



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



¿Al servicio de quien?

El rol docente en el comedor escolar como espacio pedagógico.

Lucia Rigali

Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sanchez”

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Prof. Rodrigo Aguilar

19 de febrero de 2024

Agradecimientos

A Jorge, mi esposo, que ha sido un gran compañero, respetuoso y comprensivo en los momentos más difíciles.

A mi madre, porque hoy soy quién soy gracias a su esfuerzo, por eso, que yo esté aquí hoy también es un logro suyo.

A mis amigas, de las que me fui haciendo durante la carrera y ahora forman parte de mi vida, porque el camino es mejor con ellas a mi lado.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Fundamentación	6
Marco teórico	8
¿Por qué y para qué el comedor escolar?	8
Programas y normativas	9
El rol docente	11
El comedor como espacio pedagógico	14
¿Qué lugar ocupa el docente en el comedor escolar?	17
Análisis pedagógico	17
Escena 1: Sin excepciones	18
Escena 2: El lugar en la mesa	22
Escena 3: Otro lugar, otra manera: la misma escuela	25
Posibilidades de acción	27
La acción docente	27
Participación y democracia: pedagogía para la liberación	28
Promoción de la igualdad	30
Reflexiones finales	31
Referencias bibliográficas	34

Resumen

En este ensayo se analizó cómo se conjuga el accionar docente dentro del espacio del comedor escolar y lo que este actor representa al momento de determinar la dinámica educativa que se produce en él entendiéndolo desde una mirada pedagógica crítica y una mirada sociológica reproductivista. Para ello se propuso el análisis crítico de tres escenas educativas en las que se presenta al docente desde un lugar protagónico como constructor de espacios pedagógicos. Se parte de la base de que el comedor escolar es un espacio pedagógico constituido como tal por lo que se busca entender las intervenciones docentes que lo sostienen y cómo intercede en él la ideología dominante.

El análisis de este ensayo se vio guiado por preguntas cómo: ¿cuál es el lugar que ocupa el docente en el comedor escolar? ¿Se le da una mirada crítica a la acción docente en este espacio? ¿cómo interpelan el espacio del comedor factores ideológicos? ¿Está el comedor realmente al servicio de sus usuarios? ¿Cómo podemos intervenir de forma alternativa en el comedor escolar?

Se establecen a lo largo del análisis aspectos propios de las prácticas reproductivistas reconociéndolas dentro del espacio escolar como reflejo de la ideología dominante. Generando retroalimentación a lo planteado y a los aspectos sobre los que se reflexiona, se propone un ideal de acción dentro del comedor escolar en favor de un espacio que promueva la democracia.

Palabras clave: comedor escolar; rol docente; Espacio Pedagógico, Teorías Crítico
Reproductivistas

“Y es justamente porque estamos programados pero no determinados, condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta.”

Paulo Freire

Introducción

El presente documento se realiza en el marco de la asignatura Análisis Pedagógico de la práctica docente, en orden de ser presentado como trabajo final de la carrera de Maestra en Educación Primaria. En él se aborda la relevancia de la acción docente en el espacio de comedor escolar, las dificultades y oportunidades que influyen al momento de guiar la intención pedagógica en el comedor de una escuela A.PR.EN.DER.

Cuando se considera la alimentación escolar como un servicio lo primero que viene a la mente es que el comedor escolar es un espacio que sirve a sus usuarios y usuarias. Si observamos más en profundidad y problematizamos las acciones que ocurren en él podemos encontrar otros factores que hacen que el comedor escolar sirva a otros propósitos que escapan a la visión del hacer diario.

Para poder desarrollar el tema se realiza un recorrido, con apoyos teóricos que trabajan cinco aspectos puntuales que se estructuran estableciendo la línea de pensamiento bajo la que se direcciona este documento. Primero, se realiza un breve recorrido en el que se establece el condicionamiento de la existencia de los comedores escolares y de cómo estos actúan en relación con la sociedad y sus demandas, y de la carga ideológica que esto implica. Segundo, se establecen las diferentes normativas involucradas en la presencia y funcionamiento del comedor escolar trabajando su influencia en las dinámicas asistencialistas y educativas que se desarrollan. Tercero, se propone poner sobre la mesa la importancia del rol docente entendiendo como fundamental las prácticas reflexivas como medio de lograr un trabajo autónomo que se guíe por la ética profesional. Cuarto, se establece al comedor escolar como un espacio pedagógico definiendo el concepto de espacio como producto de las interacciones que ocurren en él. Quinto, se repasan las funciones docentes propuestas por la reglamentación vigente para el comedor escolar y cómo estas influyen el rol del docente en este espacio.

Se propone el análisis de tres escenas educativas a las que se da lugar en el comedor escolar. De ellas se problematiza el accionar docente y como este se relaciona con una internalización y reproducción de la ideología dominante se problematiza sobre el accionar docente en el comedor escolar, entendiendo el rol que este cumple y como ello se conjuga con las funciones que le son asignadas, teniendo en consideración los factores sociales e ideológicos que influyen en la concreción de la práctica pedagógica en es este espacio.

A continuación y teniendo en cuenta las reflexiones surgidas a partir del análisis, se proponen aspectos a valorar para pensar el comedor escolar como un espacio que sirva como promotor de la democracia.

Como cierre de este ensayo se realizan algunas reflexiones finales que surgen a partir de la elaboración de este trabajo y que buscan dar una mirada más comprensiva de la situación reconociendo en ellas la complejidad de la tarea docente.

Fundamentación

El tema escogido para este ensayo “el rol docente en la constitución del comedor escolar como espacio pedagógico” surge de dos lugares, el primero y el más personal, el de entender el comedor como un espacio con la capacidad de proponerse como pedagógico más allá de lo preestablecido que se puede enseñar en relación al currículo o a los hábitos de alimentación, higiene o comportamiento, sino que es desde mi perspectiva un espacio donde se puede desarrollar el pensamiento crítico, promover la emancipación de los sujetos y sostener la democracia. Es en este sentido que pretendo abordar la implicación docente en este espacio, analizar las diferentes prácticas que allí se llevan a cabo resulta fundamental a al ahora de pretender potenciar ese espacio.

El segundo lugar desde el que surge el tema de este ensayo tiene que ver con las situaciones vivenciadas durante la práctica del último año de la carrera docente. Durante el transcurso de la misma me ha sido posible observar el funcionamiento del comedor escolar y los diferentes roles que cumplen los actores que interactúan en este espacio, entre ellos, quien escribe, tanto desde una posición docente como desde la de usuaria. Esto implica que al reflexionar sobre el rol docente queda por correlatividad mi propia intervención en el espacio. Para Zeichner (1993) la reflexión sobre la acción docente es lo que hace a la profesionalización de la labor ya que es un proceso que permite comprender y perfeccionar el ejercicio docente partiendo de la reflexión sobre la experiencia personal. “La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada (...). También los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.” (párr. 6)

El autor deja de esta manera en evidencia lo esencial de la práctica reflexiva y constante en el desarrollo de la práctica docente, no solo para el mejoramiento de las propias prácticas, sino que también como forma de generar conocimiento pedagógico. Es de este modo que se logra establecer el trabajo docente como uno profesionalizado.

Por otra parte, es importante considerar la realidad de una escuela A.PR.EN.DER. y la importancia de la presencia de un comedor escolar en este dispositivo. Entender las necesidades alimenticias de la población escolar es solo la punta del *iceberg*. Reconocer que el comedor escolar puede ser un espacio educativo a partir del cual el docente pueda llegar a ser un agente influyente requiere de un análisis más profundo.

Varias situaciones presenciadas en el espacio del comedor escolar son las que me llevan a escribir sobre esta temática. Situaciones que en su contexto se dieron como particulares pero que en realidad forman parte de la dinámica del día a día y pueden ser generalizadas al

funcionamiento diario del comedor. Entre estas situaciones se puede destacar la dificultad que se muestra por gran parte de los y las estudiantes al momento de sostener el espacio, de involucrarse en él. Lo que me lleva a preguntarme si se le da un valor real a la alimentación en la escuela teniendo en cuenta que lo que se hace en el comedor, por su propia denominación, es alimentar. El foco está en hacerse cargo de las necesidades alimenticias de la población escolar, pero ¿cómo podemos lograr satisfacer esta necesidad alimenticia sin el interés de los usuarios y las usuarias del comedor? ¿Sobre quiénes recae la responsabilidad de involucrar a los y las estudiantes en la construcción de este espacio?

Las dinámicas del comedor escolar se sustentan sobre la urgencia social que es indudablemente prioritaria. Es a partir de esta premisa que se construyen algunos cuestionamientos: ¿cómo llega el comedor escolar a establecerse como un espacio pedagógico frente a la realidad asistencialista que lo tensiona constantemente? ¿Qué valor se le da a este espacio en una sociedad cada vez más neoliberal? ¿Cómo se posiciona el/la docente frente a estas tensiones? Entendiendo la variedad y complejidad de los contextos a los que pertenece la población escolar no se puede pretender que un problema que es consecuencia de una realidad social injusta se resuelva por otro medio que no sea el de la educación y por otros actores que no sean los docentes. En este sentido se vuelve a reafirmar la necesidad de docentes críticos y situados que puedan reconocer las desigualdades y reflexionen para crear alternativas que las combatan.

En otros aspectos, partiendo de la base de que el comedor escolar es un espacio pedagógico, porque es un brazo de la institución escolar y porque en él se sostiene el vínculo pedagógico, se desprende que el manejo del tiempo también es de carácter pedagógico. Es dentro de este aspecto que me interesa hacer algo de énfasis dado que los tiempos que se manejan no se corresponden con los tiempos que son necesarios para que la alimentación se dé de la manera más adecuada. Comer bien implica un ritual, como en cualquier ritual es necesario reunir todos los elementos, que en nuestro caso son los que favorecen a una mejor nutrición.

Sin embargo, existe en este espacio una prisa constante, como si el tiempo nunca alcanzará, como si los niños y niñas tuvieran que correr contra él, y somos los docentes, referentes de este espacio quienes establecemos los tiempos y los ritmos en los que se pretende que fluya el momento del almuerzo. Esta situación se traduce en un detrimento del valor del tiempo propio en favor del tiempo escolar que se impone de manera externa.

Para Maschelein y Simons (2014), el tiempo que la escuela proporciona es “tiempo libre”, porque en el tiempo de la escuela se hace una pausa en la rutina diaria y se libera el tiempo para poder acceder a los bienes del conocimiento, y que por ello se oponen a la escuela quienes consideran que el tiempo escolar hace peligrar a la ideología dominante, por lo que accionan sobre la escuela convirtiéndola en una herramienta que la perpetúa.

que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual,

independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). Los años escolares son temidos tanto por todos aquellos que pretenden perpetuar el viejo mundo como por quienes tienen una idea clara de cómo debería ser un mundo nuevo o un mundo futuro. Esto es especialmente cierto para los que quieren utilizar a la generación más joven para mantener el viejo mundo a flote o para los que pretenden utilizarla para traer un nuevo mundo a la existencia. Tales personas no dejan nada al azar: la escuela, el profesorado, el currículo y, a través de ellos, la joven generación, deben ser domesticados para que se ajusten a sus propósitos. (p. 3)

Es en esta línea de pensamiento que surgen algunos cuestionamientos como el pensar ¿qué relación tiene esta situación con la sociedad en la que vivimos? Y pensar al docente, de alguna manera, como reproductor de las dinámicas sociales: ¿existe una relación entre esta situación y el valor y manejo que se le da al tiempo en una sociedad del siglo XXI? ¿Cómo y en qué sentido se pauta el uso del tiempo libre que nos proporciona la escuela?

Son las interrogantes propuestas a lo largo de esta fundamentación el punto desde el que se parte para poder entender y reflexionar sobre esta realidad educativa.

Marco teórico

¿Por qué y para qué el comedor escolar?

Primero, es importante entender la función de la escuela como institución social. Si pensamos en las bases sobre las que se fundó podemos establecer una relación con la sociedad, dado que la escuela tiene como función social la formación de ciudadanos y, por lo tanto, es papel de la sociedad realizar las demandas pertinentes para que sea posible definirse la educación que se requiere en la formación del “tipo” de ciudadanos que la sociedad pretende. Para Pineau (1996) “la escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos (...) una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes” (p. 307) que “tiene la condición de ser una institución donde la totalidad de los hechos que se desarrollan son, al menos potencialmente, educativos.” (p. 310)

La escuela se ha pensado históricamente bajo el criterio de institución igualadora de los individuos en la que, por lo tanto, se debe proporcionar a todos los sujetos la misma educación. Una aclaración acerca de este tema es que si bien se entiende tácitamente que la escuela es la encargada de la educación de la ciudadanía, la primera institución en la que recae la educación es la familia, que tiene diferentes responsabilidades que la escuela, pero que es a su vez fundamental como paso previo al ingreso al sistema educativo.

Tenti Fanfani (2015) hace una crítica a la situación de desigualdad presente en los distintos sectores sociales. Menciona que, si bien cada institución, familia y escuela, tienen sus roles en la

formación, para que se haga efectiva es necesaria la posesión de recursos que lo habiliten. En el caso de las familias dichos recursos no son siempre los mismos. Existen marcadas diferencias en los distintos sectores sociales. En los sectores sociales económicamente vulnerables, es donde se encuentran principalmente situaciones en las que no se llegan a cubrir plenamente las necesidades alimenticias de los niños y niñas y esto hace que por una realidad biológica relacionada a la buena alimentación que acompañe el desarrollo cognitivo de las infancias, se vean afectados los aprendizajes. Desde esta postura se entiende que las diferencias de base, las distintas problemáticas que enfrenta esta población influye de forma directa en la manera en que los niños y niñas logran desempeñarse en la escuela.

Si nos basamos en la clasificación de Castel (1997) acerca de las distintas zonas de integración social podemos definir que la población de las escuelas que cuentan con comedor se encuentra mayoritariamente en un nivel de *asistencia*, dada la situación socioeconómica que atraviesa. Cuando las familias no son capaces de cubrir las necesidades de los niños es la sociedad la que debe intervenir. Es el estado quien toma responsabilidad sobre aquellas personas en situación de *asistencia*. Uno de los medios por los que actúa es la escuela. Bajo esta perspectiva no se ve a la escuela únicamente como una mera institución educativa sino que termina por funcionar como un espacio de asistencia, de satisfacción de necesidades básicas.

Es el espacio destinado al comedor escolar donde se observa de forma más evidente esta idea. No todos los niños y todas las niñas entran al aula en las mismas condiciones y, por lo tanto, la escuela no puede atender las necesidades de todos los niños y todas las niñas del mismo modo. Ver cuales son las necesidades reales de la población escolar, las distintas preocupaciones que tienen y por lo tanto las distintas demandas a que se le proponen socialmente a instituciones educativas implica mirar la escuela con otros ojos. “Si el objetivo es que haya igualdad de oportunidades de aprendizaje, la oferta educativa debe ser tan variada como lo son las condiciones de vida y existencia de las nuevas generaciones” (Tenti Fanfani, 2015, p. 84). Es entonces que el comedor escolar se incorpora no sólo como un espacio de asistencia sino como parte de la propuesta educativa, mejorando la calidad de los centros de enseñanza, de manera que genera una situación de equidad y favorece las posibilidades de educabilidad de los sujetos.

Programas y normativas

El programa A.PR.EN.DER. nace en el año 2011 con la propuesta de atender a las escuelas en función de las características socioculturales de su población, visibilizando la necesidad de trabajar tomando como punto de partida el contexto. Se trata de un programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños y todas las niñas en el sistema educativo así como el logro de aprendizajes de calidad. Si bien la propuesta de este programa es reciente en el tiempo es una modalidad con la que ya se venía trabajando en la escuelas previamente catalogadas de contexto sociocultural crítico. Estas escuelas se encuentran acompañadas de diversos programas que realizan acciones conjuntas con la

institución escolar y colaboran en el trabajo educativo y posibilitando redes de atención que buscan garantizar los derechos de los niños y las niñas. Entre ellos, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), Programa de Alimentación Escolar (PAE) y el Programa de Escuelas Disfrutables.

En la actualidad el programa centra su propuesta educativa en los proyectos, las condiciones de educabilidad, el desarrollo profesional y la comunidad educativa. La intervención en las escuelas se da por medio del fortalecimiento en la permanencia y logro de trayectorias continuas con foco en los centros educativos de quintiles 1 y 2 en todos los niveles educativos, la implementación de herramientas de gestión, instrumentos de evaluación, planes estratégicos y proyectos de centro y la formación de los equipos directivos para una gestión enfocada en los aprendizajes. (Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024)

Dentro de los programas que acompañan la propuesta del programa A.PR.EN.DER, el PAE, es el responsable en la actualidad de los comedores escolares. El PAE tiene sus antecedentes en las Escuelas al Aire Libre de principios del siglo XX. Estas escuelas, que fueron creadas con motivos médicos y era intervenida por profesionales de la salud, estaban pensadas como una estrategia para frenar la propagación de la tuberculosis. En ese entonces el comedor escolar surge como una manera de aumentar el bienestar físico de la población por medio de la generación de hábitos alimenticios saludables.

El PAE establece diferentes servicios de alimentación (Tabla 1) cuya aplicación responde directamente a las necesidades particulares alimenticias de cada población escolar, teniendo esto en consideración se establece también el aporte energético que debe proporcionar cada comida, lo que resulta de importancia para establecer qué tipo de alimentación es la más adecuada en cada caso y dependiendo de las carencias alimenticias que presentan los y las escolares.

Tabla 1: tipos de servicio de alimentación del PAE.

Categoría del servicio	Prestaciones
1	Almuerzo
2	Almuerzo y desayuno o merienda
3	Desayuno, almuerzo, merienda y cena
4	Desayuno o merienda
5	Desayuno, almuerzo y merienda

Fuente: Programa de Alimentación Escolar.

En la normativa de funcionamiento y control de los servicios de alimentación datada en 1983 se establece la alimentación escolar como un programa de complementación y auxilio de la

alimentación escolar, estableciendo la función del comedor escolar desde una perspectiva asistencialista (CEPAL, 1997, p. 1).

Según ANEP el comedor escolar cumple al menos tres funciones: alimentación, socialización y educación. Desde la formalidad se presenta al comedor escolar como un espacio indispensable para la promoción de la alimentación saludable, los hábitos de higiene y el establecimiento de socializaciones enriquecedoras. En la actualidad, el PAE procura dar un aporte nutricional, que complemente la alimentación brindada en el hogar, por medio del menú escolar. Y con ello favorecer positivamente las condiciones necesarias para el aprendizaje de los niños y las niñas que asisten a los comedores de las escuelas públicas. Desde esta nueva perspectiva se propone el comedor como parte fundamental para mejorar las condiciones de educabilidad.

Por su parte la constitución de la República Oriental del Uruguay, establece de manera implícita el derecho a la alimentación entendiendo su relación con el goce de la vida. EL Estado uruguayo también se encuentra afiliado a las Naciones Unidas y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que reconoce en su Artículo 25 el derecho a la alimentación en el marco del sostenimiento de un nivel adecuado de vida que promueva la salud y el bienestar de las personas, sin distinción ninguna. Sumado a esto en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas en 1966 se establece que el derecho a la alimentación implica el derecho al acceso de todos los elementos nutritivos que una persona necesita para vivir una vida sana y activa, y a los medios para tener acceso a ellos.

Sumado a lo anterior la Ley N°18437, Ley General de Educación, en su segundo artículo establece que la educación es “un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas”, de esto se desprende que la propuestas educativas y las herramientas con las que cuentan las escuelas estén orientadas al cumplimiento de esos fines, caso del comedor escolar.

El comedor escolar se encuentra regulado por la Circular N°10 384/10 de ANEP relativo a las “Normas de funcionamiento y control de los Servicios de Alimentación dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria”. Este reglamento establece en su artículo primero los fines específicos de los comedores escolares como los de “complementar y auxiliar la nutrición escolar”. También detalla diferentes roles y responsabilidades que se deben cumplir para el funcionamiento y gestión de los comedores escolares. En su artículo 3 “De los usuarios”, inciso 3.1., se determina que el comedor escolar en escuelas comunes está destinado a atender “alumnos con malnutrición provenientes de hogares con graves problemas económicos”, dejando a responsabilidad de la dirección del centro la revisión de los estudiantes que cumplen este requisito.

El rol docente

Las prácticas “son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo” (Davini, 2015, p. 24). Esta

premisa nos habilita a entender que el hacer práctica no implica solo la acción humana, sino que está dirigida e intencionada, y, que se encuentra atravesada por la subjetividad de quién la realiza. Philippe Perrenoud, sociólogo suizo, propone en su obra “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” (2004), que la práctica profesional implica que quien la ejerza posea la capacidad y la autonomía de tomar decisiones concretas en cuanto a los procedimientos que utiliza y la decisiones que toma para llevar su labor cabo. Esto supone también que el profesional realice su práctica bajo criterios éticos propios de cada profesión. El autor también evidencia el problema de que la enseñanza no termina de establecerse como una práctica profesional ya que se evidencia un claro apego al “sistema” no logrando de esta manera un accionar realmente autónomo. Es en este marco que se propone la importancia de la práctica reflexiva para la profesionalización del trabajo docente. En las propias palabras del autor:

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Por todo ello, la figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo. (p. 12)

Reflexionar sobre las prácticas docentes que se realizan en el comedor escolar en su entendimiento como un espacio con relevancia pedagógica es como, en este documento, se pone en juego la responsabilidad propia para elevar el trabajo docente a la profesionalización. Pero no basta solo con reflexionar. Es necesario establecer un paradigma que guíe esta reflexión. En este caso se propone el paradigma crítico, abarcado desde la perspectiva de Henry Giroux, crítico cultural estadounidense, que propone en su obra “Los profesores como intelectuales” (1990) la relevancia de posicionarse desde una pedagogía crítica para lograr acercarnos a la raíz de las problemáticas que encontramos en la educación. Se entiende por docente crítico a aquél que participa activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática y utiliza la educación como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes y direccionarlos hacia la emancipación. En este sentido Giroux establece la reflexión crítica para la problematización de la acción docente en particular y la educación en general para que sea posible transformarla.

En lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos problematizan este supuesto. Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia. (p. 31)

La escuela pública se presenta como fiel reflejo de la sociedad que la sostiene en tanto produce sujetos para ella. Si nos ponemos a indagar en más profundidad posicionándonos desde un paradigma crítico nos encontramos con la capacidad de la escuela de favorecer a la reproducción de las desigualdades sociales. En torno a este tema Paulo Freire (1921 a 1997), pedagogo brasileño, en su obra "Pedagogía del oprimido" (1968) aboga por una alfabetización que no se limite a enseñar habilidades de lectura y escritura, sino que también aborde las estructuras de poder que mantienen a las personas en la opresión. De esta manera, el docente ayuda a los y las estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre el mundo en el que viven a través de esta alfabetización. Freire, sostiene que hay que empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio de sus propias vidas y de sus comunidades. El rol del docente no solo debe enfocarse en transmitir conocimientos, sino también fomentar la capacidad de los estudiantes para transformar su realidad y contribuir al cambio social.

Estableciendo el foco en el tema de interés de este trabajo, cabe tratar de reflexionar de manera crítica el cómo se reproducen y manifiestan las relaciones de opresión dentro del comedor escolar y de cómo los docentes pueden llegar a ser agentes de transformación para una sociedad más justa haciendo uso de este espacio, el comedor, que se propone en las escuelas.

Es importante por lo tanto tomar apoyo de las teorías sociológicas crítico reproductivas que nos explican, como lo indica Althusser (1988), que la escuela es un aparato que funciona para la reproducción ideológica de las clases dominantes por lo que se pone una mirada sobre el docente que lo ubica como *profesional de la ideología*, entendiendo que la ideología "representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia" (p. 53). Posiciona al docente dentro del aparato escolar como un instrumento de reproducción dado que es portador de ideología, que no se concibe como otra que la ideología de las clases dominantes.

Una manera en la que el docente puede llegar a transmitir esta ideología es gracias la incorporación, de lo que Bourdieu denomina dentro de su Teoría de la acción social, el *habitus* y que el autor lo define de la siguiente manera:

El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (Bourdieu, 1972, p. 178)

Por lo dicho, el habitus estructura a los sujetos y está conformado por todas aquellas estructuras que nos permiten percibir el mundo lo que hace que también define cómo actuamos en él.

Si seguimos esta idea resulta importante, también, tener en cuenta la realidad en la que vivimos y ser conscientes de las diferentes tensiones que atraviesan a nuestra sociedad en la actualidad para comprender el contexto en el que se pretende incluir al comedor escolar como un

espacio pedagógico. La pregunta a responder sería: ¿cuáles son las características de la ideología dominante en la actualidad?

Para entender el por qué del accionar docente que ocurre en el comedor escolar es necesario entender la dificultad de, cómo lo explica Zygmunt Bauman (1925 a 2017), sociólogo y filósofo polaco-británico, en su publicación “Los desafíos de la educación Modernidad Líquida” (2007), comprometerse con el presente. El concepto de *modernidad líquida* está directamente ligado al régimen económico capitalista en el que estamos inmersos. Dentro de él, las dinámicas sociales se dan bajo el constante cambio y la necesidad de adaptarse a cambiar de estado constantemente. Los tiempos que se invierten en las actividades cotidianas se modifican en respuesta a las exigencias del mercado laboral y la *sociedad del consumo*. Es necesario destacar la relación directa que esto tiene con el sistema económico capitalista. Producir más y más barato, para vender más y generar mayores ganancias. Un concepto simple pero que en realidad abarca y afecta a todos los sectores de la sociedad, principalmente a los más vulnerables. Por ello se hace importante analizar la situación educativa, para comprender qué es lo que se reproduce, para qué y principalmente quién o quienes son responsables de esa reproducción para poder definir qué lugar ocupan los docentes en este sistema y en esta sociedad y cómo esto se refleja en su accionar en la escuela.

El comedor como espacio pedagógico

“Desde el ámbito arquitectónico el espacio es concebido como aquel que facilita o inhibe determinadas funciones. Ese espacio que se convierte constantemente en lugar transmitiendo valores, promoviendo identidades, posibilitando el despliegue tanto de emociones como de racionalidades. Una concepción que proporciona al individuo una interioridad con sentido, sobre todo con un significado de abrigo, de acogimiento, pues no es concebido sólo como aquel que permite la adaptación de la especie humana sino también como el que facilita al hombre ser más humano”

Siguiendo lo propuesto por Runge y Muñoz (2005) donde plantean que “el mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad sobre la cual el ser humano puede intervenir y transformar, al actuar allí por medio de su cuerpo” se toma la idea de que los lugares se construyen por medio de las vivencias que ocurren en los espacios. Sin embargo las interacciones se encuentran de alguna manera limitadas por las posibilidades que el espacio brinda. Todos los espacios dentro de los que interactuamos se encuentran normados implícita o explícitamente, lo primero ya sea por las propias dinámicas que se establecen en las interacciones, por ejemplo, las dinámicas del funcionamiento de una familia en su hogar varían con respecto a otra familia, en otro hogar. Así mismo resulta de la institución educativa y los espacios particulares que presenta.

Las posibilidades de transitar la espacialidad de la escuela están normadas implícita y explícitamente, lo primero porque como se mencionó anteriormente son las interacciones y el uso de los mismos lo que define su condicionamiento como lugar, lo segundo tiene que ver con

cuestiones asociadas al funcionamiento propio de los espacios, el por qué y para qué fueron creados. Estableciendo esto, es fácil concluir por qué existe una disociación del comedor escolar como espacio pedagógico si desde el propio discurso, e incluso estructuralmente, se separa el “comedor” del “salón de clase”.

Podemos describir que el espacio de la escuela es en sí mismo un espacio cerrado, delimitado estructuralmente por muros con accesos definidos y a que cada espacio está delimitado y organizado según su destino. Concebimos a la escuela como un lugar cuya arquitectura la define dentro de la función que cumple. La escuela, cerrada, los muros, las aulas que se asignan y organizan para cada grado, los patios y su segmentación: los más chicos por un lado y los más grandes por otro, la dirección como un panóptico, el comedor. El aula es el lugar donde se enseña, el patio es donde se juega y el comedor es donde se come. Esta estructura tan rígida y definida hace que entren en juego el delimitación de los espacios y actúa de manera coercitiva. Bajo esta perspectiva los espacios estructuran las acciones de los sujetos, los delimitan y los controlan pero también los definen.

Sin embargo, juzgar las características del espacio escolar dándole una connotación negativa a todo aquello que es coercitivo y estructurante resulta sesgado. Antelo (2007) propone la necesidad de cerrar espacios y delimitarlos teniendo en cuenta la características de cada uno y lo que ellos buscan promover, es necesario educar a los sujetos y someterlos a la socialización porque van a requerir de ello para su subsistencia y autosolvencia como personas adultas que deben formar parte de una comunidad.

Se propone la necesidad de que exista una cierta coerción y que esta puede ser positiva, si lo que se busca es el bien de los sujetos. Así como las normas jurídicas están hechas para regular el funcionamiento de la sociedad y se establecen diferentes tipos de sanciones para el incumplimiento de las mismas para que la sociedad sea pacífica, lo mismo sucede con la escuela. Es inviable proponer que los niños y las niñas construyan sus aprendizajes para la vida o logren integrarse a las comunidades sin que la educación les sea de algún modo impuesta. También en el comedor se produce esta educación coercitiva que se ejerce en un sentido de socialización.

De la Fuente (2019) define al espacio pedagógico como el “conjunto de acciones que permite diseñar y construir los ambientes desde la reflexión y la participación conjunta de los agentes educativos, las niñas y los niños, sus familias (...) para darle una intencionalidad pedagógica.” Lo entendemos entonces como un lugar, como aquello que se construye dentro de este espacio. Esta definición nos propone una perspectiva diferente a la de pensar los espacios en su concepción meramente tangible, sino que nos habilita a reflexionar sobre las posibilidades que nos da el ahora. Con esto quiero decir que las condiciones reales para que se presente la acción pedagógica no dependen de la ubicación de estas acciones sino que totalmente alejado de esa concepción se percibe al espacio pedagógico en el momento que existe la acción pedagógica en sí misma.

Se considera entonces al comedor escolar como espacio pedagógico, no precisamente por ser parte del centro educativo, a pesar de que se puede interpretar que este espacio tiene la capacidad para establecer estas condiciones, sino porque existe una interacción real que involucra directamente al docente como regulador de este espacio y sostiene el vínculo pedagógico fuera del aula, habilitando a que se den aprendizajes significativos en el contexto específico en el que se producen. Es la presencia del docente lo que determina la especificidad de este espacio como potencialmente pedagógico.

Esta caracterización de lo pedagógico del comedor no es menor ya que involucra una reflexión sobre las prácticas docentes en este espacio. De este modo la pedagogía guía a la reflexión docente dado que “desarrolla y profundiza las ideas sencillas (...) convirtiéndolas en asuntos más complejos, atravesados de historia, ideología, política, problemas sociales, epistémicos y filosóficos.” (Brailovsky, 2018, párr. 14) El aporte de la pedagogía se hace indispensable para que el accionar docente se dé en el comedor escolar de manera crítica y reflexiva, configurándolo mediante sus prácticas como un espacio pedagógico.

Ahora bien, es necesario entender que el acto pedagógico que se produce en el comedor escolar se encuentra dentro de lo que se denomina *currículum oculto*. El *currículum* “proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 24). Por otro lado, el *currículum oculto* está relacionado al ámbito de la educación no formal, a la cual Trilla (2003, p. 43) define como aquella que se da al margen de los “procedimientos convencionalmente escolares”. Se refiere a aquello que se enseña de manera implícita, es decir que no aparece en los programas educativos. Desde la Pedagogía Crítica se considera al *currículum oculto* como todos aquellos valores, tradiciones, modelos que se transmiten de forma que perpetúan la hegemonía establecida. Dentro de esto es que entra el comedor escolar como modelo que busca establecer y reproducir las dinámicas sociales. Ejemplo de esto es el que a los niños y las niñas se les pida que se saquen la gorra para comer, que coman en silencio, que no canten, que se terminen toda la comida, e incluso al desearles “buen provecho”. Lo que los niños y las niñas aprenden al participar del comedor escolar está determinado por la mera reproducción del “buen comportamiento”

Dicho esto, se hace necesario poner la mirada sobre la escuela ya no desde una mirada de la Pedagogía Escolar, sino desde el punto de vista de la Pedagogía Social. La Pedagogía Social entiende que la finalidad de la educación es que el individuo logre apropiarse del sistema social por medio de su formación como ser social, y entendiendo que el ser social se conforma como un “sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres (...) que expresan en nosotros el grupo o grupos diferentes en los que estamos integrados” (Fermoso, 1994, p. 128). La escuela resulta ser un aparato de la sociedad con el que se busca que los sujetos establezcan relaciones

sociales en las cuales compartan valores y prácticas que guíen a una sociedad más “perfecta” y “evolucionada”. (*Ibid.*)

Dentro de este marco el comedor escolar funciona como parte articuladora de la socialización, que es diferente a la que se da en otros espacios de la escuela, pero que está orientada en el mismo sentido, el de que los sujetos aprendan costumbres, normas y sepan ajustarse a los comportamientos socialmente esperados a partir de las diferentes formas de relacionamiento que se habilitan en este espacio. De esta manera se pone un escenario en el que los niños y niñas ensayan para la vida.

¿Qué lugar ocupa el docente en el comedor escolar?

Como se mencionó con anterioridad el comedor escolar está regulado según lo que se establece en la Circular 384/10. Dentro de ella se definen los diferentes actores que forman parte del espacio y las funciones que cumplen.

Tal como lo establece la reglamentación se asigna a la dirección del centro la gestión del comedor escolar con el trabajo administrativo que esto conlleva y al Maestro Encargado el monitoreo del comedor en un sentido de vigilancia y disciplinamiento, dejando entrever en esta propuesta una mirada funcionalista. El espacio del comedor se propone, al igual que la escuela, como uno que “puede considerarse, desde un punto de vista funcional, como un órgano de socialización, es decir, un órgano que educa técnica y anímicamente a los individuos para el desempeño de sus responsabilidades en la vida adulta.” (Parsons, 1976, .64)

Esto se relaciona estrechamente con lo propuesto por Michel Foucault (1926 a 1984), en su obra “Vigilar y Castigar”, donde establece las diferentes pautas de control que se pueden dar en las instituciones, incluyendo centros educativos, que perpetúan las relaciones de poder. Lo que “implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos.” (Foucault, 2003, p. 126). De este modo el disciplinamiento propone una mirada utilitarista, en tanto se corresponde con la formación de sujetos sociales que la sociedad busca integrar. Entonces, se habilita a que el Maestro Encargado actúe dentro del espacio y se posicione dentro de él como en un panóptico.

Análisis pedagógico

A continuación se presentarán tres escenas basadas en experiencias que tuve a lo largo de las prácticas magisteriales del último año de la carrera. Estas situaciones puntuales resultan relevantes para el desarrollo del tema, en primer lugar porque representan ejemplos claros de la problemática que se quiere abordar. En segundo lugar porque en el momento que sucedieron se movilizaron en mí una serie de ideas y cuestionamientos acerca de estas situaciones que me llevaron a problematizar el espacio de comedor escolar y las cosas que suceden en él.

Considero importante problematizar y analizar la temática sirviendo de experiencias propias ya que como lo indica Larrosa (2009) “las experiencias generan movimientos en los sujetos, “el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero” (p. 17) Las experiencias tienen por lo tanto una condición de subjetividad y a su vez tienen una condición reflexiva que nos permite poder problematizar y poner sobre la mesa aquello que nos genera. Resulta de un apoyo fundamental poder desarrollar el análisis a partir de las experiencias vividas durante la práctica docente “en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación.” (p. 16) Dado que de este modo habilita a la reflexión sobre aquellos efectos que las experiencias provocan en mí, genera a su vez la posibilidad de comprenderlos y el direccionarlos para realizar mis propias prácticas de manera crítica y reflexiva.

Escena 1: Sin excepciones

En la jornada realizada para celebrar el Día de la Niñez, por el mes de agosto, se realizaron actividades recreativas para los niños y niñas de la escuela. Ese día se trató de que todo fuera especial para los niños y las niñas, esto incluyendo el almuerzo. Todos y todas, niños, niñas, practicantes y docentes que formamos parte del espacio del comedor compartimos un sentimiento expectante por participar de ese momento. En las aulas y los pasillos se escuchaba constantemente “¿Qué hay de comer hoy?” y “Hoy va a haber comida rica”. Incluso, a sabiendas de que no iba a servirse un almuerzo de los habituales muchos niños y niñas que no acuden regularmente al comedor se apuntaron para almorzar en la escuela ese día.

El ingreso al comedor se da regularmente por tandas. Los más pequeños ingresan primero y los más grandes después, esto atendiendo a los tiempos que le lleva a cada grupo etario el comer. Los grupos de sexto año son siempre los últimos en almorzar e ingresan al comedor cinco minutos antes de la hora de la salida. Si bien los tres grupos de sexto tienen su horario para ir a comer, uno de ellos siempre ingresa al comedor pasadas las doce y este día en particular no fue la excepción. El argumento de la maestra del grupo es el de que “las clases son hasta las doce” y ella no “desperdicia ni un momento de aprendizajes”

El almuerzo de ese día era milanesa al pan con tomate y lechuga acompañado por papas rústicas. Si bien no es mi propósito detenerme mucho en el tema me resulta pertinente hacer una pequeña aclaración acerca de la calidad de la comida servida ese día, ya que afecta directamente el tema a abordar a partir de esta escena. Resulta que en criterios generales la comida estaba seca al paladar. Las milanesas, por cuestiones relacionadas a la “alimentación saludable” se preparan al horno y las papas rústicas que se habían enfriado hacía rato ya habían perdido su hidratación y su textura, lo que hacía más difícil su ingesta. Otro detalle no menor es el de que no se puede servir agua en las mesas, sino que si alguien desea tomar agua debe levantarse hasta una mesa lateral donde hay jarras con agua y vasos. La mayoría de los niños y las niñas esperan a finalizar el almuerzo para poder beber agua ya que el levantarse de la mesa mientras están todos

y todas almorzando implica tener que hacerse lugar en el reducido espacio que hay entre los bancos para poder circular.

Una de las principales dinámicas que se dieron en el comedor ese día era el insistente apuro por que los niños y niñas terminaran de comer rápido porque se hacía tarde para la salida o porque habían más niños esperando para comer. Inmersa en la situación también acompañaba la urgencia de que los niños se enfocarán en comer para que puedan retirarse lo antes posible del comedor. El grupo de sexto año que siempre ingresaba por último tuvo incluso que esperar a que se volviera a poner la mesa para poder sentarse a comer.

Entre la urgencia por realizar la salida que estaba retrasada y la dificultad de la ingesta por las condiciones de la comida estaban los docentes y el personal de cocina insistiendo a los niños y las niñas para que se apuraran a comer. No se les permitía conversar, se embuchaban con la comida, salían del comedor con su milanesa al pan en la mano y no se llegaban a comer el postre.

Esta escena presentada genera muchos cuestionamientos acerca de cómo funciona y se organiza el comedor. Desde un punto de vista personal, e incluso la idea generalizada de cómo debería ser, el momento de sentarse a la mesa se trata de compartir y disfrutar. La mesa nos habilita a un tipo de socialización en especial, porque se comparte algo que se disfruta y es innegable que comer, además de la necesidad alimentaria, es una actividad que permite sentir placer. Lo que implica darle al espacio una impronta particular, teniendo en cuenta la concepción de espacio mencionada en el marco teórico de este documento.

A pesar de que esta experiencia tiene muchos aspectos a analizar, me voy a quedar con uno en particular que es el que se relaciona al manejo del tiempo. Resulta relevante porque si bien esto se dio en un día que se supiera diferente al resto, las dinámicas surgidas no escapaban mucho de la realidad que se vive día a día en el comedor.

Tratando de sostener un vínculo de la teoría se puede recurrir a lo que plantea Bourdieu acerca del habitus pero entendiéndolo tomando como punto de referencia lo que se sostiene desde el accionar docente. Dentro de este proceso de socialización que ocurre en la escuela y el comedor escolar sucede que:

Las prácticas sociales no se explican recurriendo a la consciencia de los actores: suponen un sistema de relaciones que escapa a su aprehensión. Como los habitus se incorporan, se aprenden con el cuerpo, más allá de la consciencia, y como suponen la interiorización de los esquemas cognitivos, perceptivos, apreciativos del grupo social en el que el sujeto es educado, se sigue que el sujeto reproduce estos esquemas, estos valores, de una manera involuntaria e inconsciente: los sujetos están sujetos por los grupos sociales que los producen, por los esquemas que han incorporado (Martín Criado, 2009)

Seguimos de manera instintiva estas estructuras (el habitus) y actuamos acorde a ellas, lo que hace que se genere una tensión entre lo que nos define y la realidad a la que dar respuesta. En esta escena se puede ver claramente que existe una situación excepcional sobre la que se

espera una respuesta excepcional. Sin embargo los patrones y las estructuras hacen que se actúe conforme a la norma. Esto no quiere decir que no existe pensamiento y toma de decisión en el accionar docente pero sí deja entrever una dificultad en la ruptura estructural que hace que el accionar se sostenga de manera sistemática e invariable.

Por otro lado, pero también ligado, está la cuestión de cómo estas estructuras se corresponden con la continua determinación estructurante de los tiempos. ¿Es acaso el tiempo de aula más importante que el tiempo del comedor? (otra vez haciendo referencia a la concepción tradicional de aula). Para Foucault (2003) la forma en la que se transmiten estas estructuras en la escuela tiene que ver, en términos generales con el uso del tiempo y los espacios de manera que estructurar y colaboran al disciplinamiento, y con el docente como el agente que ejerce de manera coercitiva su labor para imponer esa disciplina. En ello colaboran dos aspectos importantes, la definición del espacio y el manejo del tiempo.

En cuanto a la cuestión de la espacialidad es necesario retomar la disposición del comedor escolar. Los niños se sientan en bancos de madera, sin respaldo, y el espacio resulta pequeño tanto que si un niño decide inclinarse solo un poco hacia atrás va a encontrarse con la espalda de otro. Tampoco se habilita al espacio de circulación suficiente entre las mesas lo que hace que a veces que un niño o niña se retira no le queda otra opción que tratar de esquivar a sus compañeros y compañeras, esto se evidencia mayormente entre los y las estudiantes de los últimos años ya que tienen en promedio una corporalidad mayor. La sumatoria de las puntualizaciones realizadas acerca de la falta de espacio derivan en que los niños y niñas se sientan a la mesa encorvados inclinándose hacia su plato. La estructuración del espacio es un tema que tiene una enorme posibilidad de ampliación pero prefiero acotar mi análisis a esta idea del espacio y su configuración como un elemento que ejerce control sobre los cuerpos de los y las estudiantes.

El uso del tiempo como lo es en este caso es parte de lo que determina las estructuras a las que sometemos a los niños y niñas. Lo que se desprende del funcionamiento del comedor así como del accionar docente tienen mucha relación con las dinámicas de la sociedad en la que vivimos. Pensando esta situación desde lo planteado por Bourdieu y Passerón (1970) cuando plantean su Teoría de la reproducción se puede entender como este manejo del tiempo en el espacio comedor es fiel representación de las dinámicas que perfectamente pueden darse en general en la sociedad y en particular en un ambiente laboral, donde la necesidad de poner mayor interés en la productividad hace que se le de menos valor a la satisfacción de las necesidades básicas. Se propone que la escuela es reproductora en tanto reproduce los saberes socialmente aceptados y consolidados y también por ser el espacio de socialización por excelencia en el que se interiorizan las estructuras sociales.

En este sentido el trabajo en el salón de clases, entendiendo así la concepción de aula desde un formato más tradicional, es prioritario en tanto es el momento en el que se refleja la idea de producción, explotando el momento de aula al máximo posible, donde no se pueden prender

oportunidades para enseñar, sin a veces darnos cuenta que no es la única manera, o el único espacio, donde los niños y niñas pueden aprender herramientas para la vida.

De todo lo dicho surge la premisa de que el comedor está al servicio de la reproducción, pero, ¿qué es lo que se reproduce exactamente? La sociedad actual tiende a sostenerse dentro del paradigma neoliberal, Rizvi y Lingard (2013) nos dicen que desde la perspectiva neoliberalista se ve a las instituciones educativas como formadoras de recursos humanos, de trabajadores. Estos trabajadores son quienes van a competir en el mercado por los puestos de trabajo. Para ello es necesario que la educación se base también en las competencias, "este sistema encuentra su culminación en el concurso, que asegura a la perfección la igualdad formal de los candidatos pero que excluye a través del anonimato la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura" (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 104). Esto se logra por medio de la intervención en las políticas educativas. Si un estado quiere producir trabajadores competitivos debe brindar una educación que sea también competitiva. Un perfecto ejemplo de esto es el manejo de los tiempos que se dan en el comedor escolar.

El lugar de la maestra en el comedor de la escuela en la cual realicé mi práctica es el de monitorear, poner las normas de funcionamiento y asegurarse de que se cumplan. Es en este protocolo donde entran las urgencias. El ritmo que la sociedad nos exige es el de invertir más tiempo en producir. Cuanto más produzcamos más eficiente y valioso se es para el sistema económico, cuanta más prioridad se de a la producción y menos al disfrute también. Los maestros y maestras no escapamos de ello, al contrario somos parte del engranaje social y en el momento en que le pedimos a los niños y las niñas que se amolden a nuestros tiempos en vez de respetar los suyos estamos colaborando a reproducir estas ideas.

Esta idea de reproducción de las dinámicas sociales está muy relacionada con la perspectiva que se toma sobre la escuela entendiendo desde su función socializadora.

La función socializadora puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. A su vez, las actitudes pueden desglosarse en dos aspectos principales: actitud tendente a la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad y actitud favorable al desempeño de una función específica dentro de ella, tal y como la misma está estructurada. (Parsons, 1976, p. 64)

En resumen, se puede relacionar el accionar docente de esta escena con las prácticas reproductivistas teniendo en cuenta que el trabajo de las maestras está direccionado por diferentes condiciones políticas y sociales que están previamente establecidas por la ideología dominante:

La condición sine qua non de la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo radica en la reproducción de su "calificación" sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante, o de la "práctica" de esta ideología, debiéndose especificar que no

basta decir. "no solamente sino también", pues la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico, con lo que reconocemos la presencia eficaz de una nueva realidad: la ideología. (Althusser 1988, p. 15)

Escena 2: El lugar en la mesa

A medida que fue transcurriendo el año los practicantes magisteriales que éramos usuarios del comedor escolar comenzamos a establecer una rutina de esperarnos para comer y almorzar juntos. Para la segunda mitad del año ya habíamos generado el hábito, esperábamos que los niños y niñas se retiraran del comedor, los acompañamos a la salida y nos dirigimos al comedor y nos asignamos una mesa para acompañarnos en el almuerzo y charla sobre nuestro día. En el mismo horario que almorzábamos ingresaba al comedor los niños y las niñas que asisten al programa de maestros comunitarios acompañados de sus respectivas maestras. Se trata de estudiantes que asisten a la escuela en el turno de la tarde y participan del programa de maestros comunitarios en la mañana.

La dinámica que establecen las docentes a la hora del almuerzo es la de lavarse las manos antes de comer y sentarse a la mesa, pudiendo comenzar a comer únicamente cuando están todos servidos y todos sentados a la mesa. Se retiran de la mesa juntos cuando todos terminaron de comer y pasan a lavarse dientes y manos antes de comenzar las clases en su correspondiente horario.

Uno de esos días en los que compartimos el espacio del comedor con las maestras niños y niñas del programa de maestros comunitarios sucedió que una de las niñas comenzó a pellizcar su pan y comerselo a migajas, en el momento que la maestra la vio le reprochó muy fuertemente que no estuviera esperando a sus compañeros para comer ya que aún habían algunos lavándose las manos. Tal fue el rezongo que todos los presentes en el comedor detuvimos lo que estábamos haciendo ya que la situación nos sobresaltó.

Lo que me generó más impactó fue la imagen de esa escena, el cómo estaba estructurada la situación desde lo visual. La mesa, que es un tablón con caballetes, está dispuesta para que los niños y las niñas se sentaran a lo largo en bancos de madera sin ningún tipo de respaldo o soporte para la espalda. En la cabecera de la mesa se encontraba la maestra sentada en una silla con almohadones y en vez de tener un plato servido como todos en el comedor ella tenía su propio *tupper* de comida, no pude darme cuenta de que era lo que tenía para comer pero sí se pudo ver a un niño que estaba llegando de lavarse las manos pararse al lado de la mesa y mirar fijamente la comida de la maestra como si tuviera el deseo de probarla.

La voz de mando fuerte de la maestra y todos y cada uno de los niños y las niñas en silencio, muchos sobresaltados y sorprendidos, y la niña que había pellizcado el pan estaba cabizbaja, señal, a mi entender, de un sentimiento de culpa.

Algo que puedo destacar de esta escena y en lo que más quiero centrarme es en la cuestión de la postura que toman los docentes ante las diferentes situaciones, entender la adhesión a las diferentes posturas pedagógicas que tienen sentido dentro. Por lo dicho, este análisis trata de revisar la coexistencia de múltiples perspectivas que guían el accionar docente, y si estas se adaptan a las necesidades educativas y no educativas de la población escolar.

Es necesario problematizar aquí la importancia que se le da a las necesidades de la población, entendiendo dos factores: por un lado la necesidad alimenticia que se presenta en la población como una de las carencias más importantes que se entiende en este sector de la sociedad; por otro, la necesidad de un proceso de socialización y de ser socializados porque como se dijo antes lo que se busca desde la institución escolar es la inserción social de los sujetos, sin dejar de reconocer que este aspecto de la educación es puramente coercitivo desde el punto en que los sujetos no eligen ser socializados es algo que se da por la mera condición de nacer en sociedad. En esta escena se da una situación en la que no se niega una cuestión ni la otra, pero se logra visualizar una que sobresale, la de mantener el orden y normas de comportamiento como prioridad.

En este caso se puede observar un accionar docente dirigido en primer lugar a la socialización, la adquisición de normas de comportamiento a la hora de comer, lo que deja entrever también un apego a lo tradicionalista. La imagen es típica de lo familiar. El formato familiar está presente, y no se le quita peso a lo que ello representa al momento de compartir un almuerzo. No cabe duda de que hay decisiones pedagógicas que llevan a querer facilitar la experiencia. Puede interpretarse cómo una situación en la que se brinda tiempo de calidad. Sin embargo es necesario ver las dos caras de la moneda.

Como se viene manejando en este trabajo, existe una clara superposición de ideas y de prácticas que identificamos como contradictorias pero que en la realidad coexisten y se integran. Se propone un formato diferente y brindar otro tipo de espacio más familiar, que se puede identificar como más acogedor o en el que se encuentra una idea muy marcada de lo afectivo, del dedicarle tiempo al otro. Si entendemos que los formatos familiares de la población escolar son diversos y que por los tiempos que corren, la realidad socioeconómica que enfrentan cada núcleo familiar, y los tiempos actuales hacen cada vez más escaso el tiempo de calidad que se comparte en el hogar. También podemos comprender que la imposición del formato no se condice con las situaciones individuales de los estudiantes. Dado que “la familia es una institución básica y uno de los grupos primarios fundamentales que cumplen funciones sociales insustituibles” (Tezanos, 2007:178) es importante considerar la influencia de introducir una práctica de estas características en el comedor escolar ya que la condición institucional implica que existan estructuras de poder que se suscitan como forma de control de las propias dinámicas familiares. Aquí se marca la idea de la docente sentada en la cabecera de la mesa, en una silla diferente, que le permite estar a una altura diferente que la de los bancos en los que se sientan los y las estudiantes generando un panóptico.

Siguiendo esta idea podemos vincular este análisis nuevamente a las prácticas reproductivistas. Se pone como punto de partida entonces esta idea de que la propuesta de una intervención tiende a asemejarse a una situación propia de la institución familiar tradicional. Es en este sentido que se observa otro punto a problematizar, el de el acompañamiento adulto durante el momento del almuerzo dentro de la institución escolar. Siendo el adulto referente, en ese caso la maestra, quien se posiciona desde un lugar de autoridad.

Para Foucault (2002) la familia funciona como la unidad institucional mínima en la que se reproducen las dinámicas de poder a través de la disciplina: “encuentran en ella el medio de reforzar o de reorganizar sus mecanismos internos de poder” (p. 218) y que “las relaciones intrafamiliares, esencialmente en la célula padres-hijos, se han “disciplinado”, absorbiendo desde la época clásica esquemas externos, escolares, militares, y después médicos, psiquiátricos, psicológicos, que han hecho de la familia el lugar de emergencia privilegiada para la cuestión disciplinaria” (p. 219). Sumado a esto, el perpetuar las estructuras de poder dentro de la institución familiar implica el también continuar perpetuando la ideología dominante:

La naturalización de la familia omite, oculta e incentiva olvidar que es un producto cultural y que, como todo producto humano, es parte de un proceso socio-político gestado desde las ideologías dominantes de una determinada sociedad. De esta forma, coartan e inhiben la posibilidad de visibilizar, analizar y cuestionar las dinámicas de poder que regulan y estructuran las relaciones familiares, pues esto implica cuestionar al Estado. (Parra y Zabala, 2004)

Por lo antes dicho, introducir dinámicas propias de la estructura familiar en el ámbito escolar es un asunto de atención porque deben valorarse la influencia que generan las decisiones pedagógicas. Así mismo ha de ser valorada la postura docente frente a el escenario propuesto ya que si bien la socialización es necesaria, también lo es tomar en cuenta los diferentes contextos de los que provienen los y las estudiantes.

No quiero dejar por fuera de este análisis otra parte relevante de esta escena por lo que le toca ahora a la cuestión de los alimentos que se consumen por parte de la maestra que son muy diferentes a los de los estudiantes. Obviemos por un instante el hecho del sitio en la mesa y las acciones de control que se ejercen sobre los y las estudiantes. Pensemos en que el sentarse todos juntos a la mesa tiende a mostrar una mínima idea de igualdad: se sientan juntos, en la misma mesa, comparten el momento y el espacio. Pero ¿qué pasa cuando el alimento de la docente es diferente al de los y las estudiantes? A mi entender la idea de igualdad se desdibuja. Nuevamente se marca la diferencia entre la docente y el alumnado. Se deja ver la idea de poder reflejada en las posibilidades de cada uno de los actores. Si de muchos, solo uno tiene la posibilidad de elegir, si solo uno tiene opciones, tiene un poder que los demás no. Se genera un significado diferente en torno a la persona, que dada la circunstancia colabora nuevamente al establecimiento de las dinámicas de poder.

Escena 3: Otro lugar, otra manera: la misma escuela

En el mes de septiembre del corriente año todos los estudiantes magisteriales que estábamos cursando la última práctica de la carrera tuvimos la oportunidad de realizar una pasantía rural. Fuí acompañada de cinco compañeras más a una escuela situada en el departamento de Cerro Largo, el pueblo más cercano a la escuela está a una distancia de aproximadamente veinte kilómetros.

Por ser una escuela rural el horario en el que se realizan las actividades es de diez de la mañana a cuatro de la tarde teniendo una hora completa al mediodía para la hora del almuerzo y el recreo. El almuerzo transcurre de manera que se lavan las manos todos los niños y las niñas y cuando llegan al comedor se sientan, esperan que les sirva la mesa y comienzan a comer solo cuando todos están servidos. Al tratarse de una escuela con sólo 27 estudiantes el momento del almuerzo se da de manera conjunta ya que hay lugar suficiente en el comedor.

El primer día de práctica en la escuela rural fue un día un poco frío, corría bastante viento y en el cielo se veía que asomaba una tormenta que terminó por manifestarse en horas de la tarde. Dadas las circunstancias atmosféricas la directora decidió adelantar el menú del día martes para ese lunes y así comer algo más acorde con el tiempo frío por lo que se cocinó estofado con arroz.

A la hora del almuerzo el resto de las practicantes y yo ingresamos al comedor por último porque estábamos un poco desorientadas con la dinámica de cómo funcionaba. Teníamos que servirnos la comida nosotras por lo que hacíamos fila en la cocina para servirnos y luego pasamos al comedor. Yo fuí la primera en servirme la comida y en sentarme a la mesa junto con los niños. Mientras esperábamos que el resto de las maestras practicantes se sentaran a la mesa, lo que estaba un poco demorado, lo más lógico que se me ocurrió en el momento fue decirle a los niños y niñas que comenzarán a comer, que no hacía falta que esperaran porque se les iba a enfriar la comida.

Recuerdo claramente que dos niños que estaban sentados frente a mí se dieron una mirada de complicidad viendo si ambos accedían a la invitación a comer. No tengo en mente que es lo que sucedió un poco más a la distancia de donde estaba sentada porque enseguida entró la directora de la escuela al comedor. Al instante una niña que estaba sentada a mi lado responde un poco apurada a la situación comenta en voz alta que no tenían problema de esperar y que comenzarán a comer cuando vinieran todas las practicantes. Esto fue de manera que entiendo como preventiva y para que los compañeros que tenían la intención de comenzar su almuerzo reconsideraran la situación.

Cuando estuvimos todos y todas finalmente en la mesa se dieron acuerdos entre los niños y niñas para revisar si faltaba alguien y ver si ya podían comer. El resto del almuerzo se dió de una manera muy agradable, se daban conversaciones sobre la escuela y sobre la vida y resultó de un momento en el que realmente sentí que fue compartido con otros. Lo que continuó durante toda la semana.

El análisis de esta escena pretende ser breve ya que no es más que la suma de las ideas previamente trabajadas aplicadas a un contexto diferente al que se venía manejando. Esta escena fue elegida por dos motivos, el primero es que de alguna manera me sirve como punto de partida para comparar entre las dinámicas que se dan y los ambientes que se generan en dos comedores escolares que resultan muy diferentes entre sí pero en los que se puede ver como se analiza a continuación que se dan de alguna manera las mismas estructuras de poder y que en realidad el resultado no es tan diferente como creemos.

En el caso de la escuela rural la asistencia al comedor escolar es obligatoria y no opcional ya que el horario de funcionamiento de la institución necesita de esta modalidad. El comedor se incorpora como parte de la rutina diaria y la comida es casera, siempre recién hecha. La realidad del comedor escolar de la escuela rural se muestra muy diferente a de las escuelas A.PR.EN.DER de Montevideo a las que estoy acostumbrada.

Sin embargo, algo a destacar es cómo de una manera u otra, y apoyándome en todo lo anteriormente tratado, se siguen reproduciendo las estructuras de poder a través del control. En este caso sin más nos encontramos con que se exige de los estudiantes ciertas actitudes a la hora de comer. Poniéndolo más simple se exige que se sigan una serie de “modales” en la mesa que se relacionan nada más y nada menos que a estructuras tradicionalistas, las cuales se sostienen dentro de las jerarquías unidireccionales.

Se propone en esta escena, nuevamente la idea del habitus:

El habitus es lo que nos va a explicar que las prácticas de los sujetos no puedan comprenderse únicamente en referencia a su posición actual en la estructura social. Porque el habitus, como principio generador de las prácticas, ha sido adquirido fundamentalmente en la «socialización primaria», mediante la familiarización con unas prácticas y unos espacios que son producidos siguiendo los mismos esquemas generativos y en los que se hallan inscritas las divisiones del mundo social. (Martín Criado, 2009)

De esto se desprende una idea de arraigo a la ideología dominante mostrando que es una problemática social que se reproduce de manera sistemática. A pesar de las grandes diferencias que presentan los contextos, el accionar docente continúa derivando, al menos en el análisis de estas escenas, en la reproducción de la ideología dominante.

Sin ir más allá dentro de los usuarios y las usuarias del propio comedor escolar de la escuela rural la estructura de poder se repite, ya no es la directora quien ejerce los mecanismos de control sino que son los propios estudiantes quienes se auto regulan y mantienen el orden internalizando la idea del control.

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto

que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta. (Bourdieu, 1980, 88-89)

Posibilidades de acción

La idea de escribir este apartado radica en lo que ha llevado la realización de este trabajo la reflexión y los análisis realizados. Mucho de esto me ha movilizad y me ha llevado al cuestionamiento de mis propias prácticas. Me parece pertinente por lo tanto el poder pensar acciones alternativas que se direccionen en el sentido de la libertad y la emancipación de los sujetos.

La acción docente

Para poder analizar el trabajo docente es necesario tener en cuenta la condición de este como profesional. Ser un profesional, en este caso de la educación, implica tener la capacidad pero también la potestad para tomar decisiones sobre su labor, las cuales deben ser guiadas por criterios éticos. Esta condición ética de la labor profesional permite al docente tener una acción lo más acertada haciendo uso de su *buen juicio*:

Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en el proceso, debo también pensar, como ya señalé en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado. Esto exige en mi una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi propio actuar con los educandos. (Freire, 1997 p.63)

Pensar el accionar docente sin tener en cuenta la responsabilidad que este conlleva propone un enfoque meramente tecnicista en el que se le asigna al docente un rol instructivo. Pero cómo es evidente, ser docente implica mucho más que solo la transmisión de contenidos a aquella *tabula rasa*, como se consideraba la educando en la Pedagogía Tradicional. El ser docente hoy, el ser un profesional de la educación, significa ser reflexivo ante las prácticas, tomar conciencia de los actos y nunca dejar de guiarse por los principios y la ética. Existe en este punto una condición exclusiva del accionar humano, nuestro trabajo tiene valor solamente cuando cumple todas estas condiciones porque si no lo hiciera podría ser fácilmente reemplazado, principalmente en estos tiempos, por entelequias que amenazan con monopolizar el conocimiento.

Es bajo esta perspectiva, que para muchos puede resultar idealista pero para otros implica el *deber ser* del docente y se sienten representados en ello, que se integra en el accionar docente

el pensamiento crítico articulado en la toma de decisiones que repercutirán de manera directa en el desarrollo integral de los y las estudiantes. Actuar con responsabilidad, asumiendo las cargas de nuestra profesión es el medio por el cual se reivindica el ser docente como profesional.

No hay otro resultado, al hacer uso de la mirada crítica, que el de reconocer en el sistema escolar las relaciones que tiene con la sociedad, la política, la economía, y las tensiones que sujetan y sostienen esa relación. En nuestro caso, el ser docente, como sujetos formados y formadores de sujetos hijos de esa relación, nos encontramos inmersos en el mismo sistema porque para él trabajamos, y de él encontramos las pautas de la docencia. Empero, el reconocernos en ese lugar es el primer paso para dirigirnos a actuar en el sentido más ético que es el de la emancipación de los sujetos:

Las interdicciones a nuestra libertad son resultado mucho más de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas, que de las estructuras hereditarias. No podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales (Freire, 2008, p. 117)

Es esta conciencia por la que nos reconocemos en un sistema ideológico y que reconocemos la ideología dominante y nuestra participación en la sociedad para perpetuarla. El desafío se encuentra no solo en poder superar la barrera que nos pone el condicionamiento sino también el educar sujetos que sean capaces de liberarse a sí mismos del condicionamiento ideológico. Actuar en base a la ética profesional significa dar las herramientas para la emancipación de los sujetos y no pretender educar sujetos que crezcan “liberados” porque así solamente estaríamos imponiendo otra concepción ideológica y no abriremos camino al reconocimiento crítico y reflexivo de la condición de los sujetos en la sociedad.

Participación y democracia: pedagogía para la liberación

A lo largo de este trabajo se ha ido manejando la idea de que el comedor escolar es un espacio de reproducción social, pero también se ha dejado clara la idea que es un espacio pedagógico y las oportunidades que esta característica nos brinda. Así como la escuela tiene como objetivo promover y sostener la democracia, el comedor escolar tiene la capacidad de construirla. Lo que nos lleva a plantearnos una pregunta central ¿Cómo construimos democracia en el comedor escolar?

La respuesta a esta pregunta es compleja, porque no existe una solución que valga para todas y cada una de las escuelas. Está claro que las problemáticas que atraviesa el comedor escolar que no son nada más y nada menos que problemáticas educativas provienen de la sociedad y que para que esta situación cambie el cambio debe ser también social e ir de la mano de políticas de gobierno y políticas públicas que lo acompañen.

No se pretende pensar la propuesta educativa sin las estructuras de poder que la acompañan, ni desprestigiar la autoridad docente que se reconoce como necesaria.

Si nuestra intención es que el concepto de autoridad aporte un fundamento legitimador al replanteo de la finalidad y el significado de la educación pública y la pedagogía radical, es preciso que lo arraiguemos en una visión de la vida comunitaria en la que la cualidad moral de la existencia de todos los días esté vinculada a la esencia de la democracia. En esta concepción, la autoridad se convierte en mi referente mediador del ideal de democracia y su expresión como un conjunto de prácticas educativas concebidas a fin de facultar a los alumnos para que sean ciudadanos críticos y activos. Es decir que ahora la finalidad de la enseñanza se configura alrededor de dos cuestiones centrales: ¿en qué tipo de sociedad quieren vivir los educadores y qué clase de docentes y de pedagogía puede informar y legitimar una concepción de la autoridad que tome en serio la democracia y la ciudadanía? Una concepción tal de la autoridad apunta a una teoría de la democracia que incluya los principios de la democracia representativa, la democracia de los trabajadores y los derechos civiles y humanos. En términos de Benjamin Barber, se trata de una visión de la autoridad con raíces en una «democracia fuerte» y caracterizada por una ciudadanía capaz de desarrollar un pensamiento público, un juicio político y una acción social genuinos. Dicha visión adhiere a un concepto del ciudadano no como mero portador de derechos, privilegios e inmunidades abstractos, sino más bien como miembro de cualquiera de una serie de esferas públicas que dan una idea de visión comunal y coraje cívico. (Giroux, 2003, p.152)

Tampoco se busca desde este lugar pensar en un futuro utópico, en absoluto, lo que sí se espera es poder hacer uso de esta oportunidad para problematizar y reflexionar acerca de la realidad del comedor escolar, no precisamente para encontrar respuestas pero sí para visibilizar la situación, el problema es social y por lo tanto no existe otra manera de enfrentarlo que con el pienso y la lucha colectiva, para progresivamente la sociedad sea cada vez más justa e igualitaria. Se puede decir entonces que la participación e intervención de los actores sociales es necesaria.

Los y las estudiantes como actores principales del comedor escolar están en un rol de usuario, esto es lisa y llanamente hacer uso del servicio alimentario. Esto se establece desde las reglamentaciones del comedor y se aprecia de manera clara en las dinámicas que acontecen.

Es importante la existencia de políticas que permitan que toda la comunidad educativa sea capaz de participar e intervenir en los espacios del comedor escolar, establecer proyectos educativos y sociales que procuren mejorar ese espacio y que lo pongan en un lugar consciente del que no solo se busque dar de comer.

Es indispensable la participación de los y las estudiantes, darles una voz. Es importante mostrarles que pueden reflexionar sobre ese espacio, enseñarles a cuestionarlo a formar una opinión acerca de algo aunque no esté en su poder cambiarlo, los y las estudiantes deberían

poder visualizar las problemáticas que enfrentan los espacios que habitan y los docentes somos quienes debemos permitirles ver esa realidad, brindando herramientas y allanando el camino. Es en aquí donde los docentes se hacen una pieza fundamental en el proceso de liberación.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. (Feire, 1985, p.70)

Crear que nuestros niños, niñas y adolescentes no son capaces de pensar nuestros espacios es subestimarlos, para ello es necesario que se les dé el lugar, extender una relación que tienda a la horizontalidad, donde se habilite la escucha y se les dé la posibilidad de cuestionar al sistema como punto de partida para proponer alternativas.

Es a partir del pensamiento y la reflexión sobre los espacios que se posibilita participar en ellos y ya no solo habitarlos, habilitando procesos en los que los y las estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y una actitud reflexiva. Es el punto de partida que les permitirá a futuro visibilizar el origen de las desigualdades sociales y poder comprender la sociedad y comprenderse a sí mismos en ella. Habilitar la participación, facilitar estas instancias de reflexión y pienso individual y colectivo, es el primer paso para poder construir democracia.

Promoción de la igualdad

El vivir en una sociedad democrática y por lo tanto tener una escuela que se ocupe de educar en democracia implica no sólo conocer cómo funciona el sistema político o cuales son los derechos que todos y todas poseemos como ciudadanos. El poder construir democracia requiere un factor fundamental, la igualdad. Desde sus bases, los principios sobre los que se asienta la escuela habilitan a esta idea. Lo proponía Varela (1964):

Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno: y así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática. (p. 95)

Esta cita, que hace referencia al principio de gratuidad de la escuela, introduce también la idea de igualdad. Pero no una igualdad en la que no existe diferencia ninguna entre los sujetos, sino que es una igualdad en la que se considera a los sujetos como diferentes, se comprenden sus diferencias de base, socioeconómicas, culturales, cognitivas, entre otras. En este sentido el comedor escolar es el espacio perfecto para proponer la igualdad. Podría incluso darse allí de manera más efectiva que en el salón de clases, porque entre estos espacios radica una diferencia,

la de que cuando nos sentamos a comer en el comedor escolar no hay distinciones que interfieran. Sentarse todos a la misma mesa y comer el mismo alimento pone a los y las estudiantes en situación de iguales.

Para poder aportar a este punto es necesario diferenciar entre igualdad y equidad. El comedor escolar se rige hoy en día por el principio de equidad, es decir, se busca brindar alimento como lo indica en su propia reglamentación a los “más necesitados”. Esto sale de las normativas vigentes, establecidas con el objetivo de poder equiparar el cubrimiento de las necesidades de los y las estudiantes, llegar a igualarlos. El hecho de que el acceso al comedor escolar sea para algunos, los más necesitados, y no para todos marca con claridad las diferencias que existen y dibuja una línea entre unos y otros.

La premisa principal que se plantea es la de promover la participación en el comedor escolar, no solo buscar que los y las estudiantes hagan uso del servicio. Es por ello que se propone que el comedor se visualice como un espacio para todos, donde los niños y niñas se integren en él como iguales. Si el acceso es igualitario la participación también podrá serlo. Y, como se mencionó antes, la participación es lo que sostiene la democracia.

Reflexiones finales

Resulta realmente importante y significativa la realización de este trabajo como parte fundamental para construirme como profesional de la educación. Entiendo a partir de él y del proceso que me ha llevado, desde la elección del tema hasta ésta precisa instancia en la que puedo darle una mirada más integral e incorporarlo en mi labor docente, que puedo valorar el poder de la reflexión sobre las prácticas educativas, sobre el poder de la mirada pedagógica.

El tener la oportunidad de analizar sobre esta problemática me llevó a no solo tener que ilustrarme en el tema sino que también a cambiar de rumbo en el proceso de ensayar. Este ensayo tenía la intención de tratarse de un trabajo acerca del comedor escolar y entender si su función era educativa o asistencialista, pero poco a poco, y entendiendo las diferentes circunstancias sociales que se han ido presentando las experiencias vividas y las escenas analizadas me llevaron a entender y cuestionarme más en profundidad qué es lo que sucede, un análisis previo y por el cual comenzó mi ensayo es el de que en el comedor escolar se enseña y se asiste, una conclusión a la que fue fácil llegar pero también me llevo a cuestionarme ¿qué es lo que se enseña? ¿Cómo se enseña? y ¿para que? ¿Cuál es el lugar desde el que se enseña? por lo que fue necesario un cambio de perspectiva. No resulta sencillo pensar en el comedor escolar más allá de la urgencia alimentaria, reconozco haber cedido en muchas ocasiones a tratar de ver una solución a la problemática desde un lugar más superficial, muchas veces mi objetivo se centró en que los y las estudiantes pudieran terminar su plato de comida, o que por lo menos comieran todo lo que pudieran. No fue hasta reconocer que las problemáticas del comedor escolar son problemáticas sociales, que logré hacer un *click* y pensar mis prácticas educativas y las de quienes me rodean desde un lugar más crítico.

Considero importante mostrar a lo que me ha llevado este ensayo, y lo que significa para mí en qué significa esto para mí en el rol de docente. La premisa principal por la que se guía esta reflexión es la de que los y las docentes somos *creadores de subjetividades*. Comprenderlo implica también comprender que es algo inherente a la profesión, es imposible ser docente y pretender no generar ningún impacto en quienes pasan por nuestras aulas. Recae sobre nuestros hombros una enorme responsabilidad que es la de hacer que ese impacto sea positivo.

En muchos momentos analizando las diferentes experiencias traídas llegué a cuestionar y juzgar el accionar de otras docentes. Sin embargo, a medida que pude ir relacionando estas situaciones con la teoría, todo comenzó a cobrar mucho más sentido y me permitió tirarme desde un lugar un poco más objetivo y menos soberbio.

Considero que el gran objetivo de nuestro trabajo, y esto puede ser un poco controversial, es el de que los y las estudiantes tengan el mejor destino posible. Con esto me refiero a que si bien no podemos definir el futuro de nuestros estudiantes podemos hacer alguna diferencia aunque sea mínima en ellos, pero siempre considerándolos desde su realidad, entender su contexto y esperar que aprovechen al máximo sus posibilidades. El problema está en creer en esas posibilidades por más sencillas que aparenten ser no valen la pena.

Si miramos desde afuera, muchas veces es difícil discernir si el accionar docente se da por un mero acto inconsciente guiado por la costumbre y normalización del mundo, porque de esos casos los hay, o si existe una verdadera conciencia de que vivimos en una sociedad bajo un régimen económico capitalista, donde el discurso de la meritocracia que nos dice que quien puede quiere y se olvida de las diferencias de base, económicas, sociales, culturales, que tienen las personas.

Hacer un buen trabajo, muchas veces significa buscar que nuestros alumnos tengan un destino claro, pero que tengan un destino en fin cuyas posibilidades están acordes a su realidad individual. Muchas veces es necesario alejarse de la mirada grupal de la clase para poder pensar a cada estudiante desde su propia persona. Considero que este es uno de los actos de amor más grandes que podemos hacer como docentes, porque esto es pensar en todos y cada una de las personas que pasan por nosotras. Muchas veces no esperamos que sean capaces de abrir nuevas puertas sino que sepan aprovechar las que están abiertas, lo que puede sonar desesperanzador, pero, esto implica una reflexión bastante más en profundidad del tema que nos lleve a entender que es importante para nuestros estudiantes el hoy y el ahora. Esto no quiere decir que los y las docentes se resignen y cedan ante el sistema. Es importante encontrar los espacios de lucha, que a veces es en la escuela en todos sus espacios, a veces es afuera con la comunidad y otras es a partir de la organización colectiva y las propuestas sociales. Los problemas educativos no se resuelven en un año lectivo, son problemas sociales, y necesitan una respuesta social y una lucha colectiva.

Siempre es importante tener presente no ceder ante el sistema perdiendo nuestros valores y nuestra autonomía, nuestra reflexión, pensemos por nosotros mismos, eduquemos mentes que

piensen por ellas mismas, que entiendan el sistema, que sepan como y cuando desafiarlo. Los docentes no hacemos magia, no cambiamos el destino de las personas porque el trabajo individual se pierde un poco la idea detrás del currículum, pero igual podemos hacer pequeñas cosas y saber que podemos mejorar el destino de alguno de nuestros niños como las maestras que pasaron por mi vida lo han hecho. En palabras de una muy querida maestra, “Es hermoso tocar corazones pero más hermoso tocar cabezas.”

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1988) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires. Nueva Visión.
- ANEP-CEIP Mayo 13, 2010. Circular No. 384. Normas de funcionamiento y control de los Servicios de Alimentación dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- ANEP-DGEIP (2023) Plan de desarrollo Educativo 2020-2024. En línea:
<https://www.anep.edu.uy/plan-educativo-20-24>
- ANEP-DGEIP. Programa A.PR.EN.DER. En línea: <https://www.dgeip.edu.uy/inicio-aprender/>
- ANEP-DGEIP. Programa de Alimentación Escolar. En línea:
<https://www.dgeip.edu.uy/finalidad-del-pae/>
- ANEP-CEIP Mayo 13, 2010. Circular No. 384. Normas de funcionamiento y control de los Servicios de Alimentación dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- ANTELO, E. (2007) Variaciones sobre el espacio escolar. En: Ricardo Baquero, Gabriela Diker, Graciela Frigerio (Comps.) (2007) Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Editorial del Estante.
- BAUMAN, Z. (2007) Los retos de la Educación en la *Modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2015) Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre, (1972) Esquisse d'une théorie de la pratique. Droz. Genève, Paris.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (2003) Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (2019) La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo. Argentina: Siglo Veintiuno.
- BRAILOVSKY, D. (2018). ¿ Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores. Ediciones DECEDUCANDO, Blog educativo. Recuperado en: <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores>.
- CASTEL, R. (1997) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Barcelona. Paidós.
- CEPAL (1997) Programa de Alimentación Escolar de Uruguay y su impacto nutricional y educacional. Repositorio digital CEPAL. En línea:
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31020>
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2010) Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. España. Morata.
- MARTÍN CRIADO, E. (2009) "Habitus" en Reyes R. (2009) Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Volumen 2. Plaza y Valdés. Madrid. pp. 1427-1439.
- DAVINI, M^a C. (2015) La formación en la Práctica Docente. Buenos Aires. Paidós.
- DE LA FUENTE, C. (2019) Proceso promoción y prevención. Anexo orientaciones técnicas transformación de espacios pedagógicos. Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En línea:

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/a3.g15.pp_anexo_orientaciones_tecnicas_transformacion_de_espacios_pedagogicos_v1.pdf

- FERMOSO, P. (1994) *Pedagogía Social: Fundamentación científica*. Barcelona. Herder.
- FOUCAULT, M. (2002) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- FREIRE, Paulo. (1985) *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Freire, pedagogía de la autonomía.
- GIROUX, H. (1990) Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona. Paidós.
- GIROUX, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires. Amorrortu
- MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- NACIONES UNIDAS (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En línea:
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- NACIONES UNIDAS (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. En línea:
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- PARRA, V., & ZABALA, D. (2004). *Familia: Cristalización de las dinámicas de poder*.
- PARSONS, T. (1976) *La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*. *Revista de educación*. N° 242 (1976)
- PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó. Paidós.
- PINEAU, P., DUSSEL, I., CARUSO, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Buenos Aires. Paidós.
- RIZVI, F. Y LINGARD, B. (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- RODRÍGUEZ, J. M. M. (2009). *Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades*. *Revista portuguesa de pedagogía*, 5-25.
- RUNGE PEÑA, A. K., MUÑOZ GAVIRIA, D. A. (2005) *Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51-81.
- SKLIAR, C. LARROSA, J (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo sapiens.
- TENTI FANFANI, E. (2015) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- TEZANOS, J.F. (2007) (a) (ed.) Los impactos sociales de la revolución científico tecnológica. Noveno Foro sobre tendencias sociales. Madrid, Editorial Sistema.
- TRILLA, J. (2003) La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Barcelona. Planeta.
- VARELA, J. P. (1964) La educación del pueblo. Tomo I. Montevideo. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- ZEICHNER, K. M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Texto en base a conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). En línea: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18007>