

¿Parentesco institucional, pseudo-parentesco? Una propuesta de análisis de un programa nacional de alimentación escolar en Perú

Mélissa Cornuel

Mélissa Cornuel : Université Paris Ouest Nanterre (UMR 7186 Lesc) et UMR 208 Paloc
« Patrimoines Locaux, Environnement & Globalisation » (IRD/MNHN/CNRS),
melissa.cornuel@gmail.com

Résumé :

Cet article propose d’appréhender, de manière exploratoire, les processus de mise en patrimoine visibles dans un programme national d’alimentation scolaire par le prisme de la pseudo-parenté institutionnelle. L’analyse ethnographique montre que les actions de patrimonialisation promues dès l’enfance, notamment dans les écoles, favorisent la création d’une ascendance nationale commune, à la tête de laquelle l’État semble se positionner.

Mots-clés : pseudo-parenté, enfance, patrimonialisation, développement, action publique, alimentation scolaire, Pérou

Abstract :

This article offers an exploratory approach to understanding the processes of heritage creation visible in a national school feeding program through the lens of institutional pseudo-kinship. Ethnographic analysis shows that heritage creation initiatives promoted from childhood, particularly in schools, encourage the creation of a common national ancestry, at the head of which the state appears to position itself.

Keywords : pseudo kinship, childhood, heritagization, development, public action, school feeding, Peru

Abstracto :

Este artículo propone, de manera exploratoria, aprehender los procesos de implementación del patrimonio visibles en un programa nacional de alimentación escolar peruano, tras el prisma del pseudo-parentesco institucional. El análisis etnográfico muestra que las acciones de patrimonialización promovidas desde la infancia, incluso dentro de las escuelas, favorecen la creación de una ascendencia nacional común, a la cabeza de la cual parece posicionarse el Estado.

Palabras clave : pseudo-parentesco, infancia, patrimonialización, desarrollo, acción pública, alimentación escolar, Perú

Introducción: enfoques teóricos

Los estudios antropológicos “clásicos” del parentesco (Evans-Pritchard 1940; Levi-Strauss 1949) hacen referencia a las relaciones de filiación y de alianzas, o por enfoques calificados de “genealógicos”, “carnales” (Copet-Rougier 1995: VII) u “ordinarios” (Copet-Rougier 1995: XV). Sin embargo, otros estudios revelan diversas variantes (Pitt-Rivers 1958; Christinat 1989; Copet-Rougier 1995; Fine 1995; Chiva 1995; Parkin 1997; Barry 2000, 2008; Grigoriou 2000; Suremain 2006, etc.), respecto a las prácticas del parentesco, entendidas como la manera de hacer parentesco, como hechos de parentesco “atípicos”, que no están basados en un principio genealógico, poniendo de relieve hechos de organización social y de relaciones de actorespreciados para los estudios antropológicos.

A partir de mi investigación doctoral sobre un programa nacional de alimentación escolar peruano¹, esta contribución explora un parentesco clasificatorio, de “pseudo-parentesco” –término popularizado por Pitt-Rivers (1976)–, en este caso en un entorno institucional (Parkin 1997), debido al papel de instigador predominante que desempeña el Estado peruano. Este se entiende como “operador voluntarista” (Olivier de Sardan 1995) ante los ciudadanos-usuarios de las políticas públicas en general y específicamente del programa, creando una “herencia colectiva”. Las políticas patrimoniales operan en una escala más amplia que la de un aparente parentesco, a través de la búsqueda de una genealogía común que apoya la conformación de una unidad, no familiar o doméstica *stricto sensu*, sino una unidad nacional basada en la creación de un origen común. Sin pretender ofrecer un principio teórico, se trata aquí de proponer y compartir algunas pistas de análisis de las acciones e intenciones del Estado tras un prisma alternativo.

Las líneas teóricas de esta investigación se centran en los temas del “desarrollo”² como políticas públicas bajo el enfoque de la acción pública en un país “bajo régimen de ayuda” (Hubert de Milly 2002; Lavigne Delville 2016)³, así como los de la patrimonialización⁴, de la alimentación y de la infancia.

El programa nacional de alimentación escolar *Qali Warma* (existe desde 2012), entrega productos alimentarios secos (arroz, tallarín, latas de pollo, de pescado, de leche, huevos en polvo etc.), los cuales son en parte patrimonialmente revalorizados (harinas, hojuelas y galletas de quínoa, *kiwicha*, maíz, chocolate, etc.), a los niveles de inicial y primaria de las escuelas públicas determinadas “pobres” y “extremadamente pobres” por el Estado⁵. El programa es concebido y llevado a cabo por el Estado, pero su acción se centraliza en establecer y controlar reglas y normas para cada nivel de implementación (normas nutritivas, de compra, de higiene, de transporte, de almacén, de administración, de cocina, de preparación, de servicio, etc.). El despliegue del programa implica varios actores procediendo de entornos socioculturales heterogéneos, con diversos retos y lógicas: proveedores, transportistas, cargadores, padres de familia, profesores, comités de alimentación escolar (CAE), alumnos, responsables de la unidad territorial y monitores del programa, etc.

Este contexto de encuentro y cambio social que conlleva esta operación voluntarista de transformación de ámbitos sociales promovido por el programa, determina la elección de una antropología del cambio social, inseparable de una antropología general, tras el enfoque por el “entrelazamiento de las lógicas sociales” (Olivier de Sardan 1995, 2001). Igualmente, se retoman los aportes de la antropología de la acción pública bajo el régimen de ayuda, que nos permite

aprehender el Estado ‘en acción’, productor de servicios tras varios actores (Jobert 1985; Bierschenk & Olivier de Sardan 2014), alejándose de una imagen monolítica del Estado, privilegiando un interaccionismo provocado por una diversidad de actores. Así, la etnografía diaria reveló lo que estaba sucediendo a mayor escala, particularmente sobre las lógicas e intenciones del Estado, adicionales a los objetivos oficiales del programa de distribución alimentaria contra la anemia, para mejorar la atención de los alumnos en clase. Su eslogan es: “Con una buena alimentación, aprendo mejor.” (Decreto Supremo n°008-2012-MIDIS)

El programa como política pública reivindicada presenta los atractivos de una acción de un Estado providencial, pero la realidad práctica muestra que integra también otras lógicas. Por un lado, con una estimulación económica neo-liberal de subcontratación privada máxima y licitaciones públicas. Por otro lado, con la “fabrica patrimonial” (Lenclud 1987), en un intento de incentivar el sentido de identidad nacional. En ésta nos concentraremos mayormente en cuanto al pseudo-parentesco institucional, al analizar las intenciones del Estado como un intento unilateral de crear un vínculo común, un parentesco nacional especialmente visible en el programa. Ambos aspectos se integran en una continuidad histórico-política de construcción y dominación estatal que se necesita recordar.

Antes de seguir con este contexto, es conveniente introducir el término de “pseudo-parentesco” (Pitt-Rivers 1976) para evocar las relaciones de parentesco institucional que nos interesan.

Varias definiciones describen ese tipo de parentesco, como la de Barry quien la describe como “relaciones establecidas conforme a varias modalidades (sangre, leche y varias metáforas) para establecer convencionalmente un vínculo de parentesco ficticio entre individuos que no están emparentados” (Barry 2000: 729). Parkin (1997: 129) precisa la extensión de la presencia de los hechos de pseudo-parentesco en las relaciones sociales, en su existencia como en su expresión metafórica calcada, al mismo tiempo, sobre el campo léxico y sobre las representaciones vinculadas al parentesco genealógico: los sacerdotes como “padres”, la imagen de un rey como “padre de la nación”, pero también en las relaciones de amistad, entre patrón y cliente, gobierno y ciudadano, empleador y empleado, profesor y estudiante, etc.

La diversidad de tipos de pseudo-parentesco y el evocado de la relación gobierno/ciudadano, no es indiferente en el análisis de un ejemplo de parentesco institucional. Éste último, como parentesco clasificatorio, se destaca con respecto al parentesco ordinario por ausencia de vínculo de filiación o de alianza. Sin embargo, el uso metafórico de términos del parentesco en el ámbito político e institucional permite proponer un “puente analítico” que pone de relieve las intenciones escondidas y estrategias políticas y patrimoniales del Estado hacia los beneficiarios –formales como informales– del programa nacional de alimentación escolar. Se observa a gran escala la patrimonialización que contribuye a proveer los discursos de reinención de la tradición (Hobsbawn & Ranger 2006) y de la historia nacional para lo que parece ser la búsqueda-creación de un antepasado nacional, de una genealogía nacional.

