



# Alimentar y compartir: procesos formativos en la cotidianeidad del comedor escolar

Guadalupe Montenegro<sup>1</sup>

## Resumen

En este escrito se analizan las experiencias formativas que se producen en el comedor escolar. Para ello, se sitúa en una escuela albergue de nivel inicial y primario ubicada en la región sur de la provincia de Mendoza. Se indaga el proceso de involucramiento de niños y niñas en la práctica culinaria escolar, atendiendo a las maneras en que se desarrollan las relaciones entre pares y describiendo el proceso por el que los y las estudiantes participan de maneras cada vez más complejas. Se identifica que en el proceso de participación los y las estudiantes atraviesan tres momentos; en cada uno de ellos, los estudiantes son denominados como chiquitos, medianos y grandes en el contexto escolar. Estas clasificaciones se vinculan con la pertenencia a determinados grados, pero también implican el reconocimiento de conocimientos sobre las prácticas que se producen en el comedor escolar. Por otra parte, en estas distintas fases niños y niñas se vinculan de maneras diferenciales con sus pares, asumiendo diferentes formas de participación en el desarrollo de la tarea.

**Palabras claves:** Experiencias formativas, comedor escolar, escuela albergue, relaciones entre niños, fases de participación.

---

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba. CE: [guadalupe.montenegro@mi.unc.edu.ar](mailto:guadalupe.montenegro@mi.unc.edu.ar)

## Feeding and sharing: formative processes in the daily life of the school lunch room

### Abstract

This paper analyzes the formative experiences that take place in the school lunchroom. For this purpose, it is situated in shelter school located in the southern region of Mendoza.

The process of children's involvement in school culinary practice is analyzed, paying attention to the ways in which peer relationships develop and describing the process by which students participate in increasingly complex ways. It is identified that in the participation process students go through three moments; in each one of them students are referred to as small, medium and large in the school context. These classifications are linked to belonging to certain grades, but they also imply the recognition of knowledge about the practices that take place in the school lunchroom. On the other hand, in these different phases, boys and girls are linked in different ways with their peers, assuming different forms of participation in the development of the task.

**Keywords:** formative experiences, lunchroom, shelter school, children's relationship, phases of participation.

### Introducción

En las escuelas se desarrolla un conjunto de actividades lúdicas y domésticas que cubren un periodo significativo del tiempo que los niños permanecen en el espacio escolar, además de aquellas que los docentes proponen para el trabajo en torno a los contenidos y objetivos curriculares. Niños y niñas se reúnen en baños, salones, patios, pasillos, cantinas y comedores, involucrándose en diversas ocupaciones, junto a sus compañeros y compañeras. Las actividades que se desarrollan en torno a la alimentación constituyen parte de estas escenas cotidianas. Es factible reconocer una dimensión formativa en estas situaciones, si entendemos al aprendizaje como un proceso que ocurre dentro del propio desarrollo de las actividades en las que los sujetos se involucran cotidianamente (Cole y Engeström, 2001; Ingold, 2010; Rockwell, 1997; Rogoff, 2003, entre otros).

Los comedores escolares constituyen un espacio de particular interés en tanto entendemos que lo que allí sucede no se reduce a los aspectos nutricionales, sino que la práctica culinaria involucra sentidos sociales (Fausto, 2002; Espeitx y Gracia, 1995). En las definiciones en torno a qué comemos, con quiénes comemos y de qué manera lo hacemos, se expresan relaciones sociales, procesos de identificación y exclusión. Las relaciones que se establecen en torno a la alimentación producen lazos; lazos de comensalidad, al

compartir entre iguales, y lazos de cuidado, protección y control, al alimentar a quien es, aun momentáneamente, menos autónomo (Costa, 2013). De allí que, al pensar los aprendizajes más allá del aula, se destaca la necesidad de preguntarnos qué sucede en la cotidianidad de los comedores.

En este escrito, nos interesa detenernos específicamente en las formas de relación que establecen los y las estudiantes en el comedor de la escuela. Para ello, analizamos las experiencias formativas de niñas y niños en el comedor escolar de una escuela albergue de nivel inicial y primario, ubicada en la región sur de la provincia de Mendoza<sup>2</sup>.

