

La comida como espacio de enseñanza-aprendizaje: ¿Qué aprenden los niños al comer en la escuela?¹

Mealtime as a teaching/learning space: What do children learn by eating at school?

A comida como espaço de ensino-aprendizagem: o que as crianças aprendem comendo na escola?

Luisa Fernanda Estrada Gómez*
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

egluisa@reggioexplora.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5319-1459>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.cee>

Recibido: 31 mayo 2022

Aceptado: 24 octubre 2022

Resumen:

Objetivo. Explorar la comida en la escuela como espacio cultural de enseñanza-aprendizaje y analizar las áreas de participación que son negociadas, los roles que desempeñan los adultos y los niños, y sus cambios en el tiempo. **Método.** Participaron 10 niños y cinco niñas de entre cinco y seis años, y su maestra, en un colegio privado de Madrid, España. Siguiendo una aproximación etnográfica, se observó y grabó en video el momento de la comida dos veces por semana durante cinco meses. Se realizaron entrevistas a la maestra, la orientadora y la directora, y se analizó la documentación sobre la práctica de la comida. **Resultados.** A partir de la triangulación de la información, se identificaron 18 áreas de negociación distribuidas en cuatro momentos de la práctica: planeación, preparación del escenario, comida y recogida/limpieza. Para cada momento, se consideraron los niveles de participación de los niños y su cambio. **Conclusión.** Se analizó cómo esta participación y cambio de roles favorecen la apropiación de reglas culturales sobre la práctica de la comida, y abren espacios para el desarrollo y aprendizaje de habilidades cognitivo-comunicativas y emocionales que permiten a los niños ser cada vez más autónomos y autorregulados al participar de esta práctica.

Palabras clave: comida escolar, participación infantil, educación para la primera infancia, prácticas educativas, psicología cultural.

Abstract:

Objective. This study explores the school mealtime as a cultural teaching/learning space and analyzes the areas of participation that are negotiated, the roles played by adults and children and their changes over time. **Method.** The participants were 10 boys and 5 girls between 5 and 6 years old and their teacher from a private school in Madrid, Spain. Following an ethnographic approach, we observed and video-recorded the mealtime twice a week along 5 months. Interviews were conducted with the teacher, the counselor and the school head, and the documentation about the mealtime practice was analyzed. **Results.** Using the triangulation of the information we identified 18 negotiation areas that were distributed in four moments of the practice: planning, preparation of the scenario, mealtime, and the clean-up time. For each moment, the levels of participation of the children and their change were identified. **Conclusions.** It is discussed how the children participation and the changing roles favors the appropriation of cultural rules about the mealtime practice, while opening spaces for the development and learning of cognitive/communicative and emotional skills that allow children to become increasingly autonomous self-regulated when participating in the mealtime practice.

Keywords: Mealtime, Children participation, early childhood education, educational practices, Cultural Psychology.

Resumo:

Escopo. Explorar a comida na escola como espaço cultural de ensino-aprendizagem e analisar os espaços de participação que são negociados, os papéis desempenhados por adultos e crianças e suas mudanças ao longo do tempo. **Metodologia.** Participaram dez meninos e cinco meninas entre cinco e seis anos, e sua professora, de uma escola particular em Madri, Espanha. Seguindo uma abordagem etnográfica, os horários das refeições foram observados e filmados duas vezes por semana durante cinco meses. Foram realizadas entrevistas com a professora, a orientadora e a diretora, e foi analisada a documentação sobre a prática da comida. **Resultados.** A partir da triangulação da informação, foram identificadas 18 áreas de negociação, distribuídas em quatro momentos da prática: planejamento, montagem do cenário, comida e coleta/limpeza. Para cada momento, foram considerados os níveis de participação das crianças e sua mudança. **Conclusão.** Foi analisado como essa participação e mudança de papéis favorecem a apropriação de regras culturais sobre a prática da comida, e abrem espaços para o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades cognitivo-comunicativas e emocionais que permitem que as crianças sejam cada vez mais autônomas e autorreguladas ao participar nesta prática.

Notas de autor

* Profesora hora cátedra de la maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Palmira. Coordinadora del Departamento de Investigación, Centro de Investigación e Innovación Pedagógica Reggio S.L. egluisa@reggioexplora.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5319-1459>

Palabras-chave: comida escolar, participação infantil, educação da primeira infância, práticas educativas, psicologia cultural.

Introducción

La psicología cultural plantea que la cultura y la mente humana se constituyen mutuamente (Rosa y Valsiner, 2018). El desarrollo emerge a partir de las interacciones entre las personas con y a través de los artefactos materiales y simbólicos al participar de las prácticas cotidianas (Rodríguez, Benassi et al., 2017). Desde esta perspectiva, para estudiar el desarrollo humano es necesario analizar los nichos ecológicos en los que los miembros de una cultura participan y los significados que estos co-construyen (Valsiner, 2007).

La comida es una de estas prácticas cotidianas en las que todos participamos diariamente. Además de su importancia en términos de ingesta de alimentos y su repercusión en la salud, este es un acto social y altamente simbólico. Por tanto, sirve como apoyo para desarrollar pensamientos, sentimientos y relaciones (Punch et al., 2010). Este momento emerge, asimismo, como un escenario privilegiado para construir, mantener y legitimar relaciones entre los miembros del grupo, pues sobre y a través de la comida también se negocian identidades, roles y conocimientos tecnológicos, ideológicos y culturales (James et al., 2009; Karrebæk, 2013; Ochs y Shonet, 2006) que se relacionan con el uso de herramientas semiótico-materiales (Kontopodis, 2013; Rodríguez, Estrada et al., 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo se aleja del estudio de la comida ligado exclusivamente a la ingesta de alimento. Así, se acoge a una perspectiva cultural que la entiende como una práctica social y, por consiguiente, como un espacio cultural de socialización de las personas como *miembros competentes* del grupo al que pertenecen. Cada entorno cultural define lo que es un *miembro competente* y promueve estrategias de socialización en aquellas prácticas que son consideradas adecuadas y que se consolidan como rutinas convencionales de alimentación (Ochs y Shonet, 2006). En ellas se establecen criterios acerca del tipo de comida que debe consumirse, la cantidad, la organización del momento de alimentación y la materialidad mediadora (Ishiguro, 2016; Kontopodis, 2013; Rodríguez, Estrada et al., 2017). De la misma manera, se establecen normas colectivas que estructuran roles y rutinas de participación de cada una de las personas involucradas y estrategias de regulación de esta participación (Ishiguro, 2016).

