

SOCIALIZACIÓN Y DISFRUTE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 7-8 AÑOS EN LA COMIDA EN LA ESCUELA

CAMINOS DE ACCIÓN DESDE EL DISEÑO

Estudiante

Antonia Alonso

Informe de tesis

Tutora

Carolina Poradosú

Agradezco a:

toda la Escuela número 355, “Complejo Educativo Quinta de Luis Batlle Berres”, especialmente a la Directora y a la Maestra de 2do año,

Clara y Milena y a todos los que colaboraron con la realización de los videos,

mi familia,

mis amigos,

todos los docentes y ex compañeros de carrera que me han enseñado, ayudado y motivado,

todas las personas que también me han ayudado y motivado.

Tabla de contenidos

Resumen.....	5
1) Introducción	7
2) Planteamiento del problema	9
2.1 Presentación del problema e identificación de oportunidades de mejora	9
2.2 Objetivos.....	11
2.3 Antecedentes	11
2.4 Metodología y desarrollo del trabajo	12
3) Marco teórico	15
3.1 Teorías del desarrollo de NN	16
3.2 Los espacios que rodean a las infancias como ámbitos incidentes en el desarrollo de NN	19
3.3 Modalidades de educación	23
3.4 Propuestas educativas	25
3.5 Design Thinking	28
3.6 Conclusiones del Marco teórico	30
4) Estrategia de abordaje del tema	33
4.1 Observación	33
4.2 Análisis	40
5) Propuesta: sistema de experiencias	55
5.1 Metodología aplicada	55
5.2 Objetivos	57
5.3 Adecuación y justificación de las experiencias.....	58
5.4 Experiencias en lo cultural.....	59
5.4.1 Nosotros y los otros	60
5.4.2 Conozco y reconozco	63
5.5.1 Se mueve y se remueve	68
5.5.2 Comidadá	74
5.5.3 Sentir, adivinar y una sorpresa	79
5.5.4 No se mira y sí se toca	81
5.5.5 Adivinando en la quinta	84
5.5.6 Suena el comedor	90
5.5.7 Paisajes sonoros	92
5.6 Comparación y priorización de experiencias	95
6) Conclusiones, reflexiones, trabajo futuro	103
7) Glosario	105
8) Bibliografía	111
9) Anexo	115

Resumen

Este trabajo de corte teórico propositivo explora actividades para que el momento de comer en la escuela fomente y desarrolle la socialización y el disfrute. Se parte del estudio teórico del desarrollo psicológico y social de los niños y niñas de 7 a 8 años; de las interacciones entre ellos y con sus contextos; de las modalidades de educación - formal, no formal e informal - y se estudian propuestas educativas en las que interviene el diseño. Se relacionan las modalidades de educación con los contextos y luego todos estos aportes se vinculan a través del Design Thinking. El trabajo de campo consistió en observación, entrevistas y registro fotográfico; a partir de estos elementos y sobre las bases teóricas se realizó el análisis de la situación para alcanzar el objetivo de fomentar la socialización. Sobre la base del pensamiento de diseño, se identifican oportunidades de mejora y luego se propone, como solución, un sistema de experiencias.

Palabras clave:

Diseño, food design, infancia, socialización

1) Introducción

Este trabajo tiene como foco fundamental fomentar la socialización en los niños y niñas (NN) durante el momento de la comida en la escuela, el que se identifica como un muy buen espacio y oportunidad.

Para ello se propone al diseño como abordaje para analizar la situación y realizar propuestas que favorezcan el momento de la socialización desde una mirada consciente y enriquecedora sobre el hecho de comer y alimentarse.

El contexto escolar en el que se desarrolla el trabajo es la escuela pública, en la que se cocina y en donde todos los niños y niñas comparten un mismo menú. Particularmente, el trabajo de campo fue realizado en la escuela número 355, "Complejo Educativo Quinta de Luis Batlle Berres", ubicada en Paso de la Arena, cuya dirección es Camino de las Tropas 2430, donde me recibieron con apertura y amabilidad. Es una escuela de la categoría APRENDER¹ *que cuenta con comedor*. La mayoría de sus alumnos y alumnas viven en contextos vulnerables o críticos.

Además de la presente Introducción, el trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el capítulo 2, *Planteamiento del Problema*, se exponen las situaciones a atender así como se presentan las oportunidades de mejora para potenciar la socialización, la convivencia, las dimensiones del disfrute y estética durante el almuerzo escolar y su potencial desborde hacia otros ámbitos. Asimismo se explicitan los objetivos generales y específicos y se presentan antecedentes académicos y no académicos. Finaliza el capítulo el *plan de desarrollo del trabajo*.

A continuación, en el capítulo 3, *Marco teórico*, se presenta el Marco teórico el que se subdivide en seis subcapítulos: Teoría del desarrollo de los niños y niñas; los espacios que rodean a las infancias como ámbitos incidentes en el desarrollo de niños y niñas; modalidades de educación; propuestas educativas y Design Thinking. Luego, a modo de conclusión, se presenta una síntesis de las teorías presentadas a fin de resumir los aspectos fundamentales que serán tomados en cuenta en el desarrollo de esta tesis.

El Capítulo 4 *Estrategia de abordaje del tema* se divide en observación y análisis. La observación incluye visitas, entrevistas y sus respectivos análisis. A partir de lo anterior se identifican problema principal y problemas secundarios y se propone una solución bajo la forma de un sistema de experiencias para

1 Denominadas Escuelas Comunes

cumplir con los objetivos planteados.

El centro de la tesis es este sistema que se desarrolla en el capítulo 5 *Propuesta: sistema de experiencias* como nueve actividades que persiguen fines en común. Para finalizar este capítulo, se presentan comparaciones y priorizaciones entre las diferentes propuestas.

Posteriormente, en el capítulo 6, *Conclusiones, reflexiones, trabajo futuro* se refieren las opiniones y sugerencias recibidas así como se recapitulan algunos aspectos del Marco teórico para validar las propuestas realizadas y, finalmente, se presentan conclusiones y se mencionan posibles líneas de trabajo.

Dada la complejidad de miradas y situaciones analizadas, se entendió necesario incorporar un *Glosario* de términos y sentido de uso de los mismos, ubicado en el capítulo 7.

Por último, *El anexo* contiene las pautas de las entrevistas y la transcripción de las mismas realizadas a la maestra y a la directora de la escuela.

Mi motivación personal para realizar esta tesis proviene de mi dedicación durante la carrera al diseño para niños y niñas y posteriormente también a la alimentación. Surge entonces el deseo de combinar ambos temas. Mi interés por la cocina se manifiesta desde los 5 años; lo debo a mi abuela y a mi madre por enseñarme a cocinar. El diseño para NN me atrae desde el primer año de mi carrera, ya que este público no tiene prejuicios formados como los adultos. Es por esto que están más abiertos a las propuestas que el diseño pueda aportarles.

También tuve la oportunidad de formar parte del proyecto “Soy mamá y también cocino”, ganador de un fondo concursable del MEC, realizado por un equipo multidisciplinario. Este proyecto me aportó una experiencia enriquecedora en los temas mencionados anteriormente.

Me empecé a plantear el tema cuando asistía al comedor de la Escuela 183, ubicada en Carrasco Norte en la calle Havre 2427, donde percibí que a la hora de la comida se necesitaría más tranquilidad y pensé en enfocar el trabajo en ese sentido. Pero no noté esto en la escuela en la que se realiza este trabajo, por lo cual se cambia el enfoque. A modo de opinión personal pienso que el problema trabajado es más interesante y útil que el anterior, porque colabora con la inserción sana y productiva del niño/a en la sociedad a lo largo de su crecimiento.

2) Planteamiento del problema

2.1 Presentación del problema e identificación de oportunidades de mejora

En este trabajo se cuestiona de qué forma es posible potenciar la dimensión social que tiene el acto de comer en los NN de 7 y 8 años dentro del contexto de la escuela, desde la mirada disciplinar del diseño.

Se parte de la idea que el momento de la comida debería ser privilegiado en el desarrollo del niño/a, ya que es un acto esencialmente social en todas las civilizaciones, porque es un momento de compartir. En primer lugar, el hecho de que la comida es un acto social se puede comprobar en nuestra vida familiar, en las reuniones con amigos, en las celebraciones en los lugares de trabajo, tanto en nuestro país como en casi todo el mundo. Al visitante en general se lo recibe con algo de comer o beber. Esto también se puede observar en muchas obras de ficción literaria o cinematográfica, que reflejan la cultura de las sociedades donde se crean. Por otra parte, la afirmación de que el momento debería ser privilegiado es una observación propia respaldada por las entrevistas con maestra y directora que muestra el comedor como un ámbito diferente al aula y al recreo en que se producen intercambios de carácter social.

Encontramos en esta escuela pública que niños y niñas comparten la misma comida, lo que se puede asemejar a la típica comida en familia o reunión familiar. Particularmente en el contexto familiar y comunitario de la escuela Núm. 355, donde se desarrolla este trabajo, de acuerdo a lo conversado con los referentes institucionales, es posible que esto no suceda en todos los hogares por lo que resulta claramente relevante que se dé esa oportunidad de intercambio y desarrollo personal en la escuela.

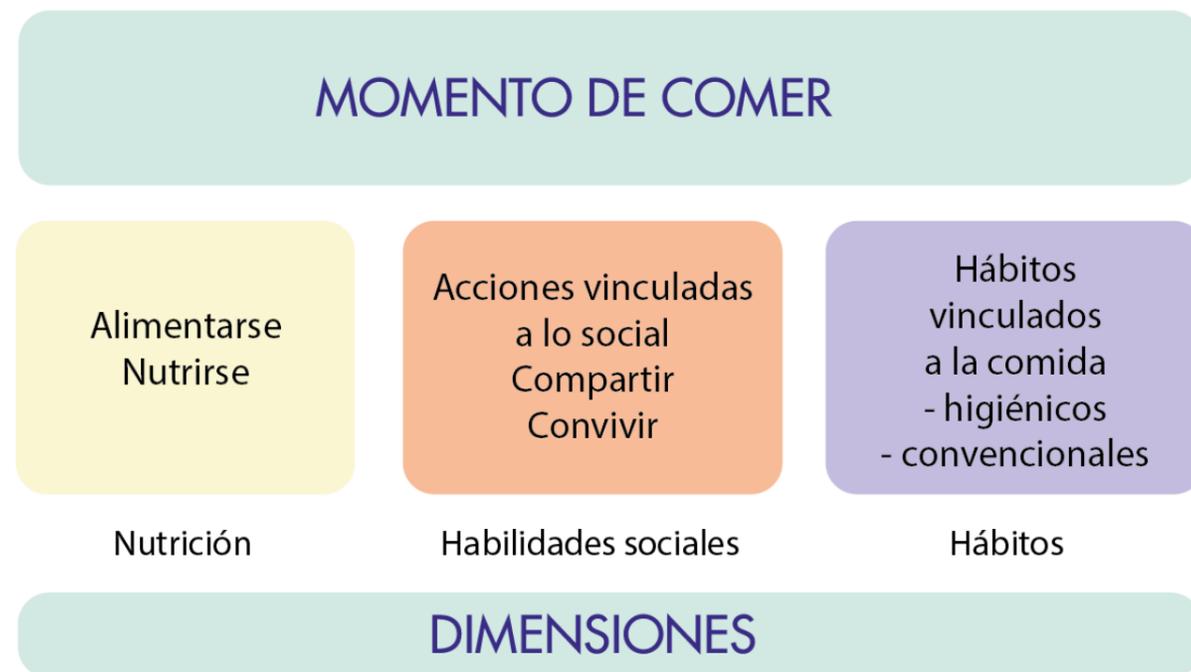
Se elige que los destinatarios de la presente tesis sean niños y niñas (NN) de 7 a 8 años ya que una de las características principales en esta etapa es el desarrollo de las relaciones de la infancia con sus pares, es decir el comienzo de la socialización compleja. Se entiende que el primer encuentro con cualquier nueva habilidad determina la fácil adaptación a los nuevos desafíos que ésta presentará a lo largo del transcurso de la vida. (ver Marco teórico 3.1, Teorías del desarrollo de NN)

El momento de comer en la escuela incluye diferentes dimensiones: la nutrición, la adquisición de

hábitos higiénicos y convencionales vinculados a la instancia y el compartir casi diariamente (de lunes a viernes).

Este trabajo se posiciona en la dimensión social del comer, combinando el disfrute de alimentarse y del alimento con la socialización que sucede en este momento compartido, que se da con regularidad dentro de un grupo determinado de alumnos y alumnas. Durante el comer se aprende así como se desarrollan costumbres y tradiciones culturales como el diálogo, la forma en que se utilizan los cubiertos, se comparten los accesorios de la mesa, etc.

A continuación se presenta un esquema que representa las diferentes dimensiones del momento de comer.



Se observó que en la escuela esta dimensión no es suficientemente atendida y es la mejora de esta situación que, en consecuencia, se constituye el centro de este trabajo.

Se busca entonces potenciar la dimensión social a través del diseño, proponiendo actividades disfrutables para NN y adultos responsables, que privilegien el compartir en el momento de la comida en el comedor escolar, y de este modo, se favorezca el desarrollo de un intercambio interpersonal

rico y fluido. Este trabajo es abordado utilizando el método del Design Thinking y sus sujetos y destinatarios son los NN, se incluyen otros actores directos y presentes, como maestras y maestros, auxiliares de cocina y demás funcionarios; indirectos como la familia; así como se propone la inclusión de nuevos integrantes al equipo de la escuela, como por ejemplo los talleristas.

2.2 Objetivos

Objetivo general:

Potenciar la dimensión social del acto de comer en los NN de 7-8 años en contexto escolar de centros públicos de educación primaria a través de la disciplina del diseño.

Objetivos específicos:

- Proponer un sistema de experiencias que responda al objetivo general desde el pensamiento de diseño:
 - Enseñar a compartir y convivir
 - Desarrollar sensibilidad
 - Aumentar el capital cultural
- Generar un vínculo placentero, sano y entretenido con la comida y el acto de comer
- Sensibilizar a actores institucionales sobre la formación descontracturada que brinda la comida en la escuela
- Fortalecer los vínculos de los NN entre sí y con sus adultos referentes y la comunidad

2.3 Antecedentes

Como antecedentes, se encontraron los siguientes proyectos relacionados al tema:

“Soy mamá y también cocino”, ganador de un fondo concursable del MEC, realizado por un equipo multidisciplinario, cuyas responsables fueron Fabiana Ardao, Profesora Adjunta del Área Proyectual de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU, Udelar) y Virginia Natero, al momento Profesora Adjunta de la Escuela de Nutrición (UdelaR); Magister en nutrición y salud pública. Este proyecto tuvo por objetivo acercar la cocina a las madres adolescentes de la organización Casalunas² teniendo en cuenta la comida saludable para ellas pero sobre todo para sus hijos, fomentando cocinar en sus casas.

“Educocina para todos” (Diego Ruete), en el cual también participó Tania Gazzola, estudiante

² <https://casalunas.org>

avanzada de Diseño Industrial (hasta la fecha), orientación industrial. Esta experiencia, de acuerdo a lo intercambiado con Tania Gazzola, tiene por objetivo el acercar a los NN al origen del alimento, incluyendo talleres de huerta y cocina participativos y diseñados para incluir contenidos académicos como por ejemplo un abordaje a las matemáticas a través de los procesos de medición y pesado para realizar una receta. Asimismo, resulta una muy interesante experiencia la propuesta “Como juego aprendo”, desarrollada por las licenciadas en Diseño Gráfico y Comunicación Visual Leticia Varela y Jimena Castells, implementada a través del instrumento Fondos concursables del Ministerio de Educación y Cultura. La misma promueve en las infancias el alimentarse de forma saludable a través de una mirada lúdica, por medio del intercambio y de la creación. Para esto se han llevado adelante multiplicidad de talleres y actividades.

Por otro lado, existen aproximaciones no académicas desde la gastronomía, como libros de cocina para niños con textos e ilustraciones atractivos (por ejemplo “235 recetas para que su hijo coma” (Baumann, 1991). También, y a título de observación personal, existen juegos inventados por madres y padres, como sorpresas o cuentos.

Del conjunto de los antecedentes académicos se puede extraer las siguientes conclusiones:

- Los adultos referentes de los NN o bien no saben cuáles son los alimentos adecuados o bien no tienen una estrategia eficaz para lograr los efectos deseados.
- Las actividades lúdicas son una buena estrategia para llegar a los NN.
- Los adultos referentes generalmente no cocinan y no se genera una instancia para compartir el momento de la comida.
- Para aprender algo realmente se precisa actuar y participar.

Incluso los antecedentes no académicos refuerzan la idea de lo lúdico y de la participación.

2.4 Metodología y desarrollo del trabajo

Como se mencionó, la finalidad principal del trabajo es, desde la perspectiva del diseño, generar propuestas y aportes que estimulen la socialización y potencien el acto de comer como fenómeno socializador. Para ello se generó una metodología que combina elementos del Design Thinking con investigación teórica, observación, entrevistas y registro fotográfico.

El enfoque del Design Thinking es una mirada afín con el pensamiento de quien escribe y por otra

parte resulta adecuada a la naturaleza del trabajo, ya que se apunta a procesos y experiencias en lugar de a productos materiales. En este sentido, se utilizaron concretamente las etapas de empatía, definición e ideación. La etapa de prototipado se realizó en forma parcial, porque se deseaba una conclusión amplia y abierta. Por último, dado el carácter teórico propositivo del trabajo, no se lleva a cabo la etapa de testeo.

Entre las herramientas que ofrece el Design Thinking, fueron particularmente útiles el Árbol de problemas y el Mapa de actores surgido a partir de éste.

El trabajo se desarrolló a partir de la motivación inicial y siguiendo la metodología explicada. La fase de empatía se inicia con las visitas a la escuela, y en particular su comedor, en las que se define como tema central la mejora de los vínculos sociales a través del alimento y el acto de comer. Como primeros insumos para el trabajo se relevaron aquellos aspectos de la institución que más influyen en esta tesis: la escuela, el comedor, el momento del almuerzo y su dinámica, así como también se identificaron todos los actores del contexto para comprender su rol dentro de esta comunidad. Concretamente, se realiza trabajo de campo que incluye observación y entrevistas con la maestra de 2do año y la directora. Dentro de la observación se tiene en cuenta el espacio comedor, el tiempo para comer y el procedimiento que se lleva a cabo entre auxiliares de cocina, NN y maestros.

Dado que se apunta a la socialización compleja, se centró el trabajo en las etapas tempranas de la infancia media (7 y 8 años), que es cuando se inicia el desarrollo de esa capacidad. Esta elección llevó al estudio de la psicología de esa etapa de la vida del niño/a. En paralelo se estudiaron otros insumos teóricos pertinentes. En ese sentido, se estudiaron conceptos de ciencias de la educación y el análisis de los ámbitos en que transcurre la vida del niño/a para conocer las bases psicológicas y de contexto de la socialización infantil. Dado que se trata de educar en una instancia descontracturada se estudia también, dentro de las ciencias de la educación, la modalidad no formal. Asimismo, se incluyen propuestas educativas vinculadas al diseño.

En suma, se aplica el Design Thinking para identificar oportunidades de mejora y/o resignificar el momento de la comida en la escuela, combinándolo con bases teóricas y observación de la realidad que se desarrollaron en paralelo y haciendo ajustando y corrigiendo el estudio teórico a partir de la observación y viceversa.

3) Marco teórico

Hay múltiples estudios relacionados con el objeto de esta tesis desde los campos de la psicología infantil, de la educación y el desarrollo de NN.

Se acudió a varias fuentes sobre la psicología de la infancia, estudios sobre la educación, tanto teóricos como metodologías prácticas, y desarrollo de diferentes capacidades poniendo énfasis en las competencias sociales.