Un aspecto que nos llamó la atención cuando iniciamos el trabajo de campo en esta escuela fue que muchas de las actividades que se producían en el comedor se desarrollaban a partir de la colaboración entre pares; desde sus primeros momentos en la escuela, niños y niñas colaboraban en los quehaceres e iban aprendiendo mediante su participación. Para dar cuenta de estas formas de involucramiento infantil, recuperamos el trabajo de Lave y Wenger (1991), quienes proponen el concepto de “participación periférica legítima” para referirse al proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica, proceso social que incluye el aprendizaje de destrezas conocibles. En la concepción de estos autores, el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social; el aprendizaje es así entendido como un aspecto de las actividades en las que personas son constituidas por (y se constituyen en) la participación en comunidades de práctica. Por otra parte, el concepto de “descubrimiento guiado” propuesto por Tim Ingold (2010) nos permitió comprender que el crecimiento del conocimiento práctico en la historia de vida de una persona no es resultado de la transmisión de información, sino que en cada generación sucesiva los novatos aprenden al ser colocados en situaciones en las cuales, enfrentados con ciertas tareas, se les muestra qué hacer y qué observar, bajo la tutela de manos más experimentadas. Es decir, se trata de un proceso de educación de la atención más que de comunicación de cuerpos de conocimientos.

En los siguientes apartados, presento las distintas fases que atraviesan niños y niñas en su proceso de involucramiento en el comedor escolar, desde que ingresan al nivel inicial hasta que finalizan sus estudios primarios.

## Formas de participar en la escuela

En los procesos por los que una persona pasa a formar parte de una comunidad de práctica, es posible identificar fases en las que la manera en que se produce su participación

---

<sup>2</sup> Este capítulo presenta algunos hallazgos desarrollados en la tesis doctoral denominada “*Vivir la escuela: un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe (Mendoza, Argentina, 2013-2016)*”, dirigida por la Dra. Elisa Cragnolino y co-dirigida por la Dra. Ana Padawer, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la FFyH-UNC.

en las actividades se transforma (Lave, 1982). En la escuela los *chiquitos*, categoría que incluía a *jardineros* y *primeritos* (niños del nivel inicial y de primer grado), progresaban desde la fase inicial de involucramiento en las actividades de la escuela, a partir de un estado de marcada ignorancia acerca de cómo participar en cada una de las actividades, hasta un estado en el cual podían aproximarse a la realización de una actividad sin entorpecerla. La segunda fase que atravesaban los niños en el contexto escolar era más prolongada e incluía el desarrollo de un nivel de habilidades que les permitía participar de una manera compleja en las actividades domésticas e iniciar algunos ensayos de acompañamientos en el cuidado de otros niños; quienes se encontraban situados en esta fase eran *medianos* (generalmente alumnos entre 2° y 5° grado). Por último, una última fase, la participación experta de niños y niñas *grandes* (habitualmente estudiantes de 6° y 7° grado) implicaba el acompañamiento y cuidado de los más pequeños en el desarrollo de las actividades domésticas, además de la participación propia autónoma y adecuada. Estas diversas categorías: *chiquitos*, *medianos* y *grandes*, no eran entonces un mero reflejo de la edad de cada sujeto, y tampoco una consecuencia directa del lugar que ocupaba cada uno en la progresión por la escuela graduada. Respondían también a posiciones diferenciales que presuponían conocimientos específicos de las maneras de hacer propias del albergue, implicando al mismo tiempo el reconocimiento de márgenes crecientes de autonomía y responsabilidad, siendo los grandes de quienes se esperaba una participación más adecuada y autónoma.