Aunque podría parecer una instrumentalización del parentesco tradicional, reforzada por la ausencia de experiencias cotidianas de parentesco (Carsten 2003), a través del uso de términos metafóricos del parentesco, no se trata de un análisis terminológico, metafórico y simbólico puro, al igual que los trabajos “culturalistas” sobre el parentesco, tampoco de una simplificación metafórica que consistiría en una asimilación terminológica de un grupo social en un grupo de afines. Al contrario, quisiera considerar el parentesco como un ámbito que no está separado de la organización social, y más aún, observar en ese parentesco institucional sus usos sociales, así como las estrategias de

sus actores, incluido el Estado. Los términos del parentesco se vuelven un soporte metafórico, más que una metáfora en sí misma, para calificar relaciones de parentesco, relaciones sociales entre el Estado y algunos ciudadanos, entre otros, los niños. En otras palabras, se trata de sobrepasar el análisis terminológico de pseudo-parentesco, que no es solamente una metáfora de circunstancias, sino una vitrina de las estrategias de los actores y de sus usos sociales.

Desde allí, interrogaré sobre lo que *Qali Warma* deja ver de un pseudo-parentesco institucional, y sobre todo de las relaciones entre los parientes-actores. Se puede constatar que la patrimonialización instaurada por el Estado y el programa, plantea al menos una interrogación: la de la voluntad del Estado de evidenciar y hacer adherir a los beneficiarios del programa, derivando una construcción y adhesión hacia un sentimiento de identidad nacional. ¿Qué tipo de pseudo-familia repatrimonializada elabora el Estado y con qué objetivos?

Contextos

Contexto histórico-político estructural

Tal como las políticas públicas sociales peruanas, *Qali Warma* encuentra su origen en dos grandes “movimientos históricos” (Balandier 1951): la segmentación racista estructural de la población, inducida por la colonización española y el neo-liberalismo. Los programas sociales y los conceptos asociados son una respuesta a la fractura social segregacionista históricamente estructural, y económica, intensificada por las políticas neoliberales cuyos impactos han ampliado las desigualdades económicas y sociales. Ambos son antagonistas con la idea de unidad nacional, o la formación de un Estado-Nación, la cual el Estado intenta revertir (Bey 2003; Nagels 2013; Palma Pinedo 2023).

Las consecuencias del primer aspecto histórico se resumen en la dominación económica, social y ciudadana efectuada por una oligarca mestiza fundada en varias políticas de opresión de las poblaciones indígenas (Wachtel 1971), negras y de los inmigrantes no-europeos (Chiaramonti 2009). La diferenciación en ciudadanía fue una ilustración mayor de la segregación de la población. Si la ley brindó igualdad entre los ciudadanos con la promulgación del sufragio en 1979, algunos aspectos históricos modernos preservaron esa segregación (Ewig 2010).

Es con la crisis económica de 1978 que el presidente Fernando Belaúnde Terry (1980-1985), bajó los subsidios de la salud pública y aumentó las políticas sociales de emergencia. Desde entonces, el Estado fomentó los comedores populares, que se desarrollaron en barrios pobres de Lima, después del impulso liberal que generó pobreza, asociado al conflicto armado con Sendero Luminoso (1980-2000) –grupo revolucionario armado de inspiración maoísta– que afectó a las poblaciones indígenas, blanco tanto de las organizaciones terroristas como de las fuerzas militares del Estado (Yashar 2005). Esto ocasionó más de 70 000 muertos, torturados, desaparecidos y desplazados (Comisión de la Verdad y Reconciliación 2004), así como un éxodo masivo desde los Andes hasta la costa, en la ciudad de Lima, creando nuevos barrios pobres, los “barrios jóvenes” (Nagels 2013).

La combinación del crecimiento demográfico en contexto de alta pobreza incitó a grupos de mujeres a organizarse tras la colectivización de los costos y medios de preparación, siguiendo un sistema de rotación, a cambio de raciones de alimentos (Nagels 2013). Estos fueron objeto de recuperación política, particularmente desde el sufragio universal (1978) que suscitó mucho clientelismo político hacia los numerosos nuevos electores pobres (Bey 2003; Nagels 2013). Los programas alimentarios

tienen su origen en variaciones operadas sobre las bases del funcionamiento de los comedores populares⁶.

Estos conocieron varios cambios con un énfasis particular durante la presidencia de Alberto Fujimori en los años noventa, periodo de liberalización económica, incitada por las organizaciones monetarias internacionales, con los Planes de Ajuste Estructurales (PAE) del Consenso de Washington (1989), que conceden créditos bajo condiciones. Se ilustra durante la presidencia fujimorista por reformas de privatización cuyas políticas fueron llamadas “el Fujishock”. Permitió reducir la inflación y favoreció el crecimiento de la economía (PIB), pero aumentaron las desigualdades críticamente. El año 1990 es reconocido como el año del PAE más drástico del Perú (Bey 2003). Las organizaciones internacionales destacan su preocupación con respecto al empobrecimiento de las poblaciones (BM 1990). Sin cuestionar el entorno liberal, se desarrollaron, por parte de estas organizaciones, “programas compensatorios” basados en los principios de la teoría de la modernización⁷.

La respuesta fujimorista avala la inversión en programas sociales que se integran a la demanda internacional de soporte social, sin salir del modelo neoliberal. Más bien, se integra en la “segunda ola”, un periodo post Consenso de Washington, que favorece un enfoque del neoliberalismo, más social, en oposición a la primera ola, simbolizada por las consecuencias nefastas del Fujishock y de los PAE (Ewig 2010). Todavía centrada en el neoliberalismo, el Estado tomó el aspecto social como un valor en el cual invertir para alcanzar los objetivos de desarrollo económicos, y no tanto por razones de búsqueda de igualdad de derechos (Ewig 2010). Así los programas sociales son diseñados como una inversión en un “capital humano” (Ewig 2010). Desde esa visión productivista, una población “sana” produce mejor desencadenando un crecimiento económico nacional (Cuvi 2009).

En este sentido, con una herencia eugenésica e higienista (Tuncay 2015; Palma Pinedo 2023) se mezclaron los ámbitos de la salud con los de la alimentación. En efecto, el tema de la nutrición contra la malnutrición y, además, contra la anemia, tomaron un espacio firme en la agenda pública con el soporte de las agencias internacionales en la lucha contra la pobreza. Desde los años sesenta y la “década del desarrollo” esta agenda es llevada por la FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations) y el papel central de UNICEF para el posicionamiento de la anemia en Perú, seguido en 1974 con la conferencia mundial sobre la nutrición en la ONU y más tarde, la mención “Hambre Cero” en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000). Destaca la influencia de esas organizaciones en cuanto a sus sistemas de valores y sentidos centrados en estos temas en los principios biomédicos de la medicina occidental, con un aporte de tecnología sanitaria (Palma Pinedo 2020). Estos últimos son procedimientos de operaciones voluntaristas de transformación de ámbitos sociales basados en un intento de trasplante de recursos, técnicas y conocimientos. Son “saberes técnico científicos” (Olivier de Sardan 1995) adornados de lo “empírico-racional” (Augé 1986: 84), de lo a-político, históricamente descontextualizados y con una pretensión universalisante (Atlani-Duault 2009), de allí su “legitimidad” que no está cuestionada. A nivel nacional se implementó este planteamiento en varios programas alimentarios⁸ y programas nutricionales de complementos y suplementos alimentarios, aunque a menudo marcados por sus problemas de subcoberturas por las poblaciones las más pobres (Bey 2003).

En este contexto de acciones públicas caracterizadas por las influencias internacionales se conforma el programa. Sin embargo, por parte de su historia segregacionista, se destaca de los demás por su pertinencia al concepto –y al Ministerio– de la “inclusión social”. En Perú, fue la economista Carolina

Trivelli, investigadora del Instituto de Estudios Peruanos y consultora del BID, quien introdujo las nociones de “crecimiento inclusivo” e “inclusión social” (2010). Sin alejarse del sistema capitalista liberal, se incentiva el crecimiento económico con el apoyo del Estado considerado desde una perspectiva de redistribución de recursos hacia los grupos sociales excluidos.

Esas reflexiones se asocian a un cambio de paradigma internacional que va de la figura de la “víctima” de la pobreza hacia la del “agente” capaz de actuar sobre sí mismo, a partir de una base de medios transmitidos, donde la educación es una de las figuras protagonistas que permiten los recursos. Así, la noción de inclusión social se asocia a los conceptos de “agencia”-capacidad (*capabilities*) de acción y elección de cada individuo (Sen 1985)- y empoderamiento - el acceso a la autonomía y emancipación por uno mismo (Quiroz-Pérez & de Vinatea Ríos 2015: 3). Esas asociaciones se refuerzan al sumarse a modelos de desarrollo basados en la participación de los beneficiarios, reforzando la representación como factor esencial en el éxito de los proyectos.

Ollanta Humala creó y nombró en 2011, año de su elección, conjuntamente con el Congreso, un Ministerio basado en esa misma noción: el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) cuya ministra fue Carolina Trivelli. De ese Ministerio dependen los programas sociales emblemáticos del momento: Juntos (transferencias monetarias acondicionadas), Pensión 65 (asistencia a mayores de 65 años), Cuna Más (atención a niños menores de 3 años, sucesor del programa Wawa Wasi) y *Qali Warma* (Quiroz-Pérez & de Vinatea Ríos 2015).