La comida en la escuela como espacio de enseñanza-aprendizaje

La comida en la escuela como espacio de enseñanza-aprendizaje se ha tenido muy poco en cuenta en la investigación educativa (Earl, 2018; Lalli, 2022). Una razón importante es que todavía no es considerado como un espacio genuinamente educativo. Suele concebirse como un servicio complementario centrado en garantizar la buena alimentación de los estudiantes, y que, con frecuencia, aparece desvinculado del proyecto educativo institucional y del equipo directivo, el profesorado y las familias. Sin embargo, hay un interés emergente cada vez mayor en la consideración de esta situación como espacio de enseñanza-aprendizaje, en el cual la interacción entre miembros con diferentes niveles de experiencia y experticia promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos de los estudiantes (Fossgard et al., 2019; Ishiguro, 2016; Rodríguez, Benassi et al., 2017).

Aprender a comer en la escuela puede entenderse como un aprendizaje situado en una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2003). De acuerdo con Valsiner (2007), la escuela, en cada lugar y momento sociohistórico, está inmersa en discursos sociales que permean su creación, organización, valoración y funcionamiento. Este estudio plantea que estos discursos también atraviesan el momento de la comida, pues cada institución como comunidad de práctica desarrolla un sistema de creencias respecto a las metas de los estudiantes al comer en la escuela, la identificación de competencias que permiten valorar el proceso, así

como las características del proceso: jerarquía, roles, relaciones de poder, formas de participación y sistemas de mediación relevantes y sus usos (Kontopodis, 2013; Lalli, 2022; Torralba y Guidalli, 2015).

Se establece, entonces, que el funcionamiento del comedor escolar está motivado por unas ideologías y unas concepciones acerca de sus objetivos, que son condensadas en arreglos sociomateriales y en rutinas convencionales en las cuales sus miembros son socializados (Kontopodis, 2013). Entendemos este proceso de socialización a partir de la propuesta de Valsiner (2007) sobre la canalización del desarrollo humano. Desde esta propuesta, los discursos que cada escuela maneja legitiman ciertas interpretaciones, reglas, roles y valoraciones, lo que supone teóricamente la co-construcción de zonas de movimientos libres, de acciones promovidas y de desarrollo proximal de los estudiantes.

A pesar de esta intención de la escuela de socializar a sus miembros dentro de un modelo cultural de alimentación escolar que considera adecuado, se entiende que los estudiantes, como sujetos activos y actores de su propio desarrollo (Valsiner, 2014), no se limitan a seguir pasivamente estas convenciones y a replicarlas. Una parte fundamental de lo que ocurre en la comida se relaciona con la emergencia de malentendidos, resistencias y confrontaciones, los cuales representan las tensiones entre la homogenización de las prácticas y la novedad (Pike, 2010); es decir, entre la manera usual, valorada y esperada de hacer y entender las cosas, y la emergencia de nuevas posibilidades. Desde esta perspectiva, se enfatiza el cambio de percepción del estudiante como sujeto moldeado por un sistema a sujeto agente que activamente produce y transforma su cultura, a la vez que se transforma a sí mismo (Kontopodis, 2013). Por tanto, el momento de la comida como espacio de enseñanza-aprendizaje se construye entre estos dos movimientos: por una parte, aquel orientado a la socialización a partir de un modelo establecido, y, por otra, a la individualización. En este segundo proceso cada estudiante se apropia de elementos culturales y se desarrolla como individuo con sus propias características y significaciones.

Este estudio busca explorar estos dos movimientos durante la comida en la escuela. Se concibe este momento como una situación de enseñanza-aprendizaje cuyos objetivos y reglas de participación son canalizados por el proyecto educativo y concretados en la organización sociomaterial de la práctica. Al igual que Ishiguro (2016), se entiende que comer en la escuela supone la “resolución de una tarea”, y que tanto los estudiantes como la maestra trabajan colaborativamente para conseguir este objetivo. A partir de esto, se hicieron las siguientes preguntas: ¿Qué supone conseguir este objetivo en el colegio estudiado? ¿Cómo se organiza la práctica para conseguir este objetivo? ¿Qué áreas de participación se negocian y cómo? ¿Cómo cambia esta configuración a lo largo del tiempo? ¿Cómo cambia la participación de los estudiantes y que supone esto para el desarrollo y aprendizaje de habilidades?

Método

Esta investigación siguió una aproximación etnográfica. Los participantes fueron 10 niños y cinco niñas de entre cinco y seis años de un colegio privado de Madrid, España. Firmaron el consentimiento informado las familias, la directora de la institución, la orientadora y la maestra de la institución. Los datos fueron recogidos a través de observaciones y videgrabaciones del momento de la comida, dos veces por semana durante cinco meses. Con el objetivo de comprender desde adentro la experiencia de la comida, la autora de este estudio participó del comedor escolar comiendo en el mismo espacio con los estudiantes y el equipo educativo. Las observaciones fueron documentadas a través de un diario de campo y de la toma de fotografías de elementos/momentos relevantes. Además, se realizaron entrevistas a la maestra del grupo observado, la orientadora y la directora, y se examinó la documentación que la institución tenía sobre la práctica de la comida. Después de transcribir las entrevistas y de revisar detalladamente los documentos sobre la comida compartidos por el colegio, se analizó el contenido tanto de las entrevistas como de dichos documentos

usando dos categorías emergentes: concepciones sobre el momento de la comida y concepciones sobre los estudiantes como comensales.

Para el análisis de los datos de video y audio de entrevistas, se utilizó el programa ELAN [v. 4.9.2, 2016]. Además, se trianguló la información de las diferentes fuentes recogidas y se siguieron los siguientes pasos: (a) identificación de ejemplos en donde las concepciones sobre el momento de la comida se concretaban en la práctica, (b) selección de los momentos relevantes de la práctica de la comida, (c) caracterización de las áreas de negociación para cada momento relevante de la práctica, (d) establecimiento del nivel de participación de los estudiantes en cada área de negociación y su cambio a lo largo del tiempo, (e) selección y análisis microgenético (usando el *software* ELAN) de secuencias de interacción relevantes en las diferentes áreas de negociación que dan cuenta de estos cambios, y (f) análisis de los contenidos del aprendizaje que se están trabajando cuando los estudiantes participan en las diferentes áreas de negociación.