En el comedor de la escuela estas posiciones se expresaban en las cinco veces al día en que más de noventa niños y niñas, de entre cuatro y trece años, se reunían para alimentarse, junto a docentes y celadores. El desayuno, *refuerzo*, almuerzo, merienda y cena, eran las únicas situaciones domésticas que reunían a todo el estudiantado: internos y externos, niños y niñas, de todas las edades se encontraban en un mismo espacio al mismo tiempo, para realizar una actividad conjuntamente. Esto las diferenciaba de otras actividades domésticas escolares en que niños y niñas se encontraban separados/as en función de la edad y el género (como en el baño diario), y de las actividades de enseñanza que se organizan en función de los grados.

Las mesas se encontraban conformadas por grupos multiedad de entre 7 y 9 niños, y en todas las mesas había al menos un estudiante *grande*. Los y las *grandes* asumían tareas diferenciales que implicaban estar a cargo de los siete u ocho niños de grados inferiores con quienes compartían la misma mesa. Los niños encargados de las mesas desempeñaban actividades de servicio: llevaban los platos desde la cocina a las mesas, verificaban y volvían a servir a aquellos niños que querían repetir, buscaban y servían el agua.

En la trayectoria escolar, el pasaje a ser *alumnos encargados* constituía una transición significativa e involucraba un proceso previo que estaba dado por el extenso período en que los estudiantes eran medianos. Esta organización con niños encargados distribuía a quienes ya habían adquirido las habilidades específicas para manipular alimentos de manera tal de

garantizar que todos los niños realizaran dicha práctica en proximidad de expertos, lo que permitía la adquisición progresiva de dichas destrezas mediante la atención y la guía de estos alumnos más aventajados (Lave y Wenger, 1991). Este mayor dominio de la actividad, y el pasaje a una posición más central dentro de la comunidad de práctica vinculada al comedor escolar, implicaba que los niños pasaran a ser encargados de mesa. Sin embargo, estos saberes eran apropiados por los estudiantes antes de llegar a ser alumnos grandes. Los medianos (sobre todo en 4° o 5° grado) podían desempeñar estas funciones y de hecho lo hacían en las ocasiones en que resultaba necesario.

Aunque los estudiantes medianos podían sostener los aspectos más instrumentales de las actividades de servicio (servir la comida y el agua a los demás niños de su mesa, cortar la comida en trozos a los jardineritos, levantar utensilios y limpiar la mesa cuando terminaban de comer) solían existir diferencias significativas entre los *medianos* y los *grandes* en la manera en que se relacionaban con los *chiquitos*. Al pasar a ser alumnos grandes, se esperaba que supieran realizar las actividades domésticas de manera adecuada, pero además se vincularan con amabilidad con sus congéneres: esa forma de relación entre pares era condensada en términos morales a partir de las nociones de buenos modales y buen comportamiento.

Al ser responsables de mesa, los grandes tenían una mayor carga de trabajo, pero también obtenían un margen más amplio de acción que el resto de los niños. El levantarse durante las comidas implicaba un castigo potencial para todos aquellos niños que no eran encargados, ya que se trataba de una acción sancionada con la prohibición de salir al recreo. Cuando los docentes le preguntaban a un niño grande por qué se levantaba de la mesa, siempre podía contestar que había ido a buscar o dejar algo a la cocina, aunque no fuera estrictamente lo que estaba haciendo o en el trayecto aprovechara para conversar con algún compañero de otra mesa. Es decir que la mayor responsabilidad en este sistema de participación implicaba asimismo una mayor autonomía en el uso del espacio y en las vinculaciones con otros niños.

Los alumnos grandes tenían un lugar central en el sostenimiento de las actividades de la mesa, indicándoles a los más pequeños las maneras de actuar propias del comedor. Mientras más pequeños eran los alumnos a cargo, mayor parecía ser el trabajo para los encargados, ya que los niños eran más dependientes en la actividad de comer (era necesario cortarles la comida, se les caía el agua, solían desparramar comida sobre la mesa). Sin embargo, los pequeños se portaban mejor que los niños más grandes. Generalmente eran menos desafiantes que los medianos quienes, al disputar el margen de su autonomía porque se encontraban en una etapa de tránsito a la categoría de grandes, cuestionaban al alumno encargado. A medida que iban transitando este proceso, las tensiones se intensificaban, porque los medianos intentaban intervenir definiendo la manera en que se desarrollaban las actividades.