Se agrupan estas fuentes según los temas tratados en los sub capítulos que siguen:

- Teorías del desarrollo de NN:
Hay múltiples estudios relacionados con el objeto de esta tesis desde los campos de la psicología infantil, de la educación y el desarrollo de NN.
Se acudió a varias fuentes sobre la psicología de la infancia, estudios sobre la educación, tanto teóricos como metodologías prácticas, y desarrollo de diferentes capacidades poniendo énfasis en las competencias sociales.
Se agrupan estas fuentes según los temas tratados en los sub capítulos que siguen:
Teorías del desarrollo de NN:
Se estudian algunos capítulos de dos libros de varios autores: "La interacción social en contextos educativos" (Fernández Berrocal et al., 1995) y "Desarrollo psicológico y educación" (Palacios et al., 2009).
En particular se analizan las teorías de Piaget y Vygotsky según el capítulo del primer libro "Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana" (Tudge et al., 1995), y directamente en (Vygotsky et al., 2003).
Del segundo libro, en el capítulo 14, "Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia" (Palacios et al., 2009), se estudia la forma de las forma de pensar de NN en cuanto al conocimiento de sus pares. Las conductas lúdicas se ven en el capítulo 13 "Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia", (Moreno, 2009).
La inteligencia interpersonal se analiza según "Inteligencia interpersonal e intrapersonal: definiciones y ejemplos" (García, 2022).
- Los espacios que rodean a las infancias como ámbitos incidentes en el desarrollo del NN:
Se estudian fragmentos del libro "La ecología del desarrollo humano" (Bronfenbrenner, 1987)
- Modalidades de educación:
Se analiza un estudio de Philip H. Coombs, "Educación no formal" (Wikipedia, s. f.)

- **Propuestas educativas:**
En esta sección del trabajo se estudia el enfoque Reggio Emilia en “Descubre la filosofía de las escuelas Reggio Emilia” (Tiching, s. f.) y en “Los niños y la música” (Reggio Children, s.f.). Por último se estudian las igualdades y diferencias entre el método María Montessori y el enfoque Reggio Emilia, “Fundación Argentina María Montessori” (El método Montessori, s.f.) y “Reggio Emilia vs. Montessori schools” (Ourkids.net, s.f.)
- **Design Thinking:**
Se define y explica el pensamiento de diseño, “Design Thinking en Español” (Estudio Dinngo, s.f.)

3.1 Teorías del desarrollo de NN

Se estudian autores clásicos y contemporáneos para elegir cuál es la edad de los NN que se adecua al trabajo, y se encuentra que se comienza a desarrollar la socialización compleja a los 7-8 años, como se verá más adelante.

Dos autores considerados muy importantes en materia de desarrollo, aprendizaje y socialización son Piaget y Vygotsky, con varios puntos en común. De ambas visiones, la de Vygotsky es la más adecuada al trabajo porque tiende más hacia la socialización. Según Jonathan Tudge y Barbara Rogoff:

La teoría de Vygotsky estaba construida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social, tanto institucional como interpersonal, en el que el niño/a está inmerso. (Tudge et al., 1995).

De esta teoría se puede concluir que desenvolverse en el medio social fomenta el desarrollo individual de las infancias. Este desarrollo les permite construir relaciones sociales sanas y funcionales desde el primer momento en que las experimentan. En este sentido el enfoque participativo y libre de Vygotsky se encuentra más alineado con el fin del trabajo ya que hace énfasis en la socialización. Es decir, en la capacidad que los NN tienen de compartir con sus pares. Esto es importante dado que la intervención que se propone son actividades donde los NN participan asumiendo un rol protagónico; pueden participar uno o más adultos referentes con una función de acompañamiento pero no de demanda o exigencia como en el aula. Así se permite al niño/a expresarse de forma más libre, intercambiar opiniones, experiencias, vivencias compartidas, etc.

En 1930 Vygotsky introduce la teoría de la zona de desarrollo próximo, que le agrega al desarrollo una

variable de tiempo en el futuro, que define como:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (Vygotsky et al., 2003)

Los NN al principio de la infancia media están desarrollando la socialización compleja por primera vez, por lo cual ésta se encuentra en la zona de desarrollo próximo y es entonces un buen momento para desarrollar habilidades distintas, en la escuela, la familia y el resto de su contexto. Uno de los fines del trabajo es acelerar la transición desde la zona de desarrollo próximo (ZDP) hacia la zona de desarrollo real (ZDR) a través de la intervención positiva y oportuna de los adultos y los pares. A su vez aparecerán nuevos elementos en la ZDP en una constante evolución, transformando potencialidades en capacidades.

Del libro “Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva” (Palacios et al., 2009), se extrae un fragmento de una tabla que representa la forma de pensar del niño/a en el comienzo de la infancia media en cuanto al conocimiento de sus pares.

	Antes de los 6 años	A partir de los 6-7 años
Adopción de perspectivas interpersonales	Dificultad para diferenciar las distintas perspectivas	Toma en consideración sucesiva de una y otra perspectiva
Comprensión de las emociones de otros	Reconocimiento en los demás de emociones sencillas (alegría, tristeza...)	Reconocimiento en los demás de emociones complejas (alivio, decepción...)
Empatía	Capacidad empática con emociones simples y situaciones familiares	Capacidad empática ante emociones complejas y sin indicios externos.

Fragmento de la tabla denominada “Cuadro 14.1 Conocimiento de los demás y de las relaciones interpersonales. Síntesis del progreso evolutivo” (Palacios et al., 2009)

Según estos autores es en la infancia media donde se incrementan las características que figuran en

la tabla anterior.

La adopción de nuevas perspectivas interpersonales hace que los NN puedan considerar de qué manera piensan sus pares sobre los diferentes temas que aparezcan en sus conversaciones. La comprensión de las emociones de los otros llevan a que los NN logren entenderse mejor. Por último la capacidad empática consigue que, a través del entendimiento del razonamiento y las emociones de sus pares, puedan ponerse en su lugar. Este nuevo tipo de inteligencia, llamada inteligencia interpersonal, es precisamente la que debe utilizarse para socializar.

Según estos autores es en la infancia media donde se incrementan las características que figuran en la tabla anterior. Para comenzar, la adopción de nuevas perspectivas interpersonales hace que los NN puedan considerar de qué manera piensan sus pares sobre los diferentes temas que aparecen en sus conversaciones. De este modo, la comprensión de las emociones de los otros los lleva a entenderse mejor. Por último, la capacidad empática consigue que, a través del entendimiento del razonamiento y las emociones de sus pares, puedan ponerse en su lugar. Este nuevo tipo de inteligencia, llamada inteligencia interpersonal, es precisamente la que debe utilizarse para socializar.

En el mismo sentido, Raquel García Gomez expone lo siguiente sobre la inteligencia interpersonal:

Es la inteligencia [...] que nos habilita para relacionarnos e interpretar a otros. Esta inteligencia, tiene un papel esencial en la capacidad de empatía ya que supone la capacidad de leer e interpretar emociones en los otros, así como adaptar nuestra conducta a las señales que interpretamos de las personas con las que nos relacionamos. En esta etapa empieza a ser importante el pensamiento y la valoración de sus iguales (García, 2018).

Dentro del libro "Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva" (Palacios et al., 2009), el capítulo de María del Carmen Moreno plantea la importancia de las relaciones entre iguales y la amistad en la infancia media. En este sentido, establece las características de las interacciones, de las relaciones y de los grupos de iguales:

Durante los años de la escuela primaria niños y niñas experimentan mejoras significativas en todo un repertorio de habilidades sociales directamente implicadas en las relaciones con sus iguales. [...] Nos centraremos a continuación en tres grandes tipos de interacciones: las lúdicas, las agresivas y las prosociales (Moreno, 2009).

En relación con el *juego*, lo más llamativo a estas edades es que el juego de reglas y el invertir tiempo en charlar se hacen cada vez más presentes [...]. En relación con el juego de reglas una

de las cuestiones a destacar es que el desempeño que los niños y niñas tienen en este tipo de juegos está estrechamente relacionado con la comprensión que tienen de algunos de sus componentes fundamentales, como son la cooperación, la competencia y, sobre todo, la idea de regla (Moreno, 2009).

Como se verá más adelante, el sistema de experiencias propuesto está compuesto básicamente por juegos con reglas, algunos más libres que otros, mediante los que se busca fomentar la socialización en las infancias. Por otra parte, la comida es un momento especialmente adecuado para charlar, también entre los adultos.

Del estudio sobre el desarrollo psicológico en la infancia media, a través de las distintas fuentes citadas se puede resumir:

- Los niños comienzan a socializar desde su nacimiento, pero es en la infancia media (desde los 6 a los 12 años) cuando comienza a desarrollarse la socialización compleja que se manifiesta a través de la inteligencia interpersonal, característica que se encuentra en pleno desarrollo en el rango etario estudiado.
- Dado que la infancia media abarca desde los 6 a los 12 años, se entiende que las habilidades sociales de los NN objeto de este estudio se encuentran en su mayoría en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, et al, 2003)

De aquí se concluye que el proceso de desarrollo de la socialización compleja comienza alrededor de los 6 años y se encuentra más consolidado a los 7 y 8. Por consiguiente es muy importante que los NN intensifiquen su capacidad socializadora, ya que todo lo que puedan desarrollar en esta etapa los enriquecerá para toda su vida.

3.2 Los espacios que rodean a las infancias como ámbitos incidentes en el desarrollo de NN

La vida de los niños se desarrolla en diferentes ambientes y sobre ella influyen desde relaciones entre personas hasta instituciones o normas sociales. Este conjunto de influencias ha sido analizado ordenadamente por Urie Bronfenbrenner, uno de los primeros autores que vinculan psicología y sociología, que propone un modelo holístico ecológico. Por lo tanto, para el desarrollo de este

subcapítulo se estudia el libro “La ecología del desarrollo humano” (Bronfenbrenner, 1987).

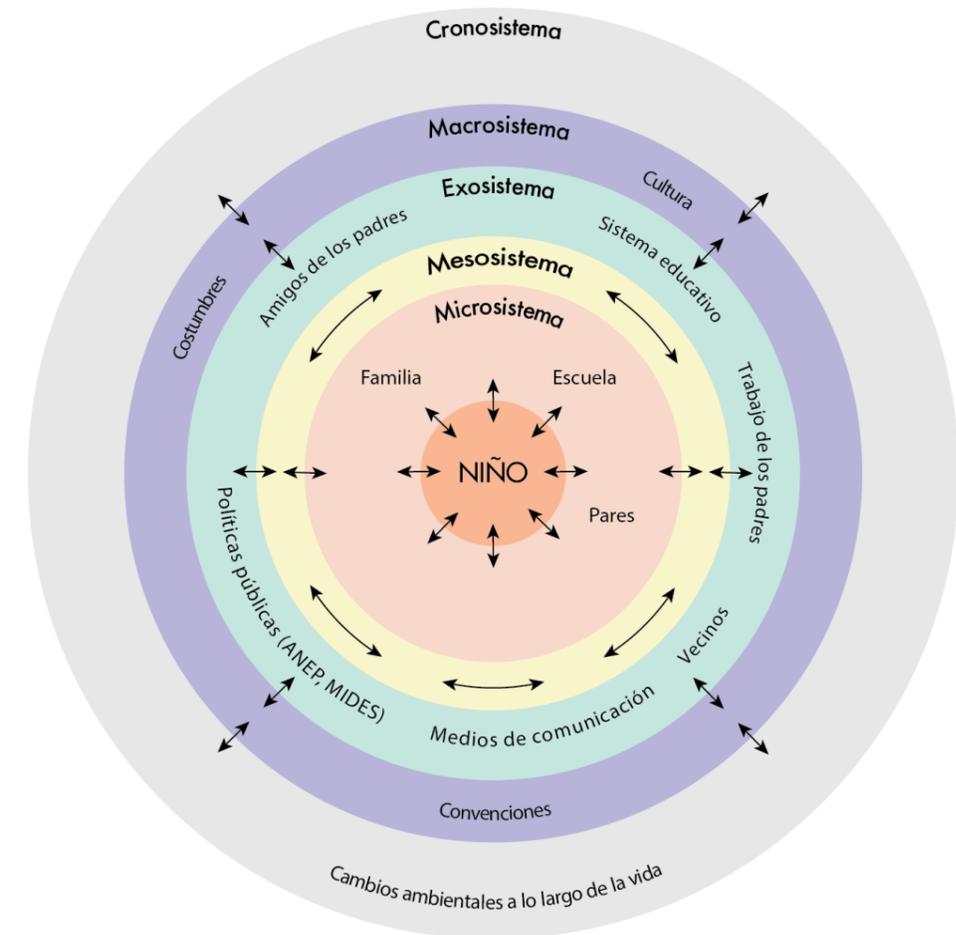
El modelo de este autor es holístico porque tiene en cuenta todos los ambientes que inciden en los NN, desde la familia a la sociedad, en forma conjunta y simultánea. Además, el autor lo denomina ecológico, con lo que alude al ambiente donde se desarrolla la persona estudiada, en este caso los NN. Estos conceptos se pueden ilustrar con las siguientes frases: “El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (Bronfenbrenner, 1987).

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987).

Se puede ver que el autor concibe a las estructuras como contextos del niño/a que están contenidos uno dentro de otro y que se expanden para formar por último un conjunto que contiene a todos los anteriores. La segunda cita aplica, entre otros, al contexto de la escuela y a la educación en general, que es también un proceso de acomodación.

En la presente tesis se estudia esta teoría para obtener una mirada más amplia sobre la socialización, que es vista como integración social en la que son estudiados todos los contextos existentes (desde los que contienen al niño hasta los que no pero influyen indirectamente sobre él), los cuales se relacionan entre ellos e inciden en el niño/a. Esto es útil para el trabajo porque relaciona el contexto de la escuela con la familia de los NN y su comunidad.

Dentro de la teoría resulta clave el concepto de interrelación, que implica una correspondencia recíproca que existe entre individuos, objetos u otros elementos. Desde esta perspectiva se presentan las estructuras interrelacionadas entre sí, donde el niño/a se encuentra en la primera y se ve afectado por las otras de las que no forma parte directamente. Estas ideas se muestran en el siguiente esquema, basado en el original de Bronfenbrenner, pero adaptado, ya que se dan ejemplos relevantes a la presente tesis en los contenidos de los subsistemas.



Las definiciones de las estructuras y su aplicación en esta tesis son las siguientes:

Microsistema:

Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1987).

Una relación interpersonal profunda implica para los NN el cara a cara, el compartir y el convivir diariamente. De los elementos ubicados en el microsistema [según el esquema del autor] se mencionan los relevantes para el trabajo, como la escuela y la familia porque éstas promueven la socialización, que se da de forma diferente en la escuela, ya que aparte del rol de los educadores, los niños pueden compartir con sus pares y se da una relación de compañerismo, de amistad y de construir y llevar a cabo objetivos en común. Así, por ejemplo, se puede mencionar que la forma en

la que se come en la familia, juntos o separados, puede influir en cómo NN socializan en el momento compartido de la comida en la escuela; en el espacio que se les dé a ellos mismos y a sus hermanos para hablar o las ganas de intercambiar opiniones y experiencias.

Mesosistema:

“Un mesosistema comprende la relación de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente [por ejemplo para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio [...]” (Bronfenbrenner, 1987).

El mesosistema es entonces donde se relacionan los elementos ubicados en el microsistema. Estas relaciones, según Bronfenbrenner, inciden en NN aunque no tengan contacto directo con ellos. Se pone como ejemplo la relación que se crea entre los auxiliares de cocina y la familia en cuanto a cómo se conforma el menú diario, ya que lo que comen en la casa influye en lo que los NN van a aceptar luego o no en la escuela.

Exosistema:

Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen los hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en este entorno (Bronfenbrenner, 1987).

El autor da como ejemplos para el caso de un niño de corta edad, el lugar de trabajo de los padres, la clase a la que asiste un hermano, los amigos de los padres y otros. Sin embargo un ejemplo más próximo a este trabajo podría ser el cómo incide el trabajo de la familia en cuanto a horarios, cansancio y ánimo que determinan el disfrute o el no disfrute del momento de la comida en familia. También se considera importante mencionar las decisiones tomadas por la ANEP como la organización de las escuelas de tiempo extendido o comunes.

Macrosistema:

El macrosistema se refiere a las correspondencias [...] de los sistemas de menor orden [micro-, meso- y exo] que existen o podrían existir, al nivel de subcultura o de cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Bronfenbrenner, 1987).

Bronfenbrenner presenta ejemplos de diferentes ámbitos en distintas sociedades, que tienen ciertas características comunes dentro de cada una, pero también poseen estructuras que se repiten entre distintas sociedades para las distintas entidades (escuela, gimnasio, barrio) y para las relaciones entre éstas. Por ejemplo, dice:

“[...] los hogares, las guarderías, los barrios, los entornos de trabajo y las relaciones entre ellos no son iguales para las familias acomodadas que para los pobres” (Bronfenbrenner, 1987).

Lo que el autor referencia resulta útil para la presente tesis porque, como se menciona anteriormente, se trabaja con NN que viven en zonas de contexto crítico, en las cuales la subcultura (ubicada en el macrosistema) se encuentra vulnerabilizada. Como ejemplo general de cultura o subcultura podemos citar los roles de las mujeres y los hombres en cada sociedad o grupo.

En el caso concreto del trabajo, mientras que en nuestra cultura se utilizan cubiertos para comer, en otras se utilizan las manos. Si bien a primera vista se podría asumir que los niños están inmersos solo en el microsistema, se considera también el macrosistema, ya que éste determina, por ejemplo, cómo se debe sentarse al momento de comer o qué charlas son apropiadas o inapropiadas en él.

Para cerrar este subcapítulo, se transcribe un fragmento del prólogo de Michael Cole al texto de Bronfenbrenner “La ecología del desarrollo humano”: “[Bronfenbrenner] “También seguiría a Kurt Lewin al sugerir que si queremos cambiar la conducta, debemos cambiar los ambientes” (Bronfenbrenner 1987).

Este concepto es muy importante para la presente tesis, porque el sistema de experiencias propuesto más adelante pretende generar cambios en la familia y en lo posible en la comunidad, ya que según lo constatado en entrevistas, las vivencias positivas en la escuela donde se desarrolló el trabajo, van desde la escuela hacia la familia y no viceversa, al menos en el caso de la alimentación y el acto de comer.

3.3 Modalidades de educación

Las personas aprendemos durante toda la vida de muy diversas maneras. Este aprendizaje, además de incluir varias disciplinas como el idioma español o la historia por ejemplo, implica aprendizajes prácticos y también es la adaptación que se requiere para formar parte de una sociedad. Estos aprendizajes se desarrollan en la familia, en la escuela, con los pares, en forma organizada o descontracturada.

La escuela es más bien un ámbito organizado, pero el almuerzo es una instancia descontracturada, que se considera de mucho interés para desarrollar ciertas habilidades. Dado que este trabajo se ubica en esta instancia, se estudiaron conceptos sobre las distintas modalidades de educación, en particular la no formal.

El autor en que aparece más temprano esta idea es Philip Hall Coombs. En su libro *La crisis mundial de la educación* (1968), resultado de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación que tuvo lugar en 1967, es el primero en categorizar la educación según sus objetivos, sus prácticas pedagógicas, y los espacios físicos en que los que se desarrolla.

La propuesta de Philip H. Coombs (Wikipedia, Educación No Formal, s.f.) se basa en el estudio interdisciplinar, que reconoce varios sistemas de enseñanza, reconociendo otras formas de educación además del trabajo en el aula.

De este modo establece las categorías en educación formal, no formal e informal, definiendo los conceptos como:

Educación formal como “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (Wikipedia, Educación No Formal, s.f.)

Educación no formal como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del estudio oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población tanto adultos como niños” (Wikipedia, Educación No Formal, s.f.)

Educación informal como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el entorno” (Wikipedia, Educación No Formal, s.f.)

En realidad, en cierto ámbito pueden darse distintos modos de educación según las actividades o momentos. La escuela, lugar de educación formal, lo es totalmente durante la clase; pero en el recreo es informal, pues los NN juegan libremente con sus pares. En la escuela puede haber también instancias no formales, como actividades optativas o recreativas, en que hay un animador, hay intención educativa pero no existe graduación cronológica ni hay calificaciones, ni un programa fijo a seguir. También el almuerzo puede ser una instancia de educación no formal, si se generan actividades con intención educativa, sobre todo alrededor del alimento.

Por eso se ubica el tiempo de la comida compartida en el ámbito de lo no formal: los maestros y

auxiliares están y ven en esa instancia una oportunidad de educación para la convivencia y socialización, sin que haya programas ni secuencia temporal a lo largo del año lectivo. Durante la comida también hay interacciones entre pares, pero entendemos que predomina la intención educativa y se trata de una “actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del estudio oficial” (Wikipedia, Educación No Formal, s.f.)

3.4 Propuestas educativas

Dada la naturaleza del tema, resultan especialmente interesantes el enfoque Reggio Emilia y la metodología Montessori, que tienden a la autonomía de los NN y a favorecer la educación en un contexto libre y con estímulos creados por el diseño.

En la presente tesis la autonomía se refleja en que las propuestas del trabajo están centradas en los NN y, si bien participan adultos, la mayoría de la interacción se da entre pares e incluso en alguna se invierte el rol de la familia y los NN. El contexto libre corresponde al ámbito del comedor y los estímulos creados por el diseño se materializan en el sistema de experiencias que se propone.

En cuanto al enfoque Reggio Emilia se cita lo siguiente:

La filosofía de Reggio Emilia considera a la escuela como un organismo vivo, un espacio de convivencia entre niño y adulto, un lugar para conciliar lo que se sabe con lo que no se sabe. (Tiching, s. f.)

Es muy importante la bi-direccionalidad entre adulto y niño, básica para que afloren las capacidades del niño para el aprendizaje. (Tiching, s.f.)

El lenguaje de la música es uno de los “cien lenguajes de los niños”; nace con ellos, toma sus primeras formas en las vocalizaciones y lalaciones, para evolucionar en investigaciones cada vez más complejas que utilizan la escucha sonora y musical, que los niños llevan a cabo de manera más o menos intencional (Reggio Children, s.f.).

En el enfoque Reggio Emilia la escuela es un ámbito de libertad, así como de adaptación constante a las circunstancias, en que mucho queda librado a la capacidad de los NN y al criterio de la maestra o maestro. Por lo tanto las propuestas que se formulan en esta tesis dejan un amplio margen de libertad

para la escuela y están abiertas a la posible continuación de desarrollos en torno al tema planteado.

Por otro lado, la novedad de esta bidireccionalidad es que las maestras/os se adaptan a las necesidades de los NN, lo cual se precisa en el sistema de experiencias planteado más adelante, en el que los niños deben tomar iniciativas, porque hay varios componentes lúdicos.

La última cita se refiere a la estimulación de la sensorialidad auditiva, que es tan importante en Reggio Emilia como la del resto de los sentidos, y como se verá más adelante se tomó como base de algunas de las propuestas.

La definición que da la fundación argentina María Montessori comienza:

El método Montessori se caracteriza por proveer un ambiente preparado: ordenado, estético, simple, real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños. El aula Montessori integra edades agrupadas en períodos de 3 años, lo que promueve naturalmente la socialización, el respeto y la solidaridad, (El método Montessori, s.f.).

En el método Montessori interviene el diseño mediante la utilización de productos, por ejemplo muebles, hechos para estimular el aprendizaje y se promueve la socialización entre pares a través de la convivencia de un rango etario acotado no solamente a un año; utilizando este método, los NN de 7 y 8 años trabajan juntos.

De acuerdo con la fuente Ourkids.net, se comparan la metodología de María Montessori con el enfoque Reggio Emilia porque son similares en varias características útiles para el enfoque del trabajo, pero también existen diferencias.

Las características que comparten son las siguientes:

- La flexibilidad; en ambos enfoques se guía el aprendizaje adecuado a la demanda de cada niño/a.
- El trabajo y descubrimiento del conocimiento en base a la presentación de materiales.
- Su misión es educar al niño/a en todos sus aspectos, como por ejemplo a ser independientes, responsables y amables. Este acercamiento es útil para este trabajo, ya que la socialización implica desarrollar estas características en el niño/a, entre otras.
- Tanto el enfoque Montessori como el de Reggio Emilia ponen atención en el ambiente físico

en que se desarrolla la actividad educativa como cuestión esencial.

Las características que difieren entre ambos métodos son las que siguen:

1) Reggio Emilia privilegia la importancia de las relaciones niño/a con su familia, con sus compañeros, maestros, el ambiente de la escuela y las relaciones con la comunidad en la que están insertas las infancias, dado que propone re educar en y con la sociedad.

2) Reggio Emilia se sirve de las artes para el aprendizaje, en cambio en la metodología Montessori rara vez se encuentran trabajos asociados a estas.

3) La metodología Montessori está enfocada a escolares e incluso lo que en nuestro país serían liceales, mientras que Reggio Emilia lo está en preescolares (Ourkids.net, s. f.).

Se decide basarse en Reggio Emilia porque el momento de la comida compartida tiene fines educativos indirectos y es una instancia más descontracturada que el aprendizaje en el aula. Aunque Reggio Emilia se centra en la educación inicial, se considera que puede aplicarse a los niños de 7-8 años en una actividad de este tipo.

Por otro lado se considera más alineada con el enfoque socializador del trabajo porque considera al niño/a como actor inmerso dentro de una sociedad que debe trabajar en conjunto para el correcto aprendizaje y desarrollo de sus diferentes habilidades.

3.5 Design Thinking

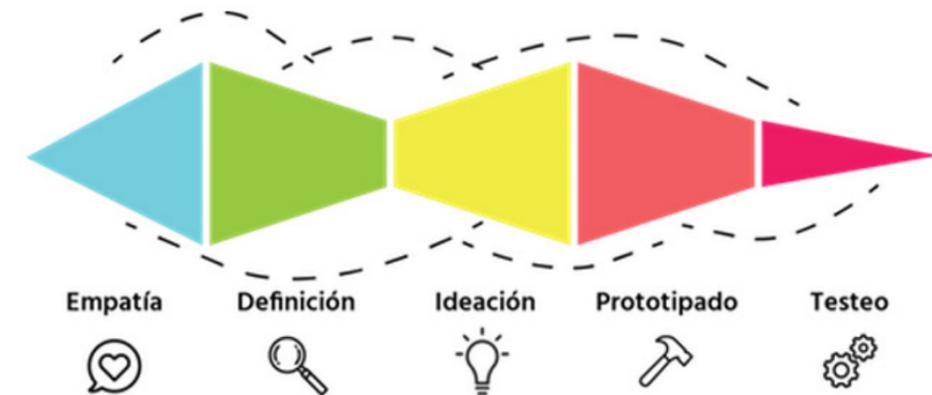
El pensamiento de diseño es un método para generar soluciones que se puede aplicar a todas las disciplinas, ya que es una forma de pensar para crear.

El Design Thinking o “la manera en la que piensan los diseñadores” (Estudio Dinngo, s.f.) es un proceso creativo que consta de cinco etapas. Es iterativo

y avanza de forma no lineal, ya que es posible volver atrás y adelante de una etapa a otra, incluso aunque no sean sucesivas.

Es un método para generar ideas innovadoras que centra su eficacia en entender y dar solución a las necesidades reales de los usuarios. Proviene de la forma en la que trabajan los diseñadores de producto. De ahí su nombre que en español se traduce de forma literal como «Pensamiento de Diseño» aunque nosotros preferimos hacerlo como «La forma en la que piensan los diseñadores (Estudio Dinngo, s. f.).

Para resolver los problemas que se le presentan al ser humano hay que centrarse en él. Para empezar, se deben conocer las necesidades reales del destinatario, y para esto es necesario empatizar con él, es decir ponerse en su lugar. Luego se debe recopilar la información para definir cuáles son sus necesidades principales. Una vez pasada esta etapa comienza la fase de idear, con la mayor amplitud y libertad posible. Luego se desarrollan prototipos posibles seleccionando algunas de las ideas y por último se procede al testeo de ellos. Vale destacar que es un proceso convergente y divergente que se amplifica en determinados momentos y se concentra en otros como se verá en los párrafos subsiguientes. En el diagrama que sigue se puede observar las fases en que se amplía y se reduce alternativamente el alcance.



(Estudio Dinngo, s. f.)

Se exponen las distintas fases con mayor detalle:

Empatía:

El diseñador se pone en el lugar del usuario para identificar sus necesidades y las de su contexto, para poder reconocer todos sus problemas y la influencia de su contexto en éstos. En este caso se observó el comedor y se entrevistó a varios actores.

Definición del problema:

Con la información obtenida en la fase de empatía, se debe seleccionar la información que parece más útil. Con este resultado, se exploran los problemas que ayudan a analizar la situación desde nuevas perspectivas. Luego se rescatan las que aportan realmente al cambio y que pueden llevar a soluciones innovadoras. Para este trabajo resultó útil la herramienta del árbol de problemas.

Fase de ideación:

A través de los problemas encontrados se generan ideas. Para que esta fase resulte exitosa todas las ideas deben permitirse, sin restringir ninguna, dejando de lado los prejuicios e incluso los juicios. En este caso se desarrollan varias ideas de las cuales se exponen siete, que a su vez se priorizan según las

necesidades y las posibilidades de la escuela estudiada.

Fase de prototipado:

Se generan prototipos (pilotos, esbozos) de productos, experiencias o procesos. El llevar la idea al terreno de lo tangible le permite al diseñador encontrar soluciones más fácilmente. En esta tesis, por su carácter teórico, la fase de prototipado se lleva a cabo de forma parcial

Testeo:

En la fase de testeo se prueban los prototipos con los usuarios dentro de su contexto, lo que va a aportar posibles mejoras y ajustes, carencias, errores o incluso temas que se habían pasado por alto y que contribuirán a la solución final. Esta fase quedará, en este caso, para posibles trabajos futuros.

3.6 Conclusiones del Marco teórico

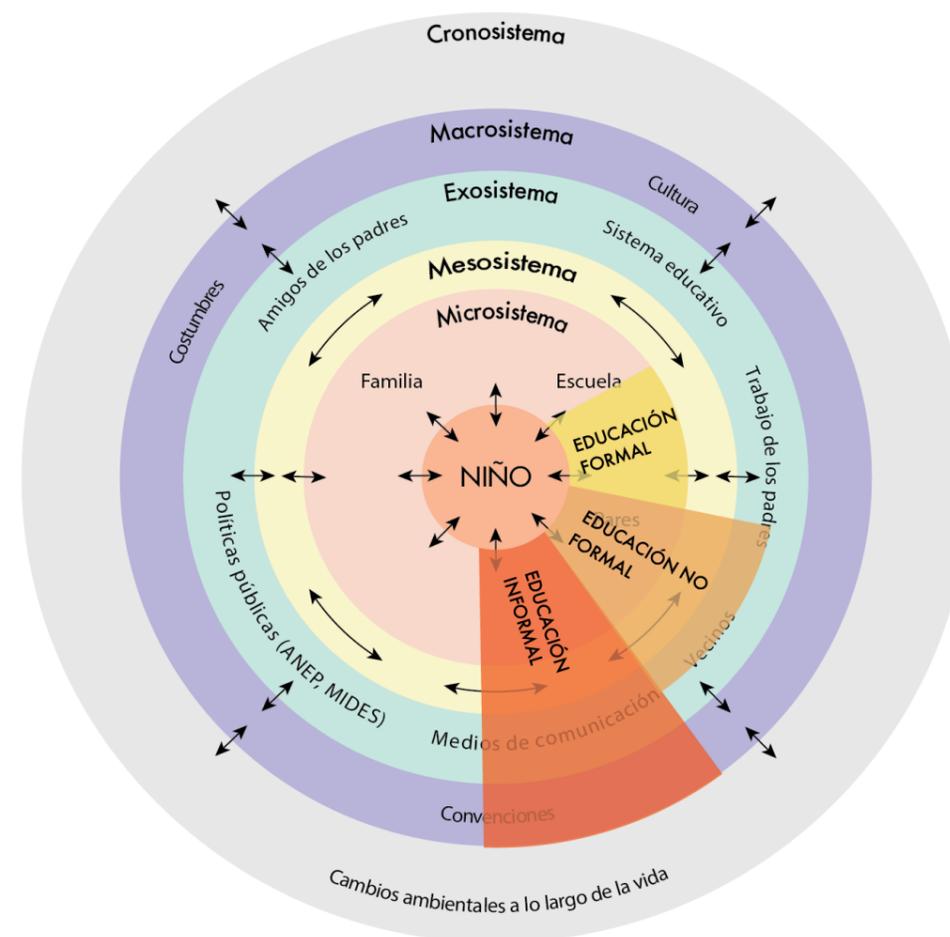
Para concluir se relacionan varias teorías entre sí y con el trabajo.

La inteligencia interpersonal, herramienta fundamental para la socialización, se vincula con la visión de Vygotsky sobre el aprendizaje entre pares y no dependiendo solamente del maestro. Esta visión resultó inspiradora y se pone en práctica en este trabajo, dado que se busca fomentar la socialización entre pares basada en la inteligencia interpersonal que a esta edad está en desarrollo o en la zona de desarrollo próximo.

Asimismo, este trabajo vincula el sistema de Bronfenbrenner con las formas de educación definidas por Coombs. Los sistemas integrados e interdependientes de Bronfenbrenner pueden relacionarse con los tipos de educación que propone Coombs; juntándose los tres en el microsistema, y expandiéndose a los demás. En efecto, a medida que la educación se va informalizando, empieza a ocupar todos los círculos hasta llegar al macrosistema, que es a donde apunta, en última instancia, la parte de la socialización encontrada en la zona de desarrollo próximo. En la presente tesis los tres tipos de educación formulados por Coombs se dan en mayor o menor medida en la escuela, siendo en ella que se observan -a los efectos de este trabajo- las relaciones que suceden en el microsistema. A modo de ejemplo, el aula es el ámbito típico de la educación formal. A su vez, la educación no formal, caracterizada por intención educativa pero sin programa ni jerarquía, se da en ciertos momentos de la vida escolar como el comedor o las actividades recreativas o deportivas, y se da también en

el mesosistema, como es el caso de la relación familia escuela, y está influido por el exosistema, por ejemplo el círculo social de la familia. Por último, la educación informal, donde no hay intención educativa explícita, existe también en la escuela, como por ejemplo el recreo, y llega hasta el macrosistema donde se desarrolla la cultura de relacionamiento entre personas de una sociedad.

Esto se representa en la siguiente figura:

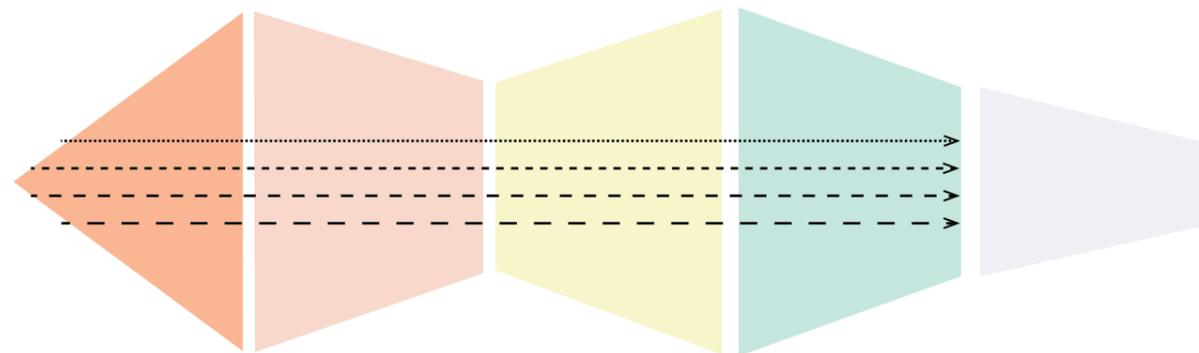


El método Reggio Emilia, que es anterior a la teoría de Bronfenbrenner, se puede relacionar claramente con ella porque ambos tienen en cuenta a la sociedad en su conjunto, resaltando su papel en el desarrollo del niño/a.

También, se realiza una síntesis entre la psicología, la educación y la integración social, vinculando estas disciplinas en forma transversal mediante el Design Thinking, que las une para perseguir en común el fin de la socialización.

Para terminar con este capítulo se indica que el análisis y las propuestas se realizaron con la metodología del Design Thinking teniendo presentes en todas las fases a los NN como centro y a la vez formando parte de un medio social; la psicología y el desarrollo de los NN objeto de este estudio; la modalidad de educación que se da en el comedor; las propuestas educativas donde interviene el diseño. También se tuvo en cuenta la posibilidad de vincular las actividades con el trabajo en el aula.

La síntesis se representa en la figura que sigue:



-➤ PSICOLOGÍA. Teorías del desarrollo de los NN: Inteligencia interpersonal. Medio social: interpersonal e institucional.
- - - ➤ LOS ESPACIOS QUE RODEAN A LAS INFANCIAS COMO ÁMBITOS INCIDENTES EL DESARROLLO DE LOS NN: modelo holístico ecológico
- - ➤ MODALIDADES DE EDUCACIÓN. Formal, no formal e informal
- ➤ PROPUESTAS EDUCATIVAS. Participación e inserción en la sociedad

En este trabajo no se realizó la fase de testeo, en cambio se cotejan las propuestas de la fase de prototipado con las referentes de la escuela.

4) Estrategia de abordaje del tema

Como se viene desarrollando, se busca intensificar el potencial social de la comida compartida y dar la oportunidad a NN de experimentar vivencias positivas alrededor de ésta, cambiando así su vínculo con el acto de comer. Se pretende que éste sea sano, compartido y social. Se busca atenuar vivencias negativas que algunos NN traen del hogar.

Para abordar el tema se desarrolló un trabajo de campo consistente en la observación directa de varias instancias del almuerzo en la escuela y la realización de entrevistas a la directora y a la maestra de segundo año. Se observó la disposición del comedor, la dinámica del almuerzo y los roles que juegan los NN y los diferentes funcionarios de la escuela. Por otra parte se observaron varias limitantes prácticas graves de tiempo y espacio. De acuerdo a lo conversado con las referentes institucionales, cambiarlas directamente está fuera de las posibilidades de la escuela. En cambio, se proponen estrategias para desbordar hacia otros espacios (aula, quinta, hogar, comunidad) y otros tiempos, y así poder dedicar mayor atención a los aspectos sociales vinculados a la comida. En consecuencia, se prioriza el desarrollo de experiencias sobre posibles modificaciones materiales, como un rediseño del comedor o de su mobiliario.

4.1 Observación

Trabajo de campo, contexto:

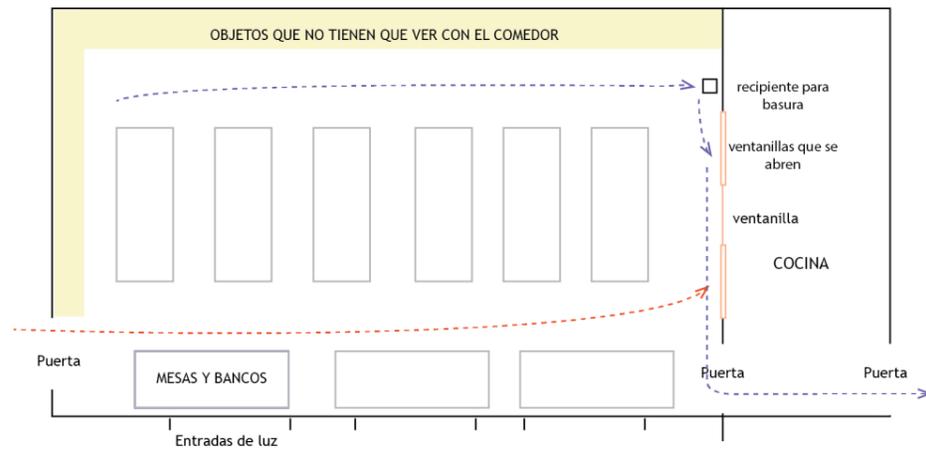
Como se menciona anteriormente, el trabajo de campo se realiza en la escuela 355 de Paso de la Arena. Esta escuela es de las llamadas APRENDER, de horario común, que si bien tienen comedor, se come en un tiempo corto. Los NN del horario matutino comen antes de salir de la escuela, y los del vespertino antes de empezar la clase. Por eso y por políticas de ANEP (ver entrevista con la Directora) el tiempo es corto, y un turno debe dejar lugar al siguiente.

Como se anota en la introducción, a esta escuela asisten alumnos de contexto crítico. Por eso, esa comida es para muchos de los infantes la más sana (está planificada por nutricionista) y la más abundante que hacen en el día. En muchos casos se supone que los integrantes del hogar no comen juntos y tal vez no cocinan. Además, según las entrevistadas, la pandemia ha influido negativamente en estos aspectos. Estos datos de contexto hacen que la comida misma y la socialización vinculada a ella sea aún más importante que en otros ambientes.

Dentro del trabajo de campo se realizaron varias visitas al comedor y se relevaron su estructura y su

circulación como se en el esquema que sigue.

Mapa del comedor



Referencias	
	Los NN retiran su plato de comida
	Los NN tiran los restos de comida, devuelven su plato y cubiertos y se van

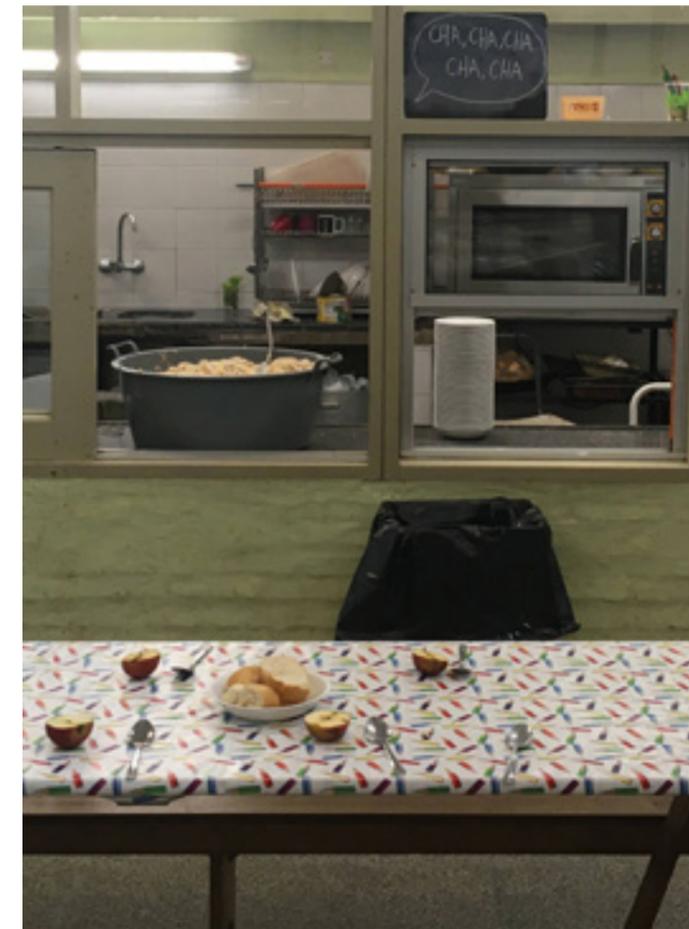
A partir de la observación se hacen algunos comentarios sobre el comedor y las dinámicas que ocurren en él. En primer lugar se nota que se usa también como salón de juegos. Su área es reducida y además hay armarios y otros muebles que restan espacio y comodidad. Tiene una pared lindera con el patio con ventanas que proveen de luz natural. Los manteles son de hule y de colores alegres. Por último, la circulación es adecuada sin que se produzcan cruces ni desorden, aunque los pasillos podrían ser más amplios.

El tiempo dedicado al almuerzo es de 10 minutos y resulta insuficiente no sólo para comer sino particularmente para socializar, a juicio de quien escribe. La escuela recibe el dinero de 29 pesos por niño a la fecha de las entrevistas, lo que resulta muy escaso teniendo en cuenta los precios de los ingredientes en el país.

Observaciones realizadas en el momento de la comida: Secuencia completa del almuerzo.

1. Preparación: Las auxiliares de cocina colocan los cubiertos y paneras compartidas en las mesas. Cada niño debe traer su propia botella de agua.
2. El menú se compone de un plato salado y una fruta.
3. Los NN hacen fila para recibir su plato de comida por una ventanilla que comunica la cocina con el comedor.
4. Los NN se sientan y comen
5. Los NN limpian los restos con un cubierto y dejan los platos y los cubiertos en el sitio designado.
6. El volumen de ruido ambiente no llega a ser molesto; es el normal para el grupo de NN.

En lo que sigue se incluyen fotos y observaciones realizadas en las visitas



Preparación: Las auxiliares de cocina colocan los cubiertos y paneras compartidas en las mesas. Cada niño debe traer su propia botella de agua.



El menú se compone de un plato salado y una fruta, en el día en que se tomaron las fotos era arroz primavera y manzana. En las otras dos visitas los platos fueron polenta y pescado. Éste les resulta difícil de comer por falta de costumbre; a veces las maestras hacen tratos con ellos para que coman al menos media porción. Algunas de las actividades propuestas



Los NN hacen fila para recibir su plato de comida por una de las ventanillas que comunican la cocina con el comedor.



Los NN hacen fila para recibir su plato de comida por una de las ventanillas que comunican la cocina con el comedor.



Se muestra a los NN comiendo.



Los NN limpian los restos con un cubierto y dejan los platos y los cubiertos en el sitio designado. Se observa que realizan esta tarea ordenadamente.

Trabajo de campo: Entrevistas.

Se entrevistó a la Directora de la escuela y a la Maestra de 2do año. Ambas hicieron hincapié en la dimensión social de la comida compartida y en la oportunidad de generar hábitos acordes al momento de comer (sentarse correctamente, lavarse las manos, utilizar los cubiertos e idealmente lavarse los dientes). Se realizó una segunda entrevista más en profundidad y luego una tercera para corroborar algunos aspectos. A continuación se extraen conclusiones sobre dichas entrevistas, que se transcriben en el anexo.

Antes que nada, cabe destacar que cualquier entrevistado está acostumbrado a cierta realidad y le es difícil visualizar un cambio o aún algo que se pueda considerar incorrecto o poco conveniente. Así es que el análisis desde el punto de vista del diseño debe, con el mayor de los respetos hacia el público objetivo y los actores que lo rodean, descubrir un problema u oportunidad de mejora y a su vez procurar que éstos se adapten al público objetivo.

En primer lugar, las entrevistas demuestran que los docentes tienen capacidad de organización y decisión, por lo que toda propuesta deberá ser acordada con ellos y tal vez presentada bajo la forma de una prueba. Por otra parte, se confirma y se refuerza la idea de que el comedor es un espacio de educación no formal, según fue presentado en el Marco teórico, y también que es una

instancia de socialización importante. Si bien una entrevistada dice al principio que es una instancia más, en el curso de la propia conversación resalta que la socialización asociada a la comida es un valor importante que se está perdiendo en algunas familias y que sería bueno rescatar. Según la entrevistada esto es en parte debido a las múltiples pantallas a las que estamos expuestos; opinión que se comparte. En cuanto a la relación con la comunidad, se destaca lo que dice la maestra: si bien las familias son las que educan a sus hijos, se puede desde la escuela generar cambios en la sociedad. Por ejemplo, alrededor de los años 90 se desarrolla en la escuela la sensibilidad con respecto al medio ambiente y esto genera que los niños recomienden a sus padres no ensuciar la vía pública. Una de las conclusiones importantes para este trabajo es que las entrevistadas identifican el momento de la comida como una instancia de diálogo y de tranquilidad, diferente del recreo en el que el juego impone ciertas reglas.

Conclusiones de la observación:

De la observación, incluyendo contexto, visitas y entrevistas se concluye la importancia de mejorar el acto de comer, ayudar a la socialización entre pares y de generar vivencias positivas que lleguen a incidir en el hogar. A causa del interés de una de las entrevistadas, surgió la idea de aprender sobre el alimento y sus propiedades nutricionales para que el niño/a coma sano, en forma consciente y placentera, lo que se incorporó en una de las experiencias propuestas.

Para finalizar cabe aclarar que, dado que hay limitantes que no se pueden cambiar en corto plazo, se buscan actividades que se den también en otros ámbitos y se propone que algunas veces en el año se extienda el tiempo y se cambien las dinámicas en el comedor. Como se expresó anteriormente, se optó por no intervenir en la disposición ni en el mobiliario del comedor.

4.2 Análisis

Para definir el problema se observó el comedor y las dinámicas que ocurren en él. Recapitulando lo observado, se constató que el comedor es correcto e iluminado, pero hay objetos en depósito. Hay alguna decoración pero no tiene nada que ver ni con el alimento ni con el acto de comer, que, por otro lado, al ser siempre la misma ya no capta la atención de NN. También se observó que el tiempo dedicado a la comida es escaso. La principal preocupación de los adultos referentes durante el almuerzo son la nutrición y los hábitos sociales e higiénicos.

Como herramientas de análisis se utilizaron el Árbol de problemas y soluciones que aparecen a continuación.

Árbol de problemas

Los niños desarrollan poco sus habilidades sociales

CONSECUENCIAS

No hay suficiente oportunidad para compartir y convivir

Insuficiente tiempo para comer, compartir y convivir

No hay suficiente oportunidad para compartir y convivir

No hay actividades enfocadas a la socialización

No se transmite la cultura asociada a la comida

No se establece vinculación entre el acto de comer y las actividades del aula

Los NN no van motivados al comedor

El espacio del comedor no resulta atractivo

Los NN toman la comida y el acto de comer como una actividad incompleta en su dimensión placentera

Solamente se atiende el sentido del gusto y no se estimulan el resto de los sentidos

No se atiende el diseño en el momento del almuerzo: la comida misma, el acto de comer, su contexto, y productos y/o actividades alrededor de ella.

Tiempo

Actividades

Espacio y estética

PROBLEMA CENTRAL

Se desatienden los tiempos, las actividades, los espacios y los estímulos necesarios para favorecer la socialización en el momento de la comida, que no se toma como una instancia de intercambio y aprendizaje en un marco descontracturado

PROBLEMAS SECUNDARIOS

Insuficiente capital cultural referido al momento del almuerzo

Hábitos sociales no adquiridos en el hogar referidos al momento de comer

Hábitos poco asentados de cocinar y de seleccionar alimentos balanceados, sanos y nutricionalmente correctos en el hogar

La atención de los niños se dirige hacia la publicidad de comida no saludable.

Consumo de comida "insana" en otros ámbitos fuera del hogar

Hogar

No se atiende la formación para la convivencia en el momento de comer

Existe un enfoque acotado a lo nutricional cuando se planifica el menú del almuerzo escolar

Los educadores enfocan la comida en la escuela desde los hábitos sociales e higiénicos, excluyendo otras dimensiones

El tiempo para la comida en la escuela es insuficiente

Escuela

Se atiende de modo simple la dimensión placentera del momento de comer

El tiempo para la comida en la escuela es insuficiente

El espacio del comedor de la escuela no es adecuado

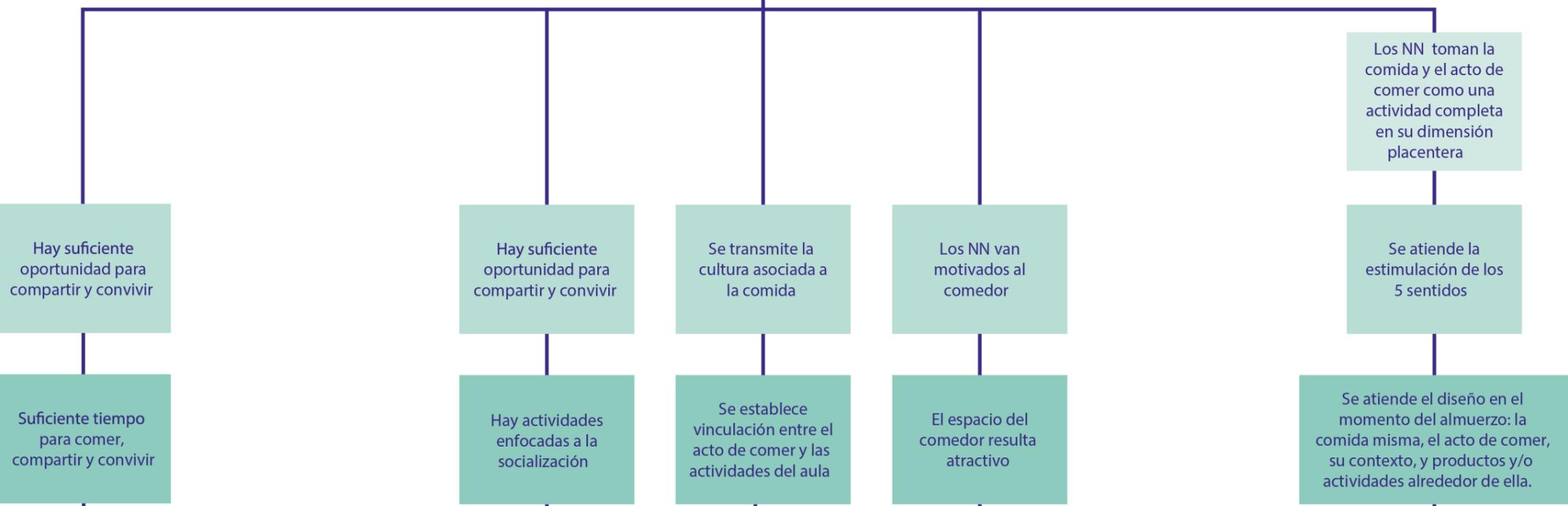
No existen estímulos estéticos, ni en cuanto a la comida en sí misma ni alrededor de ella

Comedor

Árbol de soluciones

Los niños desarrollan más sus habilidades sociales

CONSECUENCIAS



Tiempo

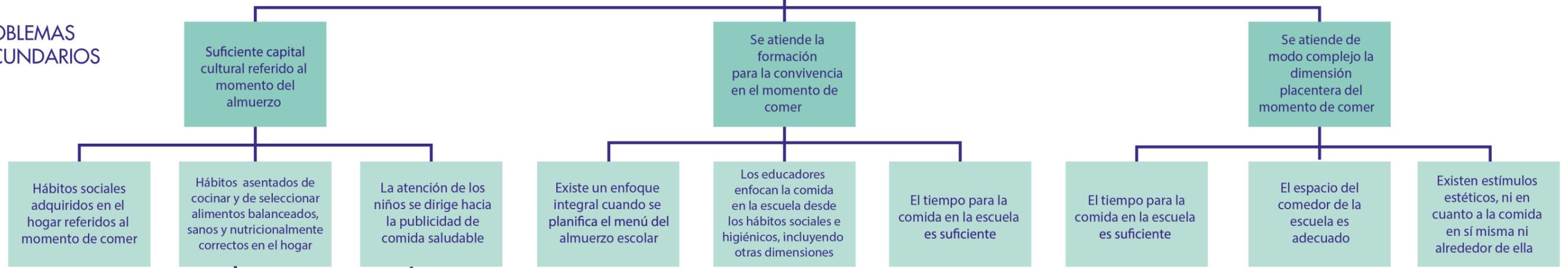
Actividades

Espacio y estética

PROBLEMA CENTRAL

Se proponen caminos de acción para atender los tiempos, las actividades, los espacios y los estímulos necesarios para favorecer la socialización en el momento de la comida, que se toma como una instancia de intercambio y aprendizaje en un marco descontracturado

PROBLEMAS SECUNDARIOS



Hogar

Escuela

Comedor

Consumo de comida "insana" en otros ámbitos fuera del hogar

El problema principal que se detecta, y aparece en el centro del árbol, es que “se desatienden los tiempos, las actividades, los espacios y los estímulos necesarios para favorecer la socialización en el momento de la comida, que no se toma como una instancia de intercambio y aprendizaje en un marco descontracturado”. La consecuencia fundamental es que “los NN desarrollan poco sus habilidades sociales” en una instancia que sería muy adecuada para ello. Si bien los niños charlan en el momento del almuerzo, no se incluye la dimensión social. Del problema principal se deduce que este momento podría aprovecharse como una instancia de educación no formal (ver Marco teórico 3.3, Modalidades de educación).

Para llegar al problema principal se dividen los problemas secundarios en los tres ramales que siguen: el ámbito del hogar de los NN, la escuela, y el comedor. Luego, a partir del problema principal, se clasifican a su vez las consecuencias en tres ramales: tiempo, actividades y espacio y estética. Dichos ramales se definen para dar una estructura más ordenada y clara a la herramienta, lo que permite identificar los problemas más fácilmente y por ende también las soluciones.

En cuanto al Árbol de soluciones que se presenta a continuación, tiene los mismos ramales. La solución principal es un sistema de experiencias para atender los tiempos, las actividades, los espacios y los estímulos necesarios para favorecer la socialización en el momento de la comida, que se toma como una instancia de intercambio y aprendizaje en un marco descontracturado. Este sistema de experiencias constituye el centro de esta tesis. Entonces, las distintas experiencias atienden los ramales definidos en los árboles de problemas y de soluciones. El resultado principal es que los NN desarrollan más sus habilidades sociales.

El acto de comer en la escuela parece simple pero tiene muchos actores vinculados directa o indirectamente. Actores vinculados directamente son las maestras/os; menos directos pero muy importantes son por ejemplo las auxiliares de cocina y la directora (que está detrás de todo pero no necesariamente se la ve); indirectos como la nutricionista que planifica el menú de la escuela; o la comunidad. La familia merece consideración aparte porque es un actor muy directo en la vida del niño/a pero no tanto en la comida en la escuela. También hay actores potenciales que se convierten en reales a través de las actividades propuestas, cuya finalidad es enriquecer este acto de comer.

La herramienta Mapa de actores se realiza con el fin de saber cuáles son los actores involucrados antes y durante las actividades y para conocer cómo se relacionan entre ellos.

Este trabajo también sirvió para identificar relaciones que sería bueno fortalecer y/o generar, por ejemplo los NN no tienen una relación profunda con las auxiliares de cocina, que se estrecha en la actividad “Adivinando en la quinta”. Se considera que las actividades fortalecen las relaciones entre

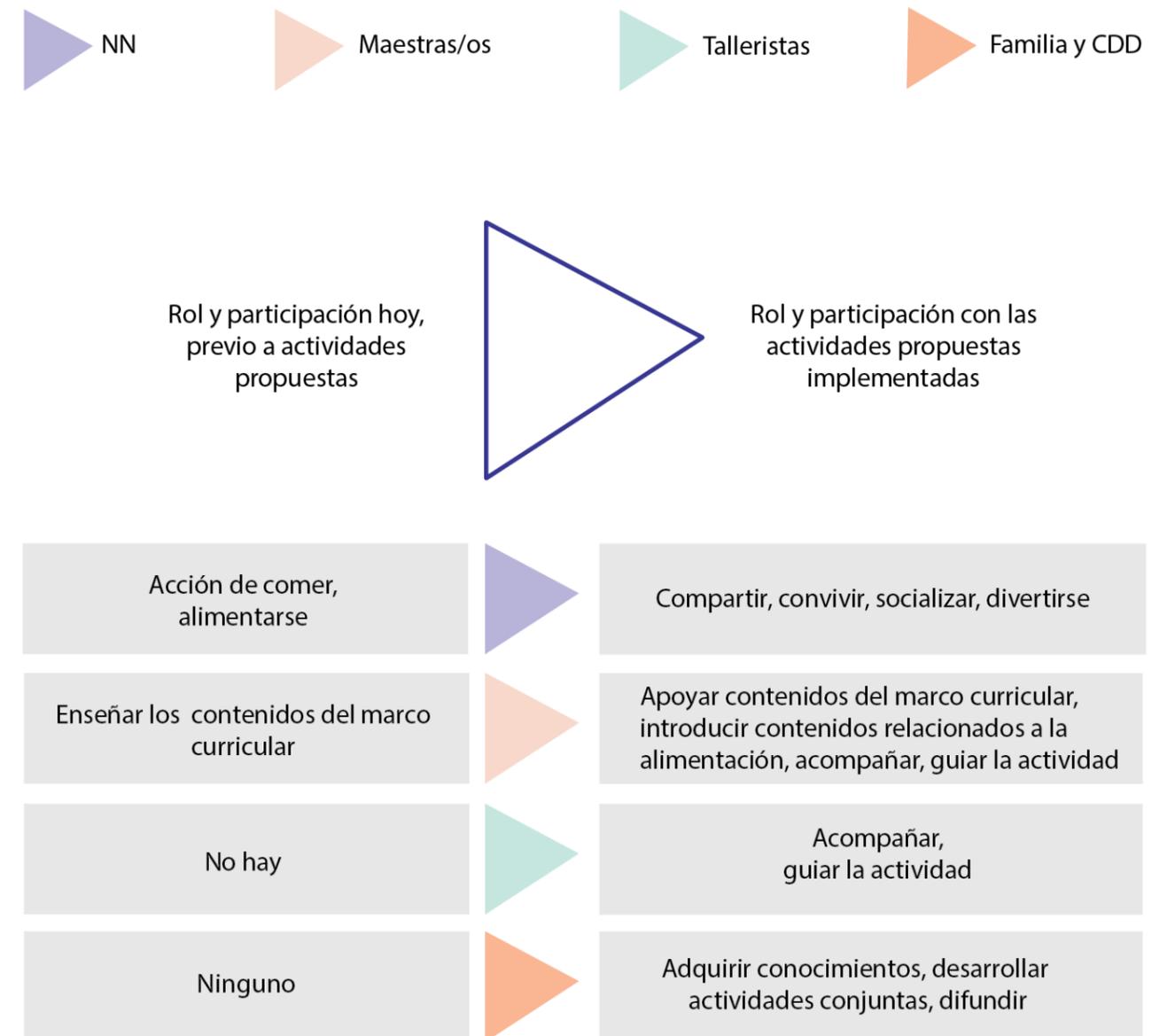
pares, la relación entre NN y maestras/os en un ámbito no formal (ver Marco teórico 3.3, Modalidades de educación); la relación con los talleristas (actualmente ausentes en la escuela). Asimismo, se considera un aporte adicional que los NN conozcan a talleristas de diferentes especializaciones como arte y recreación, lo que diversifica su relación casi exclusiva con las maestras/os.

Siempre se piensa en fortalecer las relaciones sin dejar de lado muchos vínculos de conocimiento y de afecto que se observaron en la escuela. Por ejemplo, la directora conoce a los NN, éstos conocen a otros maestros y se observó que las auxiliares de cocina prepararon un plato especial para un niño. Ese fortalecimiento de las relaciones sociales entre los NN entre sí y con su entorno, a través del Food Design es el objetivo central de este trabajo. Dentro de este objetivo se busca fortalecer la relación entre el sistema escuela con todos sus actores y la familia y la CDD.

Una vez identificados los actores se presenta el esquema de roles y participación, que representa la función que cumple cada uno de ellos antes de implementar las actividades propuestas y una vez implementadas. Se aclara que aparecen actores que, o bien no cumplen ningún rol antes de las actividades propuestas, o bien no están presentes aún.

A continuación se presentan los Mapas de actores generales y luego el esquema de roles general; todos ellos son válidos para todas las actividades.

Roles y co participación



Mapa de actores general

En el primer esquema se representan los actores involucrados (presentes o potenciales) sin representar todavía las relaciones entre ellos. En el segundo se muestran las relaciones entre los actores sin las actividades propuestas.

Como con las actividades se generan múltiples relaciones, para mayor claridad se separan en varios diagramas: de los NN con el resto de los actores, idem para la familia y la CDD, idem para los trabajadores de la escuela, idem para los talleristas.

Se aspira al fortalecer los vínculos entre todos estos actores; por ejemplo nutricionista y auxiliares de cocina aparecen desde antes de las actividades propuestas, pero tienen un rol mucho más activo y directo en "Conozco y reconozco" y "Adivinando en la quinta".

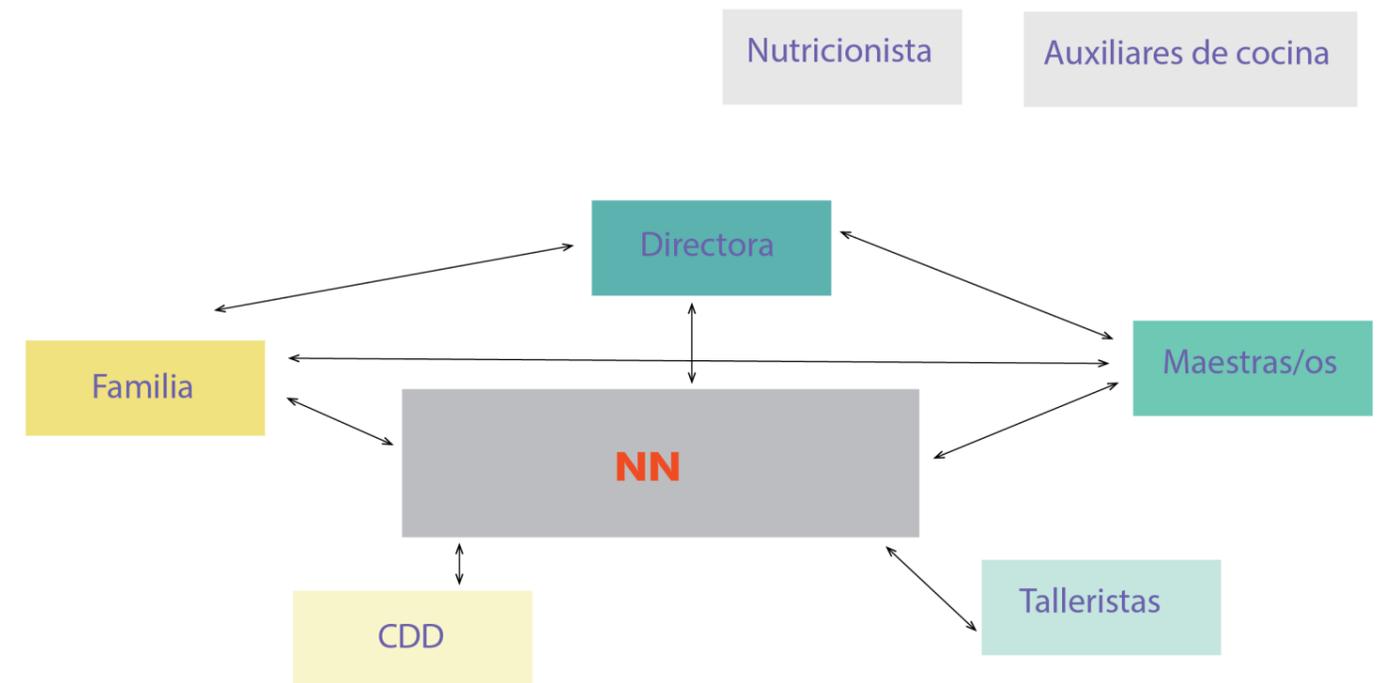
El vínculo entre NN y maestras existe siempre pero gana en profundidad y diversidad, a través de las actividades en un marco descontracturado.

La directora en general no se ve pero está detrás de todos los procesos y autoriza todas las experiencias, su difusión y las visitas de la familia y la CDD (cuando corresponde).

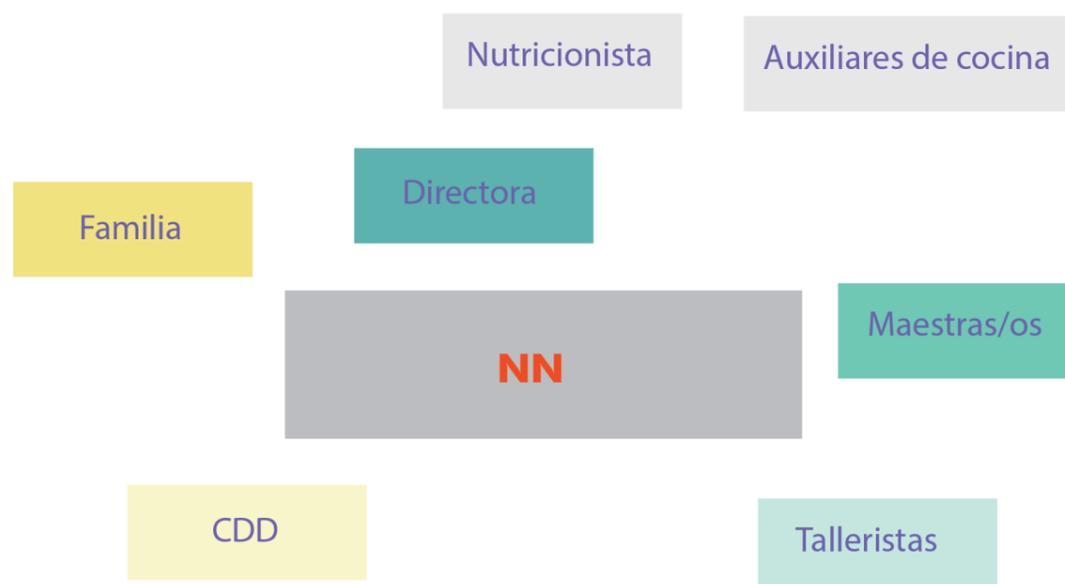
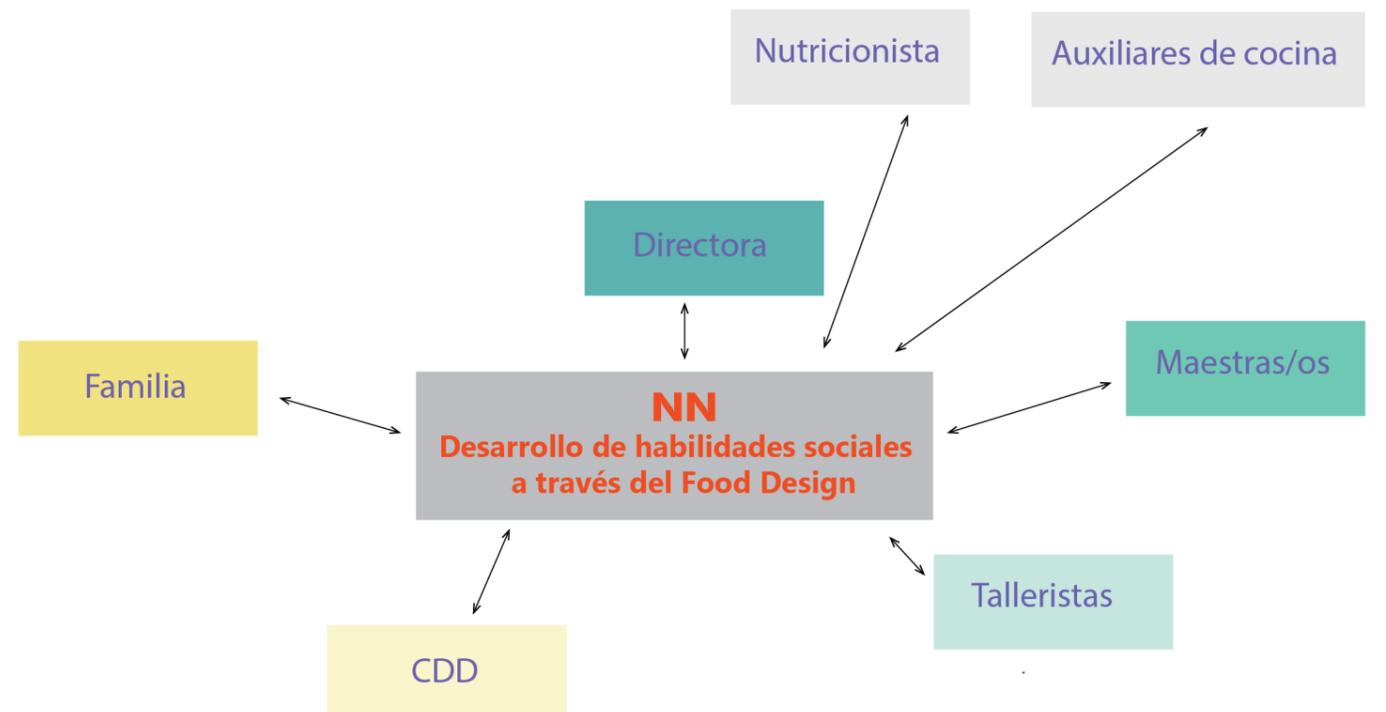
Los talleristas aparecen en todas las actividades pero no están presentes antes de ellas, por lo que en los diagramas de antes de las actividades aparecen sin relaciones con los demás actores.

La familia y la comunidad se relacionan con todos los actores salvo el nutricionista y las auxiliares de cocina antes de las actividades propuestas, mas se profundizan estos vínculos cuando se llevan a cabo las actividades. Esto puede ser al menos a través de comentarios, pero en otros casos hay visitas o exposiciones en la escuela.

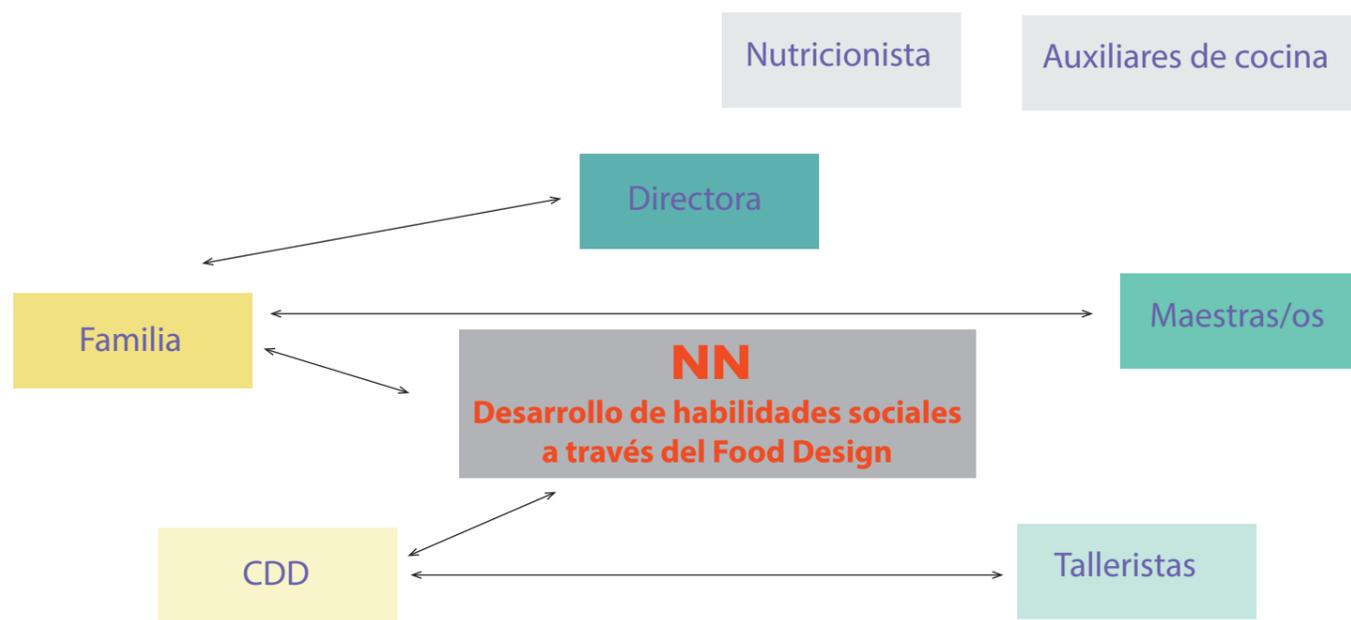
Mapa de actores sin las actividades propuestas



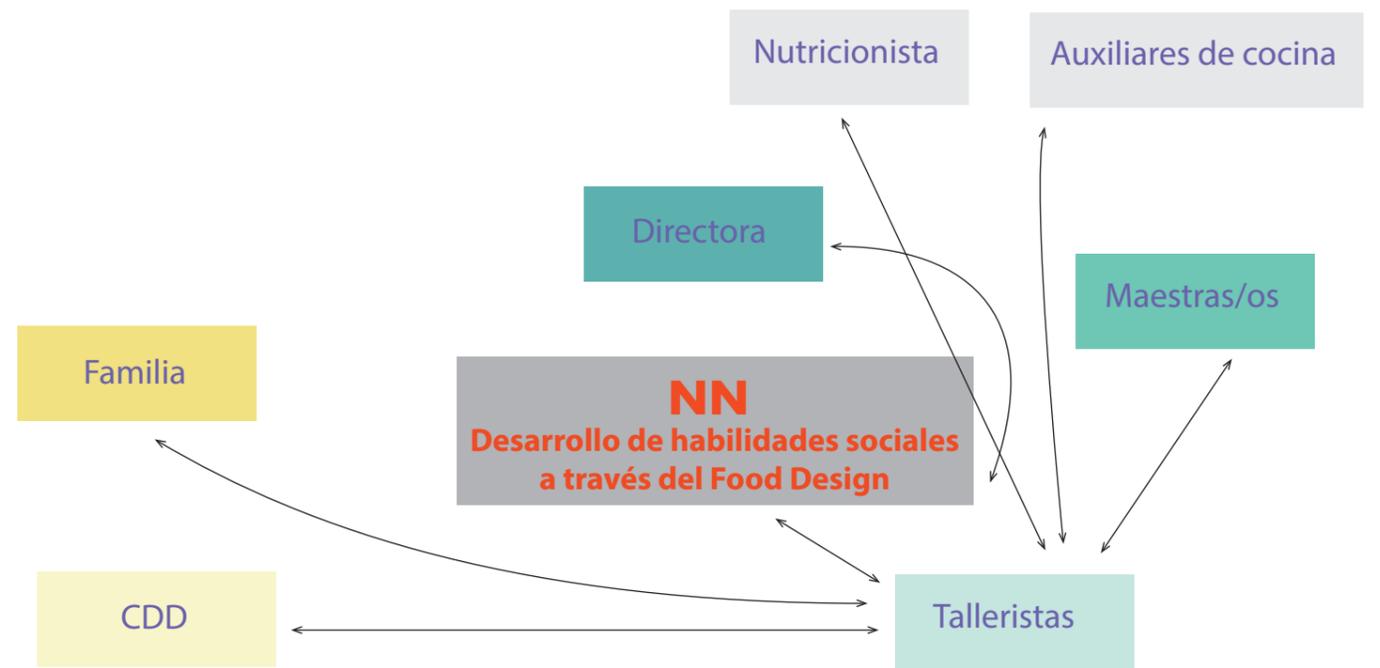
Mapa de actores con las actividades propuestas: vínculos de los NN con el resto de los actores



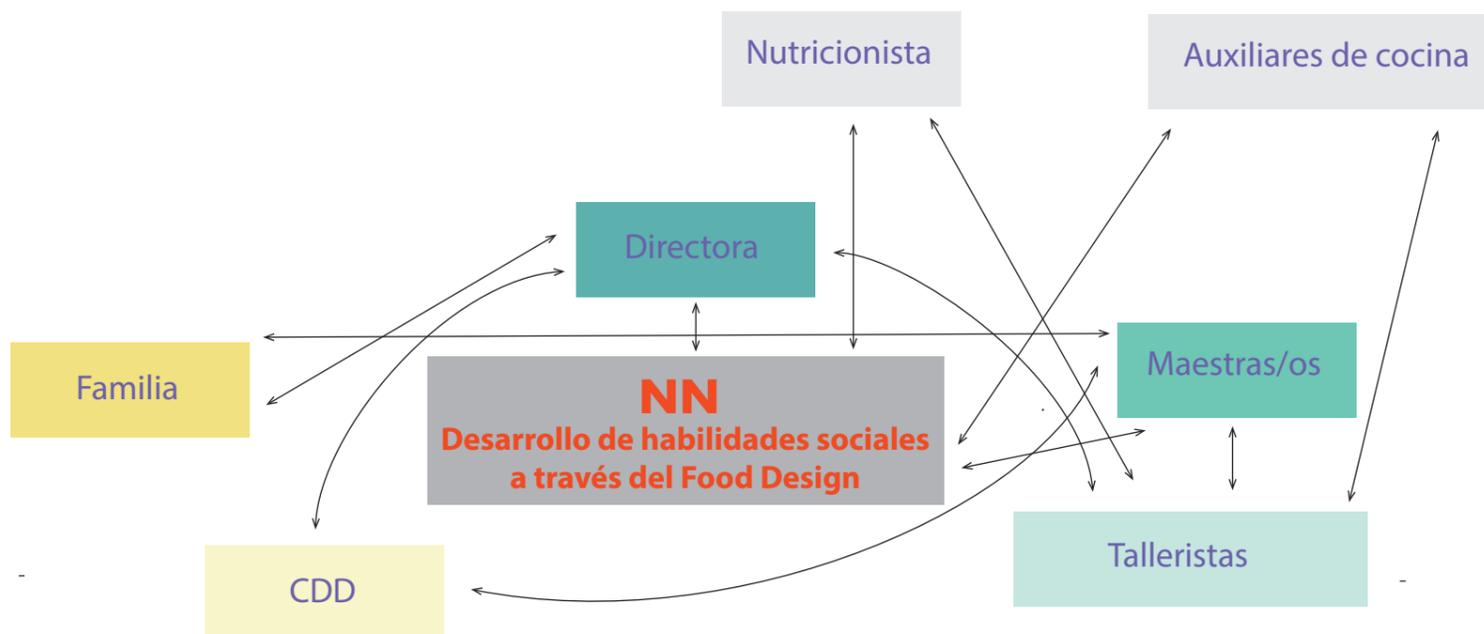
Mapa de actores con las actividades propuestas: vínculos de la familia y la CDD con el resto de los actores



Mapa de actores con las actividades propuestas: vínculos de los talleres con el resto de los actores



Mapa de actores con las actividades propuestas: vínculos de los trabajadores de la escuela con el resto de los actores



5) Propuesta: sistema de experiencias

En este capítulo se presenta la elaboración y las líneas de implementación del sistema de experiencias que constituye la propuesta central de esta tesis. A modo de introducción se explica cómo se utiliza el Design Thinking en cada etapa de este trabajo, método que se utiliza para crear cada experiencia. Se prefiere referirse al Design Thinking como “[...] la manera en la que piensan los diseñadores [...]” (Estudio Dinngo, s.f.), al igual que Estudio Dinngo, por considerarlo más útil y acertado que otras definiciones.

5.1 Metodología aplicada

Se empieza por analizar las necesidades de los NN en el momento del almuerzo teniendo en cuenta su contexto. Luego, se definen los problemas reales de los sujetos destinatarios, y a través de herramientas analíticas y con ayuda de las bases teóricas, se identifican oportunidades de mejora que se concretan en un sistema de experiencias. A continuación las características e intenciones de cada experiencia se van comparando con las opiniones de la maestra de segundo año y de la directora, identificando aciertos y errores, a la vez que se modifican para responder a las necesidades de la escuela de la mejor forma posible. Por último se propone, para trabajos futuros, que se realicen talleres para comprobar la eficacia de cada experiencia y se ajusten, corrijan y/o cambien según los resultados.

Se describen las etapas de elaboración definidas en el Design Thinking que se siguieron en este trabajo.

Empatía:

Se fueron identificando las necesidades de los sujetos y destinatarios a través de la observación del comedor y las dinámicas que ocurren en él, de entrevistas formales e informales realizadas a la directora y a la maestra de segundo año, y de registro fotográfico.

Definición del problema:

Se aplican herramientas analíticas para estudiar la información obtenida y se detectaron tres problemas principales (del segundo y tercer nivel): insuficiente capital cultural, falta de atención a la convivencia y descuido de la dimensión placentera. En resumen, la comida en la escuela es atendida solamente en sus dimensiones de nutrición y de hábitos higiénicos y convencionales. Se constató, de

acuerdo a estos indicios, que el acto de comer no se explota en cuanto a la dimensión social que éste implica, que si bien naturalmente existe, no se toma como una instancia de intercambio y aprendizaje en el marco descontracturado del comedor.

Fase de ideación:

De acuerdo al problema mencionado en la fase anterior, se lo convierte en una oportunidad de mejora y se idea un sistema de experiencias guiadas por el Food Design. Se buscaron mejoras en el tiempo, actividades y espacio que puedan contribuir a mejorar el capital cultural, la convivencia y la dimensión placentera.

Fase de prototipado:

Se generan esbozos de cada una de las experiencias integradas al sistema y se cotejan con las opiniones de la directora y de la maestra de segundo año. También se probó con algunos NN que colaboraron.

Se generan nuevas experiencias, a las cuales se les hacen ajustes y cambios y se descartan dos, y luego se eligen cuatro para desarrollar de forma detallada. Éstas son las más adecuadas a la escuela y a su contexto según las entrevistas realizadas.

Fase de testeo:

Por ser esta tesis de corte de corte teórico propositivo estas experiencias podrán ser llevadas a la práctica en trabajos futuros. Por ese motivo la fase de testeo no se llevó a cabo y aparece separada por una línea en el siguiente esquema:

Estas experiencias están guiadas por la disciplina del Food Design, sobre la que se incluye una definición:

La definición de Food Design [...] incluye toda acción que mejore nuestra relación con los alimentos/comida en las más diversas instancias, sentidos y escalas. Estas acciones se pueden referir tanto al diseño del producto o material comestible en sí como a su contexto, espacios, interfaces, experiencias, sistemas, procesos, prácticas y territorios involucrados con los alimentos. (RedLaFD, s.f.).

Resulta muy pertinente la idea de contexto, que en este caso es el comedor, y desborda hacia el aula,

en el ámbito general de la escuela. La familia y el resto de la comunidad es un ámbito aún más amplio en el que sería deseable incidir y generar efectos perdurables. Asimismo, resulta especialmente adecuada la idea de experiencias ya que las propuestas de la tesis consisten en actividades que buscan enriquecer el acto de comer y su capacidad socializadora. Finalmente, las actividades propuestas siempre están centradas en los NN, que tienen un rol activo en todas ellas, y están abiertas a cambios y a nuevas ideas.

5.2 Objetivos

Los objetivos del sistema comunes a todas las prácticas son los siguientes:

A corto plazo, que los NN:

- Vayan más motivados al comedor
- Mejoren su relación entre sí y con las maestras y/o talleristas
- Convivan y compartan algo en común; es decir que socialicen
- Vinculen lo que sucede en el comedor con las actividades del aula
- Se entretengan y sientan placer; en otras palabras, que se diviertan
- Mejoren la apreciación del alimento y del acto de comer

A largo plazo que los NN:

- Establezcan un vínculo placentero y sano con la comida
- Aumenten su capital cultural
- Desarrollen las aptitudes para la convivencia en sociedad
- Sean educados para la vida y la independencia

Resulta posible conectar los objetivos a corto plazo con la enseñanza, ya que una finalidad importante de la escuela es educar para la convivencia. Además, éstos son compatibles con la madurez de los NN objeto de este estudio, según la psicología del desarrollo infantil.

Estas ideas se corroboraron en las entrevistas con la directora, quien propuso organizar el calendario anual de manera de realizar algunas de estas actividades, en particular las que tienen que ver con lo sensorial y las que se vinculan con la quinta escolar. En este marco naturalmente se priorizan unas actividades respecto a otras.

Por otro lado, los objetivos a largo plazo se cumplirán en la medida en que los de corto plazo se

conviertan en hábitos a través de la repetición y la reflexión, y en lo posible trasciendan del ámbito escolar al familiar.

5.3 Adecuación y justificación de las experiencias

Las experiencias propuestas se basan en el árbol de problemas dado que atienden a los distintos ramales definidos en él, como tiempo, actividades y espacios y estética. En segundo lugar y como se verá más adelante, se adecuan a los NN destinatarios de este trabajo y se fundamentan en el Marco teórico como se describe a continuación:

Rango etario:

De acuerdo a la tercera entrevista mantenida con la Directora de la escuela, todas las actividades planteadas se corresponden con la edad estudiada. Por otra parte, todas propenden hacia la socialización, lo cual como se menciona en la presente tesis (ver Marco teórico 3.1, Teorías del desarrollo de NN), se comienza a desarrollar de forma compleja al principio de la infancia media. Es por este motivo que es muy importante y adecuado realizarlas en este momento, no solo en el presente sino también para que las habilidades sociales se continúen desarrollando de forma funcional. Por último todas las propuestas son, de una u otra manera, juegos de reglas, lo que va de la mano con la socialización cuando se da de forma compleja. A esta edad les resulta interesante charlar y se desarrollan las capacidades cognitivas suficientes para interesarse en actividades con instrucciones complejas; (ver Marco teórico 3,1, Teorías del desarrollo de NN)

Contexto:

En las entrevistas mantenidas con Maestra y Directora se habló de la adecuación de las diferentes actividades planteadas a la realidad de la Escuela 355. Según dichas entrevistas todas las actividades se consideran convenientes, salvo el primera experiencia en lo cultural (Nosotros y los otros) porque es posible que aparezcan historias de frustración, dado que en este caso las vivencias positivas alrededor del alimento, en general desbordan de la escuela a la familia y no viceversa. Por lo demás, maestra y directora consideran más adecuadas las actividades vinculadas a la quinta y las vinculadas a lo sensorial; excluyendo las auditivas por considerarlas más costosas y complejas. En la presente tesis se plantea utilizar recursos económicos moderados tanto para éstas como para el resto, pero es posible que para las sonoras se necesite un tallerista especializado en sonido.

Se intenta que todas estas experiencias atraviesen la mayoría de los contextos de los NN en el sentido

que menciona Bronfenbrenner (ver Marco Teórico 3.2, Los espacios que rodean a las infancias como ámbitos incidentes en el desarrollo de NN), hasta llegar a la comunidad. Este concepto no se repite en cada experiencia salvo cuando merece alguna alusión particular. Se busca también que las experiencias integren diseño, estética y aprendizaje activo, como se propone en el enfoque Reggio Emilia. (ver Marco Teórico 3.4, Propuestas educativas)

Programa escolar:

Las experiencias del sistema tienen las características de la educación no formal, por ser descontracturadas, con intenciones educativas y no calificadas (ver Marco Teórico 3.2, Modalidades de educación). Sin embargo, pueden integrarse al programa escolar. En efecto, se constató que todas las actividades pueden ser inscriptas en el aula de una u otra manera, ya sea por el desarrollo de la percepción a través de los distintos sentidos, ya sea por generar conocimientos de historia, arte o ciencias biológicas y/o el ejercicio del arte, el dibujo y la memoria.

Las actividades se compararon entre sí como se explicará en 5.6, y se seleccionaron cuatro para estudiar y describir en profundidad en este trabajo. La descripción de cada experiencia está estructurada como sigue:

- Título
- Introducción
- Descripción
- Fundamentos
- Objetivos de la experiencia
- Objetivos deseables
- Objetivos didácticos
- Recursos
- Involucrados
- Mapa de actores (solo para las experiencias seleccionadas en la presente instancia)
- Desarrollo
- Esquema de roles y participación (solo para las experiencias seleccionadas en la presente instancia)

5.4 Experiencias en lo cultural

Se presentan primero dos experiencias enfocadas principalmente al aspecto cultural de las infancias

y sus entornos. En este sentido, se enfatiza en la idea de contexto que contiene la definición de Food Design que da la Red Latinoamericana RedLaFD (p. x) porque en ambas prácticas se incide en la cultura que rodea al alimento y al acto de comer.

5.4.1 Nosotros y los otros

Introducción:

Se remite a las definiciones de cultura y cultura popular que figuran en el glosario. Sus significados resultan pertinentes a esta tesis porque la alimentación y el acto de comer son también una manifestación cultural.

Descripción:

Los NN entrevistan a su familia y demás allegados a través de preguntas dirigidas sobre la comida y el acto de comer, que se pueden relacionar o no con el menú de la escuela. Después se edita un material que se comparte en grupos cerrados y con autorización previa de los entrevistados y la escuela.

Se estudia concretamente lo siguiente:

- La socialización en el acto de comer.
- La historia de la comida en sí misma.
- Las vivencias alrededor de ella.
- La preparación de la comida. No se les llama recetas porque no lo son estrictamente, sino que se considera también cuando las personas cocinan sin medidas exactas, inventan, o preparan la comida de diferente forma cada vez que la hacen.

Fundamentos:

La motivación de esta experiencia se basa en el vínculo natural entre la comida y lo social. Con ella se logra estimular la cultura antropológica y el intercambio entre generaciones. Esta actividad se vincula especialmente con la teoría holística ecológica de Bronfenbrenner (ver Marco teórico 3.2, Los espacios que rodean a las infancias como ámbitos incidentes en NN) porque se parte del microsistema y sus relaciones, y se expande hasta llegar a la comunidad y, más ampliamente, a la cultura con respecto a

la comida y al acto de comer.

Objetivos de la experiencia:

A través de esta práctica se busca que los NN socialicen entre sí, con sus familias y allegados, con el entorno del barrio y que conozcan más acerca de la historia culinaria de todos estos ámbitos. Por otro lado, se contribuye a la mejora en el manejo de la tecnología, al realizar grabaciones y edición.

Objetivos deseables:

- Mejorar el manejo del lenguaje.
- Aprender conocimientos de historia.
- Incorporar la información que surge de las entrevistas al ámbito familiar cercano.

Objetivos didácticos:

- Conocer la historia culinaria de la familia y allegados de los NN y reflexionar sobre ella.
- Mejorar el manejo de la tecnología, desarrollar conocimientos de historia y mejorar el lenguaje.

Involucrados:

- NN
- Maestras/os
- Tallerista
- Familia
- Comunidad

Recursos:

- Celulares utilizados como grabadores y parlantes
- Televisor o pantalla para visionado

Nota: Si la calidad del sonido no fuera suficiente deberían usarse micrófonos, grabadores y otro tipo de parlantes.

Desarrollo:

1. Aula: Conversación inicial entre los NN y la maestra/o.
2. Aula: Redacción de preguntas. Los NN sugieren preguntas posibles.
3. Aula: Selección de entrevistados.
4. Aula: Selección de preguntas (sin reducir la cantidad y ordenando por tema).
5. Familia y demás ámbitos de los NN: Realización de entrevistas (grabadas con fotos o filmadas).
6. Aula: Audición o visión colectiva y edición.
7. Aula: Realización de podcast, grabación o documental corto
8. Comedor como lugar de reunión: Audición y/o visión del resultado
9. Aula: Se prepara a los NN para servir como guías y mediadores de la exposición.
10. Comedor como lugar de reunión: Audición o visión del resultado para invitados de los NN, donde se coloca un cuaderno para comentarios

Por ejemplo se transcribe una entrevista hipotética de un niño/a realizada a su abuela:

- ¿Cómo haces las milanesas?
- ¿Comían todos juntos o separados?
- ¿A tus hijos les gustaban?
- ¿Tienes alguna anécdota que me puedas contar acerca de cuando las preparabas?
- ¿Tienes alguna anécdota que me puedas contar de cuando tus hijos las comían?

Ej Anécdota de cuando mis hijos eran niños/as

Yo cocino con la puerta cerrada para generar sorpresa. Cuando mis hijos sentían el olor a mis milanesas fritarse, empezaban a tocar la puerta y hacer bromas para entrar. Yo, mientras tanto, me reía.

Nota 1: Se pueden poner entrevistas completas o juntar respuestas de distintos entrevistados sobre un mismo tema.

Nota 2: Se compartirá sólo en grupos cerrados y con autorización previa.

Nota 3: Se requiere la autorización de la escuela para invitar personas externas.

Nota 4: esta actividad requiere que el tiempo en el comedor sea de al menos 40 minutos algunas veces al año.

Cuándo se sugiere hacer:

Esta actividad se prepara antes de las vacaciones de julio, las entrevistas se realizan durante, y la audición o visión y elaboración de material se realizan cuando se vuelve a clase.

5.4.2 Conozco y reconozco

Introducción:

La definición de cultura incluida en el glosario resulta muy adecuada a este camino en su primera acepción, ya que evoca el cultivo de la quinta. Se toman también en cuenta las acepciones segunda y tercera, porque se tiende a desarrollar conocimientos, juicio propio e interacción social.

En efecto, el reconocimiento de alimentos, de recetas de cocina y del valor nutricional de los alimentos es parte de la cultura. A modo de ejemplo, reconocer vegetales es un conocimiento que, como todos, genera charlas al respecto. Por otra parte, conocer los valores nutricionales de los alimentos estimula a NN alimentarse de forma sana. Además el cocinar es parte de las relaciones entre las personas; por ejemplo cuando se cocina para invitados a una reunión, se habla de la comida y el anfitrión se siente homenajeado.

Descripción:

Esta actividad consiste en identificar y aprender sobre los vegetales de la quinta que posee la escuela y vincular estos conocimientos al ámbito del aula y del comedor. Su implementación consiste en dibujar sobre rectángulos de placa imantada los diferentes ingredientes de la quinta que integran el menú semanal. Esos dibujos se colocan sobre una superficie de metal magnético, para que NN, ayudados por las maestras, armen conjuntos que integren los platos del menú y conozcan el valor

nutricional de cada uno. Luego de realizada la actividad, los NN se llevan estos imanes a sus casas.

Fundamentos:

Esta actividad resulta interesante para maestra y directora porque se aprovecha la quinta escolar.

En cuanto a los aspectos teóricos, se vincula con la teoría holística ecológica de Bronfenbrenner (ver Marco teórico en 3,4, Los espacios que rodean a las infancias como ámbitos incidentes en el desarrollo de NN) porque además de incidir en el vínculo de los NN y la escuela, se expande a otro elemento del microsistema como es la familia.

Objetivos de la experiencia:

Mediante esta actividad se conversa y socializa entre NN, con maestras/os, nutricionista, y con su familia, vinculando el alimento, su origen, su apreciación, su preparación y su valor nutricional. Además se practica el dibujo y se ejercita la memoria, todo lo cual es parte del capital cultural. A través de esta actividad se busca que NN conozcan en profundidad los vegetales que se plantan en la quinta y que aprecien mejor los colores y las texturas. También se apunta a que aprecien más el alimento y a que conozcan su valor nutricional. Por último; se intenta que la familia de los NN se apropie de los resultados de la actividad, a través de los imanes que se colocan en su casa.

Objetivos deseables:

- Adquirir conocimientos básicos de cocina que los hagan más independientes
- Incorporar las frutas y verduras de la quinta a la dieta de la familia, teniendo en cuenta cuáles son las ventajas de cada una
- Desbordar el ámbito de la quinta hacia el aula

Objetivos didácticos:

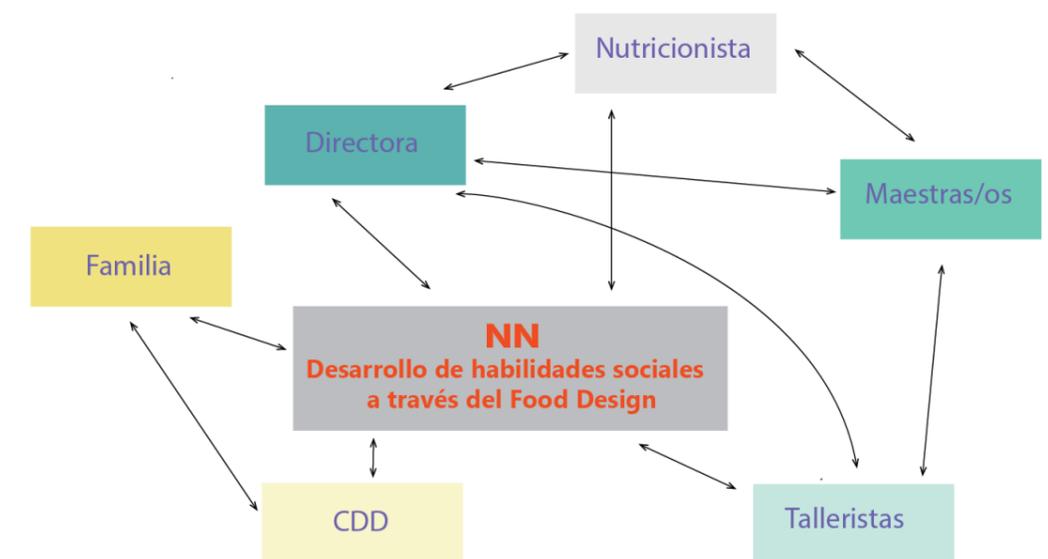
- En esta actividad se aprende sobre biología, nutrición y se practica el dibujo.
- También se conocen en profundidad los vegetales que se plantan en la quinta.

Involucrados:

- NN
- Maestras/os
- Tallerista
- Nutricionista
- Familia
- Comunidad

Las relaciones entre los involucrados se representan en el siguiente Mapa de actores.

Conozco y reconozco



La nutricionista tiene un rol importante porque se trabaja sobre el valor nutricional de los alimentos. La familia y la comunidad participan a través de objetos materiales que son llevados al hogar.

Recursos:

- Trozos de placa imantada
- Superficie imantable
- Marcadores permanentes de colores.

Desarrollo:

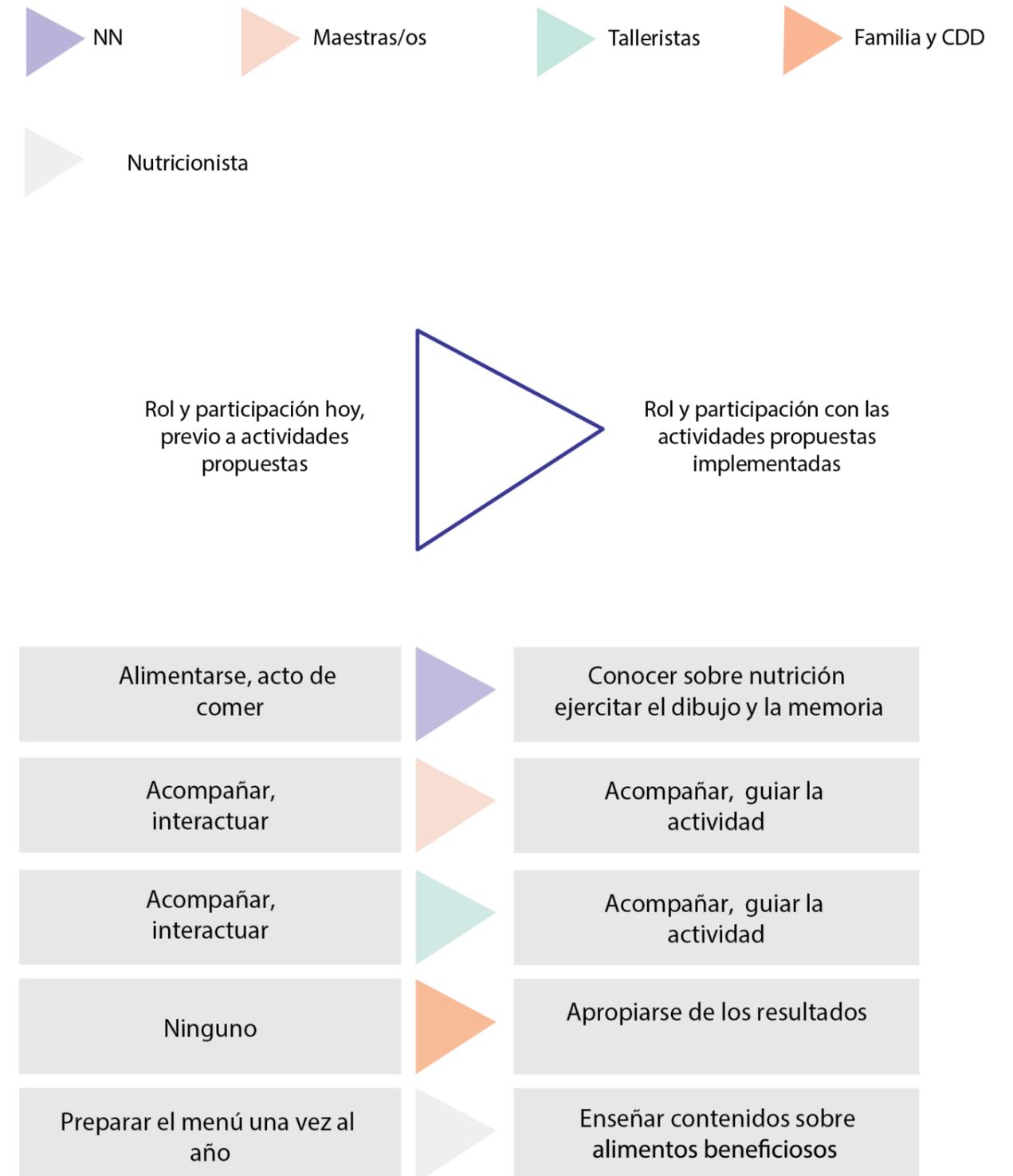
- Mientras los NN realizan sus actividades en la quinta la maestra y/o el tallerista los estimula a observar los vegetales; prestando atención a sus colores y a sus formas.
- Luego van todos al aula en la que está colocada una placa magnética, y se les ofrecen varios papeles de imán en formato tarjeta de presentación, donde deben dibujar los vegetales que observaron
- Conociendo el menú de la escuela y ayudados por las maestras y/o talleristas arman conjuntos de los vegetales de la quinta que se utilizan en cada comida
- A continuación el nutricionista les explica qué les aporta cada alimento y sus beneficios para la salud
- Almuerzan apreciando especialmente los vegetales que forman parte de la comida del día
- Luego de realizada la actividad los NN se llevan los imanes para pegar en alguna superficie de metal imantable que haya en sus casas, por ejemplo la heladera.

Cuándo se sugiere hacer:

Esta actividad se realiza cuatro veces (otoño, invierno, primavera y verano), aprovechando para reconocer los vegetales de estación que componen el menú de la escuela.

Para finalizar se presenta el esquema de roles y participación en la actividad

Roles y co participación en Conozco y reconozco



5.5 Experiencias en lo sensorial

En este apartado se presentan experiencias que exploran diversas dimensiones sensoriales del acto de comer. En tal sentido se destaca, de la definición de Food Design que da la Red Latinoamericana RedLaFD la mención del material comestible en sí y las experiencias y prácticas asociadas a los alimentos. Se debe agregar que todas estas experiencias atienden la dimensión placentera y contribuyen a la aceptación de comidas nuevas y diversas, además de estimular la socialización. Para profundizar la dimensión placentera se estimulan los cinco sentidos, no solo la vista y el gusto. Las experiencias sensoriales resultaron especialmente interesantes para maestra y directora.

En lo que refiere al Marco teórico, la sensorialidad se vincula con el Enfoque Reggio Emilia y Metodología María Montessori porque ambos trabajan en base a la utilización de materiales con cualidades estéticas de diseño. (ver Propuestas educativas).

Por último, entre las propuestas sensoriales hay algunas visuales, otras táctiles y olfativas y otras auditivas. Con respecto a las auditivas se recuerda la cita ya realizada, en la que se refiere a la importancia de la música en el desarrollo de las infancias, (ver Marco teórico 3.4, Propuestas educativas).

5.5.1 Se mueve y se remueve

Introducción:

Una parte de la comida, incluso antes de probarla, es la apreciación visual. Por eso se dice tradicionalmente que la comida entra por los ojos. Este aspecto es considerado importante en las ideas del Food Design.

Descripción:

Esta experiencia se basa en la apreciación de los colores y texturas de alimentos secos que son colocados en frascos de vidrio transparentes. Para comenzar, los NN colocan los frascos en una bandeja para hacer una composición visual, luego buscan reproducir los colores y sentir las texturas. Por último, comparten la experiencia con su familia.

Fundamentos:

Se vincula el alimento con el entretenimiento y la estética. En particular a la percepción visual, que es

fundamental para ayudar a NN a conocer mejor los alimentos, y también ayuda a que acepten alimentos nuevos.

Objetivos de la experiencia:

Se busca que NN adquieran conocimientos sobre colores, colores parecidos y colores distintos, tono y matiz. También ganan sensibilidad a las texturas visuales y táctiles de los alimentos secos. Por otro lado, se busca que la familia se apropie de conocimientos que les comparten NN.

Objetivo deseable:

Que el conocimiento de estos alimentos los lleve a probar otros que no aparecen en la propuesta.

Objetivos didácticos:

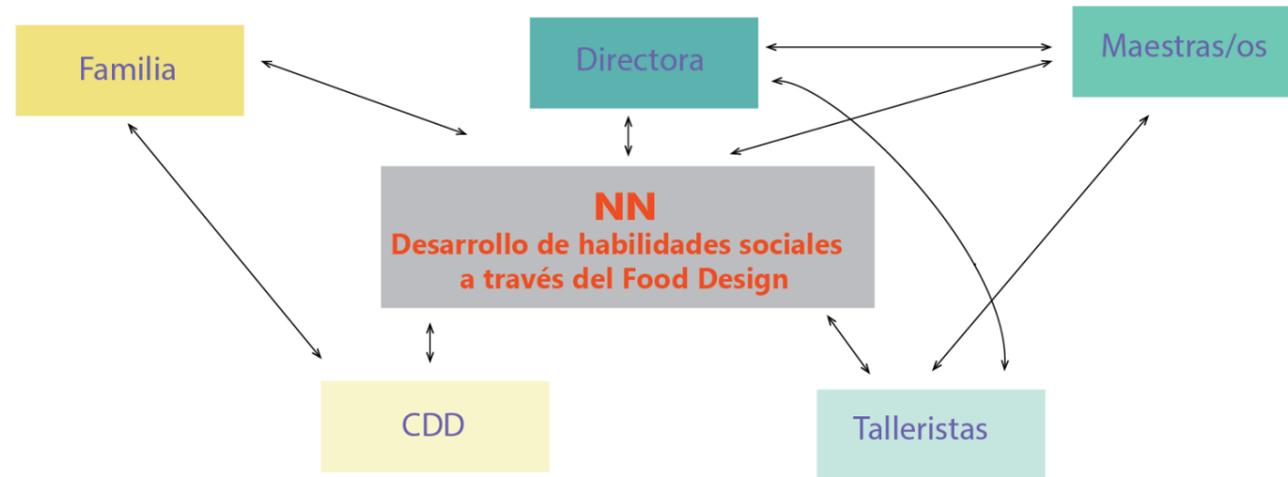
- Adquirir conocimientos sobre plástica
- Mejorar el vocabulario

Involucrados:

- NN
- Maestras/os
- Tallerista
- Familia
- Comunidad

Las relaciones entre los involucrados se representan en el siguiente Mapa de actores

Se mueve y se remueve



Se fortalece especialmente el vínculo de NN con su familia. Éstos llevan una tarea a su hogar en la que se invierten los roles, es decir que los infantes ayudan a sus adultos referentes a realizar la tarea.

Recursos:

Frascos transparentes
Alimentos secos
Bandejas
Témperas
Hojas de dibujo

Desarrollo:

En esta experiencia se utilizan frascos transparentes con tapas para que se puedan ver los alimentos sin riesgo de que se vuelquen. Éstos se deben poder abrir y cerrar para ir cambiando los alimentos que contienen los recipientes, de manera que varíen los contenidos para no perder la novedad. La idea es que los niños abran los recipientes para apreciar las texturas de forma táctil.

A continuación se mencionan ejemplos de alimentos posibles: harina de maíz, porotos de distintos tipos, harina, lentejas, garbanzos, arvejas secas, arroz, cocoa, etc.

1 . Comedor: El maestro/a y/o tallerista guía a los NN para que, utilizando los frascos, los coloquen en una caja o bandeja según dos premisas diferentes:

1.1 Colocar los frascos de manera que los colores parecidos queden separados.

1.2 Colocar los frascos de manera que los colores parecidos queden juntos.

2. Aula: Se les explica a los NN los conceptos de tono y matiz, y se les propone que intenten copiar una de las combinaciones de color logrando que los colores queden lo más parecidos posibles a los alimentos.

2.1 Los NN abren los frascos para sentir la textura de cada alimento.

2.2 Se les explica a los NN los conceptos de tono y matiz, y se les propone que intenten copiar una de las combinaciones de color en la bandeja logrando que los colores queden lo más parecidos posibles.

3 . Casa: Los NN se llevan las pinturas a sus casas, les explican la premisa de color a su familia y

mirando el color de un alimento nuevo intentan copiar el color con ayuda del niño/a.

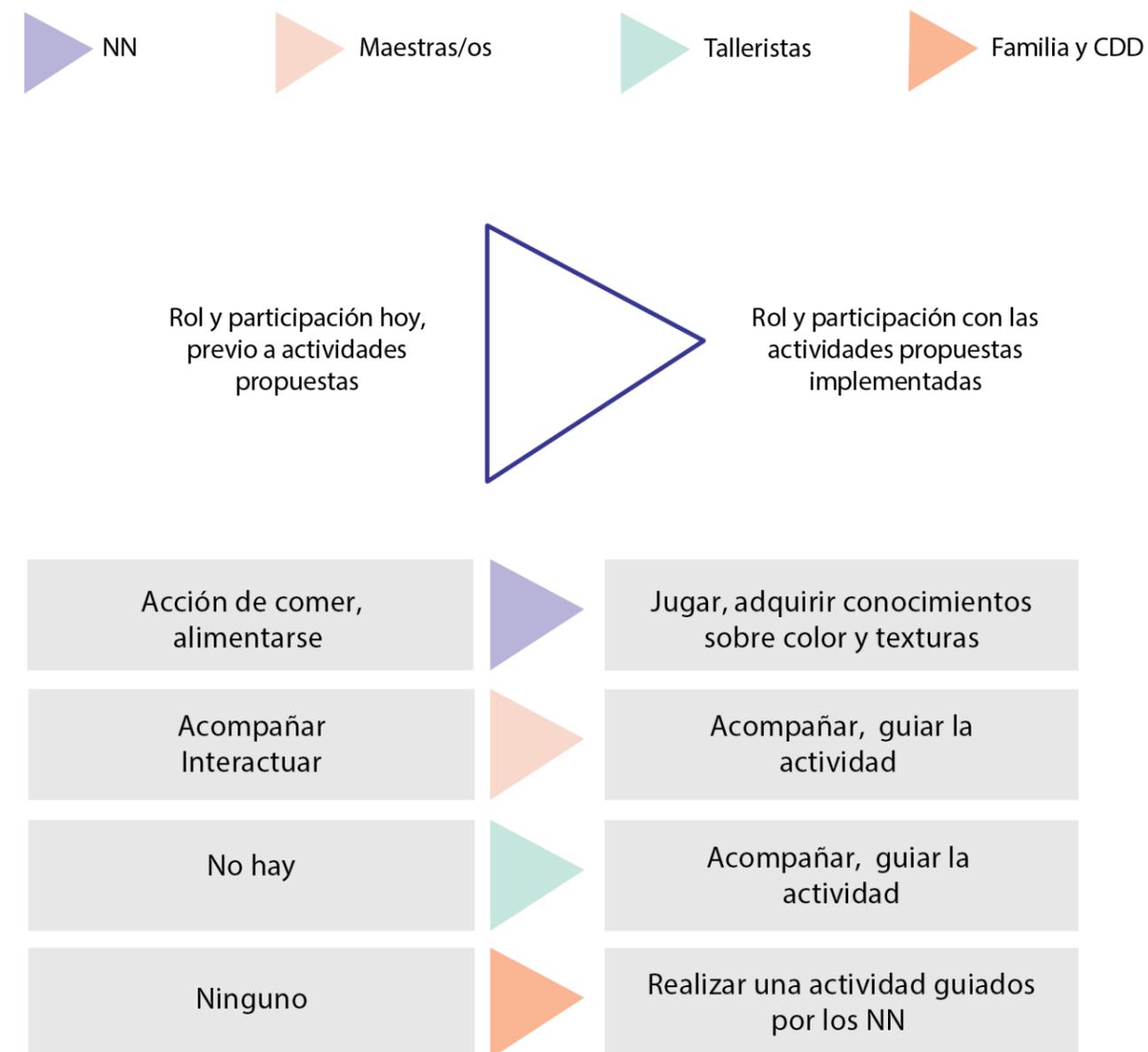
3.1 Por último, los NN llevan el trabajo de la etapa anterior al aula para comentarlo con las maestras.

Nota: esta actividad requiere que el tiempo en el comedor sea de al menos 30 minutos.

Cuando se sugiere hacer:

Esta actividad se planifica de la siguiente manera: Las fases realizadas en el comedor y en el aula se hacen antes de la semana de turismo y la actividad con la familia durante esta. Para finalizar se presenta el esquema de roles y participación en la actividad.

Roles y co participación en Se mueve y se Remueve



5.5.2 Comidadá

Introducción:

El food design atiende también al contexto en el que se come. El comedor está correctamente ambientado pero no incluye elementos de diseño que lo vinculen con el acto de comer. Con respecto a la experiencia en sí misma, se toman algunos elementos del dadaísmo como el absurdo y el dejar de lado transitoriamente la razón. A modo de opinión personal, el concepto de absurdo, que se basa en contrariar lo habitual y lo convencional es una herramienta posible para estimular la creatividad.

Descripción:

La idea de esta experiencia es lograr que el comedor sea un espacio más atractivo. Los NN forman grupos y hacen collages que representan la comida en forma absurda y divertida y luego mediante varios portarretratos se disponen en el comedor como centros de mesa. Por último se realiza una exposición para la familia y allegados de NN.

Fundamentos:

Cuestionar la realidad, las convenciones y desarrollar el humor son formas de pensamiento útiles para la vida en general. Así los NN aprenden que hay diferentes modelos de personas y que todas son válidas, no sólo las que siguen el patrón de la media. Por otro lado se busca generar sorpresa saliendo de los caminos preestablecidos, mejorar la cultura y la apreciación artística y desarrollar la estética. Además se deja una decoración en el comedor que se coloca en diferentes momentos y una exposición que se comparte con la familia. En relación al Marco teórico, como se propone el trabajo en equipo, esta experiencia se vincula con el subcapítulo Teorías del desarrollo de NN (ver Marco teórico 3.1, Teorías del desarrollo de NN). La tabla de esa sección muestra que a esta edad se desarrolla la adopción de perspectivas interpersonales y a conocer cómo piensan sus pares u otras personas de su entorno.

Objetivos de la experiencia:

A través de esta propuesta se consigue que vayan más motivados y divertidos al comedor, que se cuestionen y que descubran. Aprenden también que el absurdo y lo que no tiene sentido puede ser posible, así como también aumentan su capacidad creativa.

A su vez, busca generar sorpresa saliendo de los caminos preestablecidos, mejorar la cultura y la

apreciación artística y desarrollar la estética. Finalmente se pretende además que la familia aprecie la actividad y se cuestione acerca de ella.

Objetivos deseables:

- Que los NN se cuestionen la realidad preestablecida.
- Dejar de lado preconcepciones más allá de la escuela.

Objetivos didácticos:

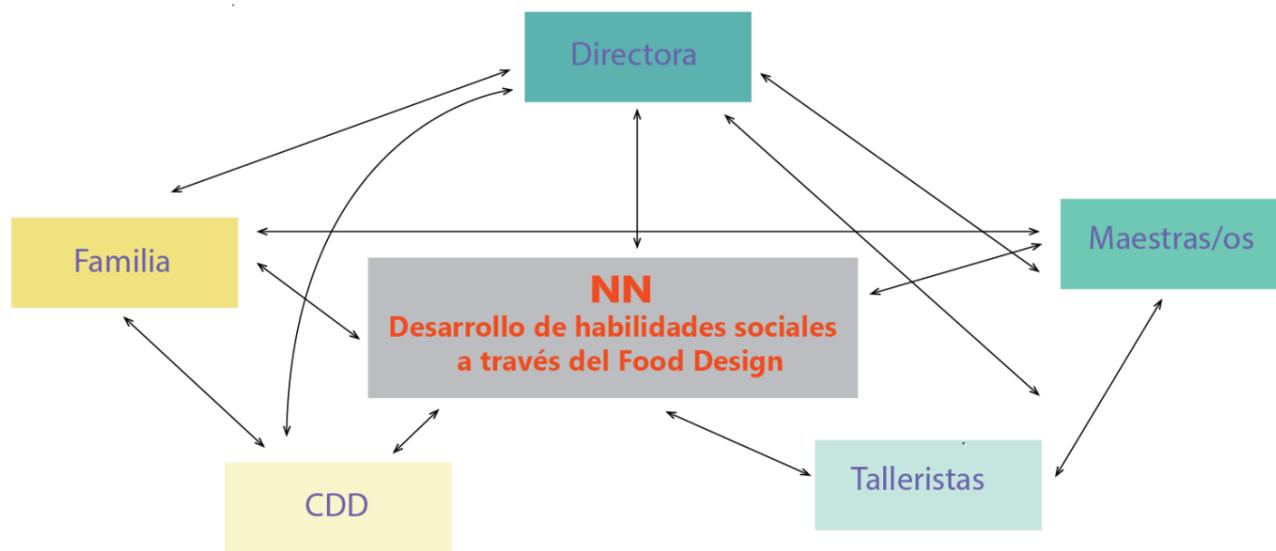
- Aprender a cuestionarse la realidad a través del arte
- Estimular la creatividad
- Desarrollar habilidades manuales

Involucrados:

- NN
- Maestras/os
- Tallerista
- Familia
- Comunidad

Las relaciones entre los involucrados se representan en el siguiente Mapa de actores

Comidadá



Se fortalece el vínculo de los NN con su familia y la CDD a través de una exposición que todos ellos comparten en la escuela. Además, existe un cuaderno de comentarios para los invitados.

Los talleristas pueden trabajar plástica e historia del arte.

Recursos:

- Revistas de cocina
- Pegamento
- Tijeras
- Hojas de dibujo.

Desarrollo:

1. Aula: Explicar el concepto de absurdo, también que el dejar de lado la razón estimula la capacidad de crear.
2. Aula: Realizar un cadáver exquisito de recetas de cocina.
3. Aula: Cortar hojas de revistas de comidas y dividir las a la mitad según dulces y saladas.
4. Aula: Realizar un collage en forma grupal tomando hojas de comidas dulces y saladas, eligiéndolas, recortándolas y combinándolas. Para terminar las pegan en hojas de cartulina.
5. Comedor: La propuesta se cierra con collages distribuidos en el comedor a modo de centros de mesa. Para esto se precisan varios portarretratos de manera que formen un prisma de base hexagonal para que los collages puedan ser apreciados desde varios ángulos. Luego los NN los toman y distribuyen como quieran.
6. A fin de año se realiza una muestra para la familia; ésta será en el comedor, donde se coloca un cuaderno para comentarios

Nota: en cada mesa los collages serán distintos y se cambiarán de orden para que todos los NN puedan verlas todas y conversar acerca de ellas.

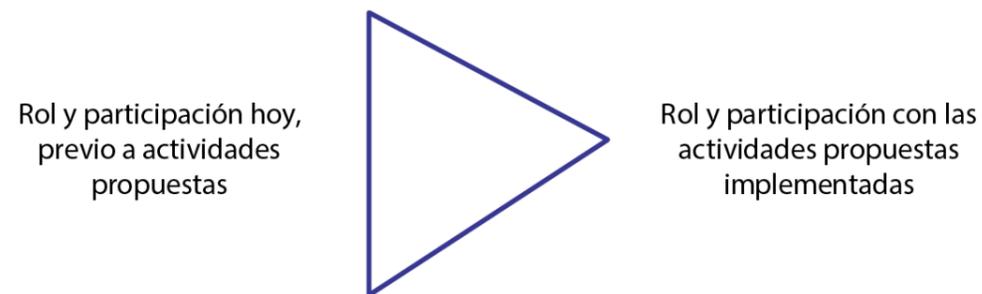
Cuándo se sugiere hacer:

Esta actividad se plantea para principio de año y luego para la segunda mitad de noviembre, para así poder estudiar el vínculo de las infancias con el alimento a través del tiempo. Sin embargo, en la segunda entrevista con la directora (ver anexo) ésta opina que sería adecuado que los centros de mesa estuvieran siempre en el comedor. Tal vez en la ejecución se adopte un balance entre las dos

visiones según si se hace mayor énfasis en el resultado o en el proceso.

Para finalizar se presenta el esquema de roles y participación en la actividad

Roles y co participación en Comidadá



Acción de comer Alimentarse	▶	Cuestionarse, divertirse, acción de comer, alimentarse
Acompañar Interactuar	▶	Acompañar, guiar la actividad
No hay	▶	Acompañar, guiar la actividad
Ninguno	▶	Observar, escuchar

5.5.3 Sentir, adivinar y una sorpresa

Introducción:

Según la Confederación Española de Alzheimer (CEAFA, 2017) el sentido del olfato va de la mano con el sentido del gusto y es también evocativo, es decir que nos hace imaginar o recordar algo. En lo personal, el jazmín me evoca la navidad y el aceite de coco las vacaciones en la playa. Por ejemplo en este trabajo, a NN el orégano les puede recordar a sus abuelas, ya que es un condimento muy utilizado por inmigrantes italianos.

“La comida nos gusta más o menos en función de su aroma [...] Además, el olfato nos hace revivir sensaciones, momentos y hasta personas” (CEAFA, 2017).

Esta actividad estimula la sensorialidad olfativa. Nos resulta natural que la comida y la curiosidad estén vinculados; el probar una comida nueva siempre nos despierta curiosidad y el aroma es la primera señal de si nos va a gustar.

Descripción:

Se colocan diferentes condimentos en contenedores de igual forma pero de distinto color. Éstos tienen pequeñas aberturas por las cuales se puede sentir el aroma del condimento. Luego los NN huelen los aromas e intentan adivinar qué contienen los recipientes.

Fundamentos:

Se descubre y aprende mediante la sensorialidad olfativa a la vez que se estimula la curiosidad. La sensorialidad se vincula con el sub capítulo Propuestas educativas (p. xx). Con el enfoque Reggio Emilia y con la metodología María Montessori, porque ambos trabajan en base a la utilización de materiales en su consideración estética, de diseño.

Objetivos de la experiencia:

Se busca provocar emociones y conversaciones acerca de qué les evoca a NN cada aroma; compartir las hipótesis sobre qué contiene cada recipiente, adivinando juntos.

Luego de adivinar los contenidos de los recipientes se busca que los prueben, con lo cual se descubren nuevos sabores.

Objetivos deseables:

Desarrollar el paladar para luego poder condimentar sus comidas más allá de la escuela.

Objetivos didácticos:

Se aprenden conocimientos de historia y de biología, específicamente el origen y la historia de los condimentos y también sobre los sabores básicos: dulce, salado, ácido, amargo.

Involucrados:

- NN
- Maestras/os
- Talleristas

Recursos:

- Recipientes de igual tamaño y diferente color
- Algo para taparlos de manera que se pueda sentir su aroma sin volcarse (por ejemplo, lienzo fino y una banda elástica)

Desarrollo:

1. Comedor:
Etapa de preparación: Las maestras/os colocan diferentes condimentos en los recipientes.
2. Comedor como lugar de reunión:
Etapa olfativa y evocativa: los niños huelen los distintos aromas de los recipientes, lo que les despierta instantáneamente recuerdos e interviene en su imaginación.
3. Comedor como lugar de reunión:
Etapa especulativa racional: el niño/a intenta adivinar qué contiene cada uno, pero esta vez mediante su cerebro, es decir asociándolos a aromas similares, o recordando ese mismo condimento que se utilizó para sus comidas o las de otros integrantes de su contexto alguna vez.

4. Comedor:

Etapa gustativa: Luego de un poco de entrenamiento en la actividad se les ofrece condimentar sus comidas; para realizarlo de manera correcta y exitosa los condimentos serán suaves o se les explicará que deben utilizarse en pequeñas cantidades. De paso y más allá del fin del trabajo pueden aprender a usar estos condimentos como alternativa a la sal.

Nota: esta actividad requiere que el tiempo en el comedor sea de al menos 30 minutos.

Cuándo se sugiere hacer:

En otoño o invierno, porque se puede aprovechar el espacio comedor cuando está frío o llueve.

5.5.4 No se mira y sí se toca

Introducción:

El tacto es un sentido que se atiende poco durante la educación pero nos proporciona una información diferente del entorno. Es un sentido activo porque para percibir es necesario mover las manos.

Se destaca la importancia de la mano como sistema experto y sobre todo el movimiento propositivo de los dedos cuando realizan ciertos procedimientos exploratorios para captar diferentes propiedades de los objetos. Se defiende la necesidad de realizar más investigación en este campo por la aplicabilidad de sus resultados a la educación y entrenamiento de las personas invidentes y con deficiencias visuales. (Ballesteros, S. 1993).

Descripción:

La actividad consiste en tocar y reconocer vegetales con los ojos vendados.

Podrán aparecer algunos que no conocen. Esta propuesta se basa en estimular el sentido del tacto lo que aumenta la noción de las texturas y las formas. Por otro lado, adivinar en sí mismo es algo divertido para NN.

Fundamentos:

La sensorialidad se vincula con el subcapítulo Propuestas educativas, tanto con el enfoque Reggio Emilia como con la metodología María Montessori, porque ambos trabajan en base a la utilización de

elementos materiales en su dimensión estética y de diseño.

Objetivos de la experiencia:

Al estar con los ojos vendados se agudizan los otros sentidos, se adquiere más conciencia de ellos y se desarrolla el vocabulario que describe estas sensaciones. Además se pueden incluir nuevos alimentos en el menú de la escuela y trasladar estos conocimientos a su familia.

Objetivos deseables:

- Puede llevar a dejar de lado ciertos prejuicios como creer que ciertos alimentos no les gustan sin haberlos probado
- Enriquecer el lenguaje

Objetivos didácticos:

Aprender sobre texturas y densidades.

Involucrados:

- NN
- Maestras/os
- Tallerista
- Familia
- Comunidad

Recursos:

- Vegetales de la quinta
- Cajas de igual tamaño con pesos dentro (los pesos deben ser tales que todas las cajas pesen lo mismo)

Desarrollo:

La actividad se desarrolla en equipos de dos NN, ambos con los ojos vendados y un tallerista/maestra que les ofrece verduras colocadas en contenedores de cartón de caja de igual tamaño e igual peso que tengan un orificio cuadrado de aproximadamente cuatro por cuatro centímetros.

Nota: Los contenedores se deben hacer de igual tamaño y peso para que no aporten datos sobre su

contenido.

El tallerista y/o maestro/a elige las verduras necesarias.

La escuela donde se realiza el trabajo tiene una quinta, así que éstas se toman de allí.

Nota: Los NN participantes serán denominados de ahora en adelante como niño A y niño B.

1. Comedor como lugar de reunión: El tallerista/maestra le ofrece una caja con una verdura al niño A, que puede tocar el contenido de la caja primero solamente con la palma de la mano.
2. Comedor como lugar de reunión: Mientras el niño B le hace preguntas al niño A para poder adivinar de qué verdura se trata. como por ejemplo: ¿es liso?, ¿es suave?, ¿es una textura toda igual o tiene partes diferentes?, ¿es duro?... etc.
3. Comedor como lugar de reunión: Luego, si aún no se adivinó de qué verdura se trata la secuencia se repite pero esta vez el niño A puede tocarlas con la yema del dedo. Las preguntas continúan hasta que el niño B adivine y luego se intercambian los roles. La actividad se realiza en simultáneo en grupos de dos.
4. Aula: Se llevan las frutas y verduras al aula y se pone en común lo que se intentó adivinar. Se analizan las texturas y densidades junto a la maestra/tallerista.
Ejemplo: ¿Cuál es la textura más suave? ¿Cuál es la más áspera?

Nota: Luego de la actividad se lavan bien las frutas y las verduras y se utilizan para cocinar el menú de la escuela.

Cuándo se sugiere hacer:

Tres o cuatro veces en el año según los cambios de estación (otoño, invierno, primavera, verano)

A partir de la segunda entrevista con la maestra de segundo año (ver Anexo) surge una variante que es la combinación de "Sentir, adivinar y una sorpresa" y "No se mira y sí se toca". La maestra dice que los NN no acostumbran condimentar sus comidas ni en la escuela ni en la casa, pero sí pueden apreciar los aromas.

5.5.5 Adivinando en la quinta

Introducción:

Esta experiencia se basa en las dos anteriores; la diferencia fundamental es que se realiza parcialmente en la quinta, lugar con el que los NN están familiarizados. La actividad consiste en oler y tocar vegetales de la quinta con los ojos vendados. Se fundamenta en estimular el sentido del tacto, lo que aumenta la noción de las texturas y las formas; así como el sentido del olfato. Por otro lado, adivinar en sí mismo es algo divertido para NN.

Descripción:

La experiencia se realiza en la quinta de la escuela. Propone que los NN adivinen, con los ojos vendados, mediante el olfato y el tacto de qué verdura o condimento se trata. Luego se cocina un plato especial con los alimentos que se lograron adivinar.

Por último se invita a familiares y allegados a participar de la actividad.

Fundamentos:

Se sabe que al prescindir transitoriamente de algún sentido se agudizan los otros.

La actividad tiene más alto potencial lúdico que otras y eso estimula la socialización

La sensorialidad se vincula con el sub capítulo Propuestas educativas (ver Marco teórico 3.4, Propuestas educativas, tanto con el enfoque Reggio Emilia y como con la metodología María Montessori, porque ambos trabajan en base a la utilización de materiales, que son este caso los vegetales de la quinta.

Por otro lado, como esta actividad se relaciona con la familia y la CDD, puede decirse que, según la teoría de Bronfenbrenner (ver Marco teórico 3.2, Los espacios que rodean a las infancias como ámbitos incidentes en el desarrollo de NN,)), genera una vinculación en el microsistema que se ubica en el mesosistema al unir la familia con la escuela.

Objetivos de la experiencia:

Para comenzar, se incluyen nuevos alimentos en la dieta de los NN, luego se conoce la quinta en

profundidad. Por último se busca compartir un momento de juego con la familia e invitados de los NN

Objetivos deseables:

Puede llevar a dejar de lado ciertos prejuicios como creer que algunos alimentos son feos sin haberlos probado.

Objetivos didácticos:

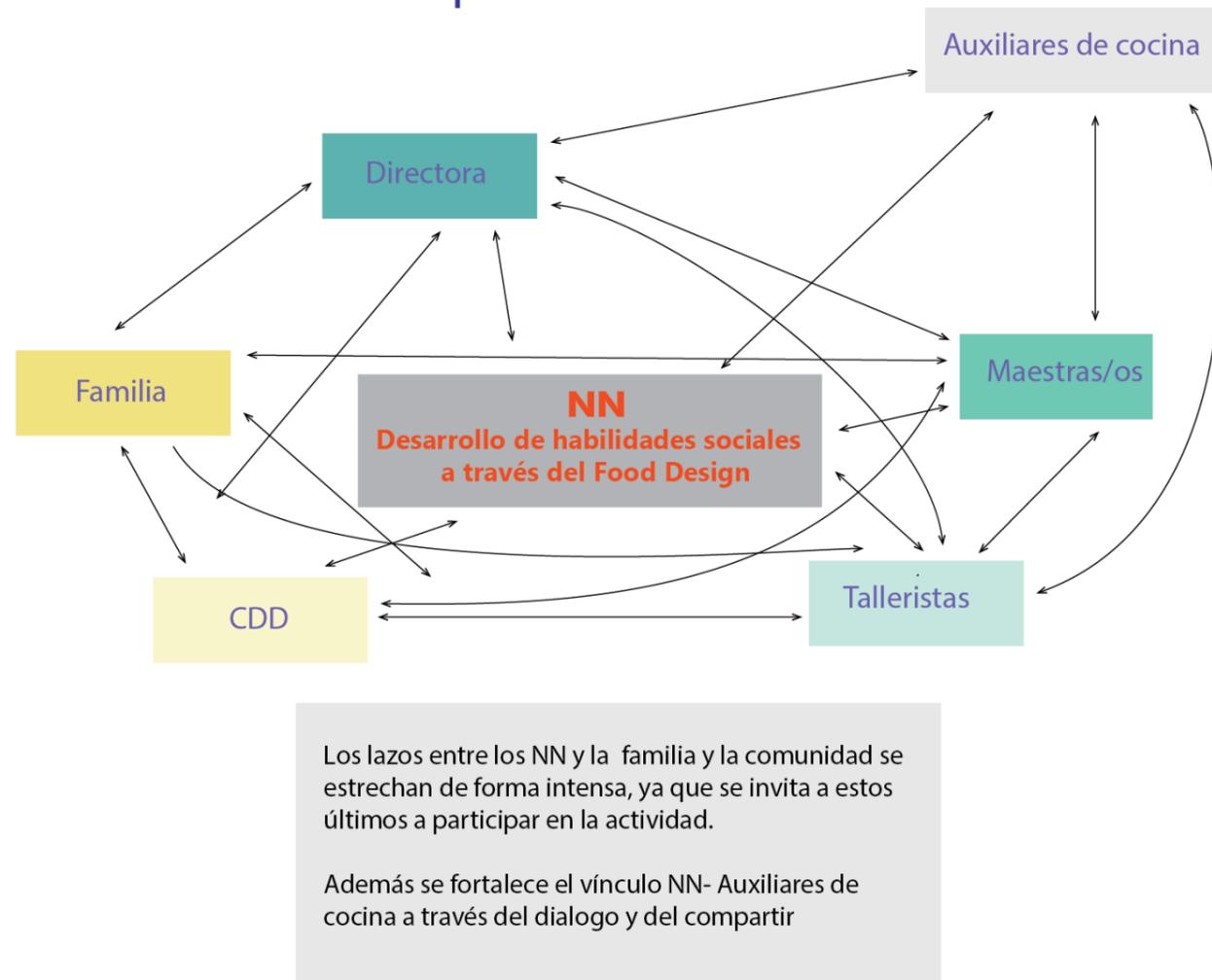
Se estudia historia y biología a través del conocimiento sobre el origen y la historia de los vegetales de la quinta.

Involucrados:

- NN
- Maestras/os
- Tallerista
- Familia
- Comunidad

Las relaciones entre los involucrados se representan en el siguiente Mapa de actores.

Adivinando en la quinta



Recursos:

Pañuelo, tela cortada en forma de pañuelo o tapaojos.

Desarrollo:

1. Quinta: Se forman grupos de tres NN, uno de los cuales tiene los ojos vendados (de ahora en adelante se denominará como niño/a A al que tiene los ojos vendados y NN B a los que no.)
2. Quinta: