

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

EDUCACIÓN DEL CUERPO Y ALIMENTACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA. OBSERVACIONES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL DEPARTAMENTO DE MALDONADO, URUGUAY¹

EDUCATION OF THE BODY AND NUTRITION IN EARLY CHILDHOOD. OBSERVATIONS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DEPARTMENT OF MALDONADO, URUGUAY

EDUCAÇÃO DO CORPO E NUTRIÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA. OBSERVAÇÕES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO DEPARTAMENTO DE MALDONADO, URUGUAI

Macarena Elzaurdia Diaz¹

¹Universidad de la República, Uruguay, macaelzaurdia@gmail.com

RESUMEN

La alimentación en las instituciones educativas destinadas a la primera infancia adquiere en la actualidad diferentes sentidos. A partir de observaciones realizadas, se esboza un análisis de las prácticas de alimentación que nos permite problematizar a la educación del cuerpo, así como la centralidad que la misma adquiere para lo que hoy conocemos como “primera infancia”. De esta forma, se volvió necesario reconstruir ciertas condiciones de posibilidad sobre la educación, el cuidado y la alimentación en la primera infancia en Uruguay, para luego esbozar cierta distinción entre dos tradiciones: una que se centra en la vulnerabilidad socioeconómica en su relación con la primera infancia y la familia, donde el alimento se ve relacionado a una preocupación que se orienta principalmente hacia la garantía de la seguridad alimentaria; y otra que se orienta hacia la ampliación y redistribución de los cuidados de la primera infancia donde los brazos del estado buscan extenderse más allá del riesgo nutricional. La unidad de análisis del trabajo realizado fue: un centro CAIF (centro de atención a la primera infancia) y una Jardín público de horario completo (Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública). Las observaciones realizadas en dichas instituciones durante las prácticas de alimentación permitieron reconocer las tensiones inherentes a la educación del cuerpo en las instituciones educativas. El alimento es comprendido dentro de las mismas como un beneficio social, permitiéndonos reflexionar sobre el avance neoliberal en la educación de los cuerpos, así como las resistencias políticas que a partir del mismo se organizan.

Palabras Claves: *cuerpo; educación; alimentación; primera infancia.*

ABSTRACT

Food in educational institutions for early childhood currently takes on different meanings. Based on observations made, an analysis of feeding practices is outlined that allows us to problematize the education of the body as well as the centrality that it acquires for what we know today as “early childhood.” In this way, it became necessary to reconstruct certain conditions of possibility regarding education, care and feeding in early childhood in Uruguay, to then outline a certain distinction between two traditions: one that focuses on socioeconomic vulnerability in its relationship with early childhood and the family, where food is related to a concern that is mainly oriented

¹Este trabajo forma parte de los resultados obtenidos del proyecto “Laboratorio de educación del cuerpo para la primera infancia”, avalado y financiado por el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas del Centro Universitario Regional Este, Universidad de la República.

towards guaranteeing food security; and another that is oriented towards the expansion and redistribution of early childhood care where the arms of the state seek to extend beyond nutritional risk. The unit of analysis for the work was: a CAIF (early childhood care center) and a full-time public kindergarten (Council of Initial and Primary Education, National Public Education Administration). The observations made in these institutions during feeding practices allowed us to recognize the tensions inherent in body education in educational institutions. Food is understood within these institutions as a social benefit, allowing us to reflect on the neoliberal advance in body education as well as the political resistance that arises from it.

Key words: *body; education; food; early childhood.*

RESUMO

A alimentação nas instituições de ensino para a primeira infância assume atualmente diferentes significados. A partir das observações realizadas, delinea-se uma análise das práticas comensais que permite problematizar a educação do corpo, bem como a centralidade que este adquire para o que hoje conhecemos como “primeira infância”. Dessa forma, tornou-se necessário reconstruir certas condições de possibilidade em relação à educação, ao cuidado e à alimentação na primeira infância no Uruguai, para então delinear uma certa distinção entre duas tradições: uma que enfoca a vulnerabilidade socioeconômica em sua relação com a primeira infância e a família, onde a alimentação está relacionada com uma preocupação que se orienta principalmente para a garantia da segurança alimentar; e outra que está orientada para a expansão e redistribuição dos cuidados na primeira infância, onde os braços do Estado procuram ir além do risco nutricional. A unidade de análise do trabalho realizado foi: um centro CAIF (Centro de Educação Infantil) e um jardim de infância público em tempo integral (Conselho do Ensino Inicial e Primário, Administração Nacional da Educação Pública). As observações realizadas nessas instituições durante as práticas alimentares permitiram reconhecer as tensões existentes inerentes à educação do corpo nas instituições de ensino. A alimentação é compreendida neles como um benefício social, permitindo-nos refletir sobre o avanço neoliberal na educação dos corpos, bem como a resistência política que se organiza a partir dele.

Palavras chaves: *corpo; educação; alimentação; primeira infancia.*

Fecha de recepción: 26 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 18 de agosto de 2025

1. INTRODUCCIÓN

La primera infancia ha adquirido centralidad en la gobernanza de los estados modernos por su aparente potencial para el desarrollo y bienestar de la población (Carli, 2000; Barrán, 2004). Asimismo, las políticas públicas en el período post-dictadura en Uruguay² han evidenciado diferentes sentidos atribuidos a la educación, al cuidado y a la alimentación de esta etapa de la vida en contraposición a otras, distinguiéndose y originando campos de saber y de poder específicos.

²La dictadura en Uruguay finaliza en el 1985. En el 1988 se inicia el plan CAIF.

El Consejo del Niño creado en 1934 se transforma en 1988 en el Instituto Nacional del Menor (INAME) y en el 2004 en el actual Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). La década del 80 se caracterizó por un reconocimiento en el “deterioro en la situación social y en particular una fuerte influencia de la pobreza en la infancia y las familias con hijos menores de 14 años” (Alliaume, 2018, p. 15) lo cual conlleva a la búsqueda por “mejorar el bienestar y las condiciones de desarrollo e inserción social de las familias en situación de riesgo socioeconómico” (Idem., p.17). La década del 90 en América Latina y en Uruguay en particular se

caracterizó por la postulación del “niño carente” sobre el cual se despliega un control minucioso sobre los riesgos implicados en dicha carencia (Matinins, 2006) en solidaridad con las políticas neoliberales del país.

El comienzo del siglo XXI se caracterizó por una fuerte crisis económica en el Río de la Plata que derivó en la proliferación de diferentes iniciativas que buscaron mitigar la inseguridad alimentaria en todo el país. Se presentan en la primera década, diferentes estudios que dan cuenta de la relación existente entre la vulnerabilidad económica y la primera infancia³, lo cual conlleva a acciones estatales⁴ que persiguen la garantía del alimento en esta referida y “vulnerable” etapa de la vida.

Las incipientes políticas públicas destinadas a la primera infancia asumen otra dimensión en la gobernanza del país cuando se crea el Consejo Coordinador de la Educación en Primera infancia (CCEPI) en el 2009, compuesto por: Asociación Nacional de Educación Primaria; Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud Pública, representante de los educadores y representante de los centros de educación inicial privada. De esta forma, la primera infancia forma parte de la organización de las políticas públicas estatales uruguayas que se orientan desde una preocupación educativa y alcanzan a diversas prácticas entre las que se encuentran las de alimentación,

las que a su vez son orientadas por saberes médicos y económicos con “vocación pedagógica”⁵.

Por otra parte, en el siglo XXI se promueve la ampliación de la obligatoriedad de la educación formal desde el parlamento uruguayo incorporando al sistema educativo público edades más tempranas, así como las formaciones docentes necesarias para acompañar las particularidades de la primera infancia⁶. De esta forma, diferentes cambios de gobernanza sobre la primera infancia se acompañaron de nuevos entramados de saberes que se entrelazan y disponen nuevas especificidades sobre esta etapa de la vida.

El cuidado, la educación y el alimento, se encuentran actualmente en diferentes políticas públicas que se orientan a la primera infancia al mismo tiempo que se observan entendimientos diversos respecto a la legitimidad de las prácticas de alimentación en las instituciones educativas formales⁷. Desde y hasta cuándo brindar el alimento, dónde y cómo ofrecerlo, quién y quienes son responsables por el mismo, qué alimento ofrecer, entre otros, forman parte del campo de saber que se esboza en torno a las prácticas de alimentación al mismo tiempo que se tensiona y discute quienes deben comprometerse con la tarea y de qué forma. Estas tensiones evidencian la complejidad del asunto, así como su carácter político inherente. De esta forma, este artículo buscará presentar una

³“...la proporción de hogares con niños menores de 5 años, y en especial de 0 a 2 años ha ido en aumento dentro de los hogares pobres, pasando de 35% en 2008 a 45% en 2017 en el primer caso y de 23% a 33% en el segundo caso (...), lo que indica un reforzamiento de la asociación entre pobreza y primera infancia en la última década, aún en un contexto de notable reducción de su incidencia a nivel global.” (Rossel et al, 2019, p. 74)

⁴“En 2013 se implementó la primera Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS), que brinda un completo panorama acerca de los niños menores de cuatro años”. Extraído de: Plan Nacional de primera infancia. Infancia y adolescencia (2016-2020), p. 40. Este plan fue el primero orientado a la primera infancia y fue elaborado por el Consejo Nacional de Políticas Sociales. El mismo “promueve entre otras intervenciones, la universalización progresiva del nivel inicial a partir de los 3 años, a través de jardines y escuelas de educación inicial y primaria (CEIP), e impulsa acciones para ampliar la oferta de servicios educativos para niños y niñas de 0 a 2 años a través de los centros de atención a la infancia y a la familia y los centros de la Red CAIF.

⁵Sobre esta vocación pedagógica, Raumar Rodríguez Giménez fundamenta que “la medicina social representa un elemento clave. Podríamos decir que en ella se reúnen rasgos de las dos tradiciones: de una parte, la definición científica del cuerpo, de la otra, la vocación político-pedagógica de cierta medicina, o de algunos médicos. La medicina social sería uno de los ámbitos fundamentales de la biopolítica, en la medida en que el cuerpo, la vida, son epistémica y políticamente recortados, el cuerpo del individuo y de la población es laicizado y estatalizado.” (2017, p.236)

⁶1998: Obligatoriedad de la educación a partir de los 5 años (Ley N° 17.015). 2007: Obligatoriedad de la educación a partir de los 4 años (Ley N° 18.154).

⁷Para el caso de las iniciativas alimentarias en Maldonado ver el Mapeo de recursos públicos en seguridad alimentaria realizado en el 2023 en “Mapeo de acciones para atender la emergencia alimentaria y social de Maldonado desde la perspectiva de las personas participantes de ollas populares y merenderos” (Picasso et al, p.18)

delimitación conceptual sobre la educación del cuerpo en la primera infancia y el lugar de las prácticas de la alimentación en ocasión de esta. A su vez, se buscará analizar las prácticas de alimentación observadas en dos instituciones educativas destinadas a la primera infancia en Maldonado, Uruguay. Por último, se pondrá en diálogo al análisis realizado con las diferentes tensiones que se presentan en torno al alimento para el caso de las instituciones educativas formales para la primera infancia en Uruguay actualmente.

2. EDUCACIÓN DEL CUERPO EN LA PRIMERA INFANCIA

Analizar la educación del cuerpo en la primera infancia nos vuelve hacia la comprensión del surgimiento y devenires del concepto “infancia” así como del binomio “primera infancia”. Este último se consagra en las sociedades occidentales a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI como efecto de cambios sociales e históricos que sugieren una preocupación y ocupación por parte del Estado respecto al cuidado y a la educación. De esta forma, la primera infancia se vuelve un asunto de la sociedad, de la política y del Estado, mientras que antes era un asunto de la vida doméstica y familiar. Este pasaje se acompaña al mismo tiempo del advenimiento de los saberes sobre la “población” (Foucault, 2006), dentro de los cuales continúan presentándose hasta la fecha nuevas áreas y disciplinas que toman por objeto a la primera infancia en su tardía distinción con la infancia.

La relación entre la educación y la primera infancia ha sido muy estrecha en tanto la necesaria distinción de la nueva noción se justificó en preocupaciones pedagógicas y médicas que inician en el siglo XIX pero que se expresan en políticas públicas concretas, al menos para el caso uruguayo, en las últimas décadas del siglo XX. Cierta entramado de saberes, entre los que se encuentran la pediatría, psiquiatría infantil, psicología, psicoanálisis, psicopedagogía y educación (Fernandez et al. 2020), permitieron justificar las prácticas de educación para la primera infancia en su diferenciación con las orientadas a la infancia, las cuales lentamente abandonan el ámbito doméstico y empiezan a ocupar el ámbito público. A su

vez, este pasaje de la educación de la primera infancia hacia la polis⁸ es fuertemente promovido por las luchas feministas de finales del siglo XX dentro de las cuales se exige una respuesta estatal al cuidado y a la educación de la primera infancia (Federici, 2013).

El recorrido de las actualizaciones conceptuales sobre la infancia se distingue del asumido por la educación de la infancia. Si bien ambas claramente se presentan relacionadas, nos detendremos en analizar la segunda tomando como ejemplo a las prácticas de alimentación en las instituciones educativas observadas. En el compromiso asumido para la educación de la primera infancia en Uruguay en las últimas décadas del siglo XX se dilucida cierta bifurcación respecto a su inserción estatal, a partir de la cual se identifican dos formas diferentes de comprender a la educación de los cuerpos y a las prácticas de alimentación. En la actualidad se presenta por un lado cierto compromiso asumido con el cuidado y acompañamiento de la familia (Plan CAIF⁹) y por otro encontramos la integración de la educación inicial o preescolar (3, 4 y 5 años) a la educación primaria o escolar (de los 6 años en adelante). Esta última ha sugerido la creación de jardines

⁸Hannah Arendt en su obra “La condición Humana” (1958) argumenta como en la modernidad, en su distinción con lo que sucedía en la antigua Grecia, los asuntos de la vida privada y doméstica pasan a la esfera pública, de la polis. Este pasaje ocurre con el cuidado y educación de la primera infancia. El primer jardín de infantes en Latinoamérica data de 1892. En este sentido, ya no es la escena doméstica, a cargo principalmente de las madres, la única responsable de la educación y el cuidado de la primera infancia en tanto lentamente, y cada vez con más ponderación hasta la actualidad, el estado se empieza a hacer responsable de la misma. El cuerpo de las infancias pasa de ser un asunto doméstico a un asunto del estado.

⁹El Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia), creado en 1988 en Uruguay, tiene como objetivo promover el desarrollo integral de niños de 0 a 3 años y fortalecer el rol de las familias en contextos vulnerables. Gestionado por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), el plan trabaja en coordinación con otros organismos estatales como el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Ministerio de Salud Pública (MSP) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), además de organizaciones de la sociedad civil. Su diseño prioriza la atención a sectores socioeconómicamente desfavorecidos, promoviendo la inclusión y el bienestar de la primera infancia.

orientados específicamente hacia la primera infancia o la ampliación de la oferta educativa de instituciones orientadas principalmente a la enseñanza escolar con motivo del cumplimiento de las leyes uruguayas que extendieron la obligatoriedad de la educación a los 5 años de vida y luego a los 4 años. En este sentido, la educación pública de la primera infancia se amplía desde la década de los 90', y continúa en la agenda política del país¹⁰, integrándose a las instituciones obligatorias en Uruguay, inauguradas con la fundación de la escuela pública con José Pedro Varela en el siglo XIX (Varela, 1925), ampliando el alcance de las mismas de la educación de la primera infancia por parte de las instituciones estatales; por ya sea dentro de ANEP (dependiente del Ministerio de Educación Cultura), para el caso de los jardines públicos, o dentro de INAU (dependiente del Ministerio de Desarrollo Social), para el caso de los CAIF.

De esta forma, existe una clara distinción entre la educación estatal de la infancia y de la primera infancia en sus formas institucionales, en sus contenidos y cometidos, asunto que se visualiza en el origen y creación de los primeros jardines de infantes tanto en Europa como en Latinoamérica. El modelo Froebeliano¹¹ se hace presente en el pensamiento de José Pedro Varela¹² quien comprendía como necesaria la preparación de los infantes para la escuela primaria, así como la función de guardería que ofrecen los emergentes jardines (Carreño, 1998). Esta distinción se sostiene y fundamenta a partir de discursos principalmente pedagógicos, pero también médicos, en los que se justifica la separación en tiempos y espacios entre la infancia y la primera infancia para así garantizar el apropiado desarrollo de la población infantil (Cf. Foucault, 2006) como una población clave para prevenir¹³ los riesgos de una mala educación.

¹⁰Ha sido objeto de discusión política en las últimas décadas la ampliación de la obligatoriedad de la educación hasta los 3 años de vida

¹¹Friedrich Fröbel (1782-1852); pedagogo alemán que fundó el sistema de jardines de infancia.

¹²Fundador de la escuela pública uruguaya

¹³Esta prevención se da en el marco del preventivismo como "doctrina médica que, precisamente, retraduce la concepción ampliada de determinación del proceso salud enfermedad, tal como fue de-

La particularidad del caso uruguayo en la actualidad reside en la distinción entre un plan (CAIF) que acompaña a las familias y a la primera infancia en diferentes aspectos, entre los que se encuentra una preocupación por las prácticas alimentarias, así como por el alimento y su garantía, y la extensión de la educación formal destinada a la infancia que de a poco se vuelca hacia la primera infancia ante una preocupación parlamentaria por ampliar el cuidado y educación. Se reconoce de esta forma, una vulnerabilidad socioeconómica identificada en la primera infancia que busca ser asistida desde el plan CAIF y por otro lado una presión política y social por ampliar las edades de la educación formal fortalecida por el emergente discurso feminista sobre el cuidado. Como señalan (Fassler, Dabezies y García, 2011), sobre el cuidado existe una escasa precisión conceptual lo cual dificulta el desarrollo de políticas públicas estatales en este sentido. Sin embargo, es necesario resaltar que la preocupación de estas se ha orientado principalmente, desde las primeras discusiones respecto al diseño del Sistema Nacional de Cuidados en el año 2010, por incluir a los niños de 0 a 3 años dentro del mismo (Aguirre, 2014).

La disputa por el saber de la primera infancia se tensiona e hibrida entre pedagogos/as y médicos/as provocando cierta difusión respecto al campo de saber sobre el cual esbozar la institucionalidad que permita garantizar a la educación, el cuidado y la alimentación de la primera infancia. Como señalan Fernández y otros (2020) "Se produce un giro conceptual al pensar que la maduración y desarrollo de lo humano se alcanza por diversas razones no atribuibles a las prácticas médicas, correctivas, sobre la infancia" (p.75). La primera infancia se relaciona entonces no solo con una etapa de la vida madurativa, biológica, sino también con una minoridad, es decir, con un estadio físico-afectivo sobre el cual los saberes psi-

sarrollada por las disciplinas ligadas al campo de la higiene y de la salud pública desde el siglo XIX, en prácticas de carácter eminentemente técnico, esencialmente dirigidas al ámbito de los cuidados individuales y básicamente orientadas al desarrollo de acciones asistenciales y educativas simplificadas, con baja densidad de tecnología especializada y equipamientos materiales y dirigidas a minimizar los padecimientos y los costos de la asistencia especializada. (Ortega y Mitjavila, 2005, p. 215)

(psicología, psicoanálisis¹⁴, psicopedagogía) brindan los elementos necesarios para su conocimiento a partir de criterios principalmente fisiológicos (Craviotto, 2017).

La relación de los infantes con su cuerpo es objeto de las primeras instituciones educativas a partir de preceptos eugenésicos e higienistas que buscan ilusoriamente capturar al cuerpo y ponerlo a funcionar según la voluntad de quienes se proponen educar, en consonancia con las políticas de turno. Como señala Polack (en Denis, 1980), "Dotada de un monstruoso poder de legislar, de un orden normativo fundamental(...), la medicina apuntala -mediante una práctica necesariamente acompañada por una pedagogía- un sistema de representación del cuerpo que es compatible con la marcha de la economía, con el orden y con los valores de la clase dominante". (p. 17).

El cuerpo gobernado y educado por la moral médica, presenta para el caso de la primera infancia un lugar distinguido. Esta etapa de la vida se caracteriza por el movimiento indisciplinado y constante, debiendo las instituciones educativas generar las estrategias y dispositivos necesarios para capturar las particularidades requeridas por tales características, minuciosamente cuantificadas y definidas por la ciencia positivista¹⁵.

A su vez, el cuerpo adquiere en las innovaciones pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX un lugar central. Nos referiremos a ellas como las prácticas psicomotrices y las prácticas específicas de educación del cuerpo (Denis, 1980), es decir las que se orientan por la ilusión de poder afectar directamente a la

relación con el cuerpo que los individuos establecen¹⁶. Ambas se han orientado por introducir el lenguaje en la experiencia vivida del cuerpo o en caso de que no exista alusión explícita al lenguaje, el mismo intercede en la medida que se nombra al cuerpo y a su lugar en la institución pedagógica. Es decir, interesa acercar el lenguaje al cuerpo, para denominarlo, así como para relatar su experiencia. Nombrar el cuerpo, su posición, sus características, las sensaciones que parecen coincidir con este, sus movimientos, sus movimientos con otros, sus movimientos en el espacio y en el tiempo, entre otros, adquieren centralidad en esta distinguida etapa más que en ninguna otra.

Diversas áreas de conocimiento han justificado la educación del cuerpo en la primera infancia en su solidaridad con el desarrollo de los estados modernos. Este interés ha alcanzado nuevos sentidos luego de la década del 60'- 70' entre los cuales ha primado la educación de las emociones, así como el cuerpo como vehículo para la "necesaria" expresión (Denis, 1980). Dentro de las instituciones educativas para la primera infancia que fueron observadas; moverse, bailar, jugar, cantar, se presentan como las actividades predominantes dentro de la. entendiéndose allí movimiento del cuerpo como necesario para el desarrollo del individuo, anclado principalmente en conocimientos de la psicomotricidad y la psiquiatría (Ruegger, 2018).

Si bien existe una racionalidad que toma por objeto a la relación del infante con su cuerpo (Cf, Seré, 2020), brindándole elementos para que esa relación se rijan por

¹⁴ En referencia al psicoanálisis freudiano más "evolutivo": "fases de la evolución, psicosexual, complejo de Edipo, complejo de castración, etcétera" (Fernández y otros, 2020, p. 24)

¹⁵ Las propuestas pedagógicas de María Montessori y Enriqueta Compte y Riqué reflejan la influencia del positivismo, destacando el valor de la observación sistemática y la experimentación en la educación. Ambas enfatizaron la importancia del ambiente preparado y de métodos basados en el desarrollo natural del niño, alineándose con principios científicos. Montessori aplicó una perspectiva científica a través de materiales diseñados para el aprendizaje autónomo, mientras que Compte y Riqué, influenciada por el positivismo de Augusto Comte y Herbert Spencer, priorizó una educación centrada en la experiencia empírica y el desarrollo integral del niño en sus jardines de infantes en Uruguay.

¹⁶ En la modernidad el sujeto queda escindido entre un Yo y un cuerpo, estableciéndose una relación imaginaria entre ambos (Seré, 2017), en la que el Yo no queda por fuera de ese cuerpo (Rodríguez Giménez, 2016). Esta unidad imaginaria articula un Yo "propietario" y un cuerpo como "propiedad" (Seré, 2020) a ser cuidada. En la segunda mitad del siglo XX se actualiza, pero no se abandona dicha relación entre propietario y propiedad. Incluso advienen ciertas posturas herederas de la tradición fenomenológica (me refiero particularmente a la praxiología motriz de Piere Parlebás) las cuales hacen de la relación con el cuerpo algo que puede ser educado "conscientemente" desconociendo que la relación establecida con el cuerpo es consustancial a una vida organizada bajo la producción de valor, es decir, a la propio funcionamiento del capitalismo

diferentes acuerdos sociales que permiten adjudicar a las partes del cuerpo nombres, características, formas de verse, mostrarse y tocarse; también se presentan en la primera infancia diferentes espacios y tiempos que indirectamente educan a sus cuerpos. A continuación, nos interesamos por analizar los mismos a partir de las observaciones realizadas en torno a las prácticas alimentarias dentro de instituciones educativas destinadas a la primera infancia.

3. OBSERVANDO MÁS ALLÁ DEL PLATO. LO QUE REVELA LA RUTINA

Las observaciones a las instituciones educativas orientadas a la primera infancia en el Municipio de Maldonado del Departamento de Maldonado, Uruguay, se desprendieron de un proyecto más amplio que tuvo por cometido generar un laboratorio de educación del cuerpo¹⁷. De esta forma, dentro de la primera etapa se logró observar la rutina de los niños una vez que entran en la institución educativa con el objetivo de analizar la educación del cuerpo en los centros educativos destinados a la primera infancia. Uno de los centros observados fue un CAIF (nivel 2 y 3, niños de 2 a 4 años) y otro centro fue un jardín público de horario completo (nivel 3, 4 y 5, 3 a 6 años)

El desafío de investigar sobre la educación del cuerpo acarrea diferentes distinciones teórico epistemológicas necesarias, en tanto existen múltiples posicionamientos respecto al cuerpo, a su educación así como una preocupación que se acentúa en las últimas décadas por la conjunción de ambos: educación del cuerpo o educación corporal¹⁸ la cual emerge como respuesta a una crisis epistemológica en el campo de la educación física permitiendo la creación e integración de

conceptos como cultura corporal del movimiento y/o cultura corporal (Colectivo de autores, 1992) para analizar el lugar brindado al cuerpo en la educación y sus posibilidades en el campo educativo.

Las observaciones realizadas en la rutina de los centros educativos, principalmente en la hora de la ingesta de alimentos, permitieron la redacción de “notas de investigación” que buscarán ser presentadas en un formato de ensayo en ocasión de dar cuenta de las particularidades encontradas en las prácticas de educación que toman al cuerpo para la singularización de una cultura. Los siguientes párrafos involucran tentativas de enfoque, así como reflexiones que implican riesgos teóricos de error, y que están sujetos a rectificación y crítica (Althusser, 1996, p.100) a la vez que suponen una forma de comprender al conocimiento, al cuerpo y a su educación.

Althusser señala sobre las notas de investigación que el “ejercicio de escritura es propiamente una investigación, y no una exposición de cosas ya sabidas” (Althusser, 1996, p. 101). En este sentido, el trabajo de investigación sugirió el desarrollo de una teoría sobre un objeto teórico y “no el conocimiento de objetos reales” (ídem). En este sentido, estudiar la educación del cuerpo partiendo de notas sobre la misma en tanto “objeto real” implica comprenderla como efecto de “la intervención de los conceptos de la teoría general y de los conceptos de las teorías regionales implicadas, más el conocimiento (empírico) de las formas de existencia determinadas que constituyen la singularidad de estas esencias” (Althusser, 1996, p. 102). De esta forma, interesó señalar a las prácticas de educación del cuerpo reconociendo las formas de existencia de los conceptos que conforman a una teoría de la educación del cuerpo de perspectiva materialista (Seré, 2020) desde la cual se propone que el cuerpo y su educación es un asunto de seres hablantes (Behares y Giménez, 2020; Seré, 2020, p.89), quienes establecen acuerdos imaginarios acerca de las formas de organizar al cuerpo. Los siguientes párrafos se presentan como notas de investigación que permiten dar cuenta de la transmisión de estos acuerdos

¹⁷Proyecto que apuntó a la integralidad de funciones. Aprobado y financiado por el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas del Centro Universitario Regional Este.

¹⁸Se adjudica esta nomenclatura al trabajo desarrollado por Ricardo Crisorio por delimitar un programa de investigación sobre la educación corporal. Véase: Crisorio, R. (2015). Educación corporal. En R. Crisorio (Coord.), Ideas para pensar la educación del cuerpo.. La Plata : EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

entre seres hablantes de diferentes generaciones¹⁹ y en educativa. Al mismo tiempo, existe un

oportunidad de las prácticas de alimentación. En este sentido, se realizaron observaciones en almuerzos de un jardín de infantes en torno a los cuales cada grupo tenía su rutina, es decir, cierta forma de organizar el espacio, el tiempo y al cuerpo para la ingesta del alimento. En el caso del jardín observado, nivel 3, nivel 4 y nivel 5 comen por separado y presentan prácticas de alimentación diferenciadas. El jardín dispone de un tiempo para sentarse a comer y quedarse en la mesa. El personal de la cocina y auxiliares, todas mujeres, se encargan de llevar el alimento a la mesa y de asegurar que el mismo sea ingerido. Existe por parte de estas y de las docentes una insistencia y énfasis en la importancia de comer todo lo que está en el plato. A quién come todo se le resalta positivamente como forma de poder asegurar que esta “buena práctica” se establezca. Esto último da cuenta de la continuidad del paradigma positivista conductual en los ambientes escolares, caracterizados por consignas de “premio” y “castigo” que buscan asegurar el éxito de la transmisión de hábitos y conductas.

En el tiempo de comer no hay espacio para el juego ni para el movimiento. A quien juega con la comida o quien se mueve de la posición de sentado se le llama la atención. Todos los niños son invitados a formar parte de la limpieza del lugar, siendo la maestra del grupo quien marca los tiempos para cada tarea. Lo que se come, quienes dan el alimento, su preparación, los utensilios y su limpieza están claramente organizados y pautados por normativas y disposiciones que acompañan su operativización²⁰. El dominio sobre el cuerpo, sobre sus movimientos, sobre sus deseos, es uno de los cometidos de las prácticas de alimentación en la institución

“lugar de destaque ocupado pelos momentos de alimentação, funcionando como pilares de estruturação aos demais momentos da rotina. Esses períodos colocam-se vinculados aos princípios moralizadores da natureza imperfeita, ligando valores e ideais de perfeição à higiene, à saúde, às virtudes exemplares de um corpo educado. (Ritcher y Vaz, 2005, p. 109)

Educar los cuerpos a partir de las prácticas alimentarias sugiere adecuarse a tiempos y espacios compartidos para la ingesta. Quienes no logran funcionar en los mismos comúnmente se los aparta, se los sienta, se los dispone corporalmente de alguna forma y por algún tiempo para afirmar el error cometido, así como el castigo que se le asocia. El cuerpo adquiere diferentes lugares en las instituciones educativas y en las prácticas de alimentación, el de algo a ser dominado, así como el de algo a ser usado por un “Yo” que lo usa, gestiona y se apropia de él para cumplir con los tiempos y formas adecuadas.

Interesa señalar la importancia de ir en búsqueda de otras formas posibles de relacionarse con el cuerpo a partir de las prácticas de alimentación, dentro de las cuales se privilegie la experiencia sensible del cuerpo. Reconocer la “supremacía das práticas comensais como uma possibilidade de gozo em meio a tanta renúncia, alcançando um tipo de satisfação somática perante os desprazeres” (Oliveira y Ferraz, 2011), nos permite señalar a la potencia de estas para pensar en otras formas posibles de educar los cuerpos. Las mismas posibilitan la transmisión de experiencias que puedan ir más allá del dominio de las sensaciones y de las relaciones de propiedad con uno mismo, para así poder propiciar formas en las que el goce de la experiencia adquiera relevancia. Tal como nos indican Ritcher y Vaz (2005)

“A alimentação envolve algo mais que a finalidade de nutrir-se e permanecer são. Implica em saber o sabor independente de seu valor calórico, dos critérios científicos e jargões vinculados à qualidade de vida. Implica impressões sentidas, desejos, toques e prazeres quando a comida se

¹⁹La referencia a la educación como una transmisión entre dos generaciones se presenta en el pensamiento de Émile Durkheim así como de Walter Benjamin. Ambos presentan énfasis diferenciados sin embargo reparan en el puente existente entre dos generaciones al momento de educar.

²⁰Existen recetarios, pautas, listado de alimentos, plan de limpieza, protocolo de desinfección, planillas, instructivos y formularios. Los mismos se encuentran disponibles en: <https://www.dgeip.edu.uy/pae-publicaciones/>

encontra com a boca, ao mesmo tempo em que está implicada pelas palavras, olhares e gestos levados à criança, junto ao que lhe é servido durante os momentos de refeição” (p. 115).

Señalar y sentir al alimento como potencia de goce, nos permite pensar formas de relacionamiento que vayan más allá de la forma propiedad la cual se nos presenta como funcional al advenimiento de las instituciones educativas y al funcionamiento de los cuerpos dentro de las mismas. De esta forma, ir más allá del plato implica poder pensar relaciones con el cuerpo que devengan de las propias prácticas de alimentación, lo cual reivindica su centralidad para la educación de los cuerpos en las instituciones educativas. Estas posibles otras relaciones con el cuerpo donde se privilegia el goce estético²¹ del alimento nos permite acompañar la pregunta que Behares y Giménez (2020) se realizan: ¿podrían suponer una “otra forma de “la propiedad del cuerpo” o de la “tenencia del cuerpo” (p.20), reconociendo que “el goce del cuerpo es el espacio en el que el deseo del cuerpo mal parece satisfacerse”.

Cuando se trata de primera infancia, el asunto adquiere otra relevancia en tanto allí se ven involucrados sujetos y cuerpos que se encuentran incorporando un lenguaje, es decir, introduciéndose en un universo simbólico en el cual su cuerpo y el alimento adquirirán cierta representación imaginaria. A su vez, “la palabra no se planifica, sino que se suspende en el nombre, (...) hay cuerpo donde lo singular del sujeto, como falta y deseo, no caben en la certeza de las consistencias imaginarias” (Behares, 2008, p.44). En la primera infancia, por las inconsistencias de lo imaginario, el cuerpo y su educación adquieran un lugar central.

4. CUERPO Y ALIMENTACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Las observaciones realizadas permitieron señalar algunos aspectos respecto a la educación del cuerpo que

²¹Nos referimos a goce estético (sensible) y no a placer para señalar experiencias que irrumpen a las repetidas prácticas de alimentación en las instituciones educativas. Estas últimas están más relacionadas al principio de placer (Real, 2023, p.104)

van más allá de las circunstancias espaciales y temporales en que ésta sucede, más allá de las particularidades de la formación social en que se desarrolla, más allá de las particularidades de los sujetos que la ponen a funcionar (Seré, s/a). Las instituciones educativas para la primera infancia suponen un tiempo, un espacio, así como la transmisión de una cultura que implica la disposición del cuerpo para que la ingesta del alimento tenga lugar. Ahora bien, las mismas ¿qué buscan garantizar?, ¿quiénes determinan cómo debe disponerse el cuerpo en las prácticas de alimentación? ¿quiénes implementan las determinaciones sobre el cuerpo implícitas en la ingesta del alimento dentro de las instituciones educativas?