Las resistencias de los niños para actuar de acuerdo a las indicaciones de sus pares se reconocían cotidianamente en las interacciones en el comedor. Los novatos situaban la

autoridad en los adultos como una forma de desafiar a los niños más expertos: era frecuente escuchar a los alumnos medianos negarse a realizar las indicaciones de los grandes, argumentando que no eran docentes ni figuras parentales.

En el espacio del comedor todos los grandes, niños y niñas, se responsabilizaban de las tareas de cuidado de los menores. Sin embargo, las niñas asumían en este espacio una mayor carga de responsabilidad (Padawer, 2018). En los casos en que dos hermanos grandes o medianos tenían un hermano menor, era la niña con quien solía compartir la mesa, sobre todo en las etapas iniciales de la escolarización. Además, en ocasiones pude observar que se conformaron mesas integradas mayoritariamente por chiquitos, en las que eran niñas quienes se encontraban a cargo aun cuando la designación de encargados era igualitaria en términos de género.

### **Cómo se aprende a ser grande**

Durante la fase inicial, los alumnos noveles aprendían el modo en que se desarrollaban las actividades en el comedor escolar a través de la observación de sus pares, y la intervención de los maestros y compañeros mayores que les indicaban lo que tenían que hacer. Iban reconociendo quiénes eran las personas que estaban presentes allí en ese momento (celadores, docentes en general y docentes de turno, los niños de distintos grados), qué hacía cada una de ellas (servir, controlar, sentarse en silencio, comer), dónde y con quiénes tenían que sentarse, qué tipos de alimentos se iban a comer, en qué orden y cantidad (las porciones, la proporción de agua recomendada), cómo utilizar las herramientas (usar los cubiertos y no las manos, no jugar con la comida).

Un aspecto importante de la estructura de la actividad que debían aprender estaba constituido por el ritmo de las comidas, que incluía una inserción dentro de las actividades cotidianas escolares, marcado por los timbres: los niños aprendían así que en la escuela el acceso a la comida no dependía de las necesidades percibidas por cada uno (el hambre), acordadas con un grupo pequeño de personas (la familia), sino de horarios preestablecidos. El ritmo también implicaba comer acompasadamente con el resto: esperar el turno, no comer muy apresuradamente para no tener que permanecer sentados e inactivos, pero tampoco con mucha lentitud para no retrasar la salida al recreo del resto de la mesa, es decir, que la actividad de comer en grupo pueda fluir al ritmo previsto por la institución.

Los niños novatos observaban a los maestros y a los niños más adelantados, quienes educaban la atención de los pequeños (Ingold, 2010) focalizando sólo en algunas de las formas de actuar que resultaban prioritarias para participar de las actividades del comedor con un mínimo de pertinencia. En el comedor, los niños participaban durante un periodo prolongado bajo el requerimiento de que lo hicieran con un mínimo de pertinencia, y en

ese tiempo, conseguían organizar una idea general de la manera en que se desarrollaba la práctica de la comunidad (Lave y Wenger, 1991).

A través de chistidos y gestos –llevarse el dedo índice a la boca indicando silencio, fruncir el ceño o morderse el labio inferior– los alumnos se recordaban permanentemente entre sí las pautas del comedor. La focalización progresiva en las actividades del comedor se producía a través de un sostenimiento múltiple, difuso, más que diádico. Una de las instancias en que pude reconocer esto fue durante la cena, desafío para los alumnos más pequeños a quienes generalmente encontraba haciendo esfuerzos por permanecer despiertos. Permanecer despierto en la mesa de la cena no era sólo una acción individual, sino que se podía reconocer allí una dimensión colectiva, en tanto eran los compañeros los que posibilitaban que los jardineritos permanecieran despiertos a través del habla y del contacto físico continuo, como es posible observar en la siguiente nota de campo:

Los chicos están sentados en las mesas esperando que les sirvan la cena. Lautaro, de jardín, se queda dormido sobre la mesa. Joaquín y Leonel le hincan los dedos en las costillas y se ríen cuando abre los ojos sobresaltado. Lautaro vuelve a cerrar los ojos, Luis que está sentado al lado golpea el tenedor contra el vaso de metal para despertarlo. Lautaro vuelve a cerrar los ojos una y otra vez con la cabeza apoyada sobre la mesa. Daniela le toca el brazo, junto a Luis le insisten para que no se duerma, le dicen que espere que todavía tiene que comer, lo zamarrean levemente. Cuando llega la comida, Lautaro se despierta, se despabila. Les sirven empanadas y Lautaro toma el tenedor y comienza a comer con entusiasmo, abre la empanada por el centro, y comienza a sacar el relleno con el tenedor, mientras la empanada se le va desarmando en la mano. Daniela mira lo que está haciendo, hace un gesto de asco con la boca y levanta los ojos para ponerlos “en blanco”, pero no le dice nada y sigue comiendo de su plato (Nota de campo, 02/03/2016).

En esta escena, es posible reconocer que la niña mayor, junto a otros compañeros, focalizó su intervención en la indicación de que el pequeño permaneciera despierto, aspecto mínimo que le permitiría participar en la actividad. Al mismo tiempo, hizo caso omiso de aspectos más elaborados del buen comer, como cuidar la limpieza de las manos y no desintegrar con ellas los alimentos.

Conforme progresaban en su participación en el comedor, los alumnos medianos se iban implicando en las actividades de alimentación de maneras cada vez más complejas. En este proceso, desarrollaban un amplio conjunto de habilidades y saberes respecto de las partes de los alimentos que se ingerían o se descartaban, las formas de hacerlo, los cambios de dieta relacionados con enfermedades, las cantidades de las porciones en función de lo que se proyectaba comer en cada oportunidad. De esta manera, los compañeros grandes y medianos comenzaban a focalizar la atención en otros aspectos vinculados a los buenos

modales. Adecuar la conversación a la mesa reconociendo los temas de los que no se debe hablar, el uso de utensilios y componer la disposición corporal eran aspectos que se reiteraban en las interacciones entre niños más grandes.

La adquisición progresiva de las habilidades ligadas a la comensalidad escolar produce en sí misma el desarrollo de conflictividades entre pares: el permanecer bien sentado —sin montar el banco, las piernas, el cuerpo y la mirada dirigidos hacia donde estaba la mesa y, con la espalda erguida— era objeto de constantes intervenciones correctivas, que no refieren a la complejidad de la actividad en sí misma, sino a la negociación de los márgenes de autonomía en este espacio escolar:

En una de las comidas está sentada Laura, de 7° y enfrente en la misma mesa se sienta su hermano Luciano, de 4°. Luciano se da vuelta, “se hace el gracioso” y juega con los compañeros de su hermana sentados en la otra mesa. Laura se enoja, le dice a Luciano que termine que mire para su mesa, que los maestros lo van a retar. Insiste varias veces. Con un gesto de fastidio, se levanta y da la vuelta a la mesa. Toma a su hermano, que está “montado” al banco, por las piernas y se las pone debajo de la mesa. “Bien sentado” le dice a él y a sus compañeros que no le sigan la corriente cuando se hace el vivo. Laura vuelve a su asiento y Luciano vuelve a sentarse a caballo del banco (Nota de campo, 2/03/2016).

En este último extracto se puede apreciar cómo la conflictividad entre los niños se expresaba a partir de la disposición corporal adecuada al espacio del comedor. Como he anticipado, los mayores eran quienes tenían mayores libertades de movimiento, mientras que los pequeños debían aprender a permanecer quietos; por ello, no es azaroso que las transformaciones que se iban produciendo en las relaciones entre los niños se expresaran en esta dimensión. Un niño desafiaba a su hermana acercándose a los alumnos mayores, pero también subrayaba su disputa sentándose de manera incorrecta. Los medianos eran quienes más cotidianamente se encontraban en situaciones liminares, procurando definir sus formas de participación con mayor autonomía de los grandes y distanciándose de los pequeños: uno de los espacios privilegiados donde esto se expresaba era el comedor ya que, como he señalado, es el espacio donde todos los estudiantes se encontraban cotidianamente en co-presencia.

Una diferencia entre *chiquitos* y *medianos* era que los más pequeños tendían a participar de maneras poco adecuadas “sin querer”, mientras que en el caso de los medianos, cada vez con mayor frecuencia a medida que avanzaban en la trayectoria escolar, sus “faltas” o maneras inadecuadas eran más bien provocaciones deliberadas hacia los niños mayores y los docentes.

Cuando los docentes focalizaban la atención en los grandes, era para orientarlos en su proceder educativo sobre las acciones de los más pequeños. En esta etapa, se presuponía



una participación adecuada de los mayores en las distintas actividades domésticas, por lo que el desafío estaba centrado en la adquisición de formas de acompañar las actividades de los más pequeños mediante habilidades de convencimiento sutiles, que se consideraban más pertinentes y que tenían una clara expresión en la gestualidad: acercarse a la altura del chiquillo, ladear la cabeza, sonreír, cambiar el tono de voz, mantener un contacto físico moderado apoyando la mano en la espalda o el brazo. Los mayores también imitaban ciertas gestualidades de las situaciones en que los adultos retaban, con su componente de teatralidad:

En el almuerzo, los chicos van entrando para sentarse en el comedor. Carla, de séptimo, se encuentra parada en la punta de su mesa que se ubica en la entrada, muy seria, con el ceño fruncido va retando a los compañeros a medida que ingresan: le dice a Mauro “Sacate la gorra”, después se dirige a Gonzalo que entra riéndose “No te rías”. Mauro se saca la gorra, Gonzalo se encoge de hombros y continúa riéndose (Nota de campo, 8/04/2014).

Llegar a ser *grande* en el contexto del comedor es precedido por un proceso de involucramiento en el que se desarrolla un conjunto de conocimientos que habilitan una participación plena y compleja en el espacio del comedor. No solo transcurre el tiempo, sino que en ese devenir se producen las experiencias formativas de niños y niñas.

### **El comedor como espacio formativo: cierre para abrir preguntas**

Como hemos observado, en el comedor escolar niños y niñas aprenden a partir de su participación cotidiana y a través de la intermediación de sus pares. En el artículo se explora la manera en que el concepto de experiencia formativa permite profundizar en la heterogeneidad de experiencias que se producen al interior de las instituciones. La escuela es, en este sentido, un conglomerado de actividades heterogéneas, con sus especificidades y diferencias, comprender de qué manera convergen, o divergen, qué hibridaciones se producen entre estas actividades debe constituirse en un interrogante que oriente la investigación empírica: ¿las fases, formas de participación y relaciones entre niños y niñas que se producen en las distintas actividades escolares se solapan, se contradicen, se complementan?

Nos interesa preguntarnos, por otra parte, respecto a los vínculos entre estas experiencias formativas en relación a las que se desarrollan en otros espacios sociales: ¿cuáles son las maneras de participar y las fases que atraviesan niños y niñas en sus contextos familiares? ¿Qué define las formas y fases de participación en unos y otros espacios?

Estos interrogantes ayudan a visualizar la complejidad de la experiencia formativa de niños y niñas aún en una actividad que parece ser tan acotada como la que se desarrolla en el espacio del comedor escolar.

**Referencias bibliográficas**

- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu.
- Costa, L. (2013). Alimentacao e comensalidade entre os Kanamari da Amazonia Ocidental. *Mana* 19 (3), pp. 473-504.
- Espeitx, E. y Gracia, M. (1999). La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología: posibilidades y limitaciones. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* (19), pp. 137-152.
- Fausto, C. (2002). Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia. *Mana*, 8 (2).
- Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33 (1), pp. 6-25.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1982). A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. *Anthropology & Education Quarterly*, 2, pp. 181-187.
- Padawer, A. (2018). Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural. *Desidades*, (21), pp. 33-45.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R.M., Correa-Chavez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annu. Rev. Psychol.* 54, pp. 175–203.