión sobre la historia de este contexto social:

Mtra. 1: mira, yo he vivido toda mi vida aquí en El Hatillo y claro, aquí en La Unión, yo te puedo decir que aquí siempre había sido monte y culebra, como decimos nosotros, y todavía, jaja, pero bueno, sí, es que aquí la gente siempre se ha dedicado al campo, y bueno sí, por ejemplo, en la independencia, El Hatillo fue lugar importante, porque estamos cerca de Caracas y aquí se venían a refugiar muchos en la lucha, pero La Unión siempre ha sido agrícola.

Como se pudo observar, La Unión tiene como una de sus principales actividades la agricultura y para el 2008, a decir de los entrevistados, el sector de la vivienda y de la expansión urbana ha sido algo decisivo:

Señora Mercedes: yo llegué aquí (refiriéndose a La Unión), yo soy caraqueña, yo llegué aquí hace más de 40 años, no había carretera, déjame decirte, había este,

como se llama, camino de tierra pues, no había agua ni drenaje y así me vine, y me dediqué a parir y a criar a mis hijos.

Sobre la actualidad de esta localidad, un hijo de la señora Mercedes reflexiona:

Hijo E: mira pana, ve, ve cómo allí van a construir esos edificios, aquí todo es montaña, pero mira, Venezuela es un país liso, prácticamente llano, como la música llanera, pero se les ocurrió fundar Caracas aquí pegado al Atlántico, pero mira pana, esas urbanizaciones que están haciendo allí (señala un monte cerca de su casa en La Unión), ¿de dónde van a salir todos esos coches?, no quiero imaginar el tráfico pana, pero no se ponen a pensar en eso....

Y es que Caracas está creciendo hacia El Hatillo, el cual, por lo observado, ya presenta problemas serios de tráfico, además de lo costoso que es llevar servicios como agua y luz a este lugar que no está asentado en un llano, sino en territorio montañoso, al igual que Caracas.

Antecedentes históricos de la escuela “La Unión”

A decir de la Señora Mercedes, la escuela de La Unión tiene su génesis en una asociación de vecinos constituida en 1984, que tuvo como tarea solucionar dos necesidades importantes: una escuela y mejorar el alcantarillado. Para la tarea de la escuela, a decir de esta misma versión, lo primero fue identificar un terreno que pudiera ser donado para la construcción del plantel educativo. Siguiendo con el devenir histórico de esta primaria:

Señora Mercedes: una vez con el terreno seguimos la lucha, ¿ahora quién nos edifica la escuela?

Inv.: ah, ¿pero entonces quién les donó el terreno?

Señora Mercedes: municipal...

Inv.: ah... municipal.

Para el año de 1987 se designa el terreno, la obra arranca a través de la dirección de desarrollo rural de Petare (puesto que, para estas fechas, el municipio de El Hatillo pertenecía al municipio de Petare). Sin embargo, al poco tiempo El Hatillo se separa de Petare para unirse ahora al municipio de Baruta, municipio que no hizo nada para realizar la construcción del plantel, de acuerdo a esta misma versión.

Esta líder social de la comunidad expresa que se hicieron necesarios varios tipos de gestiones:

Inv.: ¿y cuál era el presidente en aquel entonces?

Señora Mercedes: bueno, tengo que decirlo porque no puedo obviar la verdad... era Carlos Andrés Pérez.

Inv.: ¿ustedes hablaron con él?

Señores Mercedes: con la jefa de campaña, porque él (Andrés Pérez) estaba buscando su segundo periodo presidencial.

Así mismo, menciona que tras estas acciones, el gobierno en turno asumió la culminación de la obra. La escuela se terminó de construir en diciembre de 1995, periodo presidencial de Rafael Caldera, ante el cual también acudieron, y los líderes de esta gestión lograron entrevistarse con el Ministro de Educación, quien asumió la dotación de lo necesario para que la primaria pudiera iniciar actividades:

Señora Mercedes: y sí, hicieron la dotación y felizmente, un 12 de diciembre, un domingo, fue inaugurada la escuela de La Unión.

Inv.: ¿de qué año señora Mercedes?

Señora Mercedes: 95 (1995).

Y sobre esta inauguración comenta:

Señora Mercedes: me dice la jefa del distrito escolar: señora Mercedes, ¿cuándo arrancan las clases?, le digo: profesora, mañana lunes Dios mediante, me dice: señora Fermín, yo no tengo docentes, le digo: yo lo lamento por usted, nosotros sí tenemos alumnos.

De igual manera expresa que ella, junto con otras madres de familia, realizaron el censo y preinscribieron a los niños que entrarían a la primaria porque “la zona escolar no creía que hubiera el número de niños suficiente, requerido para la escuela”. Además señala: “aquí pasó algo muy interesante, tuvimos que preinscribir a niños a primero grado de 12 años”.

Señora Mercedes: hoy, pasado el tiempo, la escuela es bolivariana, tenemos algunos correctivos que hacer y pese a que vivimos en un municipio con un gran potencial humano y financiero, hay niños que viven en situaciones de pobreza, con caminos de tierra que tienen 100 años que estamos buscando que se asfalten.

Sin embargo, también expresa que, en el año 2000 esta escuela fue seleccionada para ser bolivariana, pero es el 2007, en noviembre, cuando empieza a funcionar como tal puesto que iniciaron los desayunos, el almuerzo y la merienda, además de las clases adicionales y un horario ampliado desde las 7 hasta las 3 de la tarde.

El papel del investigador

En este caso, el investigador fue presentado a la comunidad educativa por una profesora que a su vez había sido notificada de la intención de realizar el trabajo de campo en esta institución. Se percibió una recepción amistosa, al parecer, por la impresión grata que originaba ser de México, lo novedoso y atípico colaboró para que hubiera, de manera general, una buena aceptación en esta escuela y en muchas partes.

Durante el trabajo de campo se identificó a grandes rasgos que la directora de la escuela y los profesores eran abiertos y se interesaron sobre esta investigación en el caso de lo realizado en México.

Para las madres colaboradoras, un “rapport” se logró cocinando, lavando trastes junto con ellas. Se percibió el rol del investigador como un habitante extranjero, ya que residió en esta comunidad durante la realización del trabajo de campo.

Un papel fundamental en esta inserción en la comunidad lo tuvo la líder social del poblado de La Unión, la señora Mercedes Fermín, ya que ésta presentó al investigador ante la mayoría de los actores sociales y por el reconocimiento de ella en la comunidad.

Así mismo, es importante mencionar que esta escuela no presentó la desconfianza tan acentuada aunque la polarización entre los chavistas y oposición sí se expresaba en la cotidianidad de los días. Sobre este punto llama la atención cómo prácticamente la totalidad de los profesores se manifestaron como oposición, excepto la directora del plantel. En varias ocasiones se expresó la inconformidad de los docentes por el hecho de que la escuela se hubiera hecho bolivariana, ya que trabajaban más horas y hasta el momento de la realización del trabajo de campo todavía no les pagaban su “bono bolivariano”, el sueldo debido a las horas extras que laboraban en el plantel.

La definición verbal y la manera en que los actores expresan que pueden construirse los derechos

Como se ha mostrado, la hipótesis de trabajo expresa que en los estudios de caso de la República Bolivariana de Venezuela, los actores sociales involucrados definían a los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares, como un derecho que sí se hacía efectivo por medio de los desayunos escolares del Programa Alimentario Escolar. Así como que estos actores sociales consideraban que la forma en que se podían construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los niños en edad escolar, era por medio de las acciones sociales de gestión organizadas por ellos mismos.

¿Qué son los desayunos escolares?

Una ayuda

Resulta interesante señalar cómo fueron sobre todo los padres y madres de familia

quienes manejan esta categoría, no así la presidenta del comedor de la escuela, los directivos del programa, la directora de la escuela, los miembros de la cooperativa, profesores y escolares.

¿Qué es una ayuda?

Ahora bien, antes de avanzar en dar cuenta de la relación entre el desayuno escolar y “una ayuda” es importante observar qué entienden los actores sociales por lo que es “una ayuda”.

Al respecto, las madres de familia, quienes fueron el actor social que se expresó de esta manera, llegaron a decir:

Madre 2: una ayuda es algo que a uno... pues le da cierto apoyo, por decir, porque hay personas con pocos recursos y la ayuda que da el gobierno es porque yo me imagino que tiene conciencia de eso...

Aquí sobresale la vinculación de cierto tipo de ayuda: la que “da el gobierno”, es decir, en primera instancia, por el contexto de la entrevista, el actor social perfila en su narrativa (Reguillo, 1999:54) la inclusión de un elemento social más amplio; después define lo que es este tipo de “ayuda” por su efecto: “Porque hay personas con pocos recursos”, es decir, la palabra no es explicitada por sí misma, por lo que se pudiera decir que el significado de lo que es una “ayuda” podría acercarse a un tipo de asistencia pública por parte de “el gobierno”.

Ahora bien, enseguida se retomará la vinculación que hicieron los actores sociales del significado de “ayuda” con el de “desayuno escolar”.

El desayuno escolar, el almuerzo y la merienda como una ayuda

De esta manera, las madres colaboradoras expresaron en su gran mayoría que el desayuno escolar es una ayuda:

Madre colaboradora 3: una ayuda,

Madre colaboradora 2: sí, una ayuda.

Madre colaboradora 3: una ayuda, o sea, como quien dice, para los mismos representantes del colegio, pues, que, por ejemplo, ya no tienen que mandar a sus niños ni desayuno ni merienda porque aquí se les está dando, o sea, el colegio bolivariano.

Aquí sobresalen por lo menos dos cosas: 1) la concepción sobre el desayuno escolar, sobre todo por parte de los padres de familia como una ayuda y 2) la ventana que se abre sobre el imaginario de estos mismos padres de familia sobre lo racional, lo adecuado y lo irracional o inadecuado respecto al desayuno escolar.

Sobre este punto sobresale cómo la expresión de los actores al decir que el desayuno es una ayuda, más que expresar elementos “planos” deja asomar instituciones de significado donde lo adecuado, lo racional, sobre todo para los padres de familia, es que los desayunos escolares sean una ayuda.

Un Derecho

Fueron los directivos del Programa de Alimentación Escolar, la directora de la escuela, los miembros de la cooperativa, profesores y escolares quienes se refirieron al desayuno escolar como un derecho, de acuerdo a las entrevistas realizadas.

¿Qué es un derecho?

Ahora bien, antes de abordar la manera en que los actores sociales mencionados relacionaron la idea de “un derecho” con la del desayuno, almuerzo y merienda escolar, es importante señalar la manera en que se hizo referencia hacia lo que era “un derecho”.

Los directivos del programa señalaron:

Director del PAE: un derecho pues es algo que está en una ley, por ejemplo, los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes están en la LOPNA (...)

Al mismo tiempo, la directora de la escuela llegó a decir:

Directora de la escuela “La Unión”: un derecho... un derecho es algo a lo que todos podemos acceder y eso está en nuestra constitución.

A su vez, la mayoría de las profesoras entrevistadas hicieron referencia al tratar de definir este concepto a expresiones como “lo que está en la ley”, esto es, como puede observarse, en estos casos se trata de definir lo que es un derecho por su vinculación con una legislación existente.

El desayuno escolar, el almuerzo y la merienda como un derecho

Directora de la escuela “La Unión”: el niño, que es un ciudadano en formación, debe conocer su constitución, nosotros y ahora las personas que se están formando en consejos comunales conocen estos reglamentos y estas leyes, la LOPNA, la constitución, el reglamento que ellos manejan de los consejos comunales y ellos a su vez organizados y planificados va en beneficio de los niños o de la comunidad. ¿Por qué? Porque los niños son sujetos de derechos y así lo reza la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y si eso está ahí, señor, tenemos que tener quien defienda eso. ¿Quiénes los vamos a defender? nosotros, porque nosotros somos adultos y ellos son (los niños) sujeto de derechos, está la

LOPNA, que maneja el derecho a alimentación, derecho a la vida, derecho a la seguridad, a infinidad de cosas que ahí están; claro, el Estado no lo va hacer todo, es de que cada uno nos reunamos en nuestros espacios, en nuestros contextos, la comunidad con la escuela, la escuela con la comunidad, la mamá, el niño, la niña y todos unidos van a defender eso, acá esta inmerso en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en la LOPNA: la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente y todos los reglamentos que se están manejando, aquí sí se cumple. ¿Por qué? Porque aquí todo eso está reglamentado, normalizado, legalizado, nosotros le damos seguimiento a eso.

Mtra.: 4: ¡Es un derecho para todos! independientemente del nivel de nutrición ¡porque aquí el petróleo es de todos!.

Los niños escolares también manifestaron la relación del desayuno escolar con un derecho. Con los de 2º grado:

Inv.: y díganme, ¿qué son los desayunos escolares?, ¿un derecho, una ayuda, un sorteo?

Niño 4: ¡un derecho!

Niño 1: ¡un derecho de los niños! (gritando)

Inv.: ah, y díganme, ¿y a quién se le tiene que exigir ese derecho de los desayunos que ustedes tienen?, ¿a sus papás, a la escuela, a la Iglesia?

Niña 1: a Dios.

Con los niños de 6º grado:

Son más tímidos.

Niño 1: es un derecho...

Inv.: ah... ¿y por qué consideras que es un derecho?

Hacen un gran silencio, se ríen y esconden la cara.

Inv.: ¿Por qué creen que es un derecho?, coméntennos...

La presidenta de la cooperativa, como otros miembros, llegó a decir en varias ocasiones que el desayuno escolar era un derecho de los niños que asisten “al colegio”:

Presidenta de la cooperativa: es un derecho que les da el gobierno.

Inv.: ¿está en una ley?

Presidenta del comedor La Unión: está en una ley que ellos ponen que hay que darles comida a los niños, desayunos, almuerzo y merienda, en todo lo que son las escuelas bolivarianas.

Inv.: ¿y qué ley es ésa, oiga?

La presidenta del comedor hace los ojos para todos lados, se frota las manos y responde:

La ley que ellos han... imagino que debe estar en gaceta oficial, aquí se llama gaceta oficial...

Fueron las madres colaboradoras, sobre todo la presidenta del comedor, quienes llegaron a manifestar que el desayuno era un derecho:

Madre colaboradora 1: pues según lo que el presidente ha dicho y ha hablado, más que todo él nunca se ha referido como si fuera una ayuda, siempre se ha referido que es como un derecho que tienen los niños, que tiene el país para con todos los niños de aquí en Venezuela y más que todo el gobierno, que es el que dirige el país; entonces él siempre ha querido decir eso, que es un derecho como muchos que tienen los niños, entonces uno de los derechos que tienen los niños es, bueno, su educación y la alimentación y bueno, esa idea se le ocurrió a él (refiriéndose a Chávez), que en las escuelas se les suministrara su desayuno, su almuerzo y su merienda y que fuera una comida que una complementa a otra para que el niño tenga su capacidad de recibir su estudio y de estar bien.

Aquí sobresale que los directivos del programa PAE, la directora de la escuela "La Unión", las profesoras y los niños escolares fueron quienes se manifestaron por la idea de que el desayuno era un derecho, no así los padres de familia, excepto la presidenta del comedor, siendo las madres de familia quienes se pronunciaron más por la noción de ayuda. Sin embargo, como se verá más adelante, hubo un matiz más.

Un Derecho y una ayuda

Otra categoría que sobresalió por las respuestas de los entrevistados fue la combinación derecho-ayuda, es decir, durante el discurso de los actores, éstos reconocían el carácter de derecho, y también de ayuda de los desayunos escolares.

Con los niños de 6° grado:

Niña 1: un derecho...

Niña 2: una ayuda...

Niña 3: un derecho, una ayuda...

Inv.: ah, y dígame, ¿por qué es una ayuda?

Niña 2: porque nos ayuda a alimentarnos...

Inv.: ah, ¿y quién les da esa ayuda?

Niño 1: los profesores, el gobierno...

Inv.: a ver y los que dicen que es un derecho, ¿por qué piensan que es un derecho?. ¿Cuál es tu nombre? ¿Por qué consideras tú que podrían ser un derecho los desayunos escolares?

(Silencios)

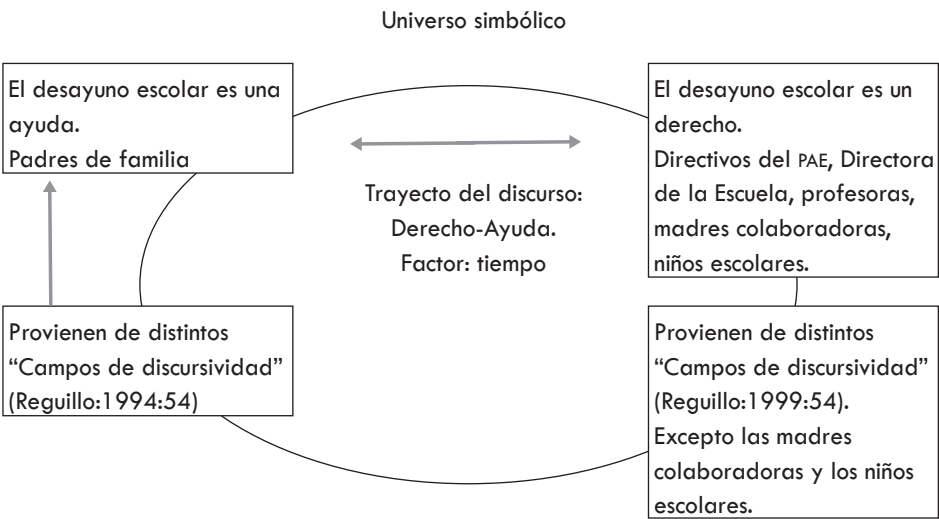
La socia de la cooperativa encargada de esta escuela, quien estaba prácticamente todos los días junto a las madres colaboradoras, también expresó esta doble conceptualización:

Socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”: es como la ayuda a los padres también.

Inv.: ¿ayuda a los padres? ¿se les da una ayuda a los padres?

Socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”: no, ayuda en el sentido de ya la alimentación, porque oye, yo no he hecho un sondeo de la gente que tiene necesidades, pero me he preguntado: ¿Cuántos de estos niños desayunaban, antes de que existía el comedor?.

Aquí sería importante destacar lo siguiente: los que piensan que el desayuno escolar es una ayuda son los padres de familia, el resto de los actores sociales parece señalar que es un derecho, manifestando también que puede ser ambas cosas: un derecho y una ayuda. Esto parece indicar que existe un deslizamiento del discurso desde sus polos: si de un lado están los padres de familia que dicen que es una ayuda y en el lado opuesto está el resto de los actores sociales diciendo que es un derecho, ambos grupos se mueven también en medio trazando un trayecto.



Fuente: elaboración propia.

Una vez más, los discursos tienen un origen distinto pero un destino común que parece ser el universo simbólico de los actores sociales, es decir, sus palabras

tratan de expresar cuál es su imaginario colectivo que les permea, donde existe un desplazamiento del discurso que puede ser visto mediante el “principio de trastocamiento” que señala que:

allí donde, según la tradición, se cree reconocer la fuente de los discursos, el principio de su abundancia y de su continuidad, en esas figuras que parecen desempeñar una función positiva, como la del autor, la disciplina, la voluntad de verdad, se hace necesario, antes bien, reconocer el juego negativo de un corte y de un enrarecimiento del discurso (Foucault, 1987:43).

Si es un derecho, ¿ante quién hay que exigirlo?

¿Quién tiene la obligación de dar el desayuno y el almuerzo?

Como se ha mostrado, durante las entrevistas se desprendió la referencia que hacían los actores sociales de los desayunos escolares como un derecho; en este supuesto se les cuestionaba entonces ante quién se tenía que exigir ese derecho. Las respuestas arrojadas ante esta cuestión se pudieron clasificar de acuerdo a las categorías que se describen a continuación.

Tanto la escuela como los padres de familia. La escuela porque “los niños están de 7 a 3”

Es interesante cómo la mayoría de los actores sociales en primera instancia respondían que era la escuela la obligada a dar el desayuno como un derecho; sin embargo, conforme avanzaba su discurso iban matizando su respuesta para finalmente dar más elementos y decir que tanto la escuela como los padres de familia, de forma conjunta, son los obligados. Cuando se hacía la referencia a la responsabilidad del “colegio” se justificaba a causa del horario, es decir: es obligación de la escuela porque los niños están de 7 a 3, como lo manifestaron varios de los entrevistados.

La presidenta del comedor en esta escuela de “La Unión” expresó que tanto la institución educativa como los padres de familia están obligados a garantizar el derecho a la alimentación de los niños escolares. En este mismo sentido se expresó la presidenta de la cooperativa:

Inv.: ah... y sobre esto de la educación, ¿qué parte le correspondería a la escuela y qué parte les correspondería a los papás?

Presidenta de la cooperativa: ¿de la alimentación?

Inv.: sí, de la alimentación.

Presidenta del comedor: de la alimentación, les corresponde en este caso a la escuela de darles el desayuno, el almuerzo y la merienda de lunes a viernes; tienen un horario de 7 a 3 de la tarde y ellos desayunan y almuerzan acá (refiriéndose a la escuela de La Unión) y ya a las tres ya se van en su transporte a sus respectivas casas.

Las profesoras de la escuela de “La Unión” manifestaron en forma similar:

Mtra.5: son responsabilidades como que no se desligan, ¿no?; claro, hay políticas de Estado, las leyes obligan a los padres a cumplir con sus responsabilidades. En este país, la LOPNA cada vez más defiende al niño y los maestros cada vez más estamos más sensibilizados a esa defensa, eso no les quita la responsabilidad a los padres, pero en este caso estamos hablando de la escuela, porque un niño que sale a las 6 de la mañana y empieza a trabajar a las 8 de la mañana ya han pasado 2 horas y sale a las 12, están pasando 6 horas, en 6 horas hay fatiga, en 6 horas hay hambre, en 6 horas hay cansancio, niños que caminan 2 horas en llegar a la escuela; su mamá le da un desayuno que quema a la media hora, ¿qué está pasando todo ese tiempo?, entonces, los que tienen, con los que no tienen igual se fatigan; además, los niños son todos venezolanos, aquí no puede haber una discriminación, es un beneficio para todos.

Otras profesoras expresaban la responsabilidad conjunta, pero haciendo el matiz de que “no siempre te tiene que regalar todo el gobierno”:

Mtra. 1: pero es responsabilidad de ambos, la familia porque tiene que asumir desde el momento que decidió tener esa criatura, llámese hembra, llámese varón, asume el vestido, la alimentación, todo y el Estado por crear la política de Estado, que es darle alimentación en una escuela integral, como le llamen, y si hace esa política debe llevarla a todas las escuelas y bien llevada (...) pero también el Estado no te puede dar todo.

Mtra. 6: porque cuando tú regalas todo nadie valora, cuando tú compras, tú trabajas y ganas algo lo vas a valorar, lo vas a cuidar, lo vas a amar y los vas a disfrutar, si yo todo tiempo y el papá Estado se convierte en regalar todo, nunca vas a lograr nada como país...

Aquí se va observando que se van desligando elementos y matices importantes: en primera instancia, los actores mencionaban que la obligación era de la escuela “porque los niños están desde las 7 hasta las 3”; conforme iba avanzando su discurso matizaron la respuesta para decir que “el Estado” también tenía responsabilidad junto con los padres de familia, porque “el Estado no puede dar todo”.

Los escolares también expresaron la obligación conjunta de la institución escolar y de sus papás. Los niños del 2º grado, en sus discursos, hablaban más de la responsabilidad de sus progenitores; sin embargo, con los niños de 6º grado la respuesta fue más argumentada:

Inv.: a ver, ¿y quién tiene la obligación de darles el desayuno y el almuerzo, la escuela o los papás?

La mayoría responde: ¡la escuela! Un niño hace la seña con la mano que los dos, la escuela y los papás.

Inv.: ah, ¿y por qué la escuela?

Niña 1: ¡porque es bolivariana! es bolivariana para estarnos más y dan más recreo, más comida.

Inv.: ah, ¿y cuando llegan a sus casas, llegan todavía a comer, a merendar o sólo a cenar?

La mayoría responde: ¡a cenar! La niña 1 hace señas como diciendo que ella sí llega a comer. Otro niño dice: ¡a ver televisión!.

El Estado

Como se describirá a continuación, algunas de las respuestas señalaron a “el Estado” como el obligado a proporcionar el desayuno como un derecho. Sobre todo las madres colaboradoras y los miembros de la cooperativa fueron los que se expresaron en este sentido:

Socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”: eso más bien es a nivel del Estado, de la institución, ¿tú como padre, qué puedes hacer?.

Las madres colaboradoras expresan que la obligación la tiene la escuela, haciendo referencia con más énfasis “al gobierno”:

Madre colaboradora 1: bueno... estando aquí en la institución, bueno, pues, yo creo que la dirección, la directora y eso tiene que estar pendiente y eso, pero sí, si el gobierno planeó esto, verdad, me imagino que son ellos los que tienen la obligación, porque de ellos sale el dinero para todo esto”.

Hasta este momento se observa que los actores sociales consideran que los obligados a proporcionar el desayuno escolar como un derecho son: a) La escuela y los padres de familia y b) el Estado. Sobre el apartado a) la escuela y los padres de familia se argumenta que la escuela está obligada por el horario de estancia de los escolares y respecto de los padres de familia se les señala por su responsabilidad como progenitores, mientras que en el apartado b) El Estado, se presenta a éste como obligado a proporcionar los alimentos argumentando que “el gobierno planeó esto”; es decir, se admite que este programa vino, de cierta manera, como una directriz del Estado y no producto de la autogestión de la comunidad, lo cual también encierra matices, ya que, a decir de los entrevistados, si bien el Ministerio del Poder Popular para la Educación inauguró esta escuela como bolivariana desde el

2000, no fue sino hasta noviembre del 2007 cuando empezó a operar como tal, con las clases adicionales y el desayuno, almuerzo y merienda.

Ahora bien, explícitamente hay una división en cuanto a preferencia política en los actores sociales, ya que, de acuerdo a las propias palabras de las personas con las que se trabajó, se pudo observar que el personal docente de esta escuela era “oposición” (es decir, que no apoyan el proceso de Chávez), mientras que al parecer, los padres de familia, las madres colaboradoras, los directivos del PAE y la directora de esta escuela eran “chavistas”. Sobre este punto parecen tener un papel ambiguo los niños escolares, ya que en el transcurso de los grupos focales no parecieron tomar en serio su posicionamiento político.

¿Para todos o para los que más lo necesitan?

Al respecto, la respuesta dada por los entrevistados fue casi unánime en el sentido de que no sólo el desayuno, sino el almuerzo y la merienda tenían que ser para todos los niños escolares; el matiz venía en el nexo que hacía que fuera para todos: como se ha mostrado, mientras que unos consideraban que debería ser para todos a causa de que es un derecho, otros combinaban la idea de que la justificación venía tanto de ser un derecho y una ayuda.

La directora del plantel argumentaba incluso, como se ha mostrado en las secciones anteriores, que el niño es sujeto de derecho, elemento que hace que el alimento en la escuela sea para todos los niños que asisten al colegio con el vínculo jurídico:

Directora de la escuela de “La Unión”: (...) ¿Por qué? Porque los niños son sujetos de derechos y así lo reza la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y si eso está ahí, señor, tenemos que tener quién defienda eso. ¿Quiénes los vamos a defender?, nosotros, porque nosotros somos adultos y ellos son (los niños) sujeto de derechos (...)

De igual forma, los profesores manifestaron que el alimento debería ser para todos los niños:

Mtra. 1: el Estado tiene que tener una política para atender; si tengo 100, atendiendo 100, si tengo 50, atendiendo 50, la política tiene que ser creada de acuerdo a la población.

En este mismo sentido también se expresaron los miembros de la cooperativa, las madres colaboradoras y los niños en grupos focales. Por otro lado, fueron los directivos del PAE quienes hicieron la diferenciación en cuanto a que el propósito formal es que fuera para todos los niños, sin embargo, reconocieron que aún no lo era por diversas cuestiones:

Director del PAE: sí, es un derecho que tienen los niños, nosotros quisiéramos decirte que sí tienen acceso al desayuno, el almuerzo y la merienda todos los niños, pero la verdad es que aún no es así, ahí vamos, pero no hemos podido hacer que todas las escuelas sean bolivarianas y pues, hay varios problemas y no todas las escuelas funcionan igual (...)

Hasta este punto es importante destacar el que algunos de los actores sociales involucrados, en este caso la directora de la escuela y las profesoras, incorporen la noción de que el niño es “sujeto de derecho”; cuestión fundamental es que para estos entrevistados en su trama de significados, en su separación de lo razonable y lo irracional, en esta “separación y rechazo” (Foucault, 1987:13) de lo apegado a la razón y lo que está en “la locura”, los niños estén considerados como sujetos de derechos.

A su vez es trascendente señalar, bajo esta misma dirección, cómo estos actores están mostrando que, en su universo simbólico, no sólo “la verdad”, sino “la voluntad de verdad” (Foucault, 1987:17) se dirige a concebir al niño escolar como un sujeto de derecho y por tanto facultado para exigir un cierto nivel de bienestar, además de concederle el estatus de ciudadano.

¿Cómo se construyen los derechos?

¿Qué se tendría que hacer para que el desayuno escolar fuera un derecho para todos?

Estas preguntas fueron respondidas, sobre todo por el director del PAE y por la directora de esta escuela, expresando que esa etapa ya se había superado, es decir, que el desayuno ya era un derecho, que ahora tenían problemas con la calidad de los alimentos, con la ausencia del comedor en esta escuela, con que las madres colaboradoras no dejaran de asistir, etc., pero que ya era un derecho en la muy mencionada “LOPNA”.

Inv.: y díganme, ¿qué es lo que se tendría que hacer para que el desayuno y el almuerzo sea un derecho?

Directora de la escuela “La Unión”: es que ya es un derecho en nosotros, yo tengo derecho como mamá a gestar y en mi proceso de gestación mi hijo tiene derecho a la vida, a la protección y al expulsar a mi hijo, él tiene derecho a la alimentación, a la protección y a todo, yo soy un ser único, pertenezco a la República Bolivariana de Venezuela, tengo deberes y derechos que cumplir, pero papá Estado también y la Constitución, ojo con esa Constitución, ahí es un derecho.

Actores sociales como la presidenta de la cooperativa y algunas madres colaboradoras en sus respuestas expresaban un poco más la complejidad que envuelve el que algo se pueda hacer un derecho:

Presidenta de la cooperativa: yo creo que gente con ganas de “echarle pichón” porque hay escuelas que empiezan y luego pues...

Madre colaboradora 1: dependiendo el derecho, porque por ejemplo, si ésta no fuera escuela bolivariana y la escuela quisiera que tuviera comedor y el gobierno, un ejemplo, no se interesaría, entonces yo me imagino que uno tiene que luchar, ¿no? y exigir allá y si es de parte de ellos y nos facilitan, entonces tenemos que haber personas dispuestas a manejar esto (refiriéndose a la cocina, mientras hacía una arepa).

Los niños en este caso, tanto de 2° como de 6° grado, no mostraron grandes argumentos pese a que se les trató de explicar y rehacer la pregunta en: ¿Qué es lo que se tiene que hacer para que un derecho se haga realidad?, etc. Cabe mencionar que, la mayoría de las veces, los niños del 6° grado se mostraron más tímidos.

Con los niños de 2° grado:

Inv.: a ver y platíqueme, ¿qué es lo que se tiene que hacer para que se haga realidad un derecho?

Niña 1: ¡portarnos bien! trabajar.

Inv.: ah, trabajar...

Niño 2: ¡no decir groserías!

Inv.: ah, muy bien, ¿qué más?

Niño 2: ¡no decir groserías, ir todos los días a la escuela!

Niño 7: ¡no pelear!

Niño 4: ¡no pelear!

Niño 2: ¡ir a la escuela!

Niño 1: ¡dar real pa la comida!

Inv.: ah, ¿y quién tiene que dar el real para la comida?, ¿los papás, el gobierno, la Iglesia, quién?

Niño 1: la mamá.

Con los niños de 6° grado:

Inv.: ah y platíqueme, ¿qué es lo que se tiene que hacer para que un derecho se haga realidad?

Niño 1: ayudarnos entre todos...

Todos los demás guardan silencio.

Inv.: ah, pero para que se haga una realidad el derecho a la alimentación de todos ustedes, ¿qué es lo que tiene que hacerse?, ¿los niños tienen que hacer una

huelga u organizarse los profesores?
Contesta la mayoría: los profesores...

En este punto se observa que si bien la directora de la escuela fue quien dio por hecho la existencia del derecho, fueron los directivos del PAE, las madres colaboradoras y las profesoras quienes dieron más elementos haciendo notar que no se trataba tanto de una noción de hecho, sino que son factores desde la política de Estado, como la organización de los padres de familia, lo que podría determinar que el desayuno, el almuerzo y la merienda se convirtieran en la realidad como un derecho.

Así mismo, como se ha señalado en secciones anteriores, esta pregunta abre dos posibilidades: 1) la de permitirle al entrevistado recrear un deseo, hipotetizar una realidad y 2) permite, por tanto, al investigador acercarse a conocer hacia dónde se dirige su deseo, su voluntad de que la realidad sea de cierta manera.

En este sentido, los actores dan cuenta de cierta manera de lo que en su universo simbólico podría ser su “voluntad de verdad” (Foucault, 1987:17), es decir, muestran elementos de hacia dónde se dirige la verdad, en caso de que ellos pudieran darle un cauce.

Al respecto, lo que parece sobresalir es que la directora del plantel expresa que no es necesario gran cosa, puesto que el deseo se hizo realidad: el derecho ya existe para los escolares, mientras que para las profesoras y para el personal del PAE aceptan que la situación es todavía más compleja.

Los derechos de los niños escolares.

En las entrevistas, la mayoría de los actores sociales involucrados enumeraron varios de los derechos de los niños, donde casi siempre se incluía el derecho a la alimentación.

Presidenta de la cooperativa: salud, alimentos, me imagino que son los derechos de ellos... el bienestar social, una buena educación.

Madre colaboradora 1: bueno son muchos, ¡ayúdenme! (refiriéndose a las demás madres colaboradoras (se ríe) el derecho a la alimentación, el derecho al estudio, o sea, son muchos derechos, son demasiados... (se ríe).

Con un menor grado de complejidad, los niños escolares también respondieron haciendo énfasis sobre todo en su mayor ámbito de vida, que puede ser la recreación.

Con niños del 2º grado:

Inv.: ah y plátiqueme, ¿cuáles son los derechos de los niños que asisten a la escuela?

Niño 1: ¡estudiar!
 Niño 5: ¡portarse bien!
 Niño 1: ¡no decir groserías!
 Niño 8: ¡hacerle caso a las mamás!
 Niño 4: ¡a la profesora!
 Inv.: ah...
 Niño 1: ¡ayudar a las mamás!
 Inv.: ayudar a las mamás...
 Niño 1: a fregar, a barrer.
 Niño 5: ¡jugar profe! ¡jugar!.

Con los niños de 6º grado:

Niña 1: a tener un nombre...
 Niña 2: a un hogar...
 Niña 3: a recrearnos...
 Niña 1: ropa...eso....

Como se puede observar, la mayoría de los actores sociales posicionaron el derecho a la alimentación como uno de los derechos de los niños escolares, es decir, vuelve a existir esta coincidencia pese a que los discursos provienen de distintos “campos de discursividad” (Reguillo, 1999:54); mientras que las madres de familia y los niños pudieron hablar desde el campo de la vida cotidiana, el personal del PAE, la directora de la escuela y las profesoras hablan desde lo institucional-oficial, sin embargo, coinciden en mencionar el derecho a la alimentación como uno más que tienen los niños que asisten a la escuela.

El derecho a la alimentación de los escolares

Ante la pregunta de ¿cuál es el derecho a la alimentación de los niños que asisten “al colegio”? se pudo observar que los actores sociales realizaban la relación entre el desayuno y merienda escolar con el papel del “gobierno”, es decir, en las respuestas se reflejaba, al parecer, que en el universo simbólico de los actores sociales, junto con la categoría “derecho a la alimentación de los niños que asisten al colegio” estaba la del “desayuno escolar” y la de “el gobierno”, de tal suerte que tal vez se reconocía que el papel central lo tenía más la instancia gubernamental que la propia gestión de la comunidad.

Inv.: ah, ¿y cuál sería el derecho a la alimentación de los niños escolares?
 Madre colaboradora 4: bueno, nosotros como padres tenemos el derecho de darles de desayunar a nuestros hijos, pero si el gobierno planeó todo esto, verdad,

entonces nosotras permitimos que el gobierno les suministre los alimentos a nuestros hijos.

El grupo beneficiario, los niños escolares, por lo menos en sus respuestas parecían no complejizar demasiado el tema, ya que por lo regular hacían manifestaciones directas con la comida y nada más.

Con niños del 2º grado:

Inv.: y díganme, ¿cuál sería el derecho a la alimentación de los niños que vienen a la escuela?

Niña 1: ¡de la comida!

Inv.: ah, de la comida...

Niña 1: no jugar con la comida, no botar.

Niño 1: ¡comer con la boca cerrada!

Sobre este punto se rescata lo siguiente: los actores sociales, sin importar demasiado los “campos de discursividad” (ibídem) de donde provienen sus discursos, hacen la vinculación “derecho a la alimentación de los niños escolares”-“desayuno, almuerzo y merienda escolar-gobierno” (“desde arriba”), es decir, no sólo hacen esta relación, sino que en la parte final emiten este matiz importante: se reconoce que la alimentación en las escuelas es más bien producto de una directriz “desde arriba” del Estado, en vez de ser producto de las exigencias de la comunidad, ya que como lo señalaron los entrevistados, “el gobierno” inauguró en el 2000 esta escuela como bolivariana, lo cual fue iniciativa “del gobierno” y el papel de la comunidad fue luchar para que esa promesa se cumpliera y así en el 2007 empezara a operar como bolivariana.

La expresión ante los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Ante la pregunta: ¿Qué son o cuáles son los derechos sociales? las variantes parecieron venir más que de las respuestas, de los actores que las enunciaban, ya que tanto los directivos del PAE, la directora del plantel, profesores y miembros de la cooperativa expresaron en sus dichos relaciones entre lo que es un derecho social y problemas sociales, tales como salud, educación, alimentación; sin embargo, donde hubo respuestas con más silencios fue con las madres colaboradoras y con los niños escolares.

Inv.: ¿y cuáles serían los derechos sociales, oiga?

Presidenta de la cooperativa: ¿sobre nosotros los venezolanos?

Inv.: ...sí, sobre los venezolanos, sí...

Presidenta de la cooperativa: bueno, eso, nosotros pedimos seguridad, bienestar,

yo creo que eso es lo que el venezolano pide, la seguridad creo que es y lo social, la salud es importante acá.

Socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”: que los niños y las familias de esos niños tengan o les ayuden a sus necesidades, eso es un derecho, que tú no tengas necesidad, de que esa madre trabaje, que pueda proveer de cosas en su casa, o si no trabaje le ayude a su esposo y de que esos niños tengan calidad de vida, yo creo que eso es un derecho social, la calidad de vida que tú le puedas aportar a tu familia...

Mientras que en estos actores sociales había, al parecer, una relación de un derecho social ligado con la idea de necesidades sociales, en los siguientes actores la simplificación llegó en muchas veces al silencio:

Madre colaboradora 1: hum, pues no sé...

Inv.: ah, y para terminar, platiquennos, con sus palabras, ¿cuáles serán los derechos sociales?”.

(Silencios)

Con los niños de 6º grado:

Inv.: platíqueme, ¿cuáles serán los derechos sociales?.

(Murmullos, risas, se voltean a ver unos con otros).

Es decir, en esta pregunta parece que el “campo de discursividad” (ibídem) sí influye de manera decisiva en las respuestas: mientras que los actores que hablan desde el campo de lo institucional-oficial (directivos del PAE, directora de la escuela y profesoras) expresaron una respuesta más compleja, los actores que hablan desde el campo de la vida cotidiana (madres de familia, madres colaboradoras y niños escolares) emitieron más silencios y confusiones.

¿El desayuno escolar es un derecho individual o social?

La respuesta a esta cuestión también estuvo matizada sobre todo por el sector de origen, es decir, por los “campos de discursividad” (Reguillo, Ibídem). La mayoría de las personas implicadas expresaron una relación del desayuno escolar como un derecho social puesto que influenciaba áreas de las necesidades sociales, mientras que nuevamente la diferencia de esto la mostraron las madres de familia y los niños escolares, con excepción de la presidenta del comedor en esta escuela:

Presidenta del comedor escuela La Unión: ¡social!, ¡social!, es un programa que el Presidente de la República ha querido hacer, bueno, lo está haciendo, de que

llegue este beneficio a los niños de pocos recursos, en las escuelas bolivarianas, y me parece excelente este programa de alimentación para los niños, porque los padres, los padres es un alivio para ellos mandar a sus hijos tranquilos a la escuela porque saben que van a recibir una buena educación.

Este fragmento retoma un aspecto que es importante rescatar: el papel que desempeña en toda esta dinámica “el Presidente”, es decir, Hugo Chávez. Este fragmento del discurso más que una respuesta es un “comentario” (Foucault, 1987:23), ya que “el comentario no tiene por cometido, cualesquiera que sean las técnicas utilizadas, más que el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos” (Ibídem). Es decir, la referencia de Chávez es como una presencia que siempre camina por los discursos, pero es algo que no todos los entrevistados afrontan, muchos lo omiten, ya sea porque no son partidarios o porque saben de lo delicado del tema.

Por ejemplo, en este caso se habla de “el Presidente de la República”, no de Chávez directamente.

Retomando el aspecto de si se consideraba al desayuno, almuerzo y merienda como un derecho social, se puede observar cómo la simplificación vino por los siguientes actores sociales:

Madre colaboradora 1: social, porque es mucha gente la que está detrás de todo esto.

Con los niños del 2º grado:

Inv.: ah, y díganlos, el derecho que tienen ustedes a que se les dé el desayuno, ¿será un derecho individual, social?,

Niño 4: ¡social!

Inv.: ¿por qué social?

Niño 4: porque lo hacemos juntos.

Con los niños de 6º grado:

Niña 3: social.

Se escuchan muchas voces difusas que afirman que social.

Inv.: pero díganos, ¿por qué social?.

(Sólo murmullos).

La construcción de las prácticas sociales en torno a los desayunos escolares

En la siguiente sección se dará cuenta de otro elemento indispensable en el trabajo cualitativo de la investigación social: las acciones de las personas y no sólo eso, sino también los significados que arrojan estas prácticas, entendiendo que “las ge-

neralidades a las que logra llegar se deben a la delicadeza de sus distinciones, no a la fuerza de sus abstracciones” (Geertz, 1991:35); es decir, se trata de intimar en aquello que parece estar lejos, pero que nos acerca más a conocernos como seres humanos, puesto que “la meta es llegar a conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de textura muy densa, prestar apoyo a enunciaciones generales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva relacionándolas exactamente con hechos específicos y complejos” (Geertz, 1991:38).

El menú de los desayunos

En esta escuela no se cuenta con una nutricionista (o nutrióloga para el contexto mexicano) como en la escuela Conopoima. En este caso, la presidenta de la cooperativa expresa que los menús son elaborados de la siguiente forma:

Presidenta de la cooperativa: les hacemos nosotros un menú, junto con la subdirectora y la coordinadora del PAE, nutrición, hacemos un menú balanceado para los niños, hay como tres o cuatro personas involucradas en el menú de los niños.

Al respecto, las madres colaboradoras muestran la información oficial consistente en unos menús que les entrega el Ministerio de Educación y ante lo que ellas llegan a expresar:

Inv.: ah, entonces, ¿cada día ustedes piensan que van a dar de desayunar, un día antes?.

Madre colaboradora 2: no, eso son unos menús que hace la misma jefa de nosotras (la socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”) de todo lo que se va a dar cada día.

Inv.: ¿y se los da diario o por semana?

Madre colaboradora 1: un día antes.

Es decir, pese a que se dice que se lleva un menú, cuestiones pragmáticas, el cansancio o la intuición de las madres de familia lleva a definir en muchas ocasiones los alimentos que se irán a preparar, sin alterar demasiado las instrucciones de los menús oficiales, es decir, sin llegar a darles hot dogs, hamburguesas o “salchipulpos”, como se muestra en este fragmento de una entrevista:

Madre colaboradora 1: bueno, dependiendo el menú, por ejemplo, hoy es arepa con jamón queso, rellena con jamón queso y “toy” con leche (una especie de “chocomilk”) y el almuerzo es ensalada de pollo, rayada con zanahoria, es una ensalada, y hoy se les va a hacer, este, tortitas de carne molida con crema de apio y jugo de parchita (maracuyá) (...).

El investigador en grupo focal con los niños del 2º grado:

Inv.: a ver, ¿y qué les dieron ayer de desayunar?

La gran mayoría grita: ¡Corn Flakes!

Inv.: ah, ¿y qué más?

Niño 3: más nada.

Niño 1: y cambur.

Inv.: ¿cambur? (es el plátano).

Se aprecia, al parecer, que hay un conocimiento por parte de la presidenta de la cooperativa sobre la responsable de la elaboración de los menús en el caso de la escuela de “La Unión”, sin embargo, después expresa:

Inv.: ¿y quién es la coordinadora del PAE?

Presidenta de la cooperativa: la coordinadora del PAE, creo que es la profesora Vicky.

Madre colaboradora 3: hay una señora de la cooperativa que nos trae diario la guía de lo que se va a preparar.

Llama la atención la existencia de una confusión en relación con la preparación de los menús y de los “roles” (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) de quienes tendrían que llevar a cabo esta tarea: mientras que la presidenta de la cooperativa expresa que una docente es la encargada de definir lo que se irá a preparar, las madres colaboradoras dicen que es la socia de la cooperativa la que hace esta labor “un día antes”.

El comedor

Las madres colaboradoras manifiestan que en la escuela “La Unión”, el equipo compuesto por estufas industriales, ollas y otros utensilios ya existía antes de ser bolivariana, sólo que no se utilizaban para proporcionar los desayunos a los niños:

Inv.: ¿y quién les trajo todos los utensilios, ollas, estas “neveras” (refrigeradores) grandes?

Madre colaboradora 1: el Ministerio, (refiriéndose al de educación).

A decir de la gran mayoría de los entrevistados, todos los alimentos se preparan en las cocinas instaladas en las escuelas, nada se cocina en las casas de las madres procesadoras u otros lugares paralelos.

En esta escuela existe una cocina con todos los utensilios necesarios donados, a decir de los entrevistados, por “el gobierno” o por “el Ministerio”: estufas industriales, ollas grandes, cucharas, charolas, vasos, etc. Sin embargo, no se tiene un

comedor construido como en el caso de la escuela Conopoima, con un techo, sillas y mesas para los escolares, por lo que los alimentos se preparan en la cocina y son puestos en las charolas en una repisa donde los niños, formados desde el preescolar hasta el 6° grado van y recogen su charola para sentarse a comer en las mismas aulas y butacas donde reciben clases.

A decir de los profesores, padres y madres de familia y demás entrevistados, el que no se tenga comedor es una de las incongruencias de las escuelas bolivarianas, las cuales son inauguradas como tales para llenar las estadísticas aunque no tengan todo lo necesario. Es importante mostrar que este tipo de afirmaciones fueron muy recurrentes: que las autoridades oficiales tratan de mostrar a la escuela bolivariana sin sus contradicciones, es decir, hay un “(...) trabajo de auto definición que se hace a través de la naturaleza regulada por la interacción y la recíproca disponibilidad de comunicación” (Goffman cit. en Wolf, 1982:73), de un “sí mismo” sobre la escuela bolivariana, puesto que al parecer se ha difundido una cierta imagen de lo que “son”, identidad que los actores en las escuelas tratan de debatir al decir constantemente que por más que las estadísticas digan que hay muchas escuelas bolivarianas inauguradas, hay muchas incongruencias que imposibilitan una “cara” unívoca de este tipo de escuelas.

Retomando el rubro del comedor, se pudo observar que la gran mayoría de los niños reciben y consumen prácticamente todo lo que se les sirve de desayuno, almuerzo y merienda. Aunque fue interesante observar cómo algunos de los niños escolares más grandes, los de 5° y 6° grado, llevan en ocasiones sus propios alimentos en una “lonchera”, tales como “empanadas” (masa de maíz frita en aceite con carne o pollo dentro, muy grasosa), alguna “arepa” (o “gordita” en el contexto mexicano con carne o pollo, cocida en un comal) o algún jugo artificial (o “frutsi” para el contexto mexicano).

Otro elemento interesante es que todo el personal de la escuela recibe los mismos alimentos que los niños: el personal docente, directivos, administrativos y de intendencia, es decir, todos comen, además de que se pudo ver cómo una práctica recurrente era que al finalizar el día de labores para las madres colaboradoras, éstas llevaban comida de la que ellas habían preparado, en algunos recipientes para sus casas.

Las madres colaboradoras

En lo que respecta a las condiciones para que una madre de familia pueda “colaborar” en el comedor, se realiza un examen médico a cada una de ellas y existe una pizarra donde se colocan los certificados de salud de cada una de las madres colaboradoras.

La presidenta de la cooperativa manifiesta que en la escuela de “La Unión” hay 4 madres colaboradoras que “son fijas”, versión ratificada por la presidenta del comedor en este plantel:

Presidenta del comedor La Unión: siempre nosotras, nosotras somos las mismas.

Inv.: ¿todos los días?

Madre colaboradora 1: todos los días.

De esta manera, y de acuerdo a lo observado, son las mismas madres de familia todos los días las que preparan y sirven desayuno, almuerzo (o comida para el contexto mexicano) y merienda, haciendo que el horario sea una jornada laboral:

Presidenta comedor La Unión: entramos a las 6:30 (de la mañana) porque se sirve desayuno, a las 8 de la mañana se empieza a repartir el desayuno y a las 12 en punto se empieza a repartir el almuerzo,

Inv.: ¿a las 2?

Presidenta comedor La Unión: a las 12.

Inv.: a las 12... ah.

Madre colaboradora 2: no tenemos horario de salida, pero de entrada sí.

Madre colaboradora 1: hum, colocaron un horario de salida que es a las 3 de la tarde, pero hay veces que nos quedamos, a veces adelantamos lo del día siguiente y salimos como a las 4:30, 5 de la tarde.

Los niños escolares también expresan la manera en que están organizados los desayunos escolares. Con los niños de 2º grado:

Inv.: ah, muy bien, y platiquemos, ¿cómo se organizan aquí los desayunos?, ¿las mamás hacen los desayunos?, ¿o viene el gobierno y los hace?, ¿o viene la Iglesia?

Niño 2: ¡las mamás!

Niño 4: ¡las mamás!

Gritan la gran mayoría en desorden: ¡las mamás!

Niña 2: ¡la mamá de Liliana!

Niño 4: ¡una señora!

Niño 2: ¡la mamá de un niño de primero!

Niña 2: ¡una cocinera!

Los niños de 6º grado expresan esta relación compleja entre lo que es ser una madre “colaboradora” y una “trabajadora”, con todas las implicaciones simbólicas, jurídicas y económicas que esto tiene:

Inv.: ¿y los profesores hacen la comida aquí?

Niña 3: ¡las mamás que trabajan aquí!

Niño 1: ¡colaboran!
Niña 4: ¡trabajan aquí!
Niña 3. Colaboran...

Y así se escuchan las voces entre “colaboran” y “trabajan”.

Inv.: ah, ¿entonces las contratan?, ¿quién las contrata?

Niña 1: los profesores...

Inv.: ¿los profesores las contratan?

Niño 1: ¡el colegio!

Es decir, las autoridades oficiales, el PAE y la cooperativa contemplan la figura de la “madre colaboradora” bajo el supuesto de que el Estado otorga de forma gratuita todo lo necesario para el desayuno, el almuerzo y la merienda y que las madres de familia tendrían que “realizar su parte” “colaborando” con la elaboración de los alimentos. Tal como lo expresa la cooperativa en voz de sus miembros:

Inv.: y las madres colaboradoras, ¿tienen seguridad social?

Socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”: ¿cómo seguridad social? (haciendo cara entre enojo y sorpresa, como diciendo: “extranjero metiche”).

Inv.: sí, que estén inscritas en el seguro social.

Socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”: no, ellas están como madres colaboradoras, nosotros les pagamos, como decir, por colaborar.

Sin embargo, como ya se expuso, el horario es de una jornada laboral, hay accidentes de trabajo (una madre colaboradora expresa que en una ocasión una olla grande se le cayó en el pie y tuvo que ir a un médico, ya que ni la escuela ni el PAE se hicieron cargo), además de que el trabajo es preparar desayuno, almuerzo y merienda para, en este caso, aproximadamente 250 niños escolares, labor llevada a cabo por las mismas 4 madres de familia todos los días, por el salario mínimo.

Como puede observarse persiste, como en el caso mexicano, la “defensa” por parte de las instancias “oficiales” de la categoría “madre colaboradora” en vez de una “madre trabajadora” o “asalariada”; hay una disputa lingüística porque ello involucra también una lucha por el significado de lo que es una madre de familia que prepara estos tres alimentos en la escuela; hay una negociación por este “universo imaginativo en el cual los actos de esas gentes son signos” (Geertz, 1991:25).

Como puede apreciarse, las madres colaboradoras tienen un papel fundamental y conflictivo: mientras que en las prácticas sociales son básicas para que el desayuno escolar funcione, en el universo simbólico tienen un papel aún en

disputa. Mientras que en “las acciones que llevan a cabo los actores sociales en el cumplimiento de las expectativas de otros en ciertos contextos” (Goffman cit. en Wolf, 1982:46), es decir, en los “roles” de las madres colaboradoras, hay una cierta claridad en las tareas que realizan, simbólicamente aún no terminan por definirse: mientras que el PAE y la cooperativa las siguen concibiendo como madres que “colaboran”, ellas mismas al parecer se entienden como mamás que “trabajan”, significado que es compartido por el resto de las madres de familia, puesto que sabiendo el trabajo tan duro que representa preparar estos alimentos, “se esconden” para “colaborar”, ya que en un cierto momento, en el trabajo de campo, dos madres colaboradoras ya no quisieron ir, por tanto sólo quedaron otras dos y, al ser tan pocas, estas últimas expresaron que únicamente servirían el desayuno porque no alcanzarían a preparar el almuerzo y la merienda por ser tanto trabajo, lo que ocasionó que la dirección de la escuela pusiera un letrero afuera del plantel que decía: “Se solicitan madres colaboradoras para el desayuno, almuerzo y merienda” y como nadie fue, realizaron una junta especial para tratar este punto con los padres de familia, en la cual se comprometieron a “colaborar” en la cocina.

Pasó cerca de un mes y la situación continuó igual: no había mamás que quisieran “colaborar” en la cocina, lo que ocasionó que la socia de la cooperativa encargada de esta escuela convenciera a las 2 madres que habían dejado “el trabajo” para que regresaran y así fue.

Como puede verse, estas acciones son signos del universo simbólico de los actores donde se identifica un significado muy claro de lo que es una madre colaboradora para el resto de las mamás: una madre trabajadora con una labor muy pesada, con un salario mínimo, sin seguridad social, esto es: “El universo simbólico ofrece el más alto nivel de integración a los significados discrepantes dentro de la vida cotidiana en la sociedad” (Berger y Luckmann, 1991:128) y, en este caso, el universo simbólico de los padres de familia está tan compacto al respecto que originó acciones igual de concretas: nadie fue a “colaborar” en esas condiciones.

De tal suerte que la disputa por este significado de ser madre colaboradora se encuentra entre el universo simbólico del Ministerio de Educación y de la cooperativa, para quienes sí “colaboran”, por un lado, y los padres de familia por otro, quienes conciben que las mamás no “colaboran”, sino que “trabajan”.

Así las cosas, se identifica entonces que esta disputa por el “frame”, es decir, “las premisas organizativas de la actividad de los actores sociales” (Goffman cit. en Wolf, 1982:40) respecto al desayuno escolar y las madres colaboradoras es región de una lucha simbólica, que tiene como fin adueñarse de cada uno de los “frames” que rodean a los desayunos escolares hasta poseer, por fin, el universo simbólico, los significados que habrían de ordenar la vida social de este contexto.

El pago que reciben las madres colaboradoras

La socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión” expresa que se les paga el salario mínimo en este país sudamericano: 614 bolívares fuertes al mes:

Madre colaboradora 2: aquí ganamos el salario mínimo, 614 mil y pico (614 bolívares fuertes)

Inv.: ¿y eso aquí es mucho o poco dinero?

Madre colaboradora 1: hum, bueno, bueno... eso depende del trabajo que uno tenga, ése es el salario mínimo aquí en Venezuela.

Inv.: ¿y para qué alcanza ese salario mínimo?

Presidenta del comedor La Unión: bueno, qué te puedo decir, alcanza para algo más o menos, más o menos, si no te excedes mucho...

Inv.: ah, por ejemplo, ¿se puede mantener una familia con dos niños si papá y mamá ganan el salario mínimo?

Presidenta del comedor La Unión: bueno... bueno, sí porque en mi familia que tenemos un solo niño y nosotros (su esposo y ella) ganamos el salario mínimo y bueno, gracias a Dios aquí estamos.

Inv.: ¿pagan un alquiler, comida y transporte?

Presidenta del comedor La Unión: sí, yo pago alquiler, transporte no, no pago porque vivo por aquí mismo, pero es que eso depende del trabajo que uno tenga, porque por ejemplo, en las grandes empresas, como supermercados “Plaza”, aquí ganan el mínimo también pero también les dan 250 mil (250 bolívares fuertes) de “cestatiquets” (son como vales de despensa) aparte del salario, tienen su seguro.

Como se puede apreciar, ante la pregunta de: ¿se puede vivir con eso? No hubo la respuesta de un ¡para nada!, ¡es una miseria! o algo semejante, hasta llegó a admitir esta madre colaboradora que su esposo y ella ganando el mínimo alcanzan a mantener a una familia con un niño, aunque habría que dar cuenta mucho más del tipo de vida que llevan estas personas entrevistadas.

Así mismo, cabe señalar que mientras esta entrevista se realizaba, las demás madres colaboradoras estaban presentes también, ya que fue mientras realizaban en cierta ocasión el almuerzo y estas madres de familia, en su interacción no focalizada (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) con el investigador o con la presidenta del comedor, no expresaron tampoco ninguna expresión como: ¡es una miseria el salario mínimo! o expresiones similares.

Las madres colaboradoras no tienen seguridad social, es decir, no generan antigüedad, no hay cobertura de gastos médicos por accidentes de trabajo, seguro médico, etc.:

Inv.: ¿ustedes tienen seguro social?

Madres colaboradoras responden al unísono: no, nosotras no...

Inv.: ¿y por qué no?, ¿no es parte del programa de desayunos escolares?

Madre colaboradora 1: no, no, nos dicen que no, no nos pagan más que el salario mínimo y los días festivos,

Inv.: ¿tienen vacaciones?, ¿les pagan vacaciones?

Presidenta del comedor La Unión: sí, pero bueno, ellos los que no, bueno, nos arreglan cada tres meses,

Inv.: ah, cada tres meses...

Inv.: y cuando los alumnos tienen vacaciones, que ustedes no vienen a cocinar, ¿esos días también se los pagan?

Madres colaboradoras al unísono: no, no,

Inv.: por ejemplo, los días de semana santa, ¿esos días se los pagan?

Madre colaboradora 2: bueno, en carnavales, que fueron 2 días, nos los pagaron, pero semana santa todavía no hemos llegado a un arreglo.

Por lo que se pudo observar posterior a esta entrevista, la socia de la cooperativa encargada de esta escuela sí les pagó, a decir de ellas mismas, algunos días de las vacaciones de semana santa, que en el contexto venezolano son sólo de una semana.

Así mismo, los niños escolares dieron muestra de conocer la existencia y la modalidad de algún tipo de pago para las llamadas madres colaboradoras. Con los niños de 2º grado:

Inv.: ¿y las mamás vienen a cocinar gratis o se les paga?

Responden todos al mismo tiempo: ¡se les paga!

Inv.: ah, ¿y cuánto les pagan?"

Responden la mayoría, ahora no todos: ¡no sé!

Con los niños de 6º grado:

Inv.: ¿y les pagan a estas mamás? (haciendo referencia a las madres colaboradoras)

Responde la gran mayoría: ¡sí!

Inv.: ¿y quién les paga?

Niña 1: ¡el gobierno!

Niña 2: ¡el gobierno!.

Se escuchan más voces dispersas que dicen: ¡el gobierno!

Inv.: ah, ¿y cuál gobierno?, ¿de la alcaldía, del Estado, nacional?

Se escuchan voces que difieren con una gran variedad que dicen desde la alcaldía, el Estado o el gobierno nacional.

La cooperativa que provee los alimentos

Madre colaboradora 2: ellos (refiriéndose a la cooperativa) llegan a un acuerdo con el Ministerio de Educación, como te digo... llegan a un acuerdo con el Ministerio de Educación y él les paga a ellos, les suministra dinero para que ellos se encarguen de comprar todo lo que se necesita aquí de comida y todo y claro, a su vez pagarles a las mamás que están trabajando aquí en la cocina, el ministerio les paga a ellos y ellos como quien dicen son los jefes de nosotros, que nosotros no trabajamos directamente con el Ministerio (...)

La presidenta de la cooperativa manifiesta que ésta tiene un año funcionando y que, antes de instalarla, su familia y ella se dedicaban a otras actividades y que fue a través de una invitación que le hiciera una amiga, como se decidió a invertir en esta cooperativa de los desayunos escolares.

Los entrevistados de la cooperativa coinciden en señalar que: a) las cooperativas se han hecho numerosas y prevalecientes a raíz del gobierno de Chávez; b) que “el gobierno” da créditos a las personas que quieren “poner” su cooperativa; c) que muchas veces las cooperativas necesitan “un capital” que, en este caso, es privado, de los socios que componen esta cooperativa que trabaja los desayunos en la escuela; d) que “no saben por qué” las madres o padres de familia no ponen una cooperativa para traer los alimentos de los desayunos.

Sobre este último punto, por lo que se pudo observar, más allá de los créditos y de la burocracia que se tendría que enfrentar para que los propios padres y madres de familia fueran los que formaran una cooperativa que suministrara los alimentos para los desayunos y almuerzo escolar, se identificó que es necesaria además una cierta calificación académica y logística que permita afrontar los retos organizativos y financieros que implica tener una cooperativa, cuando se pudo ver que la mayoría de los padres y madres de familia de ambas escuelas no contaban con estos elementos.

Por otro lado, la presidenta de la cooperativa y la socia de la escuela de “La Unión” expresaron que viven en una zona de ingresos medios altos en la ciudad de Caracas y que sus hijos estudian en escuelas y universidades privadas:

Presidenta de la cooperativa: yo era empleada de una empresa y la empresa la cerraron y bueno decidí...

Inv.: ah...

Inv.: ah... y antes de que trabajara aquí, digamos, ¿ustedes se hubieran animado a hacer una cooperativa de alimento en las escuelas, digamos hace 15 años?

Presidenta de la cooperativa: no, no estaba eso, nunca había escuchado de las cooperativas, sino con este gobierno que ha impulsado a las cooperativas y ha dado mucho apoyo a lo económico, de todo, de todos los tipos, con este gobierno.

Como se ha mostrado, el fenómeno de las cooperativas en la República Boli-

variana de Venezuela es muy amplio en la actualidad y, en lo que toca al tema de estudio de la presente investigación, éstas tienen un rol interesante:

Presidenta cooperativa: en Venezuela siempre han existido cooperativas, pero esto lo terminó de formar el gobierno actual, grupos de cinco personas forman cooperativas y en diferentes, como te explico... diferentes oficios que la gente quiere agarrar, entonces unas personas agarran que construcción, otras agarran comedores y la de nosotros tiene ya un año, el 8 de febrero del año pasado (2007) y la agarramos con lo que es los comedores, meternos en los comedores escolares bolivarianos y bueno ya tenemos un año en esto, tenemos 2, 3 escuelas, tenemos el Conopoima, éste que es la Unión y El Cafetal (...)

Inv: ¿y por qué tantas cooperativas? Yo escucho cooperativas para aquí, cooperativas para allá, ¿y por qué ahora hay tantas cooperativas?

Presidenta cooperativa: porque el gobierno ha impulsado mucho, ha ayudado mucho a la gente, este, de repente que no tiene ese potencial para armar una empresa y bueno, todo mundo está armando cooperativas y bueno, son 5 personas, con 5 personas arman una cooperativa, la inscriben en el Ministerio de Educación y bueno, unos requisitos que te piden, que hay que tener, te asignan las escuelas y ya la gente, la cooperativa empieza a hacer su función (...)

Inv: ¿y cómo se les ocurrió a ustedes hacer esta cooperativa?

Presidente cooperativa: bueno, yo porque tenía una amiga que tenía 6 años, tiene 6 años en los comedores escolares y me dio la idea, la iniciativa de que montara una cooperativa y que atendiéramos los comedores escolares.

Inv: ¿y cómo formaron ustedes su cooperativa?

Presidenta cooperativa: bueno, nosotros somos familia, este, mi esposo, una tía, una prima, este y es fácil...

Inv: entonces ustedes van y piden tal escuela.

Presidenta cooperativa: no, ellos nos asignan las escuelas (...)

La presidenta de la cooperativa expresa que la creación de éstas puede llevarse a cabo como producto de la inversión de los propios particulares (ya sea inversionistas, vecinos, padres de familia, etc.) o, bien, hay casos donde el Estado financia con capital la creación de las cooperativas. En el caso de ambas escuelas, Conopoima y La Unión, se trabaja con una cooperativa conformada por particulares.

Si bien, lo hasta ahora aquí mostrado señala un papel importante de esta cooperativa en estas dinámicas sociales, muchas versiones de los entrevistados señalaron que, en muchas otras escuelas, las cooperativas son desplazadas por su mal funcionamiento para ser sustituidas en su labor de proveedores de alimentos y del pago a las madres colaboradoras por el propio Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Lo anterior parece señalar que mientras que la cooperativa tiene un “rol” (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) importante en lo que tiene que ver con los desayunos escolares, este papel aún no está dentro de las “instituciones” (Berger y Luckmann, 1991:91) propiamente dichas en la preparación de estos alimentos, está aún en construcción, ya que las instituciones: “...se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes “acaece” encarnarlas en ese momento... se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckman, 1991:80), lo cual todavía no sucede con las cooperativas, por lo observado.

Por otro lado, ¿cuánto tienen que pagar los niños por el desayuno, el almuerzo y la merienda?, ¿o pagan los padres de familia?, etc. Ante este tipo de preguntas, las respuestas fueron prácticamente similares en todas las entrevistas: el desayuno, el almuerzo y la merienda no tienen costo para todos los niños escolares.

Por ejemplo, llama la atención cómo con los niños de 2º grado, con una edad muy temprana, en el grupo focal manifestaron una relación de la gratuidad del alimento con “el gobierno” y con el nombre textual de Hugo Chávez:

Inv.: ¿y ustedes cuánto pagan por el desayuno?

Responde la gran mayoría: ¡no!

Niño 2: ¡es gratis!

Inv.: ah, ¿y por qué es gratis?

Niño 1: ¡porque nos lo da el gobierno!

Niño 2: ¡porque nosotros estudiamos!

Niño 2: ¡porque nos lo da el gobierno y nosotros estamos estudiando!

Inv.: ah... ¿y por qué se los da el gobierno?

Niño 2: ...para estudiar...

Niño 1: para comer.

Niño 3: ¡pa alimentarnos!

Niño 2: ¡pa alimentarnos!

Inv.: ¿cuál gobierno?

Niño 2: ¡el de Chávez!

Niño 1: ¡el de Chávez!

Niño 3: ¡Chávez!

Niño 1: ¡Hugo Chávez Frías!

En este mismo sentido se expresa la presidenta de la cooperativa, quien, en su discurso, complejiza un poco más sobre lo que rodea el que los alimentos no tengan costo para los niños escolares, ya que expone la vinculación entre gobierno, escuela bolivariana y “situación precaria”:

Inv.: ¿y el niño a quién se lo paga?

Presidenta cooperativa: no, el Ministerio nos lo paga a nosotros porque éstas son escuelas bolivarianas y el gobierno les puso este proyecto, este beneficio a las escuelas bolivarianas, de darles el desayuno, el almuerzo y la merienda porque son niños de pocos recursos, de repente habrá niños que no vienen desayunados por la situación precaria en sus casas.

Inv.: entonces el niño paga...

Presidenta cooperativa: no, el Ministerio nos paga a nosotros lo de los niños; no, el niño no paga, paga el Ministerio de Educación (...) entonces el Ministerio de Educación les paga a las cooperativas por traerles la comida 3,500 por niño, (3.5 bolívares fuertes); ni el niño, ni el representante paga absolutamente nada.

Los actores sociales más trascendentales en cuanto al costo que pueden tener el desayuno, el almuerzo y la merienda en esta escuela son, por un lado, el Ministerio de Educación y, por el otro, la cooperativa. A continuación, la presidenta de la cooperativa expone cuál es el mecanismo por el que su organización obtiene las ganancias, el costo por plato servido, además de que inserta el término “escuela pública” dentro de este campo conceptual:

Inv.: ah...

Presidenta cooperativa: y la escuela es totalmente pública, no paga nada, colaboraciones de los padres y representantes cuando inscripción, lo que puedan dar, pero esta escuela es totalmente... los niños no pagan nada, nosotros nos arreglamos directamente con el Ministerio...”

Inv: pero ustedes, de repente al comprar las cosas y pagar a lo mejor les sale más caro que esos 3,500, ¿no?

Presidenta cooperativa: bueno, ahorita han variado mucho los precios de la comida, hay muchos productos en escasez, nos cuesta mucho conseguir los productos regulados, porque hay muchos productos regulados, la leche, la carne, muchos productos y nos cuesta conseguirlos.

Inv: pero ¿cómo le hacen para conseguir los alimentos baratos para que ustedes también tenga la ganancia como cooperativa?

Presidenta de la cooperativa: la ganancia...compramos en un mercado que se llama “mercado mayor de coche” que es ahí donde podemos conseguir cosas frescas y un poquito más económicas que de repente ir a un supermercado, un supermercado nosotros no podemos comprar, nosotros compramos al mayor...

La presidenta de la cooperativa manifiesta que aproximadamente cada semana se traen los alimentos a la escuela y que cada mes el Ministerio de Educación les paga por cada plato servido, es decir, no por los gastos realizados por la coo-

perativa, sino por cada escolar, ésto es, no llevan las facturas de cuánto les costó el cereal, las verduras, etc., sólo manifiestan cuántos platos sirvieron de acuerdo a la matrícula de la escuela, se hace la multiplicación por 3,500 bolívares por plato (3.5 bolívares fuertes), y eso es lo que recibe, a decir de la presidenta de la cooperativa:

Presidenta de la Cooperativa: porque en este caso nosotros tenemos el comedor; cuando tenemos el comedor no ponemos que el plátano nos costó 20 bolívares, sino que ponemos: “servimos 2,000 almuerzos durante el mes de enero a 3,500.

Inv.: ah, ¿y el Ministerio no les pregunta dame la factura del tomate...?

Presidenta del comedor: no, en el caso de nosotros que tenemos el comedor, no, pero si yo no llevara el comedor, sino trajera nada más los insumos, tengo que presentar las facturas de todos los insumos.

Inv.: ah...

Es decir, la cooperativa puede trabajar en por lo menos dos formas: una es sólo trayendo los alimentos para que alguien más los prepare (bien pudiera ser otra cooperativa y a las madres colaboradoras les tendría que pagar el Ministerio); bajo esta modalidad se tendrían que presentar las facturas de cuánto costaron los alimentos; y otra manera es cuando la cooperativa se hace cargo “de todo”, de traer los insumos, de pagarles a las madres colaboradoras y, de esta forma, la cooperativa sólo expresa cuántos platos se sirvieron de acuerdo a la matrícula, a 3,500 bolívares por plato servido y se hace el pago.

Sin embargo, cabe hacer el comentario que de acuerdo a la entrevista a un padre de familia, éste problematizaba el hecho de que tal vez la cooperativa podría contabilizar algunos alumnos más para tener más ganancia. Hecho que no se pudo comprobar en la presente investigación.

Como lo expresa la presidenta de la cooperativa, una manera de trabajar con el Ministerio del Poder Popular para la Educación es solamente proveyendo los alimentos, sin embargo, esta opción obligaría a que la cooperativa llevara las facturas al Ministerio de Educación complejizando la situación de la ganancia o utilidad para la cooperativa, mientras que si la cooperativa se hace cargo también de la preparación de los alimentos y de pagar a las madres colaboradoras, al Ministerio de Educación sólo le expresa el número de platos servidos y así, al parecer, se facilita el manejo de lo relativo a la utilidad que se lleva la cooperativa.

Presidenta cooperativa: porque hay dos formas de trabajar, una es que agarras el comedor, la que tenemos nosotros, que le pagamos a las señoras o nada más le traemos la comida y el Ministerio se encarga de pagarles a las madres procesadoras (...) nosotros nos encargamos de todo el manejo del comedor, si hace falta

una licuadora la compramos, todo, de equipar el comedor y de las señoras, del sueldo de las señoras.

Inv: ¿entonces ustedes trajeron el refrigerador, las estufas?

Presidenta cooperativa: no, nosotros pusimos el filtro de agua, la licuadora, instalamos el gas que no había; las neveras, los fregaderos y la cocina lo trajo el PAE (Programa Alimentario Escolar)

Inv: ¿y el gas lo pagan...?

Presidenta cooperativa: nosotros, la cooperativa.

“Inv.: ¿y cuánto cuesta entonces el desayuno?

Presidenta cooperativa: eh... desayuno, almuerzo y merienda son 3,500 bolívares (3.5 bolívares fuertes)

Inv.: ah, eso es lo que cuesta...

Presidenta cooperativa: eso es lo que cuesta, sí, lo que nos paga el Ministerio a nosotros por el desayuno, almuerzo y merienda por cada niño.

Así mismo, la presidenta de la cooperativa manifiesta que en otras escuelas el Ministerio paga menos por cada niño, toda vez que existen instituciones que sólo dan uno de los alimentos: desayuno o almuerzo, etc., en cuyo caso el Ministerio sólo paga 2,600 bolívares por plato servido (2.6 bolívares fuertes).

Aquí sobresale una práctica y un significado que al parecer sí ha sido institucionalizado: que el desayuno, el almuerzo y la merienda sean gratis para el niño escolar, lo cual permitió dar cuenta de que los alimentos sin costo son instituciones en las prácticas y en los significados porque representan objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos “...estableciendo de antemano pautas que lo canalizan en una dirección determinada” (ibídem).

Conclusiones. Escuela “La Unión”

Ésta es la comunidad más rural de las dos estudiadas en este país sudamericano. Caracas ha venido extendiéndose cada vez más sobre esta parte de la ahora zona metropolitana mediante las llamadas “urbanizaciones” o fraccionamientos, para el contexto mexicano.

Esta escuela ha sido construida, de acuerdo a los testimonios, con base en la autogestión de la propia comunidad, para tener su actividad de forma más importante a partir de la década de los noventa.

El investigador radicó en esta localidad de “La Unión”, por lo que se insertó de lleno en el ámbito de la mayoría de los actores sociales en cuestión, aspecto que favoreció el “rapport” para construir la información de la presente investigación, además de que el hecho de ser extranjero y más aún, de México, siempre fue un aspecto positivo que provocó una amabilidad en el trato.

Hablando sobre los discursos, el concepto “ayuda” fue la mayoría de las veces relacionado con otros dos conceptos también: el de “carencia de recursos” y “gobierno”; así mismo, el significado de “derecho”, los actores sociales lo vincularon con gran frecuencia con “la ley”, sin dar más argumentos que esto.

Sobre los alimentos en la escuela, sobresale en primer término que la gran parte del tiempo no se hablaba sólo de los desayunos, sino también del almuerzo (o comida para el contexto mexicano) y de la merienda. De igual forma fueron los padres de familia los que se pronunciaron acerca de que estos alimentos eran una ayuda, mientras que los directivos del PAE, la directora del plantel, los profesores y los niños escolares manifestaron que eran un derecho.

Sin embargo, se pudo observar que estos discursos llevaban un trayecto donde los actores iban desde la noción de ayuda a derecho y viceversa, es decir, existía un trayecto del discurso, donde apareció como el factor principal de este movimiento el tiempo, ya que se vio que mientras el discurso se desarrollaba, los actores sociales iban a su vez repensando su dicho, haciendo que éste tuviera modificaciones.

De cualquier manera, pese a que este movimiento se hacía desde “campos discursivos” (Reguillo, 1999: 564) diversos, recaía en un destino común: el universo simbólico y su trama de significados.

A su vez, los actores entrevistados argumentaron que quien tiene la obligación de proporcionar el desayuno, el almuerzo y la merienda son: los padres de familia y la escuela, explicando que el motivo es porque los niños están desde las 7 hasta las 3 de la tarde y, por lo tanto, “el gobierno” tenía que darles de comer.

Sobre la cuestión de cómo se construyen los derechos se observó que, si bien la directora de la escuela fue quien dio por hecho la existencia del derecho, fueron los directivos del PAE, las madres colaboradoras y las profesoras quienes complejizaron más la situación haciendo notar que no se trataba tanto de una noción de hecho, sino que son factores desde la política de Estado, como la organización de los padres de familia, lo que podría determinar que el desayuno, el almuerzo y la merienda se convirtieran en la realidad como un derecho para todos los niños escolares.

Respecto a los derechos de los niños escolares, la mayoría de los actores sociales posicionaron el derecho a la alimentación como uno de los derechos más importantes, es decir, vuelve a haber una coincidencia pese a que los discursos provienen de distintos “campos de discursividad” (Reguillo, 1999:54), mientras que las madres de familia y los niños pudieran hablar desde el campo de la vida cotidiana, el personal del PAE, la directora de la escuela y las profesoras hablan desde lo institucional-oficial, sin embargo, coinciden en mencionar el derecho a la alimentación como uno más que tienen los niños que asisten a la escuela.

Ante la pregunta de: ¿Cuál es el derecho a la alimentación de los niños que asisten “al colegio”? se pudo observar que los actores sociales hacían la relación entre el desayuno y merienda escolar con el papel del “gobierno”, es decir, en las

respuestas se reflejaba que, en el universo simbólico de los actores sociales, junto con la categoría “derecho a la alimentación de los niños que asisten al colegio” estaba la del “desayuno escolar” y “el gobierno”, de tal suerte que tal vez se reconocía que el papel central lo tenía más la instancia gubernamental que la propia gestión de la comunidad.

Ante la pregunta de: ¿Qué son o cuáles son los derechos sociales?, las variantes parecieron venir, más que de las respuestas, de los actores que las enunciaban, ya que tanto los directivos del PAE, la directora del plantel, profesores y miembros de la cooperativa hicieron la relación entre derechos sociales y problemas sociales, tales como salud, educación, alimentación, etc. Sin embargo, donde hubo respuestas con más silencios fue con las madres colaboradoras y con los niños escolares. Así mismo, la mayoría de las personas implicadas manifestaron una relación del desayuno escolar como un derecho social, puesto que repercutía en diversas áreas de las necesidades sociales.

Sobre las prácticas de los actores sociales, pese a que se dice que se lleva un menú, se observó que cuestiones pragmáticas, el cansancio o la intuición de las madres de familia lleva a definir en muchas ocasiones los alimentos que se irán a preparar, sin alterar demasiado las instrucciones de los menús oficiales.

En esta escuela existe una cocina con todos los utensilios necesarios donados, a decir de los entrevistados, por “el gobierno” o por “el Ministerio”: estufas industriales, ollas grandes, cucharas, charolas, vasos, etc. Sin embargo, no se tiene un comedor construido como en el caso de la escuela Conopoima con un techo, sillas y mesas para los escolares, por lo que los alimentos se preparan en la cocina y son puestos en las charolas en una repisa donde los niños, formados desde el preescolar hasta el 6° grado, van y recogen su charola para sentarse a comer en las mismas aulas y butacas donde reciben clases.

Por otro lado, puede observarse que persiste, como en el caso mexicano, la “defensa” por parte de las instancias “oficiales” de la categoría “madre colaboradora” en vez de una “madre trabajadora” o “asalariada”, de tal manera que hay una disputa lingüística porque ello involucra también una lucha por el significado de lo que es una madre de familia que prepara estos tres alimentos en la escuela; hay una negociación por este “universo imaginativo en el cual los actos de esas gentes son signos” (Geertz, 1991:25).

Como puede apreciarse, las madres colaboradoras tienen un papel fundamental y conflictivo: mientras que en las prácticas sociales son indispensables para que el desayuno escolar funcione, en el universo simbólico tienen un papel aún en disputa. Mientras que en “las acciones que llevan a cabo los actores sociales en el cumplimiento de la expectativa de otros en ciertos contextos” (Goffman cit. en Wolf, 1982:46), es decir, en los “roles” de las madres colaboradoras hay una cierta claridad en las tareas que realizan, simbólicamente aún no terminan por definirse:

mientras que el PAE y la cooperativa las siguen concibiendo como madres que “colaboran”, ellas mismas al parecer se entienden como mamás que “trabajan”.

A estas madres que “colaboran” se les paga con el salario mínimo de 614 bolíva- res fuertes al mes, el cual se les distribuye semanalmente.

Sobre la cooperativa que provee y paga los salarios de las madres colaboradoras, éstas aún no tienen un lugar garantizado en lo que a los desayunos escolares se refiere, ya que muchas versiones de los entrevistados señalaron que en otras escuelas las cooperativas son desplazadas por su mal funcionamiento para ser sustituidas en su labor de proveedores de alimentos y del pago de los salarios de las madres colaboradoras, por el propio Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Lo anterior parece señalar que mientras que la cooperativa tiene un “rol” (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) importante en lo que tiene que ver con los desayunos escolares, este papel aún no está dentro de las “instituciones” (Berger y Luckmann, 1991:91) propiamente dichas en la preparación de estos alimentos.

Aquí sobresale una práctica y un significado que al parecer sí ha sido institucionalizado: que el desayuno, el almuerzo y la merienda sean gratis para el niño escolar, ya que los alimentos sin costo son instituciones en las prácticas y en los significados.

Los marcos jurídicos respecto a los desayunos escolares en la República Bolivariana de Venezuela

Convenciones internacionales y carta magna

Venezuela ratificó la Convención de los derechos del Niño en 1990. En el artículo 78 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 se habla de la obligación del Estado de garantizar y proteger a la infancia por legislación, órganos y tribunales especializados, respetando, garantizando y desarrollando la referida Convención.

Artículo 78. Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán, garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales que en esta materia haya suscrito y ratificado la República. El Estado, las familias y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones y acciones que les conciernen. El Estado promoverá su incorporación progresiva a la ciudadanía activa y un ente rector nacional dirigirá las políticas para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. <http://www.analitica.com/BITBLIO/anc/constitucion1999.asp>).

Sobre esta referencia cabe resaltar lo siguiente: a) Hay una mención en la propia Carta Magna sobre las niñas y niños y no sólo eso, sino que se establece su carácter como sujetos de derechos, pero b) no se señala directamente el derecho a la alimentación de los niños en general, ni de los niños escolares.

Sobre el punto a) es de gran importancia que una constitución política de un país desde esta instancia otorgue el reconocimiento a los niños, niñas y adolescentes de su titularidad como sujetos de derecho, lo que marca un rompimiento con la dependencia del vínculo jurídico con los adultos, como lo señala Ligia Galviz Ortiz:

El orden jurídico actual se caracteriza por un adultocentrismo que sólo puede concebir el sistema jurídico desde la visión del mundo y la categorización de los adultos. En consecuencia, todo gira en torno a lo que los adultos pueden decir y a la forma como ellos pueden expresar verbalmente (Galviz Ortiz, 2006:28).

Esto es importante, puesto que si por una parte puede ser positivo que alguien tutele los derecho de la infancia, la otra consecuencia de esto es que si ese adulto del cual se depende, no actúa, el niño, niña o adolescente queda en estado de indefensión, por ello la importancia de que se considere a la niñez como sujeto de derecho de forma independiente:

Estas ideas nos llevan a la consideración de los niños y las niñas como seres en condiciones de igualdad con los adultos en cuanto a la titularidad de los derechos, lo cual nos permite afirmar que son interlocutores como personas y como titulares de derechos y no seres dependientes (...) (Ibídem).

Siguiendo con el orden de importancia que le concede esta carta magna a la infancia, el artículo 23 de dicha Constitución establece que los tratados, pactos y convenciones relativos a los Derechos Humanos suscritos y ratificados por el Estado tienen jerarquía constitucional, como son los casos de la Convención de los Derechos del Niño:

Artículo 23. Los tratados, pactos y convenciones relativos a derechos humanos, suscritos y ratificados por Venezuela, tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno, en la medida en que contengan normas sobre su goce y ejercicio más favorables a las establecidas por esta Constitución y la ley de la República y son de aplicación inmediata y directa por los tribunales y demás órganos del Poder Público (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. <http://www.analitica.com/BITBLIO/anc/constitucion1999.asp>).

Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes de la República Bolivariana de Venezuela

Si bien la carta magna de este país sudamericano de 1999 tiene las estipulaciones legales mencionadas sobre los niños, niñas y adolescentes, existe una ley secundaria de estas normas constitucionales relativa exclusivamente a los derechos de la infancia: La Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes promulgada en 1998: la LOPNA, la cual, como se mostró en secciones anteriores, fue muy citada por los actores sociales involucrados, lo que demostró un cierto dominio de esta ley. Como lo señala a continuación uno de los actores sociales involucrados:

Socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”: la LOPNA es como decir, la que se encarga de velar por todo lo que... cómo te explico, es como una institución que se encarga de velar los derechos y el cuidado de los niños”.

Inv.: ¿LOPNA?

Socia de la cooperativa encargada de la escuela de “La Unión”: sí, L. O. P. N. A.

A continuación se hará un repaso sobre las principales categorías que sobresalen del análisis de esta ley orgánica LOPNA.

Definición de lo que se entiende por niño y adolescente.

Esta ley inicia definiendo lo que se considera niño y adolescente:

Artículo 2°. Definición de Niño y de Adolescente. Se entiende por niño toda persona con menos de doce años de edad. Se entiende por adolescente toda persona con doce años o más y menos de dieciocho años de edad.

Si existieren dudas acerca de si una persona es niño o adolescente se le presumirá niño hasta prueba en contrario. Si existieren dudas acerca de si una persona es adolescente o mayor de dieciocho años se le presumirá adolescente, hasta prueba en contrario” (Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y adolescentes, 1998, consultada en 2008: mayo. <http://www.mintra.gov.ve/legal/leyesorganicas/1delnino.html>).

Los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

A su vez, se identifica una correspondencia entre la Constitución y esta ley orgánica sobre uno de los puntos fundamentales de la presente investigación: el niño y la niña como sujetos de derecho:

Artículo 10. Niños y Adolescentes Sujetos de Derecho. Todos los niños y adolescentes son sujetos de derecho; en consecuencia, gozan de todos los derechos y garantías consagrados a favor de las personas en el ordenamiento jurídico,

especialmente aquéllos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (Ibídem).

Los derechos que tiene la infancia

Esta legislación nacional enumera varios de los derechos que tiene la infancia, los cuales vienen a ser similares a los que contempla la convención internacional (salud, educación, vivienda, etc.), sin embargo, sobresale el derecho a la seguridad social:

Artículo 52. Derecho a la Seguridad Social. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a inscribirse y beneficiarse del Sistema de Seguridad Social (Ibídem).

Derecho a la alimentación

Respecto a lo que concierne más específicamente este trabajo, a continuación se muestra la manera en que está contemplado el derecho a la alimentación de la infancia en este país:

Artículo 30. Derecho a un Nivel de Vida Adecuado. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a un nivel de vida adecuado que asegure su desarrollo integral. Este derecho comprende, entre otros, el disfrute de:

- a) Alimentación nutritiva y balanceada, en calidad y cantidad, que satisfaga las normas de la dietética, la higiene y la salud.
- b) Vestido apropiado al clima y que proteja la salud.
- c) Vivienda digna, segura, higiénica y salubre, con acceso a los servicios públicos esenciales.

Parágrafo Primero: Los padres, representantes o responsables tienen la obligación principal de garantizar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, el disfrute pleno y efectivo de este derecho. El Estado, a través de políticas públicas, debe asegurar condiciones que permitan a los padres cumplir con esta responsabilidad, inclusive mediante asistencia material y programas de apoyo directo a los niños adolescentes y sus familias.

Parágrafo Segundo: Las políticas del Estado dirigidas a crear las condiciones necesarias para lograr el disfrute del derecho a un nivel de vida adecuado deben atender al contenido y límites del mismo, establecidos expresamente en esta disposición.

Parágrafo Tercero: Los niños y adolescentes que se encuentren disfrutando de este derecho no podrán ser privados de él ilegal o arbitrariamente (Ibídem).

Aquí sobresalen aspectos fundamentales sobre el tema en cuestión: a) Se reconoce el derecho a la alimentación, sin embargo, se hacen los siguientes matices: a.1) se menciona a “los padres, representantes o responsables” (Ibídem) como los principales obligados a cumplir este derecho y, por otro lado, a.2) se establece el papel del Estado como un ente que “debe asegurar condiciones que permitan a los padres cumplir con esta responsabilidad” (ibídem), ya sea mediante programas y “asistencia material” (Ibídem), por lo tanto se tiene: un reconocimiento del derecho a la alimentación para la infancia donde los padres de familia son los obligados y donde el Estado no lo es, ya que este último sólo puede “crear condiciones” y “asistir”.

Hallazgo que se complementa analizando las otras referencias en esta ley sobre la “Obligación Alimentaria”:

Artículo 365. Contenido. La obligación alimentaria comprende todo lo relativo al sustento, vestido, habitación, educación, cultura, asistencia y atención médica, medicinas, recreación y deportes, requeridos por el niño y el adolescente.

Artículo 366. Subsistema de la Obligación Alimentaria. La obligación alimentaria es un efecto de la filiación legal o judicialmente establecida, que corresponde al padre y a la madre respecto a sus hijos que no hayan alcanzado la mayoría de edad. Esta obligación subsiste aun cuando exista privación o extinción de la patria potestad, o no se tenga la guarda del hijo, a cuyo efecto se fijará expresamente por el juez el monto que debe pagarse por tal concepto, en la oportunidad que se dicte la sentencia de privación o extinción de la patria potestad, o se dicte alguna de las medidas contempladas en el artículo 360 de esta Ley (Ibídem).

En estos dos artículos se señalan dos elementos importantes: 1) se expone cómo, en esta legislación sobre derechos de infancia, subsiste la tradición teórica que define el término “alimentos” como un concepto que engloba no sólo lo referente a todo lo que se consume en términos calóricos, sino también lo que tiene que ver con vestido, habitación, educación, asistencia médica.

Tradición legal que así como tiene una visión muy global de entender el término “alimentos” también señala como principal y casi único obligado a proporcionarlo a los progenitores, y éste es el punto b) que nos dice cómo, siguiendo esta tradición teórica del derecho positivo en América Latina, se señala como únicos responsables de proporcionar “alimentos” a los padres de familia. Esto nos muestra cómo el Estado no tiene responsabilidad en este sentido.

Lo anterior se ve reforzado cuando en esta ley se expone cuándo procede la obligación alimentaria, donde no aparece ni el Estado, ni algo parecido al Programa Alimentario Escolar y mucho menos los desayunos escolares:

Artículo 367. Establecimiento de la obligación Alimentaria en Casos Especiales. La obligación alimentaria procede igualmente cuando:

- a) La filiación resulte indirectamente establecida, a través de sentencia firme dictada por una autoridad judicial.
- b) La filiación resulte de declaración explícita y por escrito del respectivo padre o de una confesión de éste, que conste en documento auténtico.
- c) A juicio del juez que conozca de la respectiva solicitud de alimentos, el vínculo filial resulte de un conjunto de circunstancias y elementos de prueba que, conjugados, constituyan indicios suficientes, precisos y concordantes.

Artículo 368. Personas Obligadas de Manera Subsidiaria. Si el padre o la madre han fallecido, no tienen medios económicos o están impedidos para cumplir la obligación alimentaria, ésta recae en los hermanos mayores del respectivo niño o adolescente; los ascendientes, por orden de proximidad; y los parientes colaterales hasta el tercer grado.

La obligación puede recaer, asimismo, sobre la persona que represente al niño o al adolescente, a falta del padre y de la madre, o sobre la persona a la cual le fue otorgada su guarda.

Artículo 369. Elementos para la Determinación. El juez debe tomar en cuenta, para la determinación de la obligación alimentaria, la necesidad e interés del niño o del adolescente que la requiera y la capacidad económica del obligado. Cuando el obligado trabaje sin relación de dependencia, su capacidad económica se establecerá por cualquier medio idóneo.

El monto de la obligación alimentaria se fijará en salarios mínimos y debe preverse su ajuste en forma automática y proporcional, sobre la base de los elementos antes mencionados, teniendo en cuenta la tasa de inflación determinada por los índices del Banco Central de Venezuela.

Artículo 370. Improcedencia del Cumplimiento en Especie. No puede obligarse al niño o al adolescente que requiere alimentos a convivir con quien tiene a su cargo el cumplimiento de la obligación alimentaria, si la guarda corresponde a otra persona, de acuerdo a la Ley o por decisión judicial”.

Como puede verse, no aparece en esta ley un concepto de “alimentos” que vaya más allá del concepto jurídico tradicional donde los padres deben proporcionar comida, techo, educación, vestido, etc. Es decir, para esta ley, en el concepto “alimentos” no hay cabida para un tipo de alimentación que proporcione el Estado y menos en una institución escolar, por lo que menos aún se estipula una noción de

“alimentos” que tenga relación con algún tipo de alimentación en las escuelas. Lo anterior puede identificarse aún más en los artículos subsiguientes:

Artículo 371. Proporcionalidad. Cuando concurren varias personas con derecho a alimentos, el juez debe establecer la proporción que corresponde a cada una, para lo cual tendrá en cuenta el interés superior del niño, la condición económica de todos y el número de los solicitantes.

Artículo 372. Prorratio del Monto de la Obligación. El monto de la obligación alimentaria puede ser prorrateado entre quienes deben cumplirla, cuando éstos se encuentran materialmente impedidos de hacerlo en forma singular.

En este caso, los obligados pueden acordar el prorratio mediante conciliación, que debe hacerse del conocimiento del juez, al cual corresponde homologarla. De no existir acuerdo en cuanto al prorratio, corresponde al juez establecer la proporción en que debe contribuir cada obligado.

Puede también realizarse la conciliación mediante la participación de una Defensoría del Niño y del Adolescente, conforme a lo previsto en la letra f) del artículo 202 de esta Ley.

Artículo 373. Equiparación de los Hijos para cumplirse la Obligación. El niño o el adolescente que, por causa justificada, no habite conjuntamente con su padre o con su madre, tiene derecho a que la obligación alimentaria sea, respecto a él, en calidad y cantidad igual a la que corresponde a los demás hijos o descendientes del padre o de la madre que convivan con éstos.

Como pudo apreciarse, en los vínculos que podrían obligar a alguien para proporcionar alimentos a un infante se señala cómo la relación que origina esta obligación es la filiación, específicamente la de los padres del menor, y cuando se habla de “Personas Obligadas de Manera Subsidiaria” se menciona a “los hermanos mayores del respectivo niño o adolescente, los ascendientes, por orden de proximidad y los parientes colaterales hasta el tercer grado” (Ibídem) pero nunca al Estado, ni a un programa como al PAE o a alguna institución educativa donde el menor esté realizando sus estudios.

Artículo 374. Oportunidad del Pago. El pago de la obligación alimentaria debe realizarse por adelantado y no se puede pedir la restitución de aquella parte que, habiéndose pagado, no se haya consumido por haber fallecido el niño o el adolescente. El atraso injustificado en el pago de la obligación ocasionará intereses calculados a la rata del doce por ciento anual (Ibídem).

En el artículo siguiente se hace referencia a la irrenunciabilidad del derecho a alimentos, pero se refiere a personas físicas:

Artículo 377. Irrenunciabilidad del Derecho a Pedir Alimentos. El derecho a exigir el cumplimiento de la obligación alimentaria es irrenunciable e inalienable, no puede transmitirse por causa de muerte, ni oponérsele compensación. En caso de fallecimiento del obligado, los montos adeudados por concepto de obligación alimentaria, para la fecha de su muerte, formarán parte de las deudas de la herencia.

Artículo 378. Prescripción de la Obligación. La obligación de pagar los montos adeudados por concepto de obligación alimentaria prescribe a los diez años.

Artículo 379. Carácter de Crédito Privilegiado. Las cantidades que deban cancelarse por concepto de obligación alimentaria a un niño o a un adolescente son créditos privilegiados y gozarán de preferencia sobre los demás créditos privilegiados establecidos por otras Leyes (Ibídem).

En el siguiente numeral se expone quién pudiera tener la responsabilidad solidaria frente a la obligación del menor de recibir alimentos, pero sigue subsistiendo el marco teórico jurídico donde los obligados son los progenitores:

Artículo 380. Responsabilidad Solidaria. El empleador o quien haga sus veces, los alimentadores o directivos de las personas jurídicas que tengan a su cargo la administración, depósito o custodia de bienes pertenecientes al obligado alimentario, serán cantidades que les señale el juez, o por ocultar el verdadero monto de los sueldos, salarios y demás remuneraciones del obligado, así como de los capitales, rentas, intereses o cualquier beneficio económico que le pertenezca a éste, sin perjuicio de las demás responsabilidades que pudiera ocasionar su conducta.

Artículo 381. Medidas Cautelares. El juez puede acordar cualquier medida cautelar destinada a asegurar el cumplimiento de la obligación alimentaria, cuando exista riesgo manifiesto de que el obligado deje pagar las cantidades que, por tal concepto, correspondan a un niño o a un adolescente. Se considera probado el riesgo cuando, habiéndose impuesto judicialmente el cumplimiento de la obligación alimentaria, exista atraso injustificado en el pago correspondiente a dos cuotas consecutivas.

Artículo 382. Medios que Pueden ser Autorizados para el Pago de la Obligación. El juez puede autorizar, a solicitud del obligado, oída la opinión del Ministerio

Público y siempre que resulte manifiestamente favorable al interés superior del niño, que el cumplimiento de la obligación se haga efectivo a través de otros medios, tales como:

- a) Constitución de usufructo sobre un bien del obligado, el cual debe encontrarse libre de toda deuda y gravamen y totalmente saneado. En su condición de usufructuario, el niño o adolescente no queda sujeto a las obligaciones previstas por la Ley para tales casos.
- b) Designación del niño o del adolescente como beneficiario de los intereses que produzcan un determinado capital, o las utilidades, rentas o beneficios que produzcan acciones, participaciones y cualquier título valor (Ibídem).

En las citas siguientes se puede percibir una vez más la concepción jurídica donde los padres son los obligados a proporcionar alimentos y cómo se exime de esta responsabilidad al Estado en cualquiera de sus formas:

Artículo 383. Extinción. La obligación alimentaria se extingue:

- a) Por la muerte del obligado o del niño o del adolescente beneficiario de la misma.
- b) Por haber alcanzado la mayoría el beneficiario de la misma, excepto que padezca deficiencias físicas o mentales que lo incapaciten para proveer su propio sustento, o cuando se encuentre cursando estudios que, por su naturaleza, le impidan realizar trabajos remunerados, caso en el cual la obligación puede extenderse hasta los veinticinco años de edad, previa aprobación judicial.

Artículo 384. Competencia Judicial. Con excepción de la conciliación, todo lo relativo a la obligación alimentaria debe ser decidido por vía judicial, siguiéndose para ello el procedimiento previsto en el Capítulo VI de este título (Ibídem).

Ahora bien, si esta ley sólo menciona a los padres de familia como los obligados a proporcionar los alimentos de los menores, es importante indagar si en el apartado referente a la educación se menciona a los planteles escolares con alguna responsabilidad al respecto:

Artículo 53. Derecho a la Educación. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación.

Asimismo, tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, de carácter gratuito y cercano a su residencia.
Parágrafo Primero: El Estado debe crear y sostener escuelas, planteles e institutos oficiales de educación, de carácter gratuito, que cuenten con los espacios

físicos, instalaciones y recursos pedagógicos para brindar una educación integral de la más alta calidad. En consecuencia, debe garantizar un presupuesto suficiente para tal fin.

Parágrafo Segundo: La educación impartida en las escuelas, planteles e institutos oficiales será gratuita en todos los ciclos, niveles y modalidades, de conformidad con lo establecido en el ordenamiento jurídico (Ibídem).

Esta ley define, en primera instancia, el derecho a la educación, concepto en el cual no se hace referencia a la alimentación que pudieran recibir los niños escolares para su mejor rendimiento.

La justiciabilidad de los derechos de la infancia y la alimentación de los niños escolares.

Un punto importante para este trabajo es dar cuenta de la justiciabilidad del derecho a la alimentación de los niños escolares, es decir, “la defensa de derechos violados ante tribunales y otras instancias jurisdiccionales” (Sandoval, 2006:112).

En este sentido, en la presente ley se parte desde una concepción general del “derecho a defender sus derechos” hasta aspectos muy concretos que se irán mostrando a continuación:

Artículo 86. Derecho a Defender sus Derechos. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a defender sus derechos por sí mismos. Se debe garantizar a todos los niños y adolescentes el ejercicio personal y directo de este derecho, ante cualquier persona, instancia, entidad u organismo (Ibídem).

Enseguida, en un sentido deductivo, se va señalando más específicamente lo que tiene que ver con exigir estos derechos:

Artículo 87. Derecho a la Justicia. Todos los niños y adolescentes tienen derecho de acudir ante un tribunal competente, independiente e imparcial, para la defensa de sus derechos e intereses y a que éste decida sobre su petición dentro de los lapsos legales. Todos los adolescentes tienen plena capacidad de ejercer directa y personalmente este derecho.

Para el ejercicio de este derecho, el Estado garantiza asistencia y representación jurídica gratuita a los niños y adolescentes que carezcan de medios económicos suficientes.

Artículo 88. Derecho a la Defensa y al Debido Proceso. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la defensa en todo estado y grado de cualquier proceso

administrativo o judicial. Asimismo, tienen derecho al debido proceso, en los términos consagrados en esta Ley y el ordenamiento jurídico.

Artículo 115. Competencia Judicial. Corresponde a los Tribunales de Protección del Niño y del Adolescente el ejercicio de la jurisdicción para la resolución de los asuntos contenciosos del trabajo de niños y adolescentes, que no correspondan a la conciliación ni al arbitraje (Ibídem).

Hasta este momento se ha señalado que el Estado precisa que la presente ley sí es vinculante, es decir, está ligada a mecanismos de coerción para hacerla cumplir y no sólo es enunciativa, lo cual es relevante.

Más aún, esta ley señala la construcción de todo un “Sistema de Protección del niño y Adolescente” que engloba un sistema jurisdiccional y de procedimientos para hacer efectivos los derechos de la infancia:

Artículo 117. Definición, Objetivos y Funcionamiento. El Sistema de Protección del Niño y del Adolescente es el conjunto de órganos, entidades y servicios que formulan, coordinan, integran, orientan, supervisan, evalúan y controlan las políticas, programas y acciones de interés público a nivel nacional, estatal y municipal, destinadas a la protección y atención de todos los niños y adolescentes y establecen los medios a través de los cuales se asegura el goce efectivo de los derechos y garantías y el cumplimiento de los deberes establecidos en esta Ley.

Este sistema funciona a través de un conjunto articulado de acciones intersectoriales de interés público desarrolladas por entes del sector público, de carácter central o descentralizado, y por entes del sector privado (Ibídem).

Para que este sistema funcione se establece todo un andamiaje que va desde un sistema judicial especial para la infancia hasta la definición de sanciones, procedimientos y penas en caso de incumplimiento:

Artículo 118. Medios. Para el logro de sus objetivos, el Sistema de Protección del Niño y del Adolescente cuenta con los siguientes medios:

- a) Políticas y programas de protección y atención.
- b) Medidas de protección.
- c) Órganos administrativos y judiciales de protección.
- d) Entidades y servicios de atención.
- e) Sanciones.
- f) Procedimientos.
- g) Acción judicial de protección.
- h) Recursos Económicos.

El Estado y la sociedad tienen la obligación compartida de garantizar la formulación, ejecución y control de estos medios y es un derecho de niños y adolescentes exigir el cumplimiento de esta garantía.

Artículo 119. Integrantes. El Sistema de Protección del Niño y del Adolescente está integrado por:

- a) Órganos Administrativos: Consejos Nacional, Estatal y Municipal de Derechos del Niño y del Adolescente y los Consejos de Protección del Niño y del Adolescente.
- b) Órganos Jurisdiccionales: Tribunales de Protección del Niño y del Adolescente y la Sala de Casación Civil de la Corte Suprema de Justicia.
- c) Ministerio Público.
- d) Entidades de Atención.
- e) Defensorías del Niño y del Adolescente.

En los programas no se menciona la alimentación.

Artículo 129. Órgano Competente. Las medidas de protección son impuestas en sede administrativa por el Consejo de Protección del Niño y del Adolescente, salvo las señaladas en los literales i) y j) del artículo 126 de esta Ley, que son impuestas por el juez (Ibídem).

Sobre la justiciabilidad, reviste importancia la estipulación de órganos Judiciales de Protección y Ministerio Público para los menores:

Artículo 169. Ministerio Público. El Ministerio Público debe contar con fiscales especializados para la protección del niño y del adolescente.

Artículo 170. Atribuciones. Son atribuciones del Fiscal del Ministerio Público para la protección del niño y del adolescente:

- a) Intentar las acciones a que hubiere lugar para hacer efectiva la responsabilidad civil o administrativa de las personas o instituciones que, por acción u omisión, violen o amenacen derechos individuales, colectivos o difusos de niños y adolescentes.
- b) Intentar las acciones a que hubiere lugar para hacer efectiva la responsabilidad penal de las personas que incurran en delitos contra niños y adolescentes.
- c) Defender el interés del niño y del adolescente en procedimientos judiciales o administrativos.
- d) Interponer la acción de privación de patria potestad, de oficio o a solicitud del hijo a partir de los doce años, de los ascendientes y de los demás parientes del hijo dentro del cuarto grado en cualquier línea, de la persona que ejerza la guarda y del Consejo de Protección.

- e) Inspeccionar las entidades de atención, las Defensorías del Niño y del Adolescente e instar al Consejo Municipal de Derechos para que imponga las medidas a que hubiere lugar.
- f) Promover la conciliación en interés del niño y del adolescente.
- g) Las demás que le señale la Ley, lo cual no excluye cualquier otra compatible con su finalidad (Ibídem).

A continuación se señalan los órganos jurisdiccionales para la protección de los derechos de la infancia:

Artículo 173. Jurisdicción. Corresponde a los Tribunales de Protección del Niño y del Adolescente y la Sala de Casación Civil de la Corte Suprema de Justicia, el ejercicio de la jurisdicción para la resolución de los asuntos sometidos a su decisión, conforme a lo establecido en este título, las Leyes de organización judicial y la reglamentación interna.

Artículo 174. Creación de los Tribunales de Protección del Niño y del Adolescente. Se crean los Tribunales de Protección del Niño y del Adolescente que tendrán sede en Caracas y en cada capital de estado, además de las ciudades que determine el Consejo de la Judicatura, de acuerdo a los circuitos judiciales.

Artículo 175. Constitución del Tribunal de Protección del Niño y del Adolescente. Cada Tribunal de Protección del Niño y del Adolescente estará constituido por una Sala de Juicio y una Corte Superior. La Sala de Juicio y la Corte Superior contarán, cada una, con un presidente y un secretario.

La Sala de Juicio estará integrada por jueces profesionales que conocerán directa y unipersonalmente de los asuntos que les sean asignados por el presidente. La Corte Superior estará integrada por una o más Salas de Apelaciones que se formarán con tres jueces profesionales, quienes actuarán colegiadamente para conocer de cada recurso de apelación asignado por el presidente.

Además se especifican infracciones y sanciones:

Artículo 220. Violación de Derechos y Garantías en Instituciones. Quien trabaje en una entidad de atención, en Defensoría del Niño y del Adolescente, en escuelas, planteles o institutos de educación o centros de desarrollo infantil o de adolescentes y viole, amenace, permita la violación o impida el efectivo y pleno ejercicio de los derechos y garantías consagrados en esta Ley será sancionado, de acuerdo a la gravedad de la infracción, con multa de tres (3) a seis (6) meses de ingreso.

Y no sólo estos elementos, sino también multas:

Artículo 248. Cálculo de la Multa. Las multas a que se refiere la Sección Segunda se calculan con base en el ingreso mensual percibido por el sancionado, al momento en que la respectiva sanción se dictó.

En caso de reincidencia específica, la multa correspondiente podrá ser aumentada al doble.

Artículo 249. Multas a Personas Jurídicas. Cuando las infracciones a que se refiere la Sección Segunda sean cometidas por personas naturales que trabajen para personas jurídicas y en razón de sus funciones, se le impondrá a la persona jurídica una multa equivalente a la infracción correspondiente, calculada con base en el ingreso más alto de su nómina.

Artículo 250. Destino. Las multas impuestas deben ser canceladas y enteradas a beneficio del Fondo de Protección del Niño y del Adolescente del municipio donde la infracción se cometió (Ibídem).

Sanciones Penales:

Artículo 253. Tortura. El funcionario público que por sí o por otro ejecute contra algún niño o adolescente actos que produzcan graves sufrimientos o dolor, con el propósito de obtener información de la víctima o de un tercero, será penado con prisión de uno a cinco años.

Acción de Protección

Artículo 276. Definición. La acción de protección es un recurso judicial contra hechos, actos u omisiones de particulares, órganos o instituciones públicas o privadas que amenacen o violen derechos colectivos o difusos del niño y del adolescente.

Artículo 277. Finalidad. La acción de protección tiene como finalidad que el tribunal haga cesar la amenaza y ordene la restitución del derecho, mediante la imposición de obligaciones de hacer o de no hacer (Ibídem).

Procedimientos Administrativos:

Artículo 286. Forma de Actuación. En el curso de los procedimientos administrativos a que se refiere este Capítulo, las personas interesadas pueden presentar sus denuncias, opiniones, alegatos o recursos en forma escrita u oral. El órgano

administrativo que conozca del proceso dejará constancia de estos hechos en el registro a que se refiere el artículo 287 de esta Ley, así como en el expediente del caso. Si se ha utilizado la forma oral, el órgano administrativo debe, además, efectuar una precisa y sucinta relación de lo declarado por la persona de que se trate y dejar constancia de tal declaración en el correspondiente registro y expediente.

Artículo 287. Recepción de Denuncias y Documentos. Registro. Los órganos administrativos llevarán un registro de presentación de denuncias o documentos en el cual se dejará constancias de todos los escritos, peticiones o denuncias orales que se reciban, así como de los recursos que presenten las personas interesadas. Igualmente, se dejará constancia de las comunicaciones que puedan dirigir otras autoridades (Ibídem).

Recursos:

Artículo 305. Agotamiento de la Vía Administrativa. Contra las decisiones del Consejo de Protección y del Consejo de Derechos sólo cabe ejercer, en vía administrativa, recursos de reconsideración, dentro de las cuarenta y ocho horas siguientes de haberse notificado la decisión. Resuelto dicho recurso o vencido el plazo para interponerlo, se considera agotada la vía administrativa.

Artículo 306. Recurso de Reconsideración. Lapso. El Consejo de Protección o el Consejo de derechos ante el cual se ejerza el recurso de reconsideración debe resolverlo dentro de los cinco días siguientes a aquél en que se interpuso. La falta de resolución oportuna del recurso equivale a ratificación de la decisión (Ibídem).

Como se pudo observar, existe toda una institucionalidad tanto en lo jurídico, como en lo organizativo que permite hacer exigibles los derechos de la infancia, además se establecen inclusive los procedimientos que caben para cada caso, desde sanciones administrativas hasta penales.

Así mismo, es muy importante dar cuenta de esta construcción jurídica y burocrática para la justiciabilidad en lo relacionado con el derecho a la alimentación de los niños:

Procedimiento Especial de Alimentos y de Guarda:

Artículo 223. Violación de Obligación Alimentaria. El obligado alimentario que incumpla injustificadamente será sancionado con multa de uno (1) a diez (10) meses de ingreso.

Artículo 226. Violación del Derecho a la Educación. Quien impida indebidamente la inscripción o ingreso de un niño o adolescente a una escuela, plantel o institución de educación, o su permanencia en el mismo, será sancionado con multa de uno (1) a seis (6) meses de ingreso.

La misma multa se aplicará a los padres, representantes o responsables que no aseguren al niño o adolescente su derecho a la educación, a pesar de haber sido requerido para ello (Ibídem).

Procedimientos específicos:

Artículo 521. Medidas que Pueden ser Ordenadas. El juez, para asegurar el cumplimiento de la obligación alimentaria, podrá tomar, entre otras, las medidas siguientes:

- a) Ordenar al deudor de sueldos, salarios, pensiones, remuneraciones, rentas, intereses o dividendos del demandado, que retenga la cantidad fijada y la entregue a la persona que se indique.
- b) Dictar las medidas cautelares que considere convenientes sobre el patrimonio del obligado, someterlo a administración especial y fiscalizar el cumplimiento de tales medidas.
- c) Adoptar las medidas preventivas que juzgue convenientes, a su prudente arbitrio, sobre el patrimonio del obligado, por una suma equivalente a treinta y seis mensualidades adelantadas o más, a criterio del juez. También puede dictar las medidas ejecutivas aprobadas para garantizar el pago de las cantidades adeudadas para la fecha de la decisión (Ibídem).

Como estos artículos lo muestran, sí existen medidas y procedimientos respecto al derecho a los alimentos del menor, pero en la misma concepción jurídica tradicional que vincula solamente a los padres de familia. Así mismo, respecto a la educación no se hace una relación jurídica con el derecho a la alimentación, puesto que, al parecer, los planteles escolares no tienen ninguna obligación jurídica de otorgar algún tipo de alimentos.

Algunos puntos a resaltar sobre esta revisión de los marcos jurídicos que rodean el derecho a la alimentación de los niños escolares, específicamente de los desayunos escolares, son los siguientes: La República Bolivariana de Venezuela se ha adherido a la Convención Internacional de los Derechos del Niño; su carta magna da el carácter de sujeto de derecho al infante pero no habla de un derecho a la alimentación específicamente y menos aún habla de los desayunos escolares.

Por otro lado, este país tiene la “Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y adolescentes de la República Bolivariana de Venezuela”, promulgada en 1998,

de la cual se desprenden conclusiones interesantes: 1) La existencia de una ley orgánica especial sobre infancia y, en ella: 2) se reitera a los menores como sujetos de derechos; 3) se señala todo un sistema institucional tanto en lo jurídico como en lo organizativo y burocrático, aparatos de Estado que permiten ejercer la justiciabilidad de los derechos de los infantes, sin embargo, 4) se reconoce el derecho a “alimentos” pero se concibe este término en nociones tradicionales del derecho positivo donde se entiende por “alimentos” lo relacionado con vestido, techo, educación, etc. Pero 5) esta concepción de “alimentos” es la que señala como únicos obligados a los padres de familia y, al mismo tiempo, esta ley especifica 6) el papel del Estado como un actor que sólo “crea condiciones” para que los padres den alimentos a sus hijos, pero no aparece como deudor obligado al respecto, por lo que 7) el derecho a alimentación y el derecho a la educación en esta legislación están separados, no se obliga a la escuela a proporcionar ningún alimento; 8) en materia de derechos sociales o DESC sí se contemplan, pero de forma separada: cultura, deporte, recreación, educación, sin retomar el término Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aunque sobresale la incorporación explícita del derecho a la seguridad social para los menores; 9) se avanza en materia de justiciabilidad de los derechos de la infancia, pero 10) no se dice nada sobre cómo exigir ni el desayuno, almuerzo o merienda, por tanto: 11) los desayunos escolares no son un derecho en su forma jurídica que pudiera exigirse al Estado venezolano.

Conclusiones de los estudios de caso en la República Bolivariana de Venezuela.

El municipio de El Hatillo representa la puerta de expansión de Caracas; mediante las “urbanizaciones”, la ciudad ha ido ganado espacios hacia esta localidad que antes se consideraba rural.

Las comunidades en estudio, el pueblo de El Hatillo y La Unión, tienen sus diferencias en el sentido de que mientras la primera es la cabecera municipal, La Unión es una localidad aún rural.

Respecto a los desayunos escolares y su historización, se observa que en los últimos 50 años se han presentado, al parecer, cuando menos tres etapas: 1) donde se proporcionaba “el almuerzo” a menores que presentaban desnutrición, 2) el “vaso de leche” escolar que se les proporcionaba, tal parece, a todos los niños, a decir de los entrevistados, cuestión que también parecía incluir en ocasiones una lata de leche en polvo y alguna galleta con ciertos nutrientes, y 3) la escuela bolivariana con el desayuno, almuerzo y merienda gratis para los menores y sus familias.

Sobre los discursos, la sistematización del trabajo de campo arrojó que los que piensan que el desayuno escolar es una ayuda son los padres de familia, el resto de los actores sociales parece señalar que es un derecho, manifestando también que

puede ser ambas cosas: un derecho y una ayuda. Es decir, como se mostró en secciones anteriores, fueron los padres de familia en las entrevistas y grupos focales, los que expresaron que el desayuno, almuerzo y merienda era una “ayuda” que “daba el gobierno” y que había que “aprovechar”.

Sin embargo, los directivos del PAE, profesores y directivos de las escuelas en estudio manifestaron en las entrevistas, con frecuencia, que estos alimentos escolares eran un derecho, argumentando elementos desde una decisión de Chávez, retomando la constitución de este país, mencionando la LOPNA, hasta decir que un punto importante era el hecho de que los niños entraban a las 7 de la mañana y salían a las 3 de la tarde.

Esto parece indicar que existe un deslizamiento del discurso desde sus polos: si de un lado están los padres de familia que dicen que es una ayuda y en el lado opuesto está el resto de los actores sociales diciendo que es un derecho en mayor medida, ambos grupos se mueven también, es decir, hay un “trastocamiento” (Foucault, 1987:43) en el discurso que le hace romper un plano lineal y monolítico en lo expresado para mostrar cómo también los discursos tienen movimiento no sólo unidireccional:

Allí, donde, según la tradición, se cree reconocer la fuente de los discursos, el principio de su abundancia y de su continuidad, en esas figuras que parecen jugar una función positiva, como la del autor, la disciplina, la voluntad de verdad, se hace necesario, antes bien, reconocer el juego negativo de un corte y de un enrarecimiento del discurso (Ibídem).

Es decir, hay una división en los “campos de discursividad” (Reguillo, 1999:54) de donde se originan los discursos, mientras que las madres de familia provienen de un campo discursivo “de la vida cotidiana”, los directivos del PAE y profesores parecen emerger del “institucional-oficial”.

Ante la pregunta: ¿Qué son o cuáles son los derechos sociales? las variantes parecieron venir, más que de las respuestas, de los actores que las enunciaban, ya que tanto los directivos del PAE, la directora del plantel, profesores y miembros de la cooperativa expresaron relaciones entre lo que es un derecho social con problemas sociales, tales como salud, educación, alimentación, sin embargo, donde hubo respuestas con más silencios fue con las madres colaboradoras y con los niños escolares.

Si bien algunos de los hallazgos permiten ver una hipótesis mucho más compleja una vez contrastada, algo similar ocurre con las prácticas sociales estudiadas. Una vez más, la categoría y el actor social que sobresale es el de las madres colaboradoras: aunque en las prácticas sociales son básicas para que el desayuno escolar funcione, en el universo simbólico tienen un papel aún en disputa. Mientras que

en “las acciones que llevan a cabo los actores sociales en el cumplimiento de las expectativa de otros en ciertos contextos” (Goffman cit. en Wolf, 1982:46), es decir, en los “roles” de las madres colaboradoras hay una cierta claridad en las tareas que realizan, simbólicamente aún no terminan por definirse: mientras que el PAE y la cooperativa las siguen concibiendo como madres que colaboran, al parecer, ellas mismas se entienden como mamás que trabajan, significado que es compartido por el resto de las madres de familia puesto que, sabiendo el trabajo tan duro que representa preparar estos alimentos, se esconden para no “colaborar”.

Como puede apreciarse, estas acciones son signos del universo simbólico de los actores donde se identifica un significado muy claro de lo que es una madre colaboradora para el resto de las mamás: una madre trabajadora con una labor muy pesada, recibiendo el salario mínimo, sin seguridad social.

Retomando otro actor social importante, parece ser que mientras que la cooperativa tiene un “rol” (Goffman cit. en Wolf, 1982:46) trascendente en lo que tiene que ver con los desayunos escolares, este papel aún no está dentro de las “instituciones” (Berger y Luckmann, 1991:91) propiamente dichas en la preparación de estos alimentos, es decir, está aún en construcción, ya que las instituciones : “...se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes “acaece” encarnarlas en ese momento... se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckman, 1991:80), lo cual todavía no sucede con las cooperativas, por lo observado.

Ahora bien, sobre el otro eje de análisis de esta investigación, los marcos jurídicos y la justiciabilidad de los derechos de la infancia, se identificó que este país sudamericano ratificó la Convención de los derechos del Niño en 1990 y en el artículo 78 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 se habla de la obligación del Estado de garantizar y proteger a la infancia por la legislación, órganos y tribunales especializados, respetando, garantizando y desarrollando la referida Convención.

Sobre leyes secundarias a la norma constitucional se encontró la “La Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y adolescentes” promulgada en 1998: la LOPNA, la cual, como se mostró en secciones anteriores, fue muy citada por los actores sociales involucrados, lo cual demostró un cierto dominio amplio, por lo menos, del conocimiento de este cuerpo normativo.

En esta ley sobresale lo siguiente en el derecho a la alimentación de los infantes: a) se reconoce el derecho a la alimentación, sin embargo, se hacen los siguientes matices: 1) se menciona a “los padres, representantes o responsables” (Ibídem) como los principales obligados a cumplir este derecho y, por otro lado, 2) se establece el papel del Estado como un ente que “debe asegurar condiciones que permitan a los padres cumplir con esta responsabilidad” (ibídem) mediante programas y “asistencia material” (Ibídem); por lo tanto, se tiene un reconocimiento del derecho a la

alimentación para la infancia donde los padres de familia son los obligados y donde el Estado no lo es, ya que este último sólo puede “crear condiciones” y “asistir”.

Además, sobre el concepto jurídico de lo que son los alimentos se destaca que: 1) se expone cómo, en esta legislación sobre derechos de infancia, subsiste la tradición teórica que define el término “alimentos” como un concepto que engloba no sólo lo referente a todo lo que se consume en términos calóricos, sino retomando también lo que tiene que ver con vestido, habitación, educación, asistencia médica, etc., tradición legal que así como tiene una visión muy global de entender el término “alimentos” también señala como principal y casi único obligado a los progenitores. Esto muestra cómo el Estado, en estas legislaciones, no tiene responsabilidad en este sentido.

Sobre la justiciabilidad, esta ley contempla la creación de instituciones y tribunales especializados para atender los derechos de los menores; a su vez, señala procedimientos específicos y sanciones en caso de incumplimiento. Sin embargo, se podría decir que aunque esta ley sí contiene elementos para hacer exigibles los derechos de los niños, el desayuno, el almuerzo y la merienda no pueden exigirse puesto que el derecho a la alimentación sólo puede ser exigido a los padres de familia.

CONCLUSIONES GENERALES

Este trabajo comenzó con el análisis de cómo han sido abordadas gran número de necesidades sociales en los últimos veinte años mediante programas focalizados que representan beneficios que no pueden ser exigidos o preservados si una decisión gubernamental cambia. Estos elementos definieron el marco teórico que guió los trabajos: un acercamiento al debate sobre la focalización, la universalización, etc., donde la categoría de desmercantilización y la de ciudadanía social permitieron llegar a los DESC de los niños escolares.

Por una parte se retomaron algunos elementos que señalan cómo los programas focalizados nacen en congruencia con un Estado que ya no se hace cargo de las necesidades sociales; ante esto, algunas alternativas han sido configuradas desde la categoría de la desmercantilización, concepto desarrollado por Esping-Andersen. Así fue como se trabajó sobre esta línea y se retomó, de T.H. Marshall (cit en Ziccardi, 2002:23), la categoría de ciudadanía social, donde se da cuenta del potencial que puede hacer notar las necesidades sociales desde una ciudadanía que pudiera otorgar a las personas sus derechos ahora ya no civiles ni políticos, sino también sociales: alimentación, salud, educación, trabajo, etc.

Al mismo tiempo, se identificó que unos de los derechos sociales más importantes son el de la alimentación y el de la educación y uno de los grupos sociales más vulnerables son las niñas y niños (Convención Internacional sobre los derechos de los niños:1989),(Eroles:2002:130),(www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm),(Gordon:2004:60),(<http://www.unicef.org/mexico/spanish>),(http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_10.htm).

De igual modo, el trabajo de campo permitió identificar que en uno de los países donde, al parecer, se estaban realizando acciones importantes en el ramo de la alimentación escolar era la República Bolivariana de Venezuela, específicamente en las zonas de expansión de la ciudad de Caracas. Así mismo, se identificó que, en el caso de México, el DIF tenía un programa de desayunos escolares en la zona donde está creciendo la ciudad de Guadalajara, Jalisco: Tlajomulco de Zúñiga. Am-

bos escenarios latinoamericanos, por sus contrastes, expresaron varios elementos interesantes.

Lo anterior nos llevó a tomar la decisión de plantear un estudio sobre los DESC, específicamente del derecho a la alimentación de los niños escolares. El acercamiento a los actores sociales reveló aspectos que definieron en gran medida el enfoque con el que se realizaron las tareas. Se descubrió que las bases de datos existentes sobre los desayunos escolares en los estudios de caso de ambos países registran datos que difieren con lo observado en el contexto de nuestra investigación. Esto fue fundamental para orientar la investigación hacia una epistemología acorde con métodos cualitativos y así estudiar el complejo y denso entramado social.

Así mismo, se diseñaron los instrumentos metodológicos que fueron adecuados para este tipo de objetivos. Los grupos focales, las entrevistas semi-estructuradas, las observaciones participantes y no participantes, los diarios de campo y registros audiovisuales fueron fundamentales.

Ahora bien, sobre puntos más específicos, como ya se mencionó, la pregunta principal que se trabajó fue: ¿Es posible identificar a los programas de Desayunos escolares en México y Venezuela como un Derecho Económico, Social y Cultural? Para estar en posibilidad de responder a esta pregunta se retomaron los aportes teórico metodológicos tanto de Sandoval Terán (2006) como de Ramírez Saiz (2006), en el sentido de que, para poder identificar los DESC, era necesario dar cuenta de cómo los actores sociales definían verbalmente los derechos y cómo consideraban que se podían construir, en este caso, los DESC; así mismo, estos autores expresan la necesidad de dar cuenta de las acciones que realizan las personas para hacer estos derechos efectivos, así como retomar los marcos jurídicos donde pueda identificarse si se lleva a cabo la justiciabilidad¹ de los DESC, por lo que, para responder a esta pregunta principal, se trataron de responder, a su vez, las siguientes cuestiones:

En lo que respecta a la definición verbal de los DESC y de cómo pueden llegar a construirse:

¿Cómo definen verbalmente y cómo consideran los actores sociales implicados en ambos estudios de caso que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares?

Sobre las prácticas sociales que involucran los DESC:

¿Qué tipo de acciones llevan a cabo los actores sociales involucrados en la implementación de los programas de desayunos escolares en ambos estudios de caso?

Acerca de los marcos jurídicos de los DESC:

¿De qué manera algún marco jurídico contempla la justiciabilidad de los desayunos escolares como DESC en ambos estudios de caso?

¹ “La justiciabilidad implica la defensa de derechos violados ante tribunales y otras instancias jurisdiccionales” (Sandoval, 2006:112).

Si bien en un orden metodológico, estas preguntas fueron respondidas de forma separada en cada estudio de caso; en estas conclusiones generales se retomarán estas mismas preguntas, pero ahora bajo un trabajo más articulado y comparativo. Al respecto, Collier (cit. en Sartori y Morlino, 1991:52) expresa que en los estudios comparativos “en la última década, la práctica de concentrarse en pocos casos ha recibido un nuevo impulso con el nacimiento de la escuela de “análisis histórico-comparativo”. Lo que a su vez representa el problema de “muchas variables para N pequeño”, situación que Lijphart (1971 cit. en Sartori y Merlino, 1991:53) ya ha afrontado indicando que lo óptimo es tomar un número reducido de casos, argumentando que en el método comparativo “dada la inevitable escasez de tiempo, energía y recursos financieros, el análisis intensivo de pocos casos puede ser más prometedor que un análisis superficial estadístico” (Ibídem). Lo que se traduciría en un énfasis mayor en la realización de trabajos de corte interpretativo, tal como lo que se ha venido desarrollando en este caso para los desayunos escolares.

De esta manera, Skocpol y Sommers (1980 cit. en Sartori y Merlino, 1991:58) indican que es pertinente comparar:

(...) Dos o más casos con el fin de poner de manifiesto sus diferencias recíprocas; de ese modo se prepara el esquema para interpretar la manera como en cada uno de los contextos se producen procesos de cambio contrastantes. Este enfoque por *contraste de contextos* ocupa un papel central en la vertiente más “interpretativa” de las ciencias sociales y refleja otro modo en el que, con bastante frecuencia, se recurre a la comparación.

Estas aportaciones fueron retomadas, para lo cual, se trabajaron las “diferencias recíprocas” (Ibídem) entre los significados que guardan los discursos, las prácticas y los marcos jurídicos en relación con los desayunos escolares.

La definición verbal de los DESC y la forma en que pueden construirse

A la primera pregunta secundaria: ¿Cómo definen verbalmente y cómo consideran los actores sociales implicados en ambos estudios de caso que se pueden construir los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares?, se trabajó una hipótesis que expresaba que, en el estudio de caso de México, los actores sociales involucrados definían a los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los niños escolares, como un derecho que no se hace efectivo y que lo más similar a ello es el programa de Desayunos Escolares del DIF Jalisco.

Esta misma hipótesis expresaba que los actores sociales en los estudios de caso mexicanos consideraban que la forma en que se podrían construir los DESC, espe-

cíficamente el derecho a la alimentación de los escolares, era por medio de que el Estado los legislara como tales.

Por otro lado, para el estudio de caso de la República Bolivariana de Venezuela, la hipótesis señalaba que los actores sociales involucrados a su vez definían a los DESC, específicamente el derecho a la alimentación de los escolares, como un derecho que sí se hace efectivo por medio de los desayunos escolares del Programa Alimentario Escolar.

De igual manera, se partía del supuesto hipotético de que estos actores sociales involucrados consideraban que la forma en que se podrían construir los DESC, concretamente el derecho a la alimentación de los niños en edad escolar, era por medio de las acciones sociales de gestión organizadas por ellos mismos.

Esta hipótesis para la primera pregunta secundaria fue constatada con los hallazgos empíricos junto con la metodología prevista, lo que arrojó una complejidad mucho más basta en torno a los desayunos escolares.

Para dar cuenta sobre el entramado de significados en la definición verbal del derecho a la alimentación de los escolares y de la forma en que se pudiera construir este derecho, se utilizaron varios elementos teórico-metodológicos e instrumentos de investigación.

Ramírez Saiz (2006:45-58), en su enfoque metodológico sobre el estudio de los derechos, propone partir de la definición verbal que dan los actores sociales acerca de los derechos para luego hacer comparaciones entre esas respuestas y finalmente contrastar dicha información con referentes teóricos, los cuales parten del supuesto fundamental de que, al enunciar el mundo, los individuos crean el mundo, por lo tanto la expresión verbal se manifiesta como una práctica social y, por tanto, inteligible, toda vez que: “El etnógrafo trabaja sobre la observación de las prácticas y sobre los discursos (representaciones objetivadas) que elaboran los actores sobre esas prácticas” (Reguillo, 1998:29), es decir, “no sólo conduce la expresión de la experiencia, sino que organiza el modo mental para la construcción de la misma” (Bruner cit. en Rivas, 1996:209).

En relación con los discursos de los actores, se trabajó en los estudios de caso, haciendo énfasis en lo que Bourdieu y Foucault (cit. en Reguillo, 1999:52) expresan al decir que el lenguaje no es productivo ni se explica a través de sí mismo, sino que sus propiedades, tanto de poder como explicativas, son contextuales.

De esta manera, Foucault, en “El orden del discurso” (1987), expone, sobre todo, el carácter contextual y de poder que tiene el discurso, elementos que trataron de ser trabajados, como se mostrará más adelante.

De este autor se rescató la idea de que, al trabajar lo que enuncian las personas, es necesario tener en cuenta las formas de control externas e internas del discurso, para lo cual se trataron de utilizar categorías tales como: “Formaciones discursivas” “para referirse al conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas,

que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio" (Ibídem); "el comentario", que "tiene por cometido, cualesquiera sean las técnicas utilizadas, el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos" (Foucault, 1987:23); el "principio de discontinuidad" para poder encontrar ese discurso unificado y silenciado que está detrás de aparentes contradicciones; el "principio de exterioridad" que nos dice que más que ir hacia un núcleo de lo dicho es preciso, "a partir del discurso mismo, de su aparición y de su regularidad, ir hacia sus condiciones externas de posibilidad, hacia lo que da motivo a la serie aleatoria de esos acontecimientos y que fija los límites" (Ibídem).

Así mismo, se rescató de este intelectual francés su categoría de "acontecimientos discursivos", que define como "censuras que rompen el instante y dispersan el sujeto en una pluralidad de posibles posiciones y funciones" (Ibídem).

De esta manera, se han enunciado algunas categorías que trataron de trabajarse a la luz de este autor para dar cuenta de lo dicho por los diferentes actores sociales sobre los derechos de los niños, los derechos sociales, los desayunos escolares, etc.

Igualmente, en este análisis sobre el discurso de los individuos se retomaron algunas propuestas de Rossana Reguillo (1999:53), las cuales exponen la importancia de tomar en cuenta que " (...) sólo a través del discurso, los actores sociales son capaces de referir (se) subjetivamente al mundo en actitud objetivante (...) " lo que la lleva a proponer la importancia de retomar categorías como: a) Un contexto de enunciación, b) un sistema de posiciones diferenciales de los individuos y sus roles y c) un sistema de representaciones que dan diferentes lecturas al discurso, además de rescatar un esquema que señala cuatro planos en el trabajo: 1) Formación discursiva, formación histórica, el plano institucionalizado. 2) El campo de discursividad, es decir, el espacio social y las relaciones de fuerza. 3) Las estrategias discursivas, esto es, las posiciones diferenciales y los diversos ámbitos de decisiones de los individuos y 4) Las narrativas, los relatos, sus planos.

Ahora bien, hablando ya de los hallazgos de la investigación respecto a la definición verbal y a la manera en que pueden ser construidos los derechos, en los estudios de caso mexicanos se identificó que se definía el concepto "ayuda" muy vinculado con la idea de la escasez de recursos por parte de los padres de familia en una situación de apoyo para el sustento económico, es decir, una noción muy ligada a la de asistencia; mientras que en los estudios de caso venezolanos, además de expresar la idea de que una ayuda estaba vinculada a la escasez de recursos, los actores también la relacionaban con la categoría "gobierno" y "calidad de vida", es decir, al parecer se ampliaba el significado abarcando no sólo a actores de las escuelas, sino al ente gubernamental.

Esto es, mientras que en los casos mexicanos las "narrativas" (Reguillo, 1999:54) muestran una trama de sentidos donde la ayuda se define por su efecto: beneficiar

a personas de escasos recursos, lo que se acerca tal vez al concepto de asistencia, en los casos venezolanos aparece una noción más ligada a las políticas públicas del gobierno para lograr una cierta calidad de vida para la población.

Así mismo, se interrogó a los actores sobre qué entendían como “derecho”, encontrando que en Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, los actores sociales expresaron la diferencia entre ayuda y derecho en el factor coactivo, ya que la gran mayoría manifestó que la ayuda, como lo expresó una madre de familia: “Se puede quitar si ellos quieren”, mientras que un derecho sí puede ser exigible. Al mismo tiempo, en las escuelas jaliscienses, la mayoría de los entrevistados definía lo que es un derecho haciendo una enumeración de éstos, es decir, al preguntárseles: ¿Qué es un derecho? Respondían cosas como: “la educación, la vida, votar...” etc.

Por otro lado, en los casos de La Unión y el pueblo de El Hatillo, en Venezuela, el significado de “derecho” los actores sociales lo vincularon frecuentemente con “la ley”, hablando de “la constitución”, la “LOPNA” (Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente) y en algunos casos, profesores u otras personas entrevistadas mostraban la Constitución venezolana y algunos artículos concretos de la ley.

Respecto a cómo definían el desayuno escolar, en los casos de México, pese a que los “campos de discursividad” (Reguillo, 1999:54) eran distintos (campo de la vida cotidiana, campo institucional-oficial), los discursos parecían mostrar un destino común: el universo simbólico de los actores sociales, en donde se observó que la mayoría de las personas se refirieron al desayuno como una “ayuda” y cuando lo concibieron como “derecho” era pensando en que el obligado era el padre de familia, lo que llevó a identificar un trayecto del discurso, donde el desayuno escolar aparece más ligado a la noción de ayuda y cuando es un derecho, está más ligado a los padres de familia como los actores responsables de brindar ese derecho y el actor “gobierno” aparece más alejado de esta obligación.

A su vez, en el país sudamericano sobresale el hecho de que no sólo se habla del desayuno escolar, sino del almuerzo (“comida” para el contexto mexicano) y merienda (o postre). Se destaca que se define, al igual que en México, estos alimentos escolares como una ayuda, aunque en Venezuela los actores sociales expresaron que ésta provenía del gobierno de Hugo Chávez.

Sin embargo, se pudo observar que estos discursos llevaban un trayecto donde los actores iban desde la noción de ayuda a derecho y viceversa.

Retomando lo que expresa Foucault (1987:19-23) sobre cómo un discurso señala en sus palabras la enunciación de lo verdadero y de lo falso, de lo válido o el sin sentido, lo razonable o impensable, pudiera decirse que tanto en los estudios de caso en México como en la República Bolivariana de Venezuela, el que el desayuno sea una ayuda es algo que en el universo simbólico de los actores entra en lo “razonable”, puesto que las diferencias estarían en los obligados: mientras que para

los mexicanos entrevistados son los padres de familia, para los venezolanos es la escuela bolivariana en razón del horario de las escuelas.

Esto viene a decir, tal vez, que dentro de la trama de significados, la idea de lo “racional”, lo “adecuado” (Foucault, 1987:13) y “la voluntad de verdad” (Ibíd.:15) de los actores sociales es que el desayuno sea una “ayuda” y cuando se le quiera dar el estatus de “derecho”, éste habrá que exigirlo a los padres de familia en los casos mexicanos y en Venezuela a la escuela bolivariana o al “gobierno”, porque “los niños están desde las 7 hasta las 3 de la tarde”, como expresaron los entrevistados.

La manera en que los actores sociales expresan que se pueden construir los derechos

Ahora bien, sobre el punto de cómo consideran los actores sociales que se pueden construir los derechos, en las escuelas de Tlajomulco y Tepetates, en Jalisco, se encontraron registros como:

Inv.: ¿y para que fuera un derecho, qué se tendría que hacer, oiga?

Presidenta del comedor de la escuela López Cotilla 2: no le entiendo ahí, oiga.

Nutrióloga Tlajomulco: Humm... pues es que no sé bien...

Además de expresiones como las anteriores, se emitieron abundantes silencios por parte de los directivos de las escuelas, los operadores del programa, profesores, padres, madres de familia y niños escolares; sin embargo, esto pudiera ser altamente expresivo por las siguientes razones: 1) Pudieran indicar que en el universo simbólico de los actores sociales involucrados “no existe” el significado de que los derechos “se construyen”, “se hacen” o son producto de las fuerzas de la sociedad en movimiento, lo que quizá pudiera decir que 2) podrían considerar a los derechos como algo estático, una estructura rígida y, si no es una construcción producto de las acciones humanas, 3) no pudiera existir el significado de que pueden crearse más derechos o que pueden transformarse los existentes. Esto es, si en la trama de significados de los entrevistados un derecho no se construye, ¿cómo llegarían a trabajar para que los desayunos escolares fueran un derecho?

En este orden de ideas, en el supuesto de que los derechos pudieran construirse, es interesante observar cómo tanto los profesores, las propias madres de familia y los niños escolares de los casos mexicanos señalaron a los padres de familia como los principales responsables de que el desayuno pudiera ser un derecho y una realidad para todos los niños.

Es importante señalar, en los casos mexicanos, la manera en que se parte de “campos de discursividad” distintos: el campo de lo “institucional-formal”, “el de

la vida cotidiana” y de “estrategias discursivas” también, es decir, diferencias de “los actores sociales, según la posición, de clase, de género, de edad, de adscripción religiosa y política” (Reguillo,1999:54); y pese a estas distinciones, otra vez el destino parece ser el sentido común, el “capital simbólico” de los actores sociales, donde nuevamente hay una intensidad más profunda con la categoría “padres de familia” como los responsables de que el niño tenga un desayuno (no la escuela) y si en algún punto se pudiera llegar a que en la institución escolar se proporcionara desayuno para todos los niños, el principal actor en esta tarea también serían los padres y madres de familia.

A su vez, para los venezolanos entrevistados, sobre la cuestión de cómo se construyen los derechos, se destacan elementos interesantes. La directora de la escuela La Unión llegó a expresar:

Inv.: ¿y qué se tendría que hacer para que el desayuno, el almuerzo y la merienda sean un derecho?

Directora de La Unión: ¡ya es un derecho!.

Si bien esta profesora ya daba por hecho la existencia del derecho, fueron los directivos del Programa Alimentario Escolar (PAE), las madres colaboradoras y las profesoras quienes complejizaron más la situación haciendo notar que no se trataba sólo de una noción de hecho, sino que intervienen factores desde la política de Estado hasta la organización de los padres de familia, lo que podría determinar que el desayuno, el almuerzo y la merienda se convirtieran en la realidad como un derecho.

De igual manera, acerca del punto de cómo se construyen los derechos, en lo realizado en este país sudamericano es de destacar lo siguiente: 1) En primera instancia se menciona la trascendencia de la política pública de la transformación de la educación en este país al convertir en bolivarianas las escuelas. Una profesora llegó a expresar ante la pregunta: ¿Qué se tendría que hacer para que el desayuno fuera para todos los niños?: “Pues primero hacerlas bolivarianas”.

Este fragmento es interesante por varias cosas; la cita es un “comentario”, en término de Foucault (1987:23-24), ya que “el comentario no tiene por cometido, cualesquiera que sean las técnicas utilizadas, más que el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos” (ibídem), es decir, estas palabras tienen su trascendencia en que “lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno” (Ibídem), ya que manifiestan la aceptación de la relevancia de la política pública educativa destinada a hacer bolivarianas las escuelas.

Así, en la frase: “Pues primero hacerlas bolivarianas” hay un orden de jerarquía en sus palabras, lo cual es interesante, toda vez que la “estrategia discursiva” (Reguillo,1999:54) de esta profesora es de una filiación política de oposición al gobier-

no de Chávez, como ella lo manifestó en varias ocasiones y, sin embargo, aceptó la relevancia de estas acciones por parte del gobierno en turno.

Así mismo, llama la atención, en los estudios de caso venezolanos, cómo una vez más el profesorado emite argumentos jurídicos para expresar cómo pueden construirse los derechos, es decir, parecen mostrar en su discurso y por tanto en su universo simbólico, elementos para entender y construir la realidad donde las leyes figuran en la complejidad de lo social como instrumentos que tienen un papel importante en la construcción de los derechos, específicamente en el derecho a la alimentación de los escolares.

De igual manera destaca, para los estudios de caso en México, los grandes “silencios” como resultado de la pregunta: ¿Cuáles son los derechos sociales?, cuestión que contrasta con las escuelas bolivarianas, ya que esta pregunta arrojó en los venezolanos, la mayoría de las veces, argumentos hasta jurídicos con relación a los derechos sociales.

Las prácticas sociales involucradas en los desayunos escolares

Retomando la segunda pregunta secundaria, se trató de identificar el tipo de prácticas sociales que se construyen en lo referente a los desayunos escolares. La pregunta al respecto está formulada de la siguiente manera:

¿Qué tipo de acciones llevan a cabo los actores sociales involucrados en la implementación de los programas de desayunos escolares en ambos estudios de caso?

La hipótesis de trabajo para esta pregunta de investigación en los estudios de caso estudiados en ambas naciones precisaba que las acciones que llevan a cabo los padres y madres de familia, junto con los directivos y profesores de las escuelas, era gestionar ante las instancias del Estado lo correspondiente para que se otorgara el desayuno escolar, además de llevar a cabo la distribución de los desayunos escolares.

Como se mostrará, lo que se encontró fue más complejo. Para tratar de abordar este punto se intentó retomar brevemente, desde una revisión histórica, los programas de alimentación; además se utilizaron herramientas y categorías conceptuales de Berger y Luckmann (1991) para identificar las prácticas institucionalizadas relacionadas con los desayunos escolares, sobre todo porque a través de las acciones de los actores sociales, ya habitadas e institucionalizadas, se podría también dar un acercamiento a los significados sociales que se expresan, toda vez que las prácticas sociales objetivan las tramas de estructuras conceptuales.

Así mismo, para esta sección se trabajaron algunos elementos desde una “des- calificación de la inocencia” de Goffman, retomando categorías como: los roles (cit. en Wolf, 1982:46) que se establecen en relación con los desayunos escolares; las re-

presentaciones del “sí mismo” (Goffman cit. en Wolf, 1982:73); el trabajo de autodefinición de los actores sociales en cuestión, así como de algunos “frames” (Goffman cit. Wolf, 1982:40) o marcos de sentido que se construyen en los estudios de caso en ambos países latinoamericanos (Goffman cit. Wolf, 1982:40).

Estas herramientas que ayudaron a complejizar lo realizado en el trabajo de campo fueron articuladas con instrumentos metodológicos como grupos focales, realizados sobre todo con los niños escolares, entrevistas a los directivos de los programas de alimentación escolar, padres y madres de familia, docentes, directivos de las instituciones escolares, así como utilizando registros audiovisuales de entrevistas y observaciones.

Historización de los desayunos escolares

Sobre una revisión histórica breve de los programas de alimentación escolar se pudieron identificar, en lo referente a México, algunas etapas: 1) De 1901 a 1929, lapso en donde iniciativas no gubernamentales crearon dos instituciones al parecer de particulares organizados: “La Gota de Leche” y la “Asociación de Protección a la Infancia”, las cuales tuvieron repercusiones distanciadas e interrumpidas por la revolución mexicana (Manual general de organización DIF Jalisco, 2006:2); 2) De 1960 a 1970, donde el Estado ya se hace cargo de este tipo de programas y donde parece haber un nivel de organización distinto: se servían desayunos calientes pero, como lo refieren los actores sociales, sólo para los que presentaran desnutrición; 3) De 1970 a 1996, periodo en el que se crea el DIF y donde se proporciona también el desayuno frío de forma focalizada, para los que presentaran desnutrición; 4) de 1996 a la fecha, donde se ha tratado, también mediante la focalización, de proporcionar el desayuno, pero ahora caliente. Cabe señalar que los diversos actores sociales en las dos escuelas en México manifestaron que estas instituciones educativas participaron desde 2006 en el programa de los desayunos fríos y la modalidad caliente había iniciado a finales del 2007.

Sobre este mismo punto, en el país sudamericano en cuestión se identificaron varias etapas: una fase, alrededor de 1950 (http://capital.me.gob.ve/media/noticias/2008/d_766_129.pdf) donde se proporcionaba “almuerzo” (o “comida” en México) de forma focalizada, vía prueba de medios donde se les daba este alimento a los niños de las escuelas primarias, que presentaran desnutrición:

Mtra. 5: mira, te voy a contar (sonríe); antes existían los famosos comedores escolares, yo tuve la oportunidad aquí en el Hatillo, cuando era niña, bueno mi edad ahora son 50 años, este, yo estudiaba en una escuela del municipio y había otra escuela, yo no sé si tú la conoces, que se llama Conopoima, y tenía un comedor, para los niños de bajos recursos, entonces, las escuelas cercanas, que en este

caso eran dos, asistían a cierta hora para darles almuerzo; yo nunca estuve en eso porque mis condiciones, las condiciones económicas de mi familia siempre han sido, o sea, no hubo necesidad.

Una segunda etapa denominada el “vaso de leche escolar”, donde hace aproximadamente 20 años se proporcionaba, a decir de los entrevistados venezolanos, un vaso de leche a todos los niños que iban a la primaria, señalando que en ocasiones se les llegaba a dar el litro de leche o la lata de leche “Nido” en polvo para que se la llevaran a sus respectivos hogares.

Así mismo, otro aspecto del mismo vaso de leche es la dotación de una especie de galleta que, según versiones de los actores sociales entrevistados, se proporcionaba en ocasiones también:

Mtra. 5: (...) Después, más actual, no se qué tanto, pero más actual, lo que te dije del vaso de leche, de la galleta, la galleta, la galleta nutritiva, no sé como se llama (...) pero eran galletas con requerimientos nutritivos para complementar un desayuno.

La fase denominada “La cantina” que hace relación, de acuerdo a la historia oral que desarrollaron los entrevistados, a la proliferación de comercios (o “tienditas” para el contexto mexicano) donde se vendían alimentos para todo aquel niño que pudiera pagarlos. En estas cantinas se vendían “arepas” (especie de “gordita” en México) o “empanadas” (harina de maíz frita en aceite con carne o pollo dentro).

Finalmente se podría identificar la escuela bolivariana y su Programa de Alimentación Escolar, que si bien tiene sus inicios desde los primeros años del gobierno de Chávez, los entrevistados referían el hecho de que apenas a finales del 2007 iniciaron las tareas de los desayunos, “almuerzo” y “merienda” en las dos escuelas en las que se trabajó. Los actores sociales hicieron énfasis en un proceso interesante, en que a pesar de tener muchos años este programa, no llega a todas las escuelas, como es su objetivo, debido al burocratismo que influye en estas acciones.

Siguiendo con el esfuerzo de hacer una comparación de las diferencias recíprocas consistente en:

Dos o más casos con el fin de poner de manifiesto sus diferencias recíprocas; de ese modo se prepara el esquema para interpretar la manera como en cada uno de los contextos se producen procesos de cambio contrastantes. Este enfoque por *contraste de contextos* ocupa un papel central en la vertiente más “interpretativa” de las ciencias sociales y refleja otro modo en el que, con bastante frecuencia, se recurre a la comparación (Skocpol y Sommers, 1980 cit. en Sartori y Merlino, 1991:58).

Hablando concretamente sobre las prácticas sociales institucionalizadas (Berger y Luckman, 1991:80), sobre los menús de los desayunos, tanto en los estudios de caso mexicanos como en los del país sudamericano se pudo identificar que, si bien está supeditado de forma oficial a una norma nutricional, ésta no se cumple totalmente, ya que la cotidianidad y el sentido común de las madres que preparan los alimentos son elementos que influyen en lo que los niños escolares comen, con la debida diferencia de que en los casos de la República Bolivariana de Venezuela no sólo se trataba de un menú para el desayuno, sino otro también para el “almuerzo” (“comida” en el contexto mexicano) y para la “merienda”.

En las escuelas mexicanas estudiadas no había propiamente un comedor, sino salones de clases que habían sido habilitados como cocinas, con utensilios caseros y algunas cuantas sillas con dos mesas. Estas cocinas habían sido equipadas por el DIF municipal.

En las escuelas bolivarianas, por su parte, ambas contaban con instalaciones de cocinas en espacios aparte de las aulas de clase, pero sólo una escuela contaba con un comedor donde podían atender a 800 menores aproximadamente.

Así mismo, para los casos mexicanos, en una escuela se servía el desayuno escolar aproximadamente antes de iniciar clases, a las ocho de la mañana, y en la otra institución escolar se servía en el receso de las once de la mañana.

Por otro lado, de acuerdo a lo observado en las dos escuelas bolivarianas, se servían los alimentos aproximadamente en los siguientes horarios: el desayuno a las nueve horas y “el almuerzo” y “merienda” juntos a las dos de la tarde.

Cabe mencionar que mientras los horarios de clase en Tlajomulco eran de ocho de la mañana a doce del día, en La Unión y El Hatillo era de siete a tres de la tarde.

Respecto a los organismos estatales encargados de la tarea de la alimentación en las instituciones educativas se identificó lo siguiente: el DIF estatal y municipal en Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, se encargan de dotar las cocinas con utensilios domésticos: refrigerador (con una capacidad como para un hogar pequeño), ollas, lugar donde lavar los platos, etc. De igual manera, este organismo, de acuerdo a lo expresado por sus funcionarios, así como por lo dicho por padres de familia y directores de las escuelas, se encarga de llevar aproximadamente cada mes los alimentos necesarios para los desayunos, sin incluir los que sean perecederos, los cuales tienen que ser comprados por los padres y madres de familia.

El Manual general de organización DIF Jalisco (2006) señala ciertas tareas que se adecuan a lo observado en esta investigación: el organismo estatal tiene que identificar colonias o asentamientos humanos donde se presuman elevados niveles de pobreza, para luego ubicar las escuelas que están localizadas en estas zonas y así acercarse a estas instituciones educativas y poder medir y pesar a los niños e identificarlos desde un color rojo los que presenten rasgos de desnutrición, un verde para los que manifiesten una alimentación adecuada, hasta un color amarillo en caso de

obesidad, lo cual le permite al DIF obtener una base de datos con nombres y apellidos de los niños que serán beneficiarios del programa de desayunos escolares, de tal manera que sólo a estos niños se les podrá proporcionar el desayuno siempre y cuando el menor o su progenitor pague una cantidad que puede ir desde los .50 centavos hasta los 4 pesos por desayuno.

Por otra parte, el Programa de Alimentación Escolar de las escuelas bolivarianas manifiestan en sus documentos (http://capital.me.gob.ve/media/noticias/2008/d_766_129.pdf.) que el desayuno, “el almuerzo” y la “merienda” tienen como población objetivo: “Los beneficiarios del programa son los niños, niñas y adolescentes inscritos en los planteles nacionales y/o estatales, incorporados al Programa de Alimentación Escolar, así como los docentes de turno y las madres y/o padres procesadores-colaboradores” (Ibídem), aspecto que pudo ser corroborado en las dos escuelas bolivarianas en los estudios de caso.

Así mismo, se pudo observar, tanto en los casos mexicanos como en los bolivarianos, la existencia de una disputa tanto del rol como del significado de lo que es ser una madre colaboradora. En ambos países, la literatura y versión oficial es que las madres que preparan los alimentos colaboran, toda vez que los programas oficialistas de alimentación escolar dotan de alimentos (excepto los perecederos por parte del DIF) y equipo, por tanto, las madres o padres de familia tienen que “poner de su parte”.

Sin embargo, del trabajo de campo se desprendió, sobre todo de la observación participante en los comedores, que este trabajo de auto definición que se hace a través de la naturaleza regulada por la interacción y la recíproca disponibilidad de comunicación (Goffman cit. en Wolf, 1982:73) del “sí mismo”, de ser una madre colaboradora, es una práctica y un significado en pugna.

En los estudios de caso de ambos países, las madres que preparan los alimentos expresan que se asumen ellas mismas no como colaboradoras, sino como trabajadoras debido sobre todo a dos factores: 1) la existencia de una jornada de trabajo extenuante y 2) un pago en dinero que reciben por estos servicios.

Así mismo, en las escuelas mexicanas, cuando iniciaron los desayunos calientes, se propuso en las comunidades escolares que realizaran una programación de tal manera que a todas las madres de familia les tocara ir a la escuela y preparar los alimentos; sin embargo, ellas mismas manifestaron en diversas entrevistas y grupos focales que las mismas ocupaciones de ellas, como resultado de estar a cargo de otros miembros de la familia (incluido el esposo), además de una percepción generalizada de que el estar en la cocina no sería colaborar, sino tener un trabajo adicional mal pagado, hizo que este rol de madres colaboradoras se problematizara para dar paso a la designación de unas madres de familia “de planta” que todos los días prepararan los desayunos, las cuales recibirían un pago aproximado de 500 pesos mensuales (en los casos mexicanos) que podría cubrirse del propio costo

que tiene el desayuno que oscila en estas escuelas de 3 a 4 pesos. Esta situación ha ocasionado que las mamás se agoten por el trabajo, dejen de asistir y los desayunos dejen de darse por algún tiempo.

De igual manera, es importante señalar que estas mamás no tienen acceso a la seguridad social o a alguna prestación de un trabajo formal, puesto que de manera oficial no lo es (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006: DIF Jalisco). No obstante, las madres colaboradoras, de los estudios de caso mexicanos, manifestaron el deseo de tener las prestaciones legales de un empleo formal.

En el caso de las escuelas bolivarianas, el Programa de Alimentación Escolar establece que, ya sea el propio Ministerio del Poder Popular para la Educación o las cooperativas son los entes encargados de pagar cierta cantidad de dinero a las madres colaboradoras. Aquí se sigue manejando de manera oficial, como en los casos mexicanos, que toda vez que el Estado otorga gratuitamente todos los alimentos, las madres de familia tienen que “colaborar” con su fuerza de trabajo; sin embargo, en este programa sí se establece expresamente que no se realizará una programación para que todas las madres de familia lleguen a preparar los desayunos, el almuerzo y la merienda, sino que se designará un grupo de mamás para que estén “de planta” en la cocina recibiendo el salario mínimo en este país sudamericano, que es de aproximadamente 614 bolívares fuertes (aprox. 250 dólares al mes al tipo de cambio de julio de 2008).

Cabe señalar que, en la mayoría de las entrevistas, las madres colaboradoras venezolanas expresaron que al preparar los desayunos, el almuerzo y la merienda todos los días se realiza una jornada de trabajo completa y extenuante, la cual, si bien tiene reconocido de manera formal como retribución el salario mínimo, no tiene todas las demás prestaciones legales como seguro social, aguinaldo, fondo de ahorro para el retiro, etc.

En las entrevistas y grupos focales expresaron abiertamente que quieren luchar por estas otras prestaciones sociales; por citar un caso, en una de las escuelas bolivarianas, las madres colaboradoras consiguieron que se les pagaran las vacaciones de semana santa, no de forma legal, sino por negociación de hecho.

De tal suerte que en las escuelas de ambos países existe una práctica institucionalizada (Berger y Luckman, 1991:80) que organiza la vida social en torno a los desayunos escolares, en la que oficialmente hay madres que colaboran y de manera fáctica lo que hay son unas madres de base que reciben un pago; en el caso mexicano con menor salario que en las instituciones bolivarianas; en ambos sin prestaciones sociales legales, pero en uno de los casos bolivarianos con algunas conquistas, producto de negociaciones con la cooperativa que paga esos salarios. En ambos países se presenta, al parecer, un “frame” (Goffman cit. Wolf, 1982:40) o un marco de sentido donde se encuentra en disputa el significado y el rol (Goffman cit. Wolf, 1982:46) de lo que es una madre colaboradora, ya que mientras la parte

oficial lo define de esa manera, la gran mayoría de las madres de familia, incluidas las que cocinan, perciben esta labor como un trabajo; tanto así, que la mayoría de estas madres que preparan los alimentos sólo están ahí hasta el momento en que consiguen otro trabajo mejor pagado o en mejores condiciones.

Otro rol (Goffman cit. Wolf, 1982:46) muy importante en las escuelas bolivarianas lo tienen las cooperativas encargadas de suministrar alimentos, así como de organizar y pagar cierta cantidad de dinero a las madres colaboradoras en estas escuelas venezolanas.

De forma oficial (<http://www.gobiernoenlinea.ve/misc-view/index.pag>) y de acuerdo a las versiones verbales que dieron los funcionarios del Programa de Alimentación Escolar, puede haber dos formas de suministrar los alimentos y de hacer el pago a las madres colaboradoras: 1) Cuando el Ministerio del Poder Popular para la Educación se hace cargo y lleva los alimentos aproximadamente de forma mensual a las escuelas y paga a las mamás que están en la cocina. De acuerdo a las entrevistas y grupos focales realizados, las madres de familia afirmaron que cuando “el Ministerio” se responsabiliza de estas tareas, los insumos para la alimentación escolar son de más baja calidad y se les paga menos a las mamás que cocinan. 2) Cuando “las cooperativas” traen los alimentos y pagan las retribuciones de las madres de familia. De igual forma, de acuerdo a lo expresado por los entrevistados, esta forma de trabajo, vía cooperativas, hace que la materia prima para el desayuno, almuerzo y merienda sea de mejor calidad; así mismo, las madres colaboradoras expresaron en varias ocasiones que no deseaban que “el Ministerio” se hiciera cargo porque les pagarían menos.

Del trabajo de campo y de la observación participante se pudo identificar que existía una cooperativa que se hacía cargo tanto de la escuela de La Unión como de La Conopoima. Los miembros de la cooperativa entrevistada expresaron que ésta se conformó mediante la suma de un capital privado de cada uno de los socios, empleados de mediano nivel que fueron despedidos y que, al reunirse con otros familiares, conformaron esta organización que, a decir de ellos, tiene facilidades debido al apoyo al cooperativismo del actual gobierno. Un aspecto interesante que manifestaron estos socios de la cooperativa fue que, de acuerdo a su dicho, el que no existiera una cooperativa formada por los propios padres y madres de familia para que suministraran los insumos para la alimentación escolar había sido debido a la poca organización de los progenitores, ya que indicaron que el gobierno está proporcionando créditos para tener el capital necesario para formar cooperativas.

Otro punto importante sobre las prácticas institucionalizadas (Berger y Luckman, 1991:80) es lo que se refiere a los beneficiarios de este tipo de programas. Mientras que en los casos mexicanos, el DIF expresamente indica que no es para todos los niños, sino para aquéllos que manifiesten rasgos de desnutrición (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:2), el Programa de Alimenta-

ción Escolar (PAE) bolivariano señala que esta alimentación es para todos los alumnos, inclusive de secundaria o liceo (preparatoria).

Al respecto, tanto los directivos del PAE, como los profesores, directores de las escuelas, entre otros, mencionaron que la cobertura de este programa en el país sudamericano es diverso en las escuelas, ya que mientras en unas funciona muy bien, en otras la comida es de mala calidad y hay desorganización. Sin embargo, en las dos escuelas bolivarianas objeto de estudio en este trabajo se pudo observar que el desayuno, el almuerzo y la merienda eran proporcionados para todos los niños escolares, profesores, directivos del plantel y personal de intendencia.

Así mismo, se advirtió que el desayuno, almuerzo y merienda no tenían ningún costo tanto para los niños escolares como para sus padres. Los profesores, directivos del PAE y socios de la cooperativa expresaron en las entrevistas que el costo por estos alimentos se cubría cuando la cooperativa señalaba el número de platos servidos en cada escuela y, por cada plato, “el Ministerio” les paga 3.15 bolívares fuertes aproximadamente. A decir de los socios, no se les pedía facturas o notas sobre los costos de los insumos, sólo el número de platos que se servían al mes, y la diferencia entre el gasto en estas materias primas y los 3.15 bolívares por plato era la ganancia para la cooperativa.

Mientras que, en los casos mexicanos, de manera oficial el DIF señala que el desayuno caliente puede tener un costo desde los .50 centavos hasta los 4 pesos; en ambas escuelas mexicanas se observó que los niños pagan en una escuela 3 pesos y en otra 4 para recibir el desayuno. Sin embargo, también se pudo constatar que no se tomaba en cuenta la base de datos de beneficiarios señalada, sino que se daba el alimento a todo niño escolar que tuviera el dinero para pagarlo, lo cual pudiera derivar en que, si los niños señalados en la base de datos presentaban grados de desnutrición, presumiblemente provienen de familias de escasos recursos y, por tanto, tal vez serían los niños que no tuvieran los 3 o 4 pesos diarios para poder adquirir el desayuno, lo que haría que el alimento del programa no estuviera llegando a los beneficiarios para los que fue creado.

Los marcos jurídicos y la justiciabilidad de los desayunos escolares

Sobre el grado de justiciabilidad, es decir, “la defensa de derechos violados ante tribunales y otras instancias jurisdiccionales” (Sandoval, 2006:112) de los desayunos escolares, la tercera pregunta secundaria sobre este punto fue: ¿De qué manera un marco jurídico contempla la justiciabilidad de los desayunos escolares como DESC en ambos estudios de caso?, cuya hipótesis de trabajo fue: en el caso de México está contemplada la justiciabilidad de los desayunos escolares como DESC en el marco

jurídico constitucional, pero no existe una ley reglamentaria² al respecto, mientras que en el caso de la República Bolivariana de Venezuela, además de estar contemplados los desayunos escolares como DESC en el marco jurídico constitucional, también existe una ley reglamentaria al respecto.

Es interesante cómo lo encontrado también en esta pregunta de investigación fue más complejo que lo contemplado en la hipótesis inicial.

Ambos países tienen ratificada la Convención sobre los Derechos de los Niños de 1989 y también han presentado informes sobre el estado general de la infancia en sus respectivos países. Si bien esta convención contempla derechos como el de la salud y educación, no se señalan expresamente DESC de la infancia. Además, en el art. 27 se menciona el derecho al nivel de vida adecuado para su desarrollo; sin embargo, este derecho se retoma como una responsabilidad compartida entre los padres (deber de crianza) y el Estado, quien sólo tiene el deber de asistencia y de establecer programas de apoyo a la familia y al niño en materia de nutrición, vestuario y vivienda.

Además, dicho documento establece que muchos de estos derechos son “programáticos”, es decir, que no pueden ser exigibles de la misma manera que una garantía judicial o un derecho civil o político. Son considerados derechos programáticos porque implican “una propuesta”, que reconocen una “meta futura deseable” (Eroles, 2002:46-47).

Hablando de las cartas magnas de ambas naciones, mientras que en México el artículo 3 señala el derecho a la educación y el artículo 4 norma lo relativo al derecho a la salud, ninguno de estos dos numerales hace mención ni a los niños escolares y mucho menos a un programa de alimentación escolar.

En la nación sudamericana, en la constitución política de 1999 hay una mención en la propia carta magna sobre los niños y no sólo eso, sino que se establece su carácter como sujetos de derechos, aunque no se señala directamente el derecho a la alimentación de los niños en general, ni de los niños escolares:

Artículo 78. Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán, garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales que en esta materia haya suscrito y ratificado la República. El Estado, las familias y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones y acciones que les concier-

² Se refiere a las normas jurídicas que establecen los procedimientos específicos para poder exigir jurídicamente algún derecho establecido en los marcos jurídicos constitucionales (De Pina, Diccionario de Derecho:357).

nan. El Estado promoverá su incorporación progresiva a la ciudadanía activa y un ente rector nacional dirigirá las políticas para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. <http://www.analitica.com/BITBLIO/anc/constitucion1999.asp>)”.

Sobre este punto es de gran importancia que una constitución política de un país otorgue, desde esta instancia, el reconocimiento a los niños, niñas y adolescentes de su titularidad como sujetos de derecho.

Sobre legislación nacional, en México existe la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes y en ésta se define lo que se entiende por niña, niño y adolescente:

Artículo 2

Para los efectos de esta ley, son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos y adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos (Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, 1998, revisada en octubre de 2007, http://www.elamoresmasfuerte.com/3guardianes/0normas07_mexico.htm)”.

A su vez, La Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y adolescentes, promulgada en 1998: la LOPNA, es la que hace las veces en la República Bolivariana de Venezuela, la cual, como se mostró en secciones anteriores, fue muy citada por los actores sociales involucrados, lo que demostró un cierto dominio de este cuerpo normativo. Dicha ley define de esta manera lo que debe considerarse como niño y adolescente:

Artículo 2°. Definición de Niño y de Adolescente. Se entiende por niño toda persona con menos de doce años de edad. Se entiende por adolescente toda persona con doce años o más y menos de dieciocho años de edad.

Si existieren dudas acerca de si una persona es niño o adolescente se le presumirá niño hasta prueba en contrario. Si existieren dudas acerca de si una persona es adolescente o mayor de dieciocho años, se le presumirá adolescente, hasta prueba en contrario” (Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y adolescentes, 1998, consultada en 2008: mayo. (<http://www.mintra.gov.ve/legal/leyesorganicas/1delnino.html>)).

Sobre los DESC de la alimentación escolar, la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes de México establece la definición del término “alimentos”, para lo cual retoma el concepto jurídico que tradicionalmente se utiliza y que hace referencia a que los “alimentos” comprenden a la comida, vestido,

vivienda, educación del menor, etc. Sin embargo, en esta definición no se habla de ningún tipo de alimentación escolar, además de que se señala a los padres de familia como obligados a proporcionar este derecho a los “alimentos” y, a su vez, se especifica el papel del Estado de proveer procedimientos y asistencia jurídica necesaria para coaccionar a los obligados: los padres de familia.

De igual forma, esta ley mexicana hace expreso el papel limitado del Estado sobre el derecho a la alimentación no sólo de los escolares, sino de los niños y niñas en general al decir que sólo se limita a “combatir” la “desnutrición”; no se habla de proporcionar alimentación y este “combate” será mediante la “promoción” de una alimentación adecuada:

Artículo 28

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la salud. Las autoridades federales, del Distrito Federal, estatales y municipales en el ámbito de sus respectivas competencias, se mantendrán coordinados a fin de:

- A. Reducir la mortalidad infantil.
- B. Asegurarles asistencia médica y sanitaria para la prevención, tratamiento y la rehabilitación de su salud.
- C. Promover la lactancia materna.
- D. Combatir la desnutrición mediante la promoción de una alimentación adecuada (Ibídem).

Sobre los mecanismos que permitan la justiciabilidad de los derechos de la infancia, en la legislación nacional mexicana se encontró que la ley habla de “la procuración”, una función del Poder Ejecutivo que únicamente promovería la defensa de los derechos de los niños, pero no se crean órganos jurisdiccionales, los cuales podrían, al ser parte del Poder Judicial, impartir justicia y hacer exigible un derecho.

La legislación mexicana habla de la enunciación de las “instituciones que se establezcan”, las cuales “tendrán”, “serán”, sin indicar específicamente cuáles son, dejando todavía la creación de estas procuradurías a los congresos locales de cada estado:

De la Procuración de la Defensa y Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes:

Artículo 48

Para una mejor defensa y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes a nivel nacional, las instituciones que la Federación, el Distrito Federal, los estados y municipios establezcan, en el ámbito de sus respectivas competencias, contarán con el personal capacitado y serán instancias especializadas con funciones de autoridad para la efectiva procuración del respeto de tales derechos.

Sobre los mecanismos que pudieran hacer realidad esta justiciabilidad se tiene lo siguiente:

De las Sanciones

Artículo 52

Las infracciones a lo dispuesto en esta ley serán sancionadas por las instituciones especializadas de procuración que se prevén en este ordenamiento, con multa por el equivalente de una hasta quinientas veces el salario mínimo general vigente para el Distrito Federal.

Artículo 53

En casos de reincidencia o particularmente graves, las multas podrán aplicarse hasta por el doble de lo previsto en el artículo anterior e inclusive arresto administrativo hasta por treinta y seis horas. Se entiende por reincidencia que el mismo infractor incurra en dos o más violaciones del mismo precepto legal durante el transcurso de un año, contado a partir de la fecha de la primera infracción.

Artículo 54

Las sanciones por infracciones a esta ley y disposiciones derivadas de ella, se impondrán con base, indistintamente, en:

- I) Las actas levantadas por la autoridad.
- II) Las indagaciones efectuadas por el personal propio o adscrito de la institución especializada de procuración.
- III) Los datos comprobados que aporten las niñas, niños y adolescentes o sus legítimos representantes; o
- IV) Cualquier otro elemento o circunstancia que aporte elementos de convicción para aplicar la sanción correspondiente.

Del Recurso Administrativo.

Artículo 56

Las resoluciones dictadas por la institución especializada de procuración, con fundamento en las disposiciones de esta ley y demás derivadas de ella, podrán recurrirse de acuerdo a lo previsto en la Ley Federal de Procedimiento Administrativo.

Se enuncian sanciones, infracciones y recursos administrativos, pero no se especifican los tribunales o instancias ante los cuales se podrían presentar, sólo “instituciones especializadas de procuración” que, como ya se explicó, no tienen poder vinculante o coercitivo, ya que no provendrían del Poder Judicial.

En el ámbito más local, en Jalisco existen por un lado la “Ley de los derechos de las niñas, los niños y los Adolescentes” y “El código de Asistencia Social del Estado de Jalisco”, siendo este último ordenamiento jurídico el marco legal en el que actúa el DIF Jalisco y el municipal y es el que ofrece el escenario para la construcción a su vez de las Reglas de Operación del Programa Integral de Asistencia Social Alimentaria (EIASA) que ha elaborado el propio DIF Jalisco.

Esta “Ley de los derechos de las niñas, los niños y los Adolescentes” de Jalisco define los derechos de la infancia, donde se incluye el derecho a la alimentación, pero no menciona a los DESC de los niños y niñas. A su vez limita el papel del Estado a programas para “promover la alimentación adecuada” y a “combatir la desnutrición mediante la promoción de una alimentación adecuada”:

Artículo 5. Las niñas, los niños y adolescentes, independientemente de los que otorguen otras leyes, tendrán los siguientes derechos:

- I. A la vida.
 - II. A la identidad.
 - III. A la prioridad.
 - IV. A la igualdad.
 - V. A un ambiente familiar sano.
 - VI. A la salud.
 - VII. A la educación.
 - VIII. A la cultura.
 - IX. A los alimentos, vestido y vivienda.
 - X. Al juego y al descanso.
 - XI. A la libertad de expresión y asociación.
 - XII. A la información.
 - XIII. A la protección y la asistencia social cuando se encuentren en circunstancias especialmente difíciles; y
 - XIV. A un medio ambiente adecuado.
- (Ley de los derechos de las niñas, los niños y los Adolescentes, 2003).

Artículo 9. Las autoridades correspondientes deben implementar los programas necesarios a fin de:

- I. Reducir la mortalidad infantil.
- II. Asegurar asistencia médica y sanitaria para la atención y tratamiento de las enfermedades que más afecten a las niñas, los niños y adolescentes.
- III. Promover la alimentación directa de la madre al recién nacido.
- IV. Combatir la desnutrición mediante la promoción de una alimentación adecuada (Ibídem).

Artículo 30. Las niñas, los niños y adolescentes tienen derecho a recibir una alimentación sana y acorde a los requerimientos de su edad y etapa de desarrollo, un vestido decoroso y una vivienda segura y digna, acorde a las posibilidades de quien provea los alimentos en los términos de la legislación civil (Ibídem).

Artículo 31. Las autoridades correspondientes deben:

I. Promover la solidaridad familiar; y

II. Concientizar a la sociedad para la atención de esta obligación (Ibídem).

Incluso, en esta última parte se llega a decir que a las autoridades les corresponde “concientizar a la sociedad para la atención de esta obligación”. Es decir, una nula responsabilidad ante los derechos, además de que no se establecen tribunales ante los cuales se puedan exigir derechos de la infancia.

La nación venezolana tiene varias similitudes en sus cuerpos legales con los mexicanos. En la Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes se retoma la misma definición de alimentos de la concepción jurídica tradicional, donde este concepto se refiere a vestido, educación y sustento en general, sin hablar de algún tipo de alimentación escolar:

Artículo 365. Contenido. La obligación alimentaria comprende todo lo relativo al sustento, vestido, habitación, educación, cultura, asistencia y atención médica, medicinas, recreación y deportes, requeridos por el niño y el adolescente.

Artículo 366. Subsistema de la Obligación Alimentaria. La obligación alimentaria es un efecto de la filiación legal o judicialmente establecida, que corresponde al padre y a la madre respecto a sus hijos que no hayan alcanzado la mayoría. Esta obligación subsiste aun cuando exista privación o extinción de la patria potestad o no se tenga la guarda del hijo, a cuyo efecto se fijará expresamente por el juez el monto que debe pagarse por tal concepto, en la oportunidad que se dicte la sentencia de privación o extinción de la patria potestad, o se dicte alguna de las medidas contempladas en el artículo 360 de esta ley (Ley Orgánica de Protección de los Niños, Niñas y adolescentes de la República Bolivariana de Venezuela, 1998, consultada en 2008: mayo. <http://www.mintra.gov.ve/legal/leyesorganicas/1delnino.html>).

Aquí se ha establecido claramente, al igual que en México, que la obligación alimentaria es para los padres de familia, no así para las escuelas o para el Estado.

Otra similitud con la nación mexicana es el papel de “promotor de condiciones” que tendría el Estado Venezolano para que, a su vez, los padres y madres de familia cumplan con la función de alimentar a sus hijos:

Artículo 30. Derecho a un Nivel de Vida Adecuado. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a un nivel de vida adecuado que asegure su desarrollo integral. Este derecho comprende, entre otros, el disfrute de:

- a) Alimentación nutritiva y balanceada, en calidad y cantidad, que satisfaga las normas de la dietética, la higiene y la salud.
- b) Vestido apropiado al clima y que proteja la salud.
- c) Vivienda digna, segura, higiénica y salubre, con acceso a los servicios públicos esenciales.

Parágrafo Primero: Los padres, representantes o responsables tienen la obligación principal de garantizar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, el disfrute pleno y efectivo de este derecho. El Estado, a través de políticas públicas, debe asegurar condiciones que permitan a los padres cumplir con esta responsabilidad, inclusive mediante asistencia material y programas de apoyo directo a los niños adolescentes y sus familias.

Parágrafo Segundo: Las políticas del Estado, dirigidas a crear las condiciones necesarias para lograr el disfrute del derecho a un nivel de vida adecuado, deben atender al contenido y límites del mismo, establecidos expresamente en esta disposición.

Parágrafo Tercero: Los niños y adolescentes que se encuentren disfrutando de este derecho no podrán ser privados de él ilegal o arbitrariamente (Ibídem).

Así mismo, este ordenamiento legal hace referencia al derecho que tienen los menores a la educación, pero no se habla sobre la obligación del Estado a proporcionar la alimentación escolar:

Artículo 53. Derecho a la Educación. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación.

Asimismo, tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, de carácter gratuito y cercano a su residencia.

Parágrafo Primero: El Estado debe crear y sostener escuelas, planteles e institutos oficiales de educación, de carácter gratuito, que cuenten con los espacios físicos, instalaciones y recursos pedagógicos para brindar una educación integral de la más alta calidad. En consecuencia, debe garantizar un presupuesto suficiente para tal fin.

Parágrafo Segundo: La educación impartida en las escuelas, planteles e institutos oficiales será gratuita en todos los ciclos, niveles y modalidades, de conformidad con lo establecido en el ordenamiento jurídico (Ibídem).

Las diferencias con la legislación mexicana se encuentran sobre todo en tres aspectos: en este cuerpo normativo venezolano sí se hace una referencia explícita sobre los DESC de los niños, pero sólo en materia de seguridad social, y sí se indican órganos jurisdiccionales para poder exigir los derechos de la infancia; sin embargo, no está incluido el derecho a la alimentación escolar.

Artículo 52. Derecho a la Seguridad Social. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a inscribirse y beneficiarse del Sistema de Seguridad Social (Ibídem).

Sobre la manera de poder exigir un derecho de los niños ante tribunales especializados se hace una referencia explícita a órganos jurisdiccionales venezolanos que pudieran emitir sentencias para asegurar el cumplimiento de la ley:

Artículo 118. Medios. Para el logro de sus objetivos, el Sistema de Protección del Niño y del Adolescente cuenta con los siguientes medios:

- a) Políticas y programas de protección y atención.
- b) Medidas de protección.
- c) Órganos administrativos y judiciales de protección.
- d) Entidades y servicios de atención.
- e) Sanciones.
- f) Procedimientos.
- g) Acción judicial de protección.
- h) Recursos Económicos.

El Estado y la sociedad tienen la obligación compartida de garantizar la formulación, ejecución y control de estos medios y es un derecho de niños y adolescentes exigir el cumplimiento de esta garantía.

Artículo 119. Integrantes. El Sistema de Protección del Niño y del Adolescente está integrado por:

- a) Órganos Administrativos: Consejos Nacional, Estatal y Municipal de Derechos del Niño y del Adolescente y los Consejos de Protección del Niño y del Adolescente.
- b) Órganos Jurisdiccionales: Tribunales de Protección del Niño y del Adolescente y la Sala de Casación Civil de la Corte Suprema de Justicia.
- c) Ministerio Público.
- d) Entidades de Atención.

e) Defensorías del Niño y del Adolescente.
(En los programas no se menciona la alimentación).

Artículo 129. Órgano Competente. Las medidas de protección son impuestas en sede administrativa por el Consejo de Protección del Niño y del Adolescente, salvo las señaladas en los literales i) y j) del artículo 126 de esta Ley, que son impuestas por el juez (Ibídem).

De esta manera se puede observar que tanto México como la República Bolivariana de Venezuela tienen “diferencias recíprocas” por “contraste de contextos” (Skocpol y Sommers, 1980 cit. en Sartori y Merlino, 1991:58) en sus marcos jurídicos sobre la justiciabilidad de los desayunos escolares, donde las similitudes son la concepción jurídica tradicional que concibe a los alimentos como la obligación de los padres de dar comida, techo, educación, etc., a los hijos, término que no fue ampliado para hablar sobre una alimentación a cargo del Estado, por lo que ambas naciones, se desliga de esta obligación y se presenta como creador de condiciones para que los padres y madres de familia a su vez cumplan con alimentar a sus hijos. Las diferencias sobre todo se dan en cuanto a que el país del cono sur, en su legislación sobre infancia, sí habla de los DESC de la infancia, por lo menos en materia de seguridad social y sí contempla órganos jurisdiccionales para hacer efectivos los derechos de la niñez, así como procedimientos concretos para hacerlos valer, mientras que en México no se hace mención a esto.

De esta manera, una vez abordadas las tres preguntas secundarias del planteamiento del problema es posible, de acuerdo al modelo metodológico, retomar la pregunta principal de investigación: ¿Es posible identificar a los programas de Desayunos escolares en México y en la República Bolivariana de Venezuela como un Derecho Económico, Social y Cultural?

Si bien la hipótesis a esta pregunta indicaba a muy grandes rasgos que los programas de desayunos escolares sí estarían contemplados como un DESC de la niñez en los estudios de caso en la República Bolivariana de Venezuela, mientras que no sería así en los estudios de caso en México, como se ha podido observar en el transcurso de la investigación, las tres preguntas secundarias permitieron dar una respuesta mucho más compleja a este planteamiento para poder decir más que un sí o un no y así dar cuenta de un entramado social más interesante.

Tratando de recapitular se podría decir que en ninguno de los estudios de caso había una totalidad en ningún aspecto, es decir, la metodología comparada, respecto a las diferencias recíprocas y por contraste de contextos, pudo aproximar el trabajo en curso a la aseveración de Sartori (1991:51) en el sentido de que comparar dos entes totalmente iguales es inútil porque serían, en todo caso, una sola unidad; así mismo, comparar entidades totalmente diferentes es igualmente inútil, esto es:

“Las comparaciones que sensatamente nos interesan se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables)”.

Retomando este punto se pudo constatar que los estudios de las escuelas mexicanas y bolivarianas presentaron rasgos donde se asimilaban y otros donde se establecían diferencias.

Sin embargo, aun con todo ello se pueden hacer acercamientos para poder complejizar esta pregunta principal.

Se podría decir que en los estudios de caso en México, el programa de desayunos escolares está más lejos de poder constituirse como un DESC de la niñez que en los estudios de caso bolivarianos.

Si bien en ambas naciones los actores sociales se pronunciaron por definir verbalmente a los programas de desayunos escolares como una ayuda y no como un derecho, en las escuelas bolivarianas se hizo el énfasis de relacionar la categoría “ayuda” con la de “gobierno” y durante el transcurso de los discursos se observó que se llegó a manejar, más que en los casos mexicanos, la categoría de “derechos” junto con un manejo verbal abundante en cuanto a la legislación local.

En lo referente a cómo expresaron los entrevistados que se podrían construir los derechos, en las escuelas de Tlajomulco, Jalisco, sobresalió el hecho de que, al parecer, en el imaginario de estas personas no figuraba la situación de que un derecho pudiera construirse, mientras que en las instituciones educativas bolivarianas hubo expresiones hasta en el sentido de que los alimentos escolares ya eran un derecho y que la tarea por hacer estaba más en ampliar y mejorar la cobertura, además de un manejo fluido en los entrevistados de sus leyes y hasta de la legislación específica en materia de infancia de el país sudamericano.

Una diferencia también importante fueron los grandes silencios en los casos mexicanos cuando se les cuestionó sobre los DESC, mientras que en las escuelas bolivarianas las respuestas retomaban problemas sociales para relacionarlos con los DESC.

Así mismo, más argumentos que pudieran indicar que está más cerca el Programa Alimentario Escolar bolivariano de ser un DESC de la niñez que el Programa de Desayunos Escolares del DIF es lo relacionado con las prácticas sociales que envuelven estos programas, ya que expresamente el DIF establece que estos desayunos son para poblaciones de personas pobres y, dentro de éstas, para las escuelas con menores recursos y señala como beneficiarios sólo a los niños que presenten rasgos de desnutrición en estas instituciones educativas; y más aún, estos niños señalados en una base de datos tienen que pagar 3 pesos por el desayuno, lo que puede ocasionar que este alimento no llegue a la población objetivo.

Mientras que, por otro lado, el PAE bolivariano señala expresamente que los beneficiarios no sólo del desayuno, sino del almuerzo (o comida para el contexto mexicano) y merienda, son todos los niños escolares, profesores, directores de las

escuelas y personal de intendencia, de primarias, secundarias, liceos (o preparatorias), escuelas especiales y bilingües, sin tener ningún costo.

De igual manera, si bien ambos países en los estudios de caso trabajados coinciden en la disputa simbólica sobre las madres colaboradoras entre el gobierno y las mamás que preparan los alimentos, en las escuelas bolivarianas observadas, estas madres colaboradoras perciben el pago de un el salario mínimo (614 bolívars fuertes, alrededor de 250 dólares al mes) y estas madres de familia, por su propia gestión, han conseguido algunos pagos de vacaciones y expresaron que la seguridad social podría ser una conquista próxima, producto de su organización.

A diferencia de esto, en los estudios de caso en Tlajomulco, el DIF señala en su literatura oficial (Manual Operativo del Programa de Nutrición Escolar, 2006:DIF Jalisco) que las madres son colaboradoras, pero sin un pago específico, pese a que, de acuerdo a lo observado, sí se les otorga y éste equivale a 500 pesos al mes (50 dólares) aproximadamente.

Un aspecto fundamental, para identificar si este programa de desayunos escolares está constituido como un DESC, es el relativo a la legislación de estos países que pudiera permitir la justiciabilidad de este derecho a la alimentación de la niñez ante tribunales y mediante procedimientos concretos.

En este punto también ambas naciones presentan similitudes, pero son en las diferencias donde se pueden retomar aspectos que indican que en el país sudamericano se pudiera estar más próximo a que los DESC de la niñez, específicamente el derecho a la alimentación escolar, sea una realidad.

Ambas naciones comparten la noción jurídica tradicional sobre el término “alimentos”, en cuanto a su concepción como la obligación de los padres a proporcionar a sus hijos comida, vestido, techo, etc. Los dos países en sus legislaciones desvinculan al Estado de proporcionar cualquier alimento en las escuelas a los menores, sin embargo, la diferencia radica en que, en México, de acuerdo a los cuerpos normativos revisados, la ley sólo contempla la procuración de justicia en materia de derechos de los niños, es decir, una atribución del Poder Ejecutivo que no puede coaccionar a ningún particular a hacer efectivo ningún derecho, mientras que en la República Bolivariana de Venezuela, la propia Constitución enuncia los derechos de la infancia y su legislación orgánica señala la existencia de órganos jurisdiccionales concretos, así como procedimientos específicos coactivos que permiten la justiciabilidad de los derechos de la niñez.

De esta manera, se podría concluir que la realidad social fue mucho más compleja de lo esperado, pero también es posible decir que se pudieron identificar elementos que permiten dar cuenta de que, en el gran entramado social, todavía existen condiciones que pudieran permitir, con mucho esfuerzo, que las niñas y niños en estos países latinoamericanos puedan llegar al momento que evoca Neruda: “El día final del sufrimiento”.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE INFORMACIÓN

- Aceves Lozano, Jorge (1991). *Historia Oral e Historias de Vida. Teoría, métodos y técnica*. Cuadernos de la Casa Chata, CIESAS.
- Acevedo López, María Guadalupe y Sotelo Valencia Adrián (2004). *Reestructuración económica y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Aponte de León María Elena, Blanco Aragort Juana Isabel, Jiménez Román Thairy Valentina (2000). *Acercamiento al Programa Alimentario Escolar*. Tesis de grado para optar por el título de Lic. en Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Barba Solano, Ordóñez Barba, Román Morales, Valencia Lomelí, (coord.) (2006). "Las reformas económica y social en América Latina: regímenes de bienestar en transición" Ordóñez Barba et al. (Coords.). *Alternancia, políticas sociales y desarrollo regional en México*. El Colegio de la Frontera Norte, ITESO, UdeG, México.
- Berger y Luckman (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Boltvinik Julio y Damián Araceli (2004). *La Pobreza en México y el Mundo, Realidades y Desafíos*. México, Siglo XXI.
- Bordieu, Pierre (1979). *La fotografía. Un arte intermedio*, Introducción, México, Nueva Imagen. Pp.15-26.
- Chávez Hugo. "Pacto del Punto Fijo: El fin".<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=8748>.
- Castro, Roberto (1996). "En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo" en Szasz y Lerner (comp.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, México, pp. 57-85.
- Chossudovsky M. (2002). *Globalización de la pobreza*. México, Siglo XXI.
- Collier David (1991). "El método comparativo: dos décadas de cambios". En *La comparación en las ciencias sociales*, Bologna, Alianza.
- Dieterlen Paulette (2003). *La pobreza: un estudio filosófico*. México, Fondo de Cultura Económica.

- De la Garza, Enrique (Coord.) (1998). *Ciencia Económica*, México, Siglo XXI.
- Dieterich Heinz (1999). *Hugo Chávez: Con Bolívar y el pueblo nace un nuevo proyecto latinoamericano*. Editora Política. Argentina.
- Ellner, Steve/Daniel Hellinger (2003). *La nueva política venezolana en la época de Chávez, Clases, polarización social y conflicto*. Nueva Sociedad. Venezuela.
- Eroles Carlos, Fazzio Adriana, Scandizzo Gabriel (Coords.). (2002). *Políticas Públicas de Infancia*. Argentina. Espacio Editorial.
- Foucault, Michel (1987). *El orden del discurso*, Tusquets Editores, Barcelona.
- Galviz Ortiz, Ligia (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes, titulares de derechos*. Aurora. Colombia.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel (1999). *Metodología de las Ciencias Sociales I*. México Oxford.
- Geertz, Clifford (1997). "Estar aquí, ¿De que se trata al fin y al cabo?", en *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona. Pp.11-78.
- Geertz, Clifford (1991). "Descripción Densa" en *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México.
- Goffman, Erving (1991). "La ritualización de la femineidad" en *Los momentos y sus hombres*, Paidós, España, pp. 135-168.
- Golinger, Eva (2005). *El Código Chávez*. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
- Hammersley, M. y Paul Atkinson (1994). "¿Qué es la etnografía?", en *Etnografía. Métodos de Investigación*, Paidós, España. Pp.15-40.
- Ibáñez, Jesús (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*, Siglo XXI, México.
- Isunza, Ernesto y Olvera, Alberto (Coords.) (2006). *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México. CIESAS, Universidad Veracruzana, Porrúa.
- Memorias Cátedra Konrad Adenauer (2005). *La situación mexicana ante las propuestas de la economía de mercado con responsabilidad social*. ITESO, Konrad Adenauer Stiftung. USEM.
- Meyer, Lorenzo (1992). *La segunda muerte de la revolución mexicana*. Cal y Arena. México.
- Lander, Edgardo (2004). "Venezuela: la búsqueda de un proyecto contrahegemónico" en Ana Esther Ceceña (Comp). *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI*. CLACSO.
- Madeley, John (2003). *El Comercio del Hambre*, Barcelona. Oxfam.
- Magrasi, G. y M. Rocca (s/f). *La historia de vida*. Centro Editor América Latina.
- Medina Núñez, Ignacio (2008). "Nuevos imaginarios sociales en Latinoamérica". Ponencia. Universidad Autónoma Metropolitana. Del 23 al 26 de enero.
- Medina, Medófilo y López Maya, Margarita (2003). *Venezuela: confrontación social y polarización política*. Bogotá Colombia, Aurora.

- Mraz, John (1997). "Querían Fotos: algunas inquietudes en torno a la antropología visual" en Salazar Peralta, Ana María *Antropología Visual*, UNAM, México. Pp.45-54.
- H. Mittelman, James (2002). *El síndrome de la globalización*, México, Siglo XXI.
- Le Breton, David (1999). "Cuerpo y Comunicación" en *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Nueva Visión, Buenos Aires. Pp.37-101.
- Loreau, René (1989). "El diario de investigación". *Materiales para una teoría de la implicación*, Universidad de Guadalajara, México. Pp.11-78.
- Reguillo, Rossana (1996). "El video como dispositivo de investigación" en *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre, comunicación*, ITESO/Universidad Iberoamericana, pp.105-123.
- Reguillo, Rossana (1998). "La pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación", en Mejía y Sandoval (Coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, ITESO, México.
- Reguillo, Rossana (1999). "La memoria a debate. El grupo de discusión y mitos urbanos" en *Secuencia* No. 43, Instituto Mora, México.
- Reguillo, Rossana (1999). "Anclajes de sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo" en *Revista Universidad de Guadalajara*, No. 17, Invierno 1999-2000.
- Ribas Mateos, Natalia (2002). *El debate sobre la globalización*, Barcelona, Bellaterra.
- Rivas, Marta (1996). "La Entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad" en Szasz y Lerner (Comps.) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, México. Pp. 199-223.
- Roll, Eric (2000). *Historia de las doctrinas económicas*". México. Fondo de Cultura Económica.
- Stiglitz, Joseph (2003). *El malestar en la globalización*, México, Taurus.
- Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (eds.) (1991). *La comparación en las ciencias sociales*, Bologna, Alianza.
- Schutz, Alfred (1974). "El Forastero. Ensayo de Psicología social" y "La vuelta al hogar" en *Estudios sobre teoría Social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- T. H. Marshall y Bottomore, Tom (2005). *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada.
- Valencia Lomeli, Enrique et al. (2000). *Los Dilemas de la política social. ¿Cómo combatirla?*. México, UdG, Universidad Iberoamericana.
- Valencia Lomelí, Enrique y Gendrau M., Mónica (Coords.) (2003). *Hacia la transformación de la política social en México*. México, Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad de Guadalajara, ITESO, UNICEF, INDESOL/SEDESOL.

Wolf, Mauro (1982). *Sociologías de la vida cotidiana*. Edit. Cátedra. Madrid.
Ziccardi, Alicia compiladora Paulette Dieterlen... [et al. (2002). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina* /;] Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Fuentes de la web

<http://www.asambleanacional.gov.ve/ns2/leyes.asp?id=293>.
[www.pnud.org.ve/email/Contenidos/ boletin_02/Pobreza%2099-2001.pdf](http://www.pnud.org.ve/email/Contenidos/boletin_02/Pobreza%2099-2001.pdf).
www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm
http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_10.htm.
<http://www.gobiernoenlinea.ve/misc-view/index.pag>
<http://www.unicef.org/venezuela/spanish/overview.html>,
<http://www.jalisco.gob.mx/srias/sgg/ceem/Monografias/Tlajomulco.htm>.
<http://www.choike.org/nuevo/informes/1327.html>
[http://www.constitucion.ve/constitucion_temas_es/view/mostrar_articulo.
pag?id_articulo=149&id_tema=11&idTemaParent=](http://www.constitucion.ve/constitucion_temas_es/view/mostrar_articulo.pag?id_articulo=149&id_tema=11&idTemaParent=)
<http://www.analitica.com/BITBLIO/anc/constitucion1999.asp>
<http://www.leyesvenezolanas.com/lopna.htm>
<http://www.me.gov.ve/>
<http://www.mintra.gov.ve/legal/leyesorganicas/ldelnino.html>
http://www.elamoresmasfuerte.com/3guardianes/0normas08_mexico.htm

ANEXO

*Estudios de caso en México.
Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco*

Escuela Primaria López Cotilla. Cuexcomatitlán



Fachada actual de la escuela.



Una actividad económica importante, las bandas.



Instalaciones donde una vez fue la escuela.



Porque algún día en esta fotografía salgan todos los niños con su desayuno escolar.

Escuela Primaria Alberto Terán. Santa Cruz de la Loma



Pagan y posteriormente se forman.



Donde se estudia y más o menos se come.



A la hora del recreo, los que no comen andan en la cancha.



Algunos niños, pero la mayoría están afuera.

*Estudios de caso en la República Bolivariana de Venezuela
El Hatillo, Estado Miranda.*

Escuela La Unión ubicada en La Unión, municipio de El Hatillo



El patio central, a un costado, la cocina, no hay comedor.



Una arepa, jugo de fruta, sopa y merienda a las 12 del día como “almuerzo” o “comida” para el contexto mexicano.



Como no hay comedor, se utiliza la misma aula escolar.

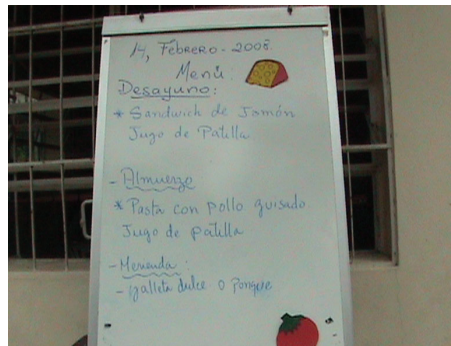


Se sirve a todos los niños, profesores, directivos e intendencia.

Escuela Conopoima, en El Hatillo



Dentro de la escuela,
el legendario indígena Conopoima.



El menú de este día.



Desayuno, almuerzo y merienda para alrededor
de 800 niños, directivos e intendencia.



Las madres de familia “colaborando”.

¿Qué tan diferente es México de la Venezuela de Chávez?
Un acercamiento a través de los programas de desayunos escolares
No. 6

Tiro: 1 ejemplar