El presidente Ollanta Humala anunció en su mensaje a la Nación del 28 de junio de 2013, la estrategia política -y comunicacional- de “incluir para crecer”⁹. Siguiendo los principios claves de la inclusión social, se pretende colocar a los individuos al centro de la vida política y nacional, permitiéndoles beneficiarse de programas y servicios sociales en cada etapa de su vida, siguiendo cinco ejes temporales, desde la primera infancia hasta la jubilación.

El tercer punto de este mensaje a la Nación está dirigido a los niños del grupo de edad al cual se dirige el programa *Qali Warma*. Tiene como objetivo que los niños, niñas y adolescentes puedan concluir satisfactoriamente sus estudios escolares, a fin de reunir las mejores condiciones, para acceder a la educación superior o incorporarse al mundo del trabajo, e integrarse a la sociedad nacional. Se menciona directamente al programa de alimentación escolar para lograrlo. La educación sería uno de los medios para obtener las capacidades que permitan acceder a esta inclusión, estableciendo condiciones favorables al aprendizaje, a través del aporte alimentario. Con *Qali Warma*, el punto de inflexión se produjo cuando la distribución de “comida” fue sustituida, en términos oficiales, por un “servicio alimentario” ya no sólo enfocado a la lucha contra la pobreza y la desnutrición, sino a la mejora de la concentración en la clase, considerada como una de las claves del éxito académico, fruto de un giro hacia la optimización de las condiciones de aprendizaje en la educación. La alimentación se pone ahora al servicio de la educación, del desarrollo de las capacidades individuales, integrada en el conjunto más amplio de una inclusión social desarrolladora.

Los dos primeros párrafos del artículo 3 del decreto supremo que crea Qali Warma se relacionan con los objetivos específicos del programa, en particular la concentración a través de la alimentación: a. Garantizar el servicio alimentario durante todos los días del año escolar a los usuarios del Programa de acuerdo a sus características y las zonas donde viven. b. Contribuir a mejorar la atención de los usuarios del programa en clases, favoreciendo su asistencia y permanencia. c. Promover mejores hábitos de alimentación

en los usuarios del programa (Decreto Supremo n° 008-2012-MIDIS).

Además, el programa coexiste con otros más dentro de la construcción de una política común de inclusión social expuesta en los “Lineamientos de Inclusión de la Política del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social”¹⁰. En este documento la definición estatal de la inclusión social, es entendida como “la situación en la que todos los ciudadanos y ciudadanas del conjunto del país pueden ejercer sus derechos, acceder a servicios públicos de calidad, participar en la comunidad nacional en condiciones de igualdad y contar con las capacidades esenciales para aprovechar las oportunidades que abre el crecimiento económico” (2013: 5).

Nuevamente la focal económica se manifiesta, emergiendo allí con la noción de “comunidad nacional”, que parece *a priori* alejada de los objetivos productivos y neoliberales tradicionales. En este aspecto el programa figura no solamente como heredero de las teorías productivistas del capital humano (Ewig 2010; Palma Pinedo 2023), sino trata de incluir a toda la población al esfuerzo de unidad nacional. Se incluye al final, a las poblaciones excluidas del proceso nacional por su particularismo social, cultural y económico. Este aspecto se nota en *Qali Warma*, con una atención particular en la revalorización patrimonial, sobre todo en la elección de ingredientes. En efecto, es interesante notar que los alimentos tomaron parte de algunas prácticas culturales prohibidas por los colonos¹¹ y luego por la élite criolla de la Independencia. La revalorización alimentaria ha seguido el mismo camino de discriminaciones, y se usa como una palanca a la unidad nacional.

Esta revalorización alimentaria se ubica en el concepto de “gastropolítica” (Appadurai 1981) que permite reunir los despliegues y conjuntos de las relaciones sociales y de poder que vinculan la alimentación y la cocina a los mercados, a las instituciones políticas, a las identidades culturales y sociales, y a los cuerpos generizados, racializados y colonizados (Matta 2014, 2019). La irrupción de lo político en la alimentación concomite en Perú con un evento mayor desde los años 2000, la “revolución gastronómica peruana” (Matta 2014, 2019; Lauer & Lauer 2006) que acompaña las medidas neoliberales inspiradas en el Consenso de Washington y en el contexto mercantil internacional de apertura de los mercados. Siguiendo el auge turístico, unas de las expresiones de esta revolución fueron la multiplicación de las escuelas de cocina, y la sobrevaloración de los chefs cocineros en héroes nacionales.

Por lo tanto, el objetivo no se limita al mercado turístico internacional: abarca también un proyecto político, económico y cultural en el cual la cocina peruana sería el motor de un desarrollo inclusivo, de una reconciliación social y racial, de reunificación nacional. En particular después de las décadas de conflictos y políticas violentas (1980-2000), tales como las de exclusión de indígenas, que son condiciones contrarias con cualquier idea de unión nacional (Matta 2019). Desde ahí vinieron los discursos dominantes de una “revolución gastronómica” basados sobre la resiliencia y el resurgimiento peruano, tal como de la inclusión y la tolerancia -que se hallan todos en los objetivos del Midis- en la cual la cocina peruana sería una herramienta para unificar al pueblo (Fan 2013). Así la inclusión social toma parte en la narrativa del proyecto gastropolítico peruano. Los discursos sobre la cocina peruana articulan una serie de referencias que promueven una nueva idea de Nación, con valores que superan clases y razas para colocarse en la mayoría de los sectores sociales, se habla hoy en Perú de “nacionalismo culinario” (Matta 2014).

La particularidad de *Qali Warma* frente a los otros programas de las políticas de inclusión social cobra e ilustra tanto los aspectos de desarrollo económicos como los de unidad cultural nacional con lo alimentario.

Contexto etnográfico

La etnografía se desarrolló en varios lugares y con diversos actores. En primer lugar, formé parte del equipo de las cocineras, particularmente en un colegio de zona urbana, con visitas puntuales en escuelas rurales (*cf.* Mapa 1 más abajo), en Instituciones Educativas (IE) beneficiadoras. En segundo lugar, en visitas de control de esas escuelas, formé parte de monitores del programa y durante capacitaciones de las mamás cocineras y paralelamente, con los proveedores y transportistas durante las temporadas mensuales de entregas de los productos. Las interacciones con los niños se hicieron tanto de manera informal como formal. En el primer caso, en temporadas afuera de las instituciones educativas: después del día escolar en el camino a casa, después de las misas dominicales, en parques y canchas de fútbol y voleibol, cada ocasión involucrando el consumo de varios alimentos. En el caso formal dentro de las IE, con la organización de talleres en los salones con un docente asociado, completando otros encuentros con varios estatus: de cocinera haciendo el servicio, de profesora de inglés o de madre sustituta al torno del servicio alimentario en clase, a cargo de los padres.

Mapa 1: Departamento de Cusco, provincias de Cusco y Quispicanchi



Fuente: Elaboración propia con informaciones de IGN Perú (2018) y Guillermo Romero (2010)

En las oficinas nacionales limeñas, se deciden los principios y normas del programa: frecuencias de los servicios según los quintiles de pobreza (desayuno: 10 horas en zona de pobreza; dos servicios en las zonas de extrema pobreza: 8:30 horas y 14 horas), cantidades y variaciones nutritivas, normas de higiene, de seguimiento y de control, normas de las licitaciones públicas, etc. Con sus

oficinas de coordinación territorial, cada provincia, maneja al nivel local el desarrollo práctico del programa. Primero con los proveedores que deben cumplir las expectativas del programa con los productos impuestos con fichas técnicas, registros sanitarios (fechas de lotes, de expiración), normas de higiene de las plantas, y del transporte (subcontratado a otras empresas). Cada zona territorial está dividida en subzonas (4 ítems en Cusco)¹², compuestas de varias escuelas con cantidades precisas por cada alumno, en las cuales los proveedores se basan. Sí los tipos de productos no varían, las marcas pueden variar entre escuelas. La coordinación territorial monitorea el transcurso del programa, administrativamente, con el seguimiento de cada operación (tras informes, notas de entregas, etc.), y a veces controla las fábricas de los proveedores. Segundo, controla el desarrollo dentro de las escuelas según varias reglas: de almacenamiento, de menús, de preparación, de servicio, sin que por esto lleguen los medios físicos, logísticos o financieros que implican tales condiciones.

En efecto, después de la entrega de los alimentos, cada escuela debe de organizarse para todo lo que sigue. Sin contar algunos utensilios, estantes de almacén o una cocina de gas¹³, todos los costos (platos, vasos, combustible, tiempo de trabajo, complemento alimentario, etc.) están a cargo de las escuelas y de los padres de familia. El programa impone la constitución de un Comité de Alimentación Escolar (CAE) en cada IE compuesto por presidente (el director de la IE), secretaria (un docente elegido por los otros docentes) y tres vocales (padres de familia elegidos por la asociación de los padres de familia APAFA) con la intención de implicar formalmente varios actores. Los docentes del CAE actúan como representantes de *Qali Warma*, supervisan y controlan las entregas y extraen del almacén diariamente las cantidades exactas de alimentos según el menú establecido por el programa o según la propuesta de adaptación del menú por las cocineras.

Con lo anterior, observé tres grandes modelos de organización de los actores de las escuelas. En el primero, los padres de las IE urbanas colectan una cuota por mes por niño (mayormente de 5 soles) para emplear una o más cocineras (madres de familia) (cf. Figura 1 más abajo), pagar el gas, utensilios de cocina y completar los productos industrializados del Estado con consumos del mercado (hierbas para el mate, zanahorias, cebollas, salsa de soya, ají, etc.).

Figura 1: Madres de familia cocineras empleadas de una IE urbana de Cusco, usando la licuadora recién adquirida por los padres de familia, con verduras compradas en el mercado



Fuente: ©Mélisha Cornuel, el 29/03/2017

En el segundo, los padres de las zonas rurales (*cf.* Figura 2 más abajo) con menos recursos financieros toman turnos diarios en la cocina de las escuelas, en grupos de numerosos padres, en los cuales cada miembro tiene que brindar leña y verduras de su tierra para complementar la entrega de productos secos del Estado.

Figura 2: Madres de familia en la cocina de leña escolar de una comunidad campesina de la provincia Quispicanchi



Fuente: ©Mélissa Cornuel, el 24/04/2017

El tercero, el nivel de enseñanza Inicial, los PRONEI (Programas No Escolares para la Educación Inicial) tienen la particularidad de no desplegarse en instituciones públicas, sino en lugares privados. A veces tienen un espacio dedicado a la cocina, cuando no es así, los turnos de cocina de los padres se desarrollan en sus casas. Así que cada día, los padres de familia vienen a recoger los alimentos del día en el PRONEI, regresan a su casa para cocinar, y luego vuelven con los alimentos cocidos.

En los casos institucionales, los monitores visitan al menos una IE por día, para supervisar la preparación, distribución y recepción del programa, con el apoyo de cuestionarios bajo la forma de una aplicación telefónica¹⁴. Organizan talleres de capacitaciones para miembros de los CAE (cf. Figura 3 más abajo) donde presentan las normas de higiene y de preparaciones, o sobre un tema particular para una escuela en particular, frente a una reticencia o un rechazo¹⁵.

Figura 3: Capacitación de nuevos miembros de los CAE por monitoras del programa, ciudad de Cuzco



Fuente: ©Mélissa Cornuel el 23/03/2017

Las diferencias de contexto social y geográfico implican variaciones en la ejecución, la recepción del programa y de los discursos asociados. Si todas las escuelas investigadas se quejan de las pocas cantidades de alimentos distribuidos a los niños, los recursos invertidos por los padres de familia son masivos, pero no específicos al programa¹⁶. En el caso rural esa implicación impacta en gran medida la organización social y la comunitaria, tanto en la aplicación como en la imagen simbólica del beneficiario. El programa, aunque popular y mantenido por varios gobiernos, beneficia en la opinión pública de una imagen reservada. En las ciudades, los beneficiarios son considerados como no suficientemente pobres y asistidos para ser beneficiarios del programa, lo que les “mantendría” en situación de pobreza, promoviendo “la pereza”, un reproche muy presente por parte de los profesores y monitores. En efecto, la buena pobreza, legitimada, es a menudo asociada a la ruralidad y al campesinado.

Extracto de entrevista con una directora de una IE urbana:

“Con el programa Qali Warma hay dos cosas. Beneficia a muchos niños de bajos recursos. Hay padres descuidados, quienes les dejan irse sin desayuno. Esta bueno para los docentes porque le [el programa] llenan para aprender. Pero lo malo es que los papás se acostumbran a lo fácil. No quieren darles [desayuno] porque hay al colegio. Debería ser más para las comunidades, ellos lo necesitan. Caminan hasta horas para llegar al colegio, solo con un poco de mote, de canchitas y de matecito. No podemos exigir cosas de ellos

si están de hambre.” (19/05/2017)

Imponer la implicación de los padres permitiría a los padres de familia invertir la vida escolar de sus niños, con contribución financiera y participativa.

Es en este contexto que se desarrolla el programa en zona rural, donde los padres utilizan un día completo de trabajo en el campo cuando les tocan los turnos de cocina por orden alfabético. Conviene precisar que muchas comunidades de la región funcionan por el principio del *ayllu*¹⁷, tanto que, para algunos, se necesita más de una hora y media de camino para llegar al centro del pueblo donde se ubica la escuela. Allá, las I.E. son definidas como “extremadamente pobres” y deben de servir un desayuno a las 8:00 horas, mientras los niños llegan después de la caminata. Los cocineros, por su parte, empiezan a cocinar a las 5:00 horas y para el almuerzo de las 14:00 horas, cocinan, proporcionan el servicio, lavan platos, efectúan la limpieza, lo que les obliga quedarse en la escuela hasta por lo menos las 15:00 horas, ya muy tarde para regresar a trabajar cuando el sol se pone a las 18:00 horas. Los niños y padres de familia se quejan de las cantidades pequeñas proporcionadas que, según ellos, no equilibran la pérdida de un día de trabajo que pesa sobre los padres, así como sobre la comunidad cuya productividad depende del trabajo colectivo. La participación de los padres es obligatoria mediante la aplicación de una multa. Así se observa que los padres son usuarios adicionales del programa como modelo que parece condicionado a su participación reglamentada.

Propuestas de pseudo-parentesco

Buscando un antepasado común nacional

La voluntad del Estado de invertir el pasado segregacionista en la búsqueda de una unión en torno a la idea de Nación –en el sentido de mito unificador de todos los pueblos–, exigía un contexto multicultural, de un país caracterizado por su amplia diversidad arqueo-civilizacional, la elección de una trama histórica entre varias otras¹⁸. La revitalización de un pasado identificado, y más aún, la selección de un “espacio-tiempo ideal” (Matta & Suremain 2013) se enfocó en el periodo “Inca”.

Sin embargo, esos procesos de elección histórica con fines de producción de novela nacional, no son recientes. Uno de los más representativos es probablemente el del “nacionalismo criollo”, promovido por Felipe Pardo, figura de los criollos limeños, opositor al dirigente indígena boliviano Andrés de Santa Cruz, durante el periodo de la Confederación (1836-1839). Esta ideología se construye en paralelo al mito del indio, arraigado en representaciones ambiguas. De hecho, en esta ideología, “la nación” no rechaza ni a los extranjeros ni a los indígenas comunes, como ocurrió durante la conquista. Paradójicamente, se define a sí misma glorificando la memoria de los indígenas considerados más nobles, es decir, los incas (Méndez, 1996). Un rasgo significativo del discurso nacionalista criollo es que exalta el pasado inca. Se trató de un recurso teórico para legitimar su discurso nacionalista. Esta recurrencia al simbolismo Inca y la exaltación del pasado imperial se hicieron aún más evidentes en la época de la Independencia. Historiadores hablan de un primer indigenismo o de incaísmo (Basadre 1939). Parece contradictoria la retórica de glorificación del pasado inca y la valorización despreciativa del indio. Se explica en razón de una instrumentalización histórica. Apropiándose una historia que perteneció a la aristocracia indígena, se permite neutralizar el sentido político que pudieran tener los indios (Méndez 1996).

La elección y uso del pasado inca se ilustran particularmente en la patrimonialización implementada

por el Estado estas últimas décadas. Así, Perú implementó numerosas políticas en las cuales se idealiza, se exalta un pasado remoto. Las más visibles con el impulso del desarrollo turístico, se ubican ampliamente ancladas en la historia del pasado precolonial andino de la civilización Inca. Se centraron en los patrimonios culturales materiales (monumentos, ruinas precolombinas, etc.), después en los patrimonios culturales inmateriales (bailes, cantos, ropas tradicionales, alimentación, etc.). Esos procesos revalorizan un pasado que estaba hasta ahora devaluado (Robin-Azevedo & Salazar-Soler 2009), superponiendo la gloria y la aristocracia del imperio inca mundialmente conocidas y valorizadas por su genio intelectual, de organización social y estatal, y su ingeniería técnica y científica. Esos esfuerzos se ilustraron en 2004 por el presidente Toledo, quien se presentó con un traje llamado tradicional para promover el patrimonio cultural inmaterial, superponiendo en un “anacronismo patrimonial” (Suremain 2015) la gloria y la aristocracia del imperio inca con las “prácticas tradicionales” de los campesinos andinos de hoy, representados como los descendientes de los Incas¹⁹.

Otro ejemplo es el desarrollo por el Estado con colaboración de marketing privado, de una marca de promoción nacional, la literal “Marca Perú”. Se trata de *Nation Branding* que opera como una herramienta performativa gracias a productos audiovisuales impregnados de esa narración de herencia inca para gobernar a través estrategias y lenguajes del marketing (Canepa 2013). Se trata de una tecnología de poder en las formaciones políticas y culturales como las de la identidad nacional, la ciudadanía y el Estado. Corresponde a los esfuerzos del Estado para reconstruir la nación a un nivel práctico e ideológico, transformando el sentido y la experiencia de pertenencia y de identificación a él (Matta 2012). Así, con la marca, el Estado configura una narrativa sobre la identidad peruana, con maneras de percibir la pertenencia a la comunidad nacional. Esta propuesta se acompaña de un nuevo contrato social que corresponde al reciente entorno inclusivo estatal (Cánepa 2013).

Tras estos diferentes procesos, se busca una herencia legitimada para crear una ascendencia Inca común a todos los peruanos, el Estado se esfuerza de crear una ascendencia colectiva a la nación peruana. Los usos políticos de tales esfuerzos son centrales en las estrategias estatales de nacionalismo. El uso de una cultura distinta, delimitada, valida una identidad nacional específica (Green 2004). Eso interroga la analogía con el parentesco cuando esos procesos contribuyen a proveer los discursos de reinvención de la tradición (Hobsbawn & Ranger 2006) y de la historia nacional para la búsqueda-creación de un antepasado nacional, de una genealogía nacional. Esto mismo justifica una cohesión nacional y un respeto del estatus del Estado, símbolo de una identidad nacional reinventada en la cual el Estado es el pariente referente que encabeza.

Entonces, hay una voluntad de encontrar una historia común en individuos que viven en una zona geográfica compartida, viviendo en “co-residencia” (Parkin 1997) para retomar un término asignado no a la familia sino a los habitantes de una misma casa (“*household*”). Tal vez se puede hablar de “co-residencia nacional”, sobre todo porque el término-acción permite distinguir a los “otros” de los del exterior, del extranjero, movilizándolo y valorizando el aspecto patriótico en la singularización de individuos llamados “nacionales” y ciudadanos, por sobre los demás del exterior. Barry (2008: 15) precisa que: “el parentesco sería entonces una manera de clasificar a los humanos ordenados entre nuestros ‘semejantes’ y los otros, desde una regla de ‘filiación’ que selecciona a individuos que, comparten con nosotros un origen común escrito en la sucesión de generaciones, y colocan a otros partiendo del principio que son ‘como’ esos últimos”. Las políticas patrimoniales parecen operar de la misma manera, en una escala más amplia que la de un aparente parentesco, en la búsqueda de una genealogía común que apoya la idea de voluntad de crear una unidad, no

familiar o doméstica *stricto sensu*, sino una unidad nacional basada sobre la creación de un origen común. Esas decisiones políticas y jurídicas de patrimonialización de lo inmaterial certifican y autentifican, con prácticas de conservación y valorización de la historia y del patrimonio asociado, una herencia cultural común. Recurrir a esa categoría de patrimonios inmateriales (Bortolotto 2011: 29), moviliza las nociones de identidad, de tradición y de transmisión, instaura criterios y ámbitos institucionalizados y legitimados por organizaciones internacionales, designando o aislando, grupos culturales. Se fijan también en el espacio y en el tiempo, con intenciones del Estado de crear una historia nacional fija y común para extraer un antepasado común fácilmente identificable.

El nombre *Qali Warma* significa “niño vigoroso” en quechua, el idioma de la zona cultural de los Andes, hablada también por los Incas, excluyendo otros idiomas regionales a pesar de ser, ampliamente hablados. Entonces, es preciso hablar de “etnicización de la vida política” (Robin-Azevedo & Salazar-Soler 2009: 17), en el sentido de que los discursos sobre la identidad del pueblo peruano están elaborados desde la herencia Inca. Esa elección histórico-cultural pre-hispánica, que reintroduce una herencia Inca apoyada por representaciones simbólicas fantaseadas de la época, en la identidad nacional y observada, desde la niñez, con la voluntad afirmada de crear un nuevo ciudadano peruano, parece igualmente perfilarse en la creación de una genealogía nacional, de un antepasado común, único e identificable, en el cual cada peruano puede proclamar su ascendencia, en un contexto de parentesco reinventado (Hosbawn & Ranger 2006).

El entorno alimentario: “el Estado nodriza”

Si la creación de un antepasado común parece ser el primer paso hacia la creación de un sistema de parentesco, quedan otros elementos por “construir” para justificar la posición en las relaciones de dominación dentro de ese parentesco, mismas que el Estado pretende establecer.

El Estado desarrolla un vínculo de filiación histórico-cultural entre los peruanos y se ubica en ese “esquema del parentesco” como un punto de referencia, representante del pueblo en toda la población, y en el programa, como autoridad nacional y parental referente de los niños. Observamos que el Estado se posiciona como “súper pariente”, genealógico y nutricio. Estatus que le concede derechos y deberes. Deber de alimentar y derecho de imponer su sistema de sentido, y sus representaciones de cómo debería ser un buen ciudadano. La función nodriza del padre-pariente, en este caso la del Estado, hace inmediatamente pensar en un tipo de pseudo-parentesco, el de “*nurture kinship*” o el de “parentesco de leche”, que hace referencia al establecimiento de un vínculo de parentesco entre individuos genealógicamente no emparentados, después de una lactancia compartida (Fortier 2001). Efectivamente, los niños beneficiarios del proyecto comerían metafóricamente del mismo seno, el del Estado nodriza.

Se agrega a eso, de manera sobresaliente en la región de Cuzco, la alta mediatización de alimentos patrimonializados tales como la quínoa o el amaranto, mismos que han sido revalorizados tanto desde un punto de vista nutricional (tipo *Superfood*) como cultural (“típicamente” peruanos –y andinos– recientemente desvalorizados por su indianidad) (Suremain & Matta 2013; Matta 2010, 2013). En su compromiso de respeto a las diversidades culturales y sus prácticas, el programa adapta su lista de productos según las regiones. Así, por lo menos tres productos deben de tener un origen regional para respetar los hábitos culturales de los niños (Decreto Supremo n°008-2012-MIDIS). Se encuentra así en la región de Cusco, varios cereales regionales bajo la forma de harinas como el del amaranto (*kiwicha*), de la quínoa, así como galletas de *chía* o chocolate.

También se establece aquí, un vínculo con el área del desarrollo, cuya temática de la seguridad alimentaria se inserta perfectamente en la del parentesco nutricional institucional. Primeramente, sobre el tema de la imposición de saberes llamados técnico-científicos (Olivier de Sardan 1995), el Estado subsana “fallas”, “lagunas”, “carencias”, que no podrían llenar las familias, según su sistema de sentidos y modos de cálculos, satisfaciendo las “necesidades” arbitrariamente construidas por el Estado desarrollador (Suremain & Bonnet 2014). Este último se posiciona como “madre nodriza”, tomando una función y un deber lleno de lagunas. Se añade a eso las representaciones de las “poblaciones blanco” (Olivier de Sardan 1995), aquí las familias y aún más, los niños son representados como seres débiles que necesitan asistencia, pero también como seres en potencia, como receptáculos vacíos, de quienes se puede aprovechar la ignorancia para inculcarles valores, que sean ideal-típicos del mundo del desarrollo como la de la higiene y de la salud con “buenas” prácticas alimentarias, o del poder político y con la voluntad de querer constituir un nuevo ciudadano peruano.

El Estado a través del programa, entrega así a los niños, no solo recursos alimentarios sino también ideas patrimoniales de maximización de un capital histórico-simbólico y, por lo tanto, de una identidad nacional fuerte integrada a un sistema de pseudo-parentesco. En este sistema, el Estado sería el pariente de autoridad referente y los beneficiarios una rama subordinada con la cual él tendría el deber de llenar las lagunas alimentarias, el deber de alimentar: alimentar a “sus hijos”, los “hijos de la Nación” (Bonnet, Rollet & Suremain 2012). Parkin (1997) matiza la noción de “*nurture*” precisando que no se trata, en el caso de pseudo-parentesco, y particularmente de la adopción, únicamente de “*nurture*” física sino también espiritual. En el caso que nos interesa, parece que el Estado no quiere únicamente distribuir un alimento, una “*nurture*” alimentaria sino también política, contribuyendo a educar a un niño en consonancia con los valores y representaciones del Estado, esos mismos basados en las de organismos internacionales.

¿Una forma de compadrazgo impuesto?

Las condiciones para brindar alimentos, promocionar valores e imagen de la nación y difundir ideas patrimonializadas de identidad nacional a los niños son favorecidas por el contexto escolar, con la presencia dominante y preexistente del Estado en varios niveles de la vida escolar de los alumnos y de sus padres. En efecto, como lugar de socialización incontestable, tanto como en la familia, particularmente entre niños, el tiempo escolar juega un papel preponderante en la construcción de la ciudadanía de los niños y del aprendizaje de las normas de actitud frente a las representaciones simbólicas del poder estatal, respecto a la calidad de autoridad superior legítima que representa. El papel y las acciones del Estado se manifiestan en cada escuela pública del país con imágenes y actitudes dentro de las aulas (cf. Figura 4 más abajo).

Figura 4: Afiches en un aula de una IE urbana de Cusco



Fuentes: ©Mélissa Cornuel, el 17/05/2017

Esto también en los patios del recreo dónde se desarrolla la “formación cívica”, los lunes por la mañana, donde todos los miembros de las instituciones educativas, los niños y docentes con uniformes escolares, se reúnen para el izamiento de la bandera nacional a cargo de un alumno designado (cf. Figura 5 más abajo) y los niños cantan del himno nacional y regional, al unísono, bien ordenados en surcos, por salón, y rezan una oración.

Figura 5: Izamiento de la bandera nacional en una comunidad campesina de Quispicanchi



Fuente: ©Méllissa Cornuel, el 24/04/2017

Aparte de esa manifestación cívica y patriótica, se manifestó otro aspecto estatal elemental: el del monopolio de la violencia legítima ejercitado por el Estado con el modelo de los “brigaderos” (cf. Figura 6 más abajo).

Figura 6: La formación cívica en una IE urbana de Cusco, en primera fila, los “brigaderos” con sus bastones frente a la bandera



Fuente: ©Mélissa Cornuel, el 14/05/2017

Estos alumnos destacan por un estatus particular, promovido por los profesores, gracias a sus buenas notas y comportamiento, siendo “brigadero” o “policía escolar”. Se distinguen de otros niños con una vestimenta decorada de manera diferente, una cinta con los colores de la bandera del Perú, un escudo, guantes blancos, y lo más importante un bastón que llevan y usan en el recreo. La policía misma viene unas veces al año a enseñar a estos niños elegidos por sus competencias y comportamiento ejemplares –los mejores, según los criterios establecidos por el Estado– a marchar en paso militar²⁰. Este título les da un estatus superior a los otros niños y se lleva con orgullo para los niños brigaderos, como por su familia.

La promoción patrimonial se ve también en algunas escuelas de la ciudad, cada año con espectáculos de danzas preformadas por cada salón de niños, pero también, en ciertas fechas, bajo la forma de una competición entre los padres de familias que deben bailar en (cualquier) ropa “tradicional” (cf. Figura 7 más abajo).

Figura 7: Salón de padres de familia bailando en la IE urbana de Cusco



Fuente: ©Méllisa Cornuel, el 11/12/2016

El apoyo nutricional del Estado alterna entre prescripciones y discursos sobre la patrimonialización y el patriotismo, pero también en discursos paternalistas y culpabilizadores por parte de los docentes hacia los padres quienes, según ellos, “se involucran raramente con sus niños”: los objetivos ocultos de la acción estatal de promoción de un nuevo modelo de ciudadano, sobrepasa a los beneficiarios oficiales, los alumnos, llegando hasta sus padres.

Ese papel de pariente nutricional inicial que el Estado parece querer encarnar podría tomar una forma de “compadrazgo impuesto”. Varias nociones y funciones de ese parentesco a menudo calificado de ritual, se someten a nuestro sujeto de estudio, en el cual el Estado se colocaría en la posición de padrino/madrina, los niños beneficiarios del programa como ahijados y los padres de esos últimos, como los compadres del Estado padrino.

Si nos concentramos menos sobre el aspecto ritual y religioso del compadrazgo, pero más sobre el de la “co-parentalidad” evocada por Pitt-Rivers (1958: 2), se pueden entender las similitudes de la herramienta metafórica. “Padres de reemplazo”, de “substitución”, o de “tutela” (Fine 1995), en los casos de desaparición de los padres genealógicos o de incapacidad en asumir el papel socioculturalmente determinado de “padres” (Peristiany 1976), pero también visto como una parentalidad paralela, que se superpondría a la educación dada por los padres genealógicos. En

el caso peruano, el Estado se pondría directamente en el papel de padre de sustitución de los niños de familias “pobres” o “extremadamente pobres” e insinuaría una probable incapacidad de los padres de esos niños, por lo menos parcial, para llenar plenamente su papel y deber de pariente nutricional, por falta de recursos financieros.

Desde ahí, otro elemento notable de la relación de compadrazgo refuerza la voluntad de posicionamiento del Estado como “co-padre” ascendiente, el de la relación entre padrino y padre del ahijado. Varios casos etnográficos (Pitt-Rivers 1958, 1976; Peristiany 1976), refieren la relación que unió diferentes grupos por vínculos rituales, pero también contractuales, estableciendo nuevos estatus, modos de relación, de jerarquía, de derechos y deberes, así como de términos de referencia y de apelación²¹. Por eso, se crea una relación asimétrica. Fine (1995: 51) lo señala como un “vínculo vertical” que unifica a los padrinos con sus ahijados por obligaciones de regalos del padrino hacia su ahijado, cambiando su estatus en una situación social superior respecto a su ahijado, pero también hacia los padres del niño.

En el compadrazgo ritual católico (Christinat 1989), el padrino debe iniciar a su ahijado en la fe. El aporte educativo y discursivo del padrino/madrina sobrepasa el área de lo religioso para aplicarse a otros ámbitos de la vida (escuela, vida social y familiar, consejos, prescripciones de comportamientos sociales, etc.). El padrino cuenta entonces con un estatus particular, respetuoso, hacia su ahijado como hacia los padres del mismo. Cuando este vínculo se personifica por el Estado, toma el papel de regalar a los niños, en el contexto del programa, bajo la forma de alimentos. Cumple también el papel de prescriptor de “buenos” comportamientos tras discursos emitidos hacia los niños como hacia los padres, y que recuerdan las prácticas discursivas del mundo del desarrollo que introduce, por no decir impone, modos de hacer y pensar, propios al sistema de sentido de los desarrolladores.

Las capacitaciones obligatorias evocadas que abarcan las prácticas de cocina impuestas y explicadas con datos científicos –saberes y técnicos científicos legitimados que abrumen los saberes populares desvalorizados– son demostraciones evocadoras de la relación de dominación ideológica como práctica entre los desarrolladores y los usuarios. Esta se caracteriza principalmente por una transferencia de saberes y discursos efectuados unilateralmente, y que toma la forma de una enseñanza de conocimientos e imposición de procedimientos hacia los beneficiarios considerados como “ignorantes” en esos temas.

El Estado es representado por campañas de comunicación, como herramientas de comunicación radiofónicas, televisadas o en papel distribuidos en las escuelas, las familias, los mercados, o también, por representantes del programa, enviados directamente a las escuelas. Éstos últimos se posicionan como padrino, el que regala a sus ahijados, en este caso recursos alimentarios, pero como instancia que prescribe también ideas y representaciones de discursos patrimoniales y desarrollistas cuyos destinatarios son “ahijados” beneficiarios, pero también a sus padres, de quien el Estado es el compadre.

Conclusión

Los estudios sobre el parentesco han sido ampliamente el punto de entrada de las monografías y son hoy un ámbito importante de la disciplina antropológica, en la medida en que la familia es todavía considerada como constituyente de la célula social de base de las sociedades. No obstante, esa afirmación ha sido moderada por el cuestionamiento de algunos conceptos fundadores vistos

¿Parentesco institucional, pseudo-parentesco?

como etnocéntricos, como el de la alianza o de la filiación, considerados un obstáculo en el estudio de realidades y conceptos indígenas (Needham 1977).

Sin embargo, no se puede negar el interés que los estudios del parentesco tienen sobre las “relaciones de parentesco”, las que estructuran y hacen relacionarse grupos sociales en lugares de socialización privilegiados, en los cuales se juegan relaciones sociales, económicas, de poder, de autoridad, de gobierno, etc. Sí el parentesco “clásico” contemporáneo se interesa por el estudio de los “usos sociales del parentesco” y de las “prácticas del parentesco”, así como de las estrategias de los actores, entonces, el desplazamiento hacia el pseudo-parentesco solo presenta un ligero cambio de objeto de estudio, pero no tanto en el planteamiento teórico. Aún más en nuestro caso, el enfoque por el pseudo-parentesco nos ha permitido tomar distancia sobre un objeto de estudio institucional incitándonos a tomar una mirada nueva sobre las relaciones sociales de poder en varias escalas y particularmente, cuando lo institucional del programa toma como centro la familia.

Este ejercicio exploratorio de algunos hechos de pseudo-parentesco, permitió subrayar la manera con la cual varios grupos sociales de actores se relacionan con usos sociales del parentesco y preforman sus estrategias. Se observa la manera con la cual el Estado quiere afirmar su autoridad, su estatus, su doble posición de súper institución desarrollista y patrimonialista, siendo todo el proceso legitimado por las instancias como la ONU, en el primer caso, y la Unesco, en el segundo. Ese Estado finalmente impone su propia “puesta en parentesco” al actuar como “súper pariente y padre institucional”.