Resultados

Las concepciones sobre el momento de la comida

Se agruparon las concepciones sobre el momento de la comida en la escuela en dos bloques (Tabla 1). En el primero se presentan las concepciones sobre el momento de la comida y en el segundo, las concepciones sobre los estudiantes como participantes de esta práctica.

Se encontró que en esta institución la comida es considerada como un momento educativo que está relacionado con los principios pedagógicos del proyecto educativo institucional, y, por tanto, se busca una continuidad entre los contenidos y los aprendizajes que se trabajan en el aula y los que se trabajan en el comedor. A lo largo de las observaciones, se identificó una gran cantidad de momentos que responden a esta concepción. A continuación, se presenta una observación del diario de campo que ejemplifica cómo la lectoescritura (trabajada como contenido curricular en el aula) se relaciona con lo que ocurre en el comedor.

Al llegar al aula, la tutora me explica que cada día dos estudiantes son seleccionados como los responsables y me muestra un cartel grande en donde se listan tareas que deben realizar a lo largo del día. Dos de ellas me llaman la atención: una consiste en escribir el menú del día y otra, en hacer la lista de los niños que se quedan a comer. El menú del mes está impreso y pegado en la pared. Los encargados deben identificar la fecha y el menú preparado para ese día, a continuación, deben escribirlo en la pizarra que se cuelga en un rincón para que todos los niños lo vean y puedan leerlo. Además, los niños deben contar el número de comensales de cada grupo y, a continuación, salir del aula y dirigirse a la cocina para compartir esta información con las personas encargadas de la preparación (Anotación de la investigadora en el diario de campo, 15 de diciembre).

TABLA 1
Concepciones sobre el momento de la comida y los estudiantes como participantes

| Concepciones sobre el momento de la comida | Concepciones sobre los estudiantes |
|--|--|
| 1. La comida tiene un estatus educativo: Se considera un espacio para el desarrollo de habilidades sociales (interacción prosocial con compañeros, resolución de conflictos), emocionales (expresión, comprensión y regulación de emociones), cognitivo-comunicativas (autorregulación-funciones ejecutivas), así como el trabajo de elementos curriculares (cálculo matemático, lectoescritura, descubrimiento del entorno-desarrollo sostenible, etc.). | 1. Sujetos capaces: Confianza en sus habilidades para participar en cada una de las partes de la práctica del comedor (no son solo comensales). |
| 2.Momento que debe cuidarse: Organización espacial y material que promueve la participación, la autonomía y el bienestar. | 2. Sujetos que se equivocan, aprenden y lo vuelven a intentar: El error es parte fundamental del proceso de aprendizaje en cada momento de la comida. Reconocimiento y una nueva oportunidad para hacerlo mejor. |
| 3.Espacio relevante de encuentro (seguridad, afecto, seguimiento): Lo acompaña la maestra (con quien los aprendices tienen un vínculo) y, en algunas ocasiones, la orientadora (seguimiento a las dinámicas). | 3. Sujetos autónomos y con potencial para enseñar: Niños deseosos y preparados para asumir retos y autorregularse progresivamente en cada momento de la práctica de alimentación. Todos tienen algo que pueden enseñar a otros. |
| 4.Espacio participativo y democrático: Estructura y reglas claras sobre el funcionamiento. Espacio de negociación y ajuste progresivo (existe cierto nivel de flexibilidad). | 4. Sujetos responsables con sus decisiones: Tomar una decisión implica un compromiso (probar la comida, decidir cuánta comida, asumir rol de encargado, etc.). |
| | 5. Sujetos críticos y propositivos: Conocen las reglas y las ponen a prueba. Proponen y negocian alternativas antes, durante y después de la práctica. |

Fuente: elaboración propia.

La segunda de las concepciones se relacionaba con un momento que debe cuidarse para garantizar que la organización espacial y material promuevan la participación, la autonomía y el bienestar. En la figura 1 se muestran ejemplos de la organización material del comedor y cómo los artefactos usados para comer son puestos en mesas auxiliares de fácil acceso agrupados por función: cubiertos en un sitio, jarras con agua en otro, servilletas, vasos. Esto permite que los estudiantes puedan tomar los artefactos que necesitan sin tener que depender de un adulto que les brinde acceso.



FIGURA 1

Organización material en el comedor

Fuente: Foto propia que hace parte de la documentación sobre la organización material del comedor

La tercera concepción estableció que se consideraba la comida como un espacio relevante de encuentro en donde lo afectivo tiene un lugar esencial. Se encontró que es la maestra quien acompaña la comida y come con los estudiantes en la misma mesa. Este vínculo afectivo es fundamental para proveer un espacio de tranquilidad y calma, y ayudar a la gestión emocional en momentos de tensión.

La cuarta concepción planteó que este es un espacio participativo y democrático. Existen reglas claras de funcionamiento que son conocidas por todos los participantes. Sin embargo, estas tienen cierto margen de negociación. A continuación, en la figura 2 se presenta un ejemplo de una regla que es negociada por uno de los estudiantes: en enero (segundo mes de observación), una de las reglas es que la encargada de servir la comida es la maestra. El carro de la comida y los utensilios para servir, así como la bandeja donde se encuentra la comida, son territorio de dominio exclusivo de la maestra. No obstante, *P*, uno de los niños, de manera insistente, trata de acceder a la cuchara para servirse él mismo y a sus compañeros. En un primer momento, la maestra niega esta opción remarcando la regla conocida por todos. Pese a esto, *P* continúa insistiendo. La maestra, entonces, acepta que *P* asuma este reto, pero solo si tiene su supervisión. *P* lo acepta y sirve con cuidado de no regar la comida y siguiendo el guion que ha aprendido de su maestra: pregunta a su compañero qué cantidad desea tomar y sirve solo lo que este ha solicitado. La maestra lo felicita y *P* sonríe. La maestra, al ver que *P* puede encargarse de servir, finalmente le transfiere completamente la responsabilidad, se sienta en la mesa a comer y deja que se encargue de servir a los niños y niñas que desean comer más.

La figura 2 muestra, debajo de las fotografías, una flecha que va cambiando de color. Al inicio es muy oscura, pues representa el control ejercido por la maestra. Posteriormente, debajo de la segunda foto la flecha es gris, dado que representa la negociación, donde la maestra abre un espacio para la participación del niño, pero aún regulada por ella. Al final, esta flecha tiene un color blanco, lo que representa cómo esta responsabilidad es completamente cedida al niño, quien se encarga de la situación de manera autorregulada.

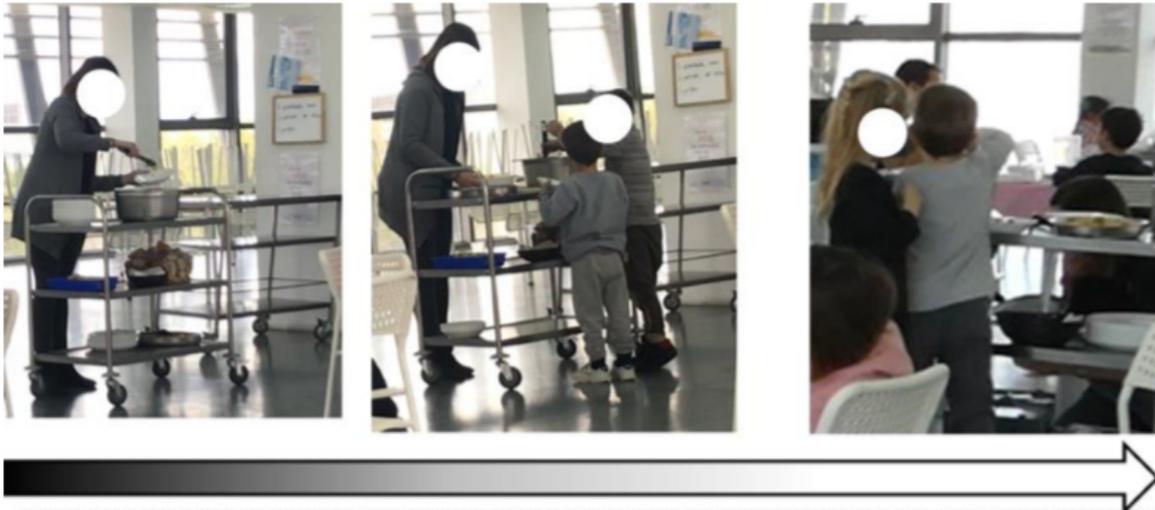


FIGURA 2

Documentación sobre negociación de reglas

Fuente: Foto propia que hace parte de la documentación sobre el momento de servir la comida

Respecto a las concepciones sobre los niños como participantes del momento de la comida, se identificaron cinco. La primera fue la consideración de los estudiantes como sujetos capaces que no esperan pasivamente a que otros organicen la práctica, les sirvan y recojan. Los ejemplos presentados previamente en las figuras 1 y 2 muestran cómo esta concepción se materializa en una práctica abierta, flexible y empoderadora.

La concepción dos identificó a los estudiantes como sujetos que se equivocan, aprenden y lo vuelven a intentar. La figura 3 ejemplifica cómo esta concepción se lleva a la práctica. En la figura 1 se muestran dos fotos que hacen parte de la documentación que apoya esta observación de campo.

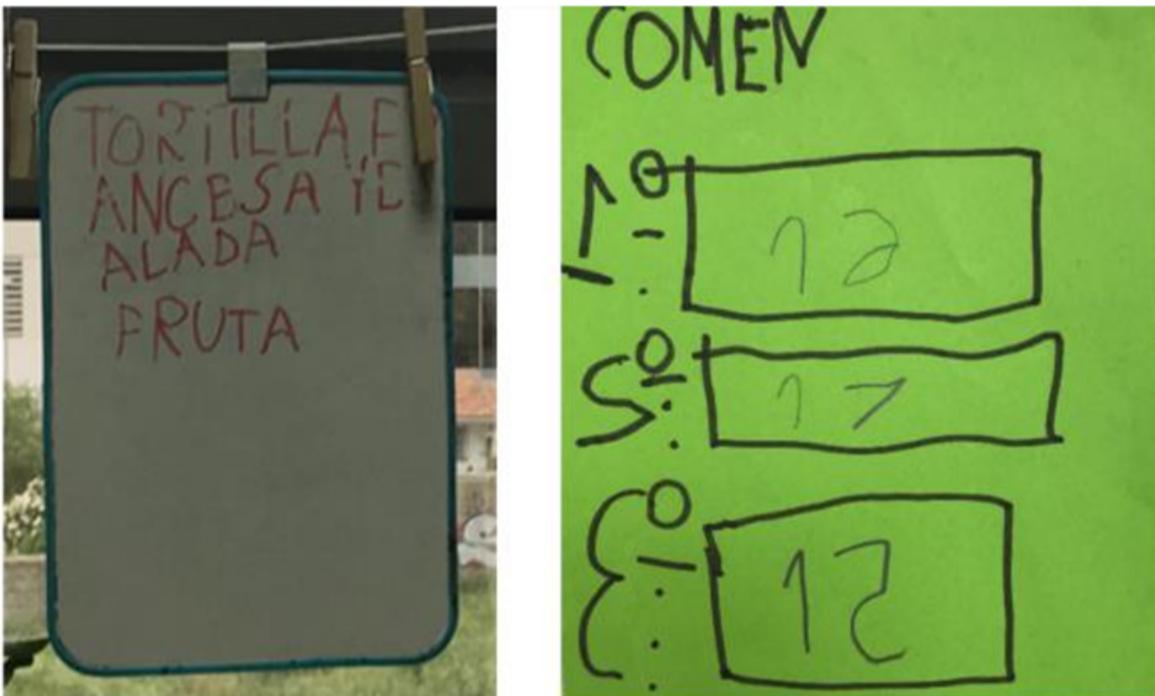


FIGURA 3

Documentación sobre ejercicios de lectoescritura

Fuente: Foto propia que hace parte de la documentación sobre la lectoescritura y el momento de la comida

S, el estudiante que escribe la cantidad de comensales por grupo, escribe los números al revés. La maestra le pregunta al estudiante qué números ha puesto, y él responde correctamente. La maestra no se centra en corregir el error, sino que prioriza el componente pragmático del ejercicio: lo importante no es solo que escriba bien, sino que pueda llevar la información correcta a cocina. Es otro de los estudiantes quien menciona el error, que S reconoce. La maestra observa en la distancia sin intervenir. Cuando en la entrevista se comenta con ella esta situación, plantea que para ella el error es parte del aprendizaje y es una oportunidad para construir y hacerlo mejor en la siguiente oportunidad. En los siguientes encuentros de clase se trabajaron de nuevo los números para garantizar el correcto informe a cocina, sin necesidad de hacer énfasis en el error cometido por S.

La tercera concepción fue que los estudiantes se consideran sujetos autónomos y con potencial para enseñar. A continuación, se presenta una observación del diario de campo registrada en febrero, que sirve para ejemplificar esta concepción.

La maestra se encuentra repartiendo el postre a los niños que han terminado de comer, que consiste en un banano sin pelar. La mayoría de estos lo abre sin problema, sin embargo, V y M tienen muchas dificultades. La maestra observa la situación, pero en lugar de intervenir espera a que los niños resuelvan el problema o soliciten ayuda. En ese momento se da cuenta de que C, otro niño, está pelando con gran habilidad su banano. La maestra dice en voz alta, quien tenga dificultades para pelar el plátano puede pedirle ayuda a C que lo está haciendo genial. V y M se acercan a C (sin que la maestra intervenga) y este les explica la técnica que usa, que ha sido enseñada por su mamá. Otros niños se acercan a observar (Anotación de la investigadora en el diario de campo, 13 de febrero).

En la entrevista con la maestra se menciona este episodio observado, ella comenta que C es un estudiante con muchas dificultades en el aula, y que intenta siempre identificar cosas en las que es muy hábil para reconocerlas públicamente y ayudar a fortalecer su confianza. La situación observada, de acuerdo con ella, era de un gran valor emocional para C, pues le permitió posicionarse desde un lugar de experto (que no es el que usualmente tiene en el aula) y experimentar con sus compañeros la satisfacción de este rol diferente.

La cuarta concepción fue que los estudiantes son sujetos responsables con sus decisiones. Esta concepción se materializó especialmente en el rol de los encargados, que son los dos estudiantes que cada día deben organizar elementos del comedor. Se encontró que este es un rol de prestigio y reconocimiento. Por tanto, los estudiantes cuidan mucho de cumplir a cabalidad con el compromiso adquirido. Esta concepción también se hizo notable respecto a la regla de que “ningún estudiante será forzado a comer; sin embargo, todos los estudiantes deben al menos probar la comida, y, cuando se sirven, pueden decidir la cantidad de comida que van a comer sabiendo que deben comprometerse a terminarla”. Esta regla es de más difícil aceptación por parte de los estudiantes, quienes en muchas ocasiones se resisten al menos a probar la comida, sobre todo cuando se trata de alimentos que no les resultan apetitosos o a los que no están acostumbrados a consumir en casa.

La última concepción fue que los estudiantes son sujetos críticos y propositivos. Conocen las reglas, pero no se limitan a seguirlas siempre, pues en muchas ocasiones las ponen a prueba y buscan espacios de negociación. El ejemplo presentado en la figura 2 representa esta concepción.

Momentos relevantes de la comida, caracterización de las áreas de negociación y establecimiento del nivel de participación de los estudiantes y su cambio a lo largo del tiempo

Se identificaron los momentos relevantes que constituyen la práctica de la comida en este colegio y las áreas de negociación que surgen en cada uno de ellos. Además, se analizó el nivel de participación de los estudiantes y su cambio a lo largo de los cinco meses observados. Antes de mostrar un esquema que resume estos datos, en la figura 4 se exponen las convenciones sobre las características de los espacios de participación.



FIGURA 4

Convenciones sobre las características de los espacios de participación

Fuente: Elaboración propia

En negro aparecen aquellas áreas en donde el control del adulto es total; en gris, en donde la responsabilidad es negociada entre el adulto y el alumnado a partir de una participación guiada, y en blanco, en donde la responsabilidad se ha transferido al estudiante y la participación del alumnado es autónoma. En las siguientes figuras se resumen los momentos, las áreas y los niveles de participación del alumnado al inicio (Figura 5) y al final de la investigación (Figura 6).

| | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|--|
| Organización previa de la comida | Menú mensual | Horario de la comida | Lugar de la comida | Preparación de la comida |
| Preparación del escenario de comida | Conteo y escritura del número de comensales | Comunicación del menú | Selección de utensilios para comer | Preparación de la mesa |
| Momento de la comida | Entrada al comedor | Elección de mesa y silla para comer | Elección de la comida | Interacción con compañeros durante la comida |
| | Servida de la comida | Elección de cantidad de comida | Elección de postura corporal para comer | |
| Cierre del escenario de comida | Clasificación de sobras y depósito en los contenedores | Recogida de utensilios de la comida | Limpieza de la mesa, silla y suelo | |

FIGURA 5

Niveles de participación infantil en los momentos y las áreas de negociación al inicio de la investigación (diciembre)

Fuente: Elaboración propia

| Organización previa de la comida | Menú mensual | Horario de la comida | Lugar de la comida | Preparación de la comida |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|--|
| Preparación del escenario de comida | Conteo y escritura del número de comensales | Comunicación del menú | Selección de utensilios para comer | Preparación de la mesa |
| Momento de la comida | Entrada al comedor | Elección de mesa y silla para comer | Elección de la comida | Interacción con compañeros durante la comida |
| | Servida de la comida | Elección de cantidad de comida | Elección de postura corporal para comer | |
| Cierre del escenario de comida | Clasificación de sobras y depósito en los contenedores | Recogida de utensilios de la comida | Limpieza de la mesa, silla y suelo | |

FIGURA 6

Niveles de participación infantil en los momentos y las áreas de negociación al final de la investigación (abril)

Fuente: Elaboración propia.

Se halló que la práctica de la comida tiene un momento de organización previo (planificación y establecimiento de una estructura espacio-temporal). Así mismo, se identificaron cuatro áreas de negociación: planificación del menú, horario y lugar de la comida, y encargados de su preparación. Al inicio de la investigación (en diciembre), estas cuatro áreas estaban en negro, porque se correspondían con un territorio de control exclusivo de los adultos. Es el equipo de administración del centro el que decide el menú mensual (después de debatirlo con algunos representantes de la familia y contando con la supervisión de especialistas en nutrición). Como la comida se realiza en el comedor de la institución, todos los estudiantes de los diferentes niveles educativos deben pasar por aquí; por esta razón, al grupo de niños observados se les asigna un horario y lugar de comida que no son negociables. Además, la preparación de la comida está a cargo de los profesionales de cocina. Los estudiantes no tienen poder de negociación ni influencia en estas cuatro áreas. En la figura 6 se evidencia que para abril solo una de las áreas nombradas ha cambiado a gris, que es la del lugar de la comida, representando un nivel de negociación y participación mayor. Esta negociación surge por casualidad y es explicada por la orientadora (y consignada en el cuaderno de campo):

Lo que ocurrió es que un viernes del mes de marzo el grupo tuvo una salida pedagógica y tuvo un retraso en el momento de llegada al comedor. Por tanto, su sitio ya estaba ocupado por otro grupo. Para resolver este inconveniente, la maestra optó por llevar al grupo al aula de clase y organizar el momento de la comida en este espacio. Este cambio fue bien recibido por el grupo, que solicitó seguir comiendo en su aula. La maestra escuchó las razones por las cuales los estudiantes se sentían mejor comiendo en este espacio y decidió abrir un espacio de negociación. Como producto de este ejercicio, se llegó al acuerdo colectivo de que todos los viernes comerían en el aula de clase (Anotación de la investigadora en el diario de campo, 22 de marzo).

Este es un ejemplo de cómo la escuela, a pesar de tener una estructura y unas reglas que parecen no negociables, frente a movimientos democráticos de participación infantil, responde, de manera sensible, legitimando esta posición y flexibilizando la estructura. Tanto la maestra como la orientadora interpretaron esta negociación como un ejemplo muy positivo que promueve en los estudiantes la percepción de que son actores importantes y que son tenidos en cuenta a la hora de tomar decisiones respecto a situaciones que les conciernen.

Siguiendo con el análisis de los momentos y las áreas de negociación de la práctica de la comida escolar, se encontró que el segundo momento de la práctica se corresponde con la preparación del escenario de comida. En la figura 5 se puede ver que al inicio de la observación las cuatro áreas aparecen en negro. En este momento

es la maestra quien se encarga de contar el número de comensales y comunicar esta información a cocina. Además, la comunicación del menú también está a su cargo. Por su parte, la selección de utensilios para comer y la preparación de la mesa estaban a cargo del personal de cocina.

Al observar la figura 6, que representa la participación infantil en abril, se puede establecer que para este momento el rol de los estudiantes responsables ya funcionaba a cabalidad. Así, los adultos ya habían transferido completamente a los estudiantes la responsabilidad, y estos, de manera autónoma, se enfrentaban a los desafíos que suponía este cambio de rol. En la figura 3 se documenta parte de esta participación.

En la Observación 1 se muestra el segmento de interacción 127, que fue analizado microgenéticamente en el área de selección de utensilios para comer y la organización de la mesa. Esta observación se realizó en el mes de abril (al final de la investigación) y evidencia cómo la transferencia de responsabilidad y el cambio en el rol de los estudiantes abre un espacio para el trabajo de habilidades cognitivas y sociales. *V* y *C*, que son los estudiantes encargados el día de la observación, salen del aula de clase donde está la maestra y se dirigen solos al comedor para organizar el escenario de la comida. Al llegar, deben definir el objetivo de la tarea: seleccionar los cubiertos (para esto deben tener en cuenta ciertas reglas: qué tipo de comida hay en el menú y la cantidad de estudiantes que comerán ese día). Así, este espacio del comedor les permite la resolución de una tarea cotidiana haciendo uso de habilidades cognitivas relacionadas con la lógica matemática. Este segmento permite, además, entender esta resolución de tarea dentro de un espacio social, en donde ambos participantes deben ponerse de acuerdo y corregir el error que ha surgido y que uno de ellos ha detectado.

OBSERVACIÓN 1

Segmento de interacción: 127

Duración: 2'35"

Momento: preparación del escenario de la comida

Áreas: selección de utensilios para comer y preparación de la mesa

Temática: habilidad de resolución de tareas, cognición situada

Habilidad de resolución de conflictos cognitivos durante la resolución de la tarea

Los responsables son *V* y *C*, quienes se dirigen al comedor para preparar el escenario de la comida. La primera tarea que deben resolver es la identificación del objetivo: repartir cubiertos.

Para llegar a este objetivo, deben tener en cuenta unas reglas de la tarea:

¿Qué (dependiendo del plato) y cuántos (dependiendo del número de niños y niñas que comen ese día) cubiertos?

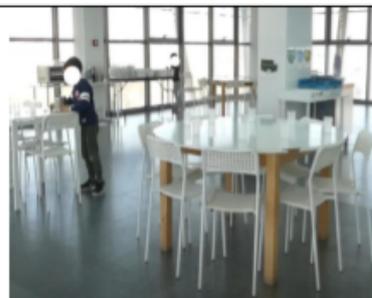
V revisa el menú del día (pasta con tomate), se dirige al contenedor de tenedores, realiza el conteo y le pasa a *C* los cubiertos.

C vuelve a contar e identifica un error, pues, al comparar el número de cubiertos y el número de sillas (que previamente han organizado), encuentra que hay más sillas que tenedores.

C: "Nos quedan muy pocos tenedores, coge más".

V: "¿Cuántos más?".

C: "Me faltan dos más".



Fuente: elaboración propia.

En observación 2 se presenta el segmento de interacción 128. En este caso, la interacción surgió para escenificar la resolución de conflictos sociales durante la ejecución de la tarea de repartir los cubiertos e intentar poner la mesa. Los dos estudiantes desean ejecutar esta labor y se enfrentan por tomar el control

sobre los cubiertos. Este segmento también muestra cómo el hecho de que los estudiantes se encuentren solos abre un espacio para la autorregulación emocional y para encontrar soluciones justas para ambas partes, lo que supone considerar una repartición por mitades de los cubiertos (proceso que implica aplicar también un conocimiento lógico-matemático).

OBSERVACIÓN 2

Segmento de interacción: 128

Duración: 1'23"

Momento: preparación del escenario de la comida

Área: preparación de la mesa

Temática: resolución de conflictos sociales durante la ejecución de la tarea

Trabajo en habilidades de autorregulación emocional

V toma los tenedores que previamente había entregado a C, se dirige al contenedor y toma dos tenedores más; posteriormente, empieza a repartirlos.

C: "No, me toca a mí repartirlos".

V: "Ni hablar, me toca a mí".

Ambos estudiantes comienzan a empujarse y a intentar agarrar el contenedor donde están los tenedores seleccionados.

C: "Pues, entonces, lo hacemos los dos. Yo te doy la mitad y yo me quedo con la mitad".

V: "Vale".

Después, ambos cuentan juntos los tenedores. Cuando llegan a 6 (son 12 tenedores), V se detiene y se los entrega a C.



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con el análisis de los momentos y las áreas de negociación, se encuentra que el tercer momento de la práctica se corresponde con el momento de la comida. Aquí se identificaron siete áreas de negociación: la entrada al restaurante, la elección de mesa y silla para comer, la elección de la comida, la interacción con compañeros durante la comida, la servida de la comida, la elección de la cantidad de comida y la elección de postura corporal para comer.

En la figura 5 se puede observar que, en diciembre, de estas siete áreas, la elección de la comida y la servida de la comida son territorio de control total del adulto, mientras que las otras están abiertas a negociaciones y a una participación guiada. Al comparar este resultado con el de abril, los cambios más llamativos ocurren en la transferencia de responsabilidad durante la servida de la comida (que ya fue ejemplificada en la figura 2), así como en la elección de mesa y silla para comer, que pasa a ser un espacio en donde los estudiantes tienen total control. En la tabla 4 se presenta el segmento de interacción 122, que da cuenta del conflicto grupal que surge en esta área de participación.

OBSERVACIÓN 3

Segmento de interacción: 122

Duración: 4'23"

Momento: comida

Áreas: entrada al comedor y selección de mesa y silla para comer

Temática: resolución de conflictos sociales durante la ejecución de la tarea

Trabajo en habilidades de autorregulación teniendo a la maestra como mediadora

El escenario de comida está compuesto por dos mesas. Una más cerca de la zona donde se sientan los maestros especialistas y otra, más grande, que se encuentra inmediatamente al lado. Los estudiantes prefieren la mesa más pequeña, ubicada cerca de la zona de los maestros. En las últimas observaciones se ha identificado un conflicto grupal, pues los estudiantes entran corriendo al comedor (a pesar de que la regla es que deben entrar tranquilos y caminando) para alcanzar un puesto en esta mesa.

Cuatro estudiantes entran primero corriendo al comedor y se sientan en la mesa. Detrás, vienen *A* y *O*, quienes se van dando empujones para detener al otro y así lograr alcanzar el último puesto disponible que queda en la mesa que está más cerca a los profesores. *O* llega primero y se sienta. *A* le toma del brazo y después de la camiseta para intentar detenerlo.



A: "¡Esto no es justo! ¿Cómo es que *O* siempre termina sentándose en esta mesa y yo tengo que ir a la otra? (sollozando)".

O: "Es que yo soy más rápido (ríe)".

A: "Sí, esta mesa es para todos y *O* siempre está peleando para sentarse y no nos deja sentarnos aquí".

La maestra que ha estado observando la situación se acerca: "Yo creo que esto lo tenemos que hablar en la asamblea... Todos deberían tener la oportunidad de sentarse donde quieran. Necesitamos encontrar una solución".

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que la maestra ofrece una guía para encontrar soluciones, este conflicto recurrente por el uso de una de las mesas se mantiene. El grupo se reúne en una asamblea y discuten diferentes estrategias. Este proceso de negociación no es observado por la investigadora, pero esta conoce de su existencia a partir de la entrevista con la maestra. Ella plantea que propuso a los estudiantes el uso de unos ramilletes de flores con el nombre de cada niño, que los responsables deben repartir aleatoriamente, buscando que todos tengan la oportunidad de sentarse en las dos mesas. Los estudiantes aceptan esta estrategia y crean etiquetas con sus nombres que unen a los ramilletes de flores, como se muestra en la figura 6.



FIGURA 6

Documentación sobre estrategia para la elección de mesa y silla para comer

Fuente: Foto propia que hace parte de la documentación sobre áreas de innovación en el momento de la comida

Esta nueva materialidad ayuda a resolver el conflicto inicialmente; sin embargo, en las últimas observaciones se encontró que los responsables empiezan a alterar el acuerdo y el proceso de repartición de los ramilletes se hace cada vez más por conveniencia: en lugar de tomar aleatoriamente ramilletes con nombres, comienzan a escoger quién se sienta con quién. Una nueva estrategia de organización surge como iniciativa de los mismos estudiantes.

Siguiendo con el análisis de los momentos y las áreas de negociación de la práctica de la comida escolar, se estableció que el cuarto y último momento de la práctica se corresponde con el cierre del escenario de comida, en donde hay tres áreas de negociación: la clasificación de sobras y su depósito en los contenedores, la recogida de utensilios de la comida y la limpieza de la mesa, la silla y el suelo. En diciembre, la limpieza era una tarea del personal encargado de esta área; sin embargo, para abril, esta responsabilidad había sido transferida por completo a los estudiantes. Frente a esto, la maestra afirmó que era muy importante que los estudiantes dieran valor a cada parte de la práctica, ya que este es un ejercicio -novedoso para muchos- que les ayuda a tomar responsabilidad durante el momento de la comida: saben que toda la suciedad que se genere tendrá que ser recogida y limpiada después.

Una parte importante de esta transferencia se apoya en la materialidad del comedor, que, a partir de carteles identificativos, guía a los estudiantes sobre la clasificación de las sobras (orgánico, plástico, etc.) y los contenedores en donde deben ir los platos, vasos y cubiertos sucios. De acuerdo con la maestra, estos elementos de clasificación de residuos y reciclaje de basura son elementos curriculares que también se trabajan en el aula y cuyo conocimiento se pone en práctica en el comedor.

Discusión

Esta investigación mostró cómo las concepciones que aparecen explícitamente en el proyecto educativo institucional se concretan en la práctica cotidiana y se actualizan a lo largo del tiempo. En esta comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2003) hay una clara aproximación al comedor como un escenario educativo. En este espacio se negocian conocimientos tecnológicos, ideológicos y culturales sobre la comida (James et al., 2009; Karrebæk, 2013; Kontopodis, 2013; Ochs y Shonet, 2006; Rodríguez, Estrada et al., 2017), pero también sobre contenidos curriculares como la lectoescritura, la lógica matemática, el conocimiento del medio y las relaciones sociales.

Al comer en la escuela, los estudiantes se ven enfrentados a una serie de reglas que regulan partes de esta práctica, que (probablemente), hasta entonces, en el hogar están muy poco regladas, o al menos lo hacen de manera diferente (porque hace parte de otro sistema de actividad que se rige por sus propias reglas). La

actividad grupal escolar introduce unas limitaciones (Valsiner, 2007) al estudiante y así instalan un nivel de tensión para el desarrollo de nuevas habilidades que son fundamentales para poder gestionar su propio comportamiento y coordinarse con sus compañeros y con su maestra en esta actividad conjunta.

Partiendo de la anterior idea, en esta investigación se observó cómo la comida en la escuela, como situación de enseñanza-aprendizaje, se organiza por momentos y área de negociación que sirven como espacios para trabajar habilidades cognitivo-comunicativas, sociales y emocionales relacionadas con la resolución de tareas y de conflictos, siguiendo unas reglas culturales. Así, cuando los estudiantes participan de esta práctica, se promueve la co-construcción y negociación de una cultura educativa a partir de un movimiento dialógico de socialización y de individuación (Valsiner, 2007).

En esta comunidad de práctica se co-construye una cultura en donde se privilegia la participación gradual y cada vez más autónoma e influyente del alumnado. Por lo tanto, los valores sociales de libertad y alteridad son esenciales; sin embargo, estos no se concretan en la práctica desde el inicio (que para un observador externo podría resultar muy directiva), sino que son una conquista y, como tal, se hacen evidentes con el tiempo.

La participación y observación durante los meses de la investigación permitieron identificar su emergencia como productos de la evolución de la misma práctica. De las 18 áreas de participación, se encontró una transferencia de responsabilidad cada vez mayor del maestro al alumnado en 9 de ellas. Esta participación y cambio de roles, a su vez, abre espacios para el desarrollo y aprendizaje de habilidades cognitivo-comunicativas y emocionales que permiten a los estudiantes ser cada vez más autónomos y autorregulados al participar de esta práctica. Desde esta perspectiva, se considera que la comida, en cuanto práctica social e institucional, es una fuente de aprendizaje y un espacio para el desarrollo.

Además, aunque hay una estructura clara del momento de la comida, hay un cierto grado de flexibilidad que permite la negociación de nuevas propuestas y, por tanto, la innovación. Esto se relaciona con la idea de la participación en la escuela como un ejercicio político en donde se supera un modelo que concibe al estudiante como sujeto pasivo que es moldeado. Así, se le reconoce como un sujeto activo y empoderado que lucha por la descentralización del poder y así aumentar su participación (Kontopodis, 2013).

Esta visión de la escuela se concreta en los espacios de participación auténtica: los estudiantes son escuchados y observados, se les apoya para que compartan su perspectiva y esta es considerada cuando se toman decisiones (Estrada, 2019). Así, se fomenta una orientación más democrática, en donde la participación del alumnado no es solo tenida en cuenta, sino también promovida a través de diferentes espacios de influencia (Lalli, 2022; Kontopodis, 2013), pero entendiendo esta dinámica dentro de una perspectiva evolutiva que requiere de un acompañamiento, una estructura y un control que, poco a poco, se va transfiriendo y en donde los espacios de transformación son entendidos como conquistas y, a la vez, medios para el desarrollo.

Referencias

- Earl, L. (2018). *Schools and food education in the 21st century*. Routledge
- Estrada, L. F. (2019). *Materialidad y prácticas educativas en la escuela infantil con niños/as entre 1-2 años: una aproximación cultural, semiótica y pragmática* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <http://hdl.handle.net/10486/688559>
- Fossgard, E., Wergedahl, H., Bjørkkjær, T., & Holthe, A. (2019). School lunch—Children's space or teachers' governmentality? A study of 11-year olds' experiences with and perceptions of packed lunches and lunch breaks in Norwegian primary schools. *International Journal of Consumer Studies*, 43(2), 218-226. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12501>
- Ishiguro, H. (2016). How a young child learns how to take part in mealtimes in a Japanese day-care center: a longitudinal case study. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 13-27. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0222-9>

- James, A., Kjørholt, A. T., & Tingstad V. (2009). Introduction: Children, Food and Identity in Everyday Life. In A. James, A. T. Kjørholt & V. Tingstad (Eds.), *Children, Food and Identity in Everyday Life* (pp. 1-13). Palgrave Macmillan.
- Karrebæk, M. S. (2013). Lasagna for Breakfast. The Respectable Child and Cultural Norms of Eating Practices in A Danish Kindergarten Classroom. *Food, Culture and Society*, 16(1), 85-106 <https://doi.org/10.2752/175174413X13500468045443>
- Kontopodis, M. (2013). Eating Christmas cookies, whole-wheat bread and frozen chicken in the kindergarten: doing pedagogy by other means. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S2), 123-138. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0412-2>
- Lalli, G. (2022): The school restaurant: ethnographic reflections in researching children's food space. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 35(1), 48-57. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1797210>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Shonet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New directions for child and adolescent development*, 111, 34-49. <https://doi.org/10.1002/cd.154>
- Pike, J. (2010). 'I don't have to listen to you! You're just a dinner lady!': power and resistance at lunchtimes in primary schools. *Children's Geographies*, 8(3), 275-287. <https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494867>
- Punch, S., McIntosh, I., & Emond, R. (2010). Children's food practices in families and institutions, *Children's Geographies*, 8(3), 227-232. <https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494861>
- Rodríguez, C., Benassi, J., Estrada, L., & Alessandroni, N. (2017). Early Social Interactions with people and objects. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *An introduction to developmental psychology* (3rd ed., pp. 213-258). Wiley-Blackwell.
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & De Los Reyes, J. L. (2017). Executive functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year. *Estudios de Psicología*, 38(2), 385-423. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rosa, A., & Valsiner, J. (2018). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (2 ed.). Cambridge University Press.
- Torralba, J. A., & Guidalli, B. A. (2015). Examining Children 's Food Heritage in Spanish Schools: Process of Learning to Become "Eaters-in-context". *Antopology of food*, 9. <https://journals.openedition.org/aof/7802>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. SAGE Publications India Pvt. Ltd.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage Publications Ltd.

Notas

- 1 Este artículo hace parte del proyecto de investigación "Análisis de las prácticas en instituciones educativas de primera infancia" financiado por la Universidad Pontificia Bolivariana sede Palmira con número de radicado: 033A-02/20-02P

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo: Estrada, L.F. (2022). La comida como espacio de enseñanza aprendizaje: ¿Qué aprenden los niños al comer en la escuela?. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1-31. doi: <http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.ceca>