El asunto del alimento en las instituciones educativas es un tema de discusión política que va más allá de las prácticas de educación del cuerpo en concreto. El mismo es controversial ya que pone en tensión los alcances de la propia institución educativa. No faltan los comentarios de los diferentes actores en los que se señala que el alimento no debe de formar parte estrictamente de las preocupaciones de las instituciones educativas, haciendo alusión principalmente al gasto que el mismo representa para el estado y a la reivindicación de lo “meramente educativo”.

Ahora bien, lo que pretendemos señalar es que toda educación remite al cuerpo en tanto en él se singulariza la cultura. Pero el cuerpo, no es solo un organismo que ingiere nutrientes, entonces, ¿qué lugar tiene el alimento en las instituciones educativas?, ¿qué lugar tienen las prácticas de alimentación en la educación de los cuerpos? o lo que se ha colocado en la emergencia de diferentes situaciones de crisis ¿la escuela debe brindar el alimento? Estas preguntas son respondidas políticamente con escasa o nula delimitación conceptual. Por lo tanto, la pregunta que nos proponemos responder conceptualmente es la de ¿cuál es la potencia de las prácticas de alimentación en las instituciones educativas? Para trazar algunos caminos posibles hacia una respuesta, partiremos de la base de que el alimento siempre está sujeto a la práctica de alimentación y en tanto práctica precisa ser pensada desde sus implicancias socioculturales. Alimentarse no es un acto instintivo (en caso de que existan actos de este tipo), es una práctica

que implica siempre a un otro, por lo que reducir la discusión del lugar de la alimentación en la escuela a valores nutricionales implica reducir el cuerpo a su anatomía y fisiología. Pretendemos, siguiendo a Denis (1980), no describir una realidad institucional sino “determinar una realidad institucionalizada” (p.24), en tanto “que toda nuestra educación es en cierta medida... el ajuste de nuestro cuerpo de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad” (Bernard, cit. en Denis, 1980, p. 24).

Las políticas públicas de seguridad alimentaria hacen uso de las instituciones educativas para desplegar los brazos del estado en los contextos reconocidamente como vulnerables. Ahora bien, el cuerpo en estas prácticas de alimentación queda reducido a un componente utilitario para hacer funcional a los organismos que de alguna forma no podrían serlo sin el alimento. Nuestra pregunta no se coloca en si el alimento debe darse o no, tampoco cuál debería ser el alimento, ese campo de saber excede a lo que nos propusimos observar. Nos preguntamos entonces por los sentidos atribuidos a las prácticas de alimentación, en sus condiciones locales e históricas de posibilidad, así como en su potencia de poder resaltar otras formas de relacionarse con el cuerpo más allá de su funcionalidad nutricional.

Pretendemos de esta forma señalar que alimentarse es una práctica en la que el cuerpo, sus deseos y sus pulsiones, permite/n la singularización del sujeto (Rodríguez Giménez, 2016), lo cual implica que al alimentarse se presenten formas de relacionarse con uno mismo y con los otros a partir de sensaciones y deseos que la ingesta envuelve. Al mismo tiempo, la historia de la racionalización del cuerpo se acompaña, entre otras, de la institucionalización de las prácticas de alimentación (Vigarello, 1993) lo cual nos advierte sobre la relevancia de estas en el marco de la educación del cuerpo, para ordenar los deseos pulsionales del cuerpo. Este cuerpo pulsional queda articulado en palabras que ordenan la ingesta y le otorgan materialidad al mismo en tanto es a partir de la palabra que se le brinda un tiempo y un espacio a la ingesta.

Estas formas materiales de educar los cuerpos y de

configurar sujetos, se ven afectadas por el momento histórico en el cual tienen lugar. Actualmente nos encontramos en un contexto signado por el fracaso de los grandes proyectos socialistas y enfrentamos el avance del neoliberalismo como racionalidad gubernamental propia del capitalismo contemporáneo (Foucault 2007; Dardot y Laval 2013), lo cual nos presenta nuevos debates en torno al alimento y a la educación. El extractivismo del cuerpo que caracteriza al neoliberalismo (Gago, 2019; Seré y De Boni, 2024), nos enfrenta a formas mercantilizadas del alimento y de las prácticas de alimentación que se muestran como parte de deseos, responsabilidades y deudas, individuales y no en su relación que es siempre con un otro (Fuentes y Weber, 2018).

Las preocupaciones en políticas educativas uruguayas por la garantización del alimento remiten a los inicios del siglo XX²². En el siglo XXI estamos frente a otro tipo de preocupación, frente a otro tipo de producción de subjetividades, frente a otro tipo de educación de los cuerpos. El foco actualmente se encuentra en señalar qué alimento y qué características debe tener para asegurar parámetros nutricionales que se esperan en la primera infancia. A modo de ejemplo, las instancias de experiencias oportunas en el marco del Plan CAIF, así como de Nivel inicial, disponen de lineamientos nutricionales que se actualizan junto con los cambios culturales y sociales. En las observaciones realizadas se identificó la relación de la actualización de dichos lineamientos a partir del crecimiento de la migración centroamericana (Venezuela y Cuba principalmente) al departamento de Maldonado.

La preocupación está puesta en educar para que la infancia, y en ocasiones también las familias, distingan buenos alimentos, así como a una necesaria disposición del cuerpo que permita asegurar la ingesta, otorgándole centralidad al infante y a las relaciones que él establece sensiblemente con el alimento²³. Esta forma

²²Origen del programa PAE en ANEP, Uruguay.

²³Ver los lineamientos nutricionales presentados por el Instituto nacimiento de Alimentación perteneciente actualmente al Ministerio de Desarrollo Social en el siguiente link: <https://inau.gub.uy/images/pdfs/b12.pdf>

de comprender al individuo y a su cuerpo subroga la relevancia de las prácticas de alimentación para la educación del cuerpo, en tanto en la mismas siempre existe una relación con un otro mediada por la palabra, lo cual involucra a los cuerpos en un entramado social e histórico que tienen su peso ante la relación que el infante pueda establecer con el alimento. Por lo tanto, la voluntad de diseñar pedagógicamente²⁴ a la relación con el alimento en la primera infancia que se nos presenta en la actualidad no necesariamente determina a las relaciones con el alimento, sino que son justamente estas relaciones que se presentan como imaginarias las que determinan la voluntad de su ilusorio diseño (Elzaudia et al, 2023, p. 235).

5. CUIDAR DEL ALIMENTO

Las discusiones en torno al alimento en las instituciones educativas se reavivan luego de la crisis social y sanitaria por COVID 19. La preocupación nutricional por la primera infancia queda enlazada a discusiones presupuestales que velan “por el buen uso” de los bienes públicos. A su vez, el discurso sobre el gasto público es solidario al advenimiento de los gobiernos neoliberales para quienes educar desde las prácticas de alimentación no forma parte de la agenda.

En este sentido, cabe preguntarse por el lugar del cuerpo y su educación ante las actuales transformaciones educativas en el contexto uruguayo, específicamente en el departamento de Maldonado, que se relacionan con el avance del gobierno neoliberal en el país. Para esto, se vuelve necesario señalar dos formas bien diferenciadas de educación para la primera infancia estatal y pública existentes en la región: CAIF (MIDES-MEC-MSP-ASSE-INAU- Sociedad civil organizada²⁵) y Jardines (ANEP-MEC).

El plan CAIF se encuentra atravesado por una

lógica de cuidado para la cual la preocupación por la seguridad alimentaria se expresa desde sus orígenes hasta la actualidad. La responsabilidad estatal por el cuidado de la primera infancia se presenta como plantea (Ivaldi, 2018) como efecto de “una larga lucha llevada a cabo por mujeres por militantes de derechos humanos, por educadores y ciudadanos en general”²⁶ (Organización Mundial para la Educación Preescolar, 2017). A modo de ejemplo, este plan formó parte del Sistema Integral de Cuidados así como otras Políticas de cuidado entre las que se encuentran la “Becas de Inclusión Socio Educativa”, las “casas comunitarias de cuidados”, “Centros de Educación y cuidados de sindicatos y empresas”, entre otros²⁷. Cuidar el cuerpo de la primera infancia, propone reconocerlo en su posibilidad o imposibilidad de volverse propietario de sí mismos, instaurando dicho reconocimiento a partir de una sanción social que tiene al lenguaje como condición de posibilidad. Cuidar al otro es colocarlo en un lugar de subordinación, aunque sea parcial y provisoria, aunque se trate de una subordinación contingente, en tanto es hablado por quién cuida. Esta desigualdad de posiciones respecto a la posibilidad de incorporarse en cierto funcionamiento ya sea el de una escuela, el de una ciudad o el de una sociedad, pone en evidencia formas normativas de ser. Para no ser cuidados, tenemos que darnos cuenta de que sabemos administrar adecuadamente nuestro cuerpo para que este sea funcional a las formas de ser dominantes. Uno de los primeros desafíos que nos propone el cuidado de un otro es su reconocimiento como ser hablante, lo cual precisa de una vigilancia crítica sobre la delgada frontera entre cuidado y dominación. Como señala Penchasnsky, “lo interesante de estudiar la heterotopía del cuidado es aprender sobre otras formas no liberales de cuidar, sobre formas cuidadosas de organizar nuestras vidas y nuestras prácticas” (s/p, 2021). En este sentido, el alimento presenta en las instituciones de educación y de

²⁴(parafraseando a Vigerello, 2005, p.13)

²⁵Presentación del plan en su conformación: <https://www.caif.inau.gub.uy/novedades/item/197-caif-mas-oportunidades-mejor-calidad#:~:text=Dentro%20del%20MIDES%2C%20participan%20del,Lavalleja%2C%20y%206%20en%20Flores.>

²⁶Disponible en: www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/06/Declaraci%C3%B3n-de-la-Asamblea-Latinoamericana-de-la-OMEP-2017-version-definitiva.pdf

²⁷Sobre la infancia en el Sistema Nacional integrado de cuidados: <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/infancia>

cuidado de la primera infancia, la posibilidad de pensar formas de relacionarse con el cuerpo que se distancien de las liberales, y ahora neoliberales, que vuelven al cuerpo una propiedad en lugar de una potencia para pensar en otras formas posibles de organizar la vida y las prácticas²⁸.

La lógica del cuidado en el Plan CAIF nos permite señalar una preocupación por administrar la vida de la primera infancia, y lo que nos interesa a nosotros; administrar las “correctas” prácticas de alimentación. De esta forma, las políticas públicas alimentarias que acompaña los centros educativos para la primera infancia en Maldonado son promovidas principalmente por INDA-MIDES (Picasso et. al, 2024). Las mismas no han sido puestas en cuestión mientras que la alimentación en los centros educativos de ANEP sí han sufrido de tensas discusiones políticas en los últimos años. Las mismas dan cuenta de formas de comprender al cuerpo y a las prácticas de alimentación que se presentan en consonancia a las lógicas liberales del cuidado, lo que se les agrega es la connotación de buena o mala gestión de los usuarios respecto al “beneficio” otorgado por el estado.

Por su parte, la conformación del colectivo “Familias Organizadas por la escuela pública” ha reivindicado la alimentación en las instituciones educativas no sólo para garantizar la seguridad alimentaria sino también para ampliar el apoyo a los cuidados, al mismo tiempo que también señalan la importancia de la “socialización” a partir del alimento en la que el cuerpo se involucra: “Sentados alrededor de la mesa ejercen su derecho a una alimentación de calidad y aprenden del encuentro entre iguales” (Comunicado FOEP, 2020).

El discurso sobre el cuidado se solapa con el de la seguridad alimentaria. Si se tira de ese hilo, se entra en un entramado de vigilancia alimentaria en la que se

vuelve necesario medir riesgos nutricionales y acciones necesarias para mitigarlos. Observamos de esta forma que el interés educativo que enlaza al alimento reconoce siempre la importancia del encuentro con el otro que el alimento supone, ya sea en su adquisición, preparación, presentación o incluso en la ingesta. En este sentido, el cuidado del alimento supone siempre el cuidado de una relación con el otro en la que la administración del riesgo o vulnerabilidad ocupan un lugar relevante pero no excluyente a otras formas de relación posible con los otros.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Las observaciones realizadas permitieron señalar algunos de los sentidos que se presentan explícita e implícitamente a la hora de la ingesta del alimento en el espacio asignado por las instituciones educativas para la misma. El análisis de lo dicho y hecho para que la primera infancia se alimente dentro de las instituciones nos permitió reconstruir algunas de las condiciones de posibilidad de las prácticas de alimentación en la educación de la primera infancia en la actualidad. Las mismas nos sugieren que existe un entramado de saberes, principalmente médicos, que ordenan lo que debe ingerirse al mismo tiempo que acompaña cierta individualización de la ingesta, subsumiéndola a una administración del alimento que permita garantizar la seguridad alimentaria y evitar el riesgo nutricional ante la vulnerabilidad socioeconómica que se identifica para la primera infancia en Uruguay a inicios del siglo XXI.

La preocupación por la alimentación de la primera infancia adquiere al menos dos sentidos y tradiciones bien diferenciadas; el de la educación para una correcta nutrición, a la vez que permite brindar parámetros de seguridad alimentaria a una población de vulnerabilidad socioeconómica, y el del alimento como condición necesaria para el éxito de los aprendizajes. Ambos escenarios remarcen cierta preocupación por la ingesta individual a la vez que se reconoce la importancia de las instancias de alimentación en las instituciones educativas para contribuir a la socialización. Lo que se desprende de dichas tradiciones es una relación con el

²⁸Este asunto fue trabajado en la ponencia “Cuidar los cuerpos: reflexiones a partir de las formas de vida contemporánea” presentada en XII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas - Córdoba, 24 a 26 de julio 2024. Simposio 42: Lógicas y desvaríos corporales: Estudios sociales sobre/desde los cuerpos y sus efectos estético-políticos en coautoría con Raumar Rodríguez Giménez, Catherín Garín y Camilo Rodríguez Antúnez.

cuerpo que supone formas, espacios y tiempos para que el infante domine cierta cultura culinaria. Los sentidos aquí señalados son consecuentes al funcionamiento de la institución educativa, así como del infante en la misma. Las tensiones en torno al alimento se presentan respecto a quiénes y para qué, evidenciando un desplazamiento en la responsabilidad de dar el alimento por parte de la institución educativa, propias de los estados de bienestar, hacia el análisis del riesgo nutricional en solidaridad con la individualización y desestatalización propias del neoliberalismo.

Partir de las prácticas de alimentación para pensar su centralidad en la educación del cuerpo dentro de las instituciones educativas, supuso el esfuerzo de delimitar al concepto “cuerpo” así como las posibilidades de problematizar al mismo en su materialidad lingüística e histórica. Esto último nos permite abordar la relación que con el mismo se establece en nuestra cultura y que a su vez busca transmitirse a las generaciones más jóvenes. El reconocimiento de un cuerpo que se presenta insatisfecho ante las formas de satisfacción que son habilitadas por el mundo adulto, se nos presenta como posibilidad y potencia de ir hacia otras formas de relacionarse con el mismo y con el mundo.

Referencias bibliográficas

- Alliaume, J. (2018). Exploración de las representaciones y concepciones de actores técnico-políticos del Plan CAIF. Relación con la implementación del mismo. Tesis de Maestría. Programa de Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Udelar.
- Althusser, L. (1996). Escritos sobre psicoanálisis. Freud y Lacan. Tres notas sobre la teoría de los discursos. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Aguirre, R. (2014) La política de cuidados en Uruguay: ¿un avance para la igualdad de género? Revista Estudos Feministas, vol. 22, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 795-813 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil
- Barran, J.P. (2004). Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Behares, L. E. (2008). De un cuerpo que responda a la palabra: Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En L. E. Behares & R. Rodríguez Giménez (Comps.), *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp. 29-46). Montevideo: Universidad de la República.
- Boni, I., Quintero, C. (2025). Vivir en deuda. Explotación neoliberal y captura del tiempo. Bajo el volcán. p123-160. Revista de posgrado de sociología. BUAP.
- Carli, S. (2000). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina 1860-1955. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Carreli, M. (1998). Génesis de la enseñanza preescolar

- en Uruguay. En VI Congreso Nacional de Educación Comparada. Atención a la Infancia y Espacios Educativos. (157-166), Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Coletivo de Autores. (1992). Metodologia do ensino de educação física. Cortez.
- Comunicado Familias Organizadas por la Educación Pública (2020). Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1-IiLgS8fHxgkdEryxaoHZtOiOwKCweSW/view>
- Craviotto, A. (2017). La educación entre diagnósticos y alteraciones genéticas. El cambio de ADN en la educación del Uruguay. Cartografías Del Sur. Revista De Ciencias, Artes Y Tecnología, (4). <https://doi.org/10.35428/cds.vi4.52>
- Denis, D. (1980). El cuerpo enseñado. Barcelona: Paidós.
- Elzaurdia, M.; Garín C. (2024). El fracaso del objeto: apuntes sobre la constitución de un objeto en la teoría de la educación del cuerpo. En: Cuerpo y educación: indagaciones para una teoría. Coord.: Rodríguez Giménez R y Seré Quintero C. Ed. biblioteca Plural, CSIC, Udelar.
- Elzaurdia, M.; Garín G., Muiño J., Rettich, J., Risso A., Rodríguez, C., Rodríguez R., (2024). Las pedagogías del cuerpo y el corte epistemológico freudiano. En: Pedagogie dil corpo. Orgs.: Eduardo Galak, Antonio Donato, Alessandro Brtolotti. Roma, Quapag Edizioni. ISBN 9791222499093. DOI 10.5281/zenodo.10718709
- Fassler, C., Dabezies, M., García, S. (2011). Reflexiones en torno al Debate Nacional sobre Cuidados. Red género y familia. Disponible en: https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/57_file1.pdf
- Federici, S. (2013). Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández, A. M., Craviotto A., Rodríguez C., Ferreira G., Garay G., Acher I., Santos L., Pastorini M., Mujica V., Gouna P., Molina V. (2020). Ideas sobre infancia en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. Revista Temas de Profesionalización Docente. Núm. 7 Segunda Época. ISSN:2393-785
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio y población. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes M.P.; Weber, C. (2018). Neoliberalismo y alimentación. Disponible en: <https://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2018/10/10/neoliberalismo-y-alimentacion/>
- Gago, Verónica. (2019). La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo. Madrid: Traficantes de Sueños.
- García, S. (2008). Políticas de protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el INAU. Montevideo: MIDES.
- Ivaldi, E. (2018). Primera infancia: educación y cuidados. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2019/4/primera-infancia-educacion-y-cuidados/#fn-4>
- Laval, Ch. & Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Barcelona: Gedisa.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: Martinis, Pablo y Redondo Patricia (comps.) (2006) Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas, Buenos Aires, del estante editorial, págs. 13 a 31.
- Oliveira A., Ferraz, M.C. (2011). A comensalidade e o corpo: uma análise a partir de Freud. Estudos de Psicanálise, n. 36, p. 45-56.
- Ortega E.; Mitjavila, M. (2020). O preventivismo sanitista e a institucionalização do Serviço Social no Uruguai neobatllista: uma investigação genealógica. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 8, n. 2, jan. 2005. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6112>. Acceso en: 1º jul.
- Penchasnsky, M.C. (2021). Reflexiones en torno a la propiedad del cuerpo en clave feminista. La ventana. Revista de estudios de género. Versión impresa ISSN 1405-9436. La ventana vol.6 no.53 Guadalajara ene./jun. 2021 Epub 23-Feb-2021.

- Picasso F., Correa A., Elzaurdia M., Rodríguez G., Cabrera M., Berger D. (2024). Tensiones e hibridaciones teóricas en las ollas populares: entretejiendo un marco de «lo común». *Revista Reflexiones*. 103 (1). DOI 10.15517/rr.v103i1.50792.
- Plan Nacional de primera infancia. Infancia y adolescencia (2016-2020). (2016). Ministerio de Desarrollo Social. Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU). Ed.: Susana Aliano Casales. ISBN: 978-9974-715-58-5
- Richter, A., Fernandez V. A. (2005). *Corpos, saberes e infancia: um inventario para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 26, núm. 3, mayo, 2005, pp. 79-93. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte Curitiba, Brasil.
- Rodríguez Giménez, R. (2016) *Saber do corpo: entre o político e a política* (Tesis de doctorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168263>
- Ruegger, M. (2018). *La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física*. En C. Escudero (Coord.), *Actas* (pp. 253-270). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Seré, C. (2017). *Propriedade do corpo: sujeito, direito e trabalho* (tesis de doctorado inédita). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Florianópolis. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185558/PICH0182-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Seré, C. (2020). *El cuerpo: producción y reproducción de una relación imaginaria*. En: Rodríguez Giménez, R. (org.). *Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas*. Montevideo: CSIC, Udelar.
- Rossel, C., Colacce, M., Tenenbaum, V.; Gutierrez, M. (2019). *La Primera Infancia en Uruguay a diez años de la ENIA*. BID-SNIC-UCC-MIDES
- Vigarello, G. (1993). *Histoire du corps: De la Renaissance aux Lumières*. Paris: Seuil.