La analogía con el parentesco se manifiesta por su sistema de sentido y valores comunes, pero más que todo, por la reasignación de instituciones sociales pre existentes, en este caso la escuela, que tiene la ventaja de ser un lugar de socialización que agrupa a la familia y el Estado. Entonces, se trata más de “fabricar un parentesco” (Fine 1998) dentro de la escuela, seleccionando un lugar dividido pero múltiple en todo el país, y que encarna una presencia substancial estatal: banderas, himnos, uniformes favoreciendo la promoción de los patrimonios nacionales y del patriotismo. Los niños pasan mucho tiempo sin su familia, lo que permite agregar a la filiación clásica la selección de un antepasado común patrimonializado. Se puede hablar, más bien, de creación o imposición de una “red de parentesco” por el Estado, esencialmente basada en el caso del programa en el acto de alimentar (Suremain 2006: 127) y más allá, el acto de hacer comer de manera unida a los alumnos, un patrimonio reinventado en este espacio escolar, símbolo de la presencia activa del Estado en el espacio nacional.

Con el programa como herramienta estatal, se pone de relieve las intenciones extendidas del Estado. En el contexto de economía neo-liberal, se identificó una necesidad económica de productividad laboral, aquella que parecía difícil pedir al pueblo, después de siglos de desigualdades sostenidas por una segregación sistémica. Se encontró un imperativo del Estado, el de reunir a la población bajo una nación unida. La elaboración de una narrativa tras una selección histórica, con el apoyo de políticas de patrimonialización, llevó a la creación de una genealogía ficticia, un antepasado común que hemos analizados como un tipo de pseudo-parentesco institucional re-patrimonializado.

Paralelamente, los programas sociales trabajan en otro nivel como herramienta de reversión de la fractura social. Los dos tienen en común el objetivo de unir la Nación con la finalidad de obtener un éxito económico virtuoso. Por eso, el programa concentra y revela objetivos paralelos, bajo el aspecto de patrimonio-económico con la revalorización de una inversión alimentaria que se integra ella misma en el proyecto gastropolítico nacional, pero también, bajo el aspecto de la inclusión

social a nivel individual y hacia el éxito escolar. La inversión del Estado desde la infancia en los campos de la identidad nacional, como lo de la salud para alcanzar un capital humano rentable, sostiene la voluntad de creación de una nueva ciudadanía, basada en la unión y en el sentido de pertenencia nacionales. La construcción de un nuevo ciudadano peruano –dentro de un nuevo contrato social inclusivo (Cánepa 2013)– se queda como el hilo conductor de las intenciones del Estado.

Para profundizar, sería pertinente observar la concepción de los niños sobre el Estado nutricional, Estado padrino y aún más en comparación con el parentesco familiar que ya conocen los niños, especialmente en el campo andino con el *ayllu*. Es evidente que los niños, en su diversidad, no son meros productos de la instrumentalización del Estado, por el contrario, en un enfoque interactivo, son actores y creadores de cambio social en relación con otros actores, niños como adultos, igual con las instituciones cuando se consideran los cambios políticos que pueden provocar (Bonnet, Rollet & Suremain 2012). Se puede ver a la escala de *Qali Warma* en los desfases entre lo que quiere patrimonializar el Estado (las semillas andinas como la quínoa o *kiwicha*, por ejemplo) y lo que quieren valorizar y transmitir los niños de “su patrimonio alimentario” que se revela más en sintonía con las realidades de consumo de la población y de la historia migratoria post-colonial, que resulta de una cocina de mestizaje que no parece corresponder al ideal histórico-cultural del antepasado común de la Nación.

Bibliographie

ALKIRE S. & FOSTER J. 2008 « Counting and Multidimensional Poverty Measurement », *OPHI Working Paper 7*, University of Oxford.

ATLANI-DUAULT L. 2009 « L’anthropologie de l’aide humanitaire et du développement. Histoire, enjeux contemporains et perspectives » (17-30), In L. Atani-Duault L. Vidal (eds.) *Anthropologie de l’aide humanitaire et du développement. Des pratiques aux savoirs, des savoirs aux pratiques*. Paris : Armand Colin.

AUGÉ M. 1986 « L’Anthropologie de la maladie », *L’Homme* 26(97) : 81-90.

BANCO MUNDIAL 1990 *Rapport sur le développement dans le monde 1990 : « La pauvreté »*. Washington : World Bank.

BALANDIER G. 1951 « La situation coloniale : approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie* 110(1) : 9-29.

BARRY L. 2000 (eds.) « Glossaire de la parenté », *L’Homme* (154-155) : 721-732.

BARRY L. 2008 *La parenté*. Paris : Gallimard.

BASADRE J. 1939[2014] *Historia de la República, tomo II*. Lima : Producciones Cantabria.

BIERSCHENCK T. & OLIVIER DE SARDAN J.-P. 2014 *States at Work. Dynamics of African Bureaucracies*. Leiden : Brill.

BEY M. 2003 « Pérou : quelles politiques de lutte contre la pauvreté ? », *Autrepart* 27(3) : 5-23.

BONNET D., ROLLET C. & SUREMAIN (DE) Ch.-É. (eds.) 2012 *Modèles d’enfances. Successions*,

transformations, croisements. Paris : Archives Contemporaines.

BOTOLOTTO C. (ed.) 2011 *Le patrimoine culturel immatériel. Enjeux d'une nouvelle catégorie*. Paris : Éditions de la maison des Sciences de l'Homme.

CARSTEN J. 2003 *AfterKinship*. Cambridge : Cambridge University Press

CANEPA K.G. 2013 « Nation Branding : the Re-foundation of Community, Citizenship and the State in the context of Neoliberalism in Perú », *Medien Journal* (3) : 7-18.

CANEPA K.G, HERNANDEZ MACEDO M, BIFFI ISLA V. & ZULETA GARCÍA M. 2011 *Cocina e identidad. La culinaria peruana como patrimonio cultural inmaterial*. Lima : Ministerio de la Cultura.

CHIARAMONTI G. 2005 *Ciudadanía y representación en el Perú (1808-1860) : los itinerarios de la soberanía*. Lima : UNMSM/SEPS/ONPE.

CHIVA I. 1995 « Les fraternités dérivées. Formes et usages dans les sociétés européennes » (265-285), In F. Heritier-Augé & E. Copet-Rougier (eds.) *La Parenté spirituelle*. EHESS : Archives Contemporaines.

CHRISTINAT J.-L. 1989 *Des parrains pour la vie. Parenté rituelle dans une communauté des Andes péruviennes*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

COPET ROUGIER E. 1995 « Introduction » (I-XV), In F. Heritier-Augé & E. Copet-Rougier (eds.) *La parenté spirituelle*. EHESS : Archives contemporaines.

CUVI J. 2009 « La privatisation des services publics au Pérou et en Argentine: entreprises politiques et contraintes structurelles », CVR (Comisión de la Verdad y Reconciliación), Informe final [<http://www.cverdad.org.pe>]

EVANS PRITCHARD E.E. 1940 *Les Nuers. Description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote*. Paris : Gallimard.

EWIG C. 2010 *Second-Wave Neoliberalism. Gender, Race and Health Sector Reform in Peru*. Pennsylvania : Pennsylvania State University Press

FAN J. 2013 « Can Ideas about Food Inspire Real Social Change ? The Case of Peruvian Gastronomy », *Gastronomica* 13(2) : 29-40.

FINE A. 1995 « La parenté spirituelle, lien et modèle de la bonne distance » (51-81), In F. Heritier-Augé & E. Copet-Rougier (eds.) *La parenté spirituelle*. EHESS : Archives contemporaines.

FINE A. 1998 (ed.) *Adoptions. Ethnologie de parentés choisies*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

FORTIER C. 2001 « Le lait, le sperme, le dos. Et le sang ? Représentations physiologiques de la filiation et de la parenté de lait en islam malékite et dans la société maure », *Cahiers d'études africaines* 161(1) : 97-138.

GREENE S. 2004 « Indigenous People Incorporated ? Culture as Politics, Culture as Property in Pharmaceutical Bioprospecting », *CurrentAnthropology* 45(2) : 211-237.

- GRIGORIOU P. 2000 « 'Parents' et 'affins' de combat », *L'Homme* (154-155) : 481-488.
- HOBBSAWN E. & RANGER T. (eds.) 2006[1983] *L'Invention de la tradition*. Paris: Éditions Amsterdam.
- JOBERT B. 1985 « L'Etat en action. L'apport des politiques publiques », *Revue française de science politique* 4(35) : 654-682.
- LÉVI-STRAUSS C. 1949 *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Presses universitaires de France.
- LAUER M. & LAUER V. 2006 *La revolución gastronómica peruana*. Lima : USMP.
- LENCLUD G. 1987 « La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie », *Terrain* 9 : 110-123
- MATTA R. 2010 « 'L'indien' à table dans les grands restaurants de Lima (Pérou) », *Anthropology of Food* 7. [<https://journals.openedition.org/aof/6592>]
- MATTA R. 2013 « Valuing Native Eating. The Modern Roots of Peruvian Food Heritage », *Anthropology of Food* 8. [<https://journals.openedition.org/aof/7361>]
- MATTA R. & SUREMAIN (DE) Ch-É. 2012 "Pérou" (1002-1009), In J-P Poulain (ed.) *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris: PUF.
- MENDEZ C. 1996 « Incas sí, indios no : apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú », Documento de Trabajo 56. Lima : IEP.
- MOLINIÉ A. 2009 « Del Inca Nacional a la Internacional Inca » (237-264), In Robin-Azevedo V. & Salazar-Soler C. (eds.) *El Regreso de lo indígena, Retos problemas y perspectivas*. Lima/ Cusco : Institut Français d'Études Andines.
- NAGELS N. 2013 « Genre et politiques de lutte contre la pauvreté au Pérou et en Bolivie : quels enjeux de citoyenneté ? », thèse de doctorat en études de développement, Genève, Institut des Hautes Études Internationales et du Développement.
- NEEDHAM R. 1977 *La parenté en question. Onze contributions à la théorie anthropologique*. Paris : Seuil.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. 1995 *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris: Karthala.
- PARKIN R. 1997 *Kinship : an introduction to the basic concepts*. Oxford : BlackWell.
- PERISTIANY J.G. (ed.) 1976 *Mediterranean Structures*. Cambridge : Cambridge University Press.
- PIEL J. 1969 « Sur l'évolution des structures de domination interne et externe dans la société péruvienne », *L'Homme* 12 : 117-137.
- PALMA PINEDO H. 2023 « Alimentando al capital humano : salud pública, anemia y desarrollo entre los awajún en Santa María de Nieva », Tesis de doctorado en antropología social, Florianópolis : Universidad Federal de Santa Catarina.

PITT-RIVERS J. 1958 « Ritual kinship in Spain », *Transaction of the New-York Academy of Sciences* II (20-5) : 424-431.

PITT-RIVERS 1976 « Ritual Kinship in the Mediterranean: Spain and the Balkans » (317-334), In J.G Peristiany (ed) *Family Structures*. Cambridge : Cambridge University Press.

PNUD 2015 *Human Development Report. Work for Human Development. Technical notes*. New York : PNUD.

QUIROZ PEREZ L. & DE VIANETA RIOS M. 2015 « Le Pérou: de l'intégration nationale à l'inclusion sociale », *Cahiers des Amériques Latines* (78) : 21-27.

ROBIN AZEVEDO V. & SALAZAR SOLER C. (eds) 2009 *El regreso de lo indígena. Retos, problemas y perspectivas*. Lima/Cusco : Institut Français d'Études Andines.

RICAUD ONETO E. 2016 « Inclusion sociale et pauvreté multidimensionnelle au Pérou. Quels enjeux pour les peuples autochtones en Amazonie ? », Site de la maison des sciences de l'homme, Amérique latine, 7. [<http://www.ameriquelatine.msh-paris.fr/spip.php?article885>]

SEN A. 1985 *Commodities and Capabilities*. Oxford: Elsevier Science Publisher.

SUREMAIN (DE) Ch-É. 2006 « Affinité horizontale et stratégies de survie parmi les 'enfants de la rue'. La bande de Solitarios à La Paz (Bolivie) », *Tiers-Monde* 47(185) : 113-132.

SUREMAIN (DE) Ch-É. 2007 « L'entourage nourricier de l'enfant. À partir d'exemples en Bolivie et au Congo », *L'Autre* 8(3) : 37-54.

SUREMAIN (DE) Ch-É. & BONNET D. 2014 « L'enfant dans l'aide internationale. Tensions entre normes universelles et figures locales. Introduction » (numéro spécial), *Autrepart* 72(4): 3-21.

SUREMAIN (DE) Ch-É. & MATTA R. 2013 « 'Manger tradition' ou la fabrication d'un patrimoine alimentaire inégal (Lima, Pérou) », *Trace* 64 : 44-54.

TRIVELLI C. 2010 « Las caras de la pobreza : los pobres siguen siendo los mismos y muchos » (28-37), In Oxfam ed.) *Pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú : informe anual 2009-2010*. Lima : Oxfam.

TUNCAY V.B. 2015 « El programa 'Juntos': en la intersección del multiculturalismo neoliberal y del indigenismo estatal peruano », *Cahiers des Amériques Latines* 78 : 57-78.

UNESCO 2003 « Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel », Paris, le 17 octobre 2003. [<https://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/1325>]

WACHTEL N. 1971 *La Vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole 1530-1570*. Paris : Gallimard

Notes

¹ El trabajo de campo se desarrolló en los años escolares de 2017 y 2018, en Cusco y su región, en zonas urbanas y rurales. El estudio abarca toda la cadena de implementación y recepción del programa.

2 Entendido como operaciones voluntaristas de transformación de ámbitos sociales por actores exteriores, mediante un trasplante de recursos, técnicas, conocimientos (Olivier de Sardan 1995).

3 Permite tomar nota del carácter multiactorial e internacionalizado de las acciones públicas nacionales (Lavigne Delville 2016).

4 Remite a los procesos y a las estrategias de conservación y de transmisión de los patrimonios materiales como inmateriales. Aquí es utilizado como herencia de gestión de las memorias, en un marco jurídico y legislativo (Bortolotto 2011).

5 Los cálculos de tasas de pobreza, así como los criterios que determinan la vinculación de una escuela a una zona “pobre” o “extremadamente pobre”, están definidos por el Instituto de Estadísticas Nacionales, quien recurre a modos de cálculos difundidos por instancias internacionales (Banco Mundial, ONU... *cf.* Bey 2003).

6 Véase la transformación del “Vaso de leche” por el alcalde de Lima, Alfonso Barrantes, en 1984.

7 Esta teoría económica evolucionista representa el desarrollo como una sucesión de etapas que conducían, tras un fenómeno visto como natural, a la redistribución, al enriquecimiento de la población (Balandier 1971).

8 Focondes (1991): Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social (proyectos de infraestructuras y atención social, desayunos escolares); Pronaa (1993): Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (madres gestantes y alumnos); Wawa Wasi (1993); Programa alimentario y de atención infantil; Juntos (2005): Programa de transferencias monetarias condicionadas al cumplimiento de acciones en salud y educación (matricular niños en la escuela, vacunarlos, etc.). Proyecto de salud y Nutrición básica (1993); Programa de prevención de deficiencias y micronutrientes; Plan nacional de alimentación y Nutrición (1998-2000); “Acuerdo Nacional” para la “Promoción de la seguridad alimentaria y Nutrición ” (2002); Fortificación obligatoria de la harina de trigo con micronutrientes (2004); Programa Articulado Nutricional para combatir la malnutrición con el apoyo de la UE (2007); Estrategia Nacional CRECER (DS n° 005-2007-PCM) que apoyó con el UNICEF la difusión de los “Sprinkle”, “Estrellitas” y “Chispitas” (Palma Pinedo 2023).

9 <https://www.gob.pe/institucion/midis/noticias/2300-presidente-humala-destaca-estrategia-incluir-para-crecer-durante-su-mensaje-a-la-nacion> (consultado el 27/04/2025).

10 [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/9324F644F4CDBBFC05257AB500636B6C/\\$FILE/Documento_MIDIS_castellano.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/9324F644F4CDBBFC05257AB500636B6C/$FILE/Documento_MIDIS_castellano.pdf) (consultado el 27/04/2025).

11 *Cf.* la *oca*, el *tarwi*, y también la *kiwicha* y la *maca* por sus propiedades de fuerza, energía y fertilidad (Cánepa *et al.* 2011).

12 Una subzona se refiere al término “ítem” en el programa.

13 Cada IE entregó una cocina de gas, que en zona rural casi nunca se utiliza, por falta de servicio de entrega de bombonas de gas, y falta de recursos monetarios. Estas comunidades cocinan con leña que los padres de familia traen cada día escolar.

14 En el caso de Cusco, cada monitor supervisa 75 escuelas.

¿Parentesco institucional, pseudo-parentesco?

15 Asistí a la organización de una capacitación sobre la fabricación de los huevos en polvo que suscitó una gran desconfianza por parte de los padres de familia.

16 Los padres de familia cuidan de la limpieza de las escuelas, hacen tornos de seguridad vial, toman parte en el mejoramiento del edificio (creación de un pavimento de cemento en el patio del recreo durante los sábados), etc.

17 Estructura comunitaria en la cual la organización del trabajo agrícola se hace colectivamente por rotación.

18 Se ubican en el Perú numerosos sitios arqueológicos, testigos de la presencia de civilizaciones de importancia al nivel del continente (Chimú, Caral, Chachapoyas, Nazca, Ichma, Huari, Moche, etc.).

19 Video promocional del patrimonio inmaterial peruano por el ex-presidente Toledo (2004): <http://www.youtube.com/watch?v=OrH8gopzja4>

20 Formalizada a partir de 1958, la figura del brigadero escolar existe también en otros países latino-americanos.

21 Los términos de referencia se usan para designar a los parientes a una tercera persona (mi padre, mi madre...), mientras que los términos de apelación son términos usados para interpelar o dirigirse directamente a sus parientes (papa, mama...; cf. Barry 2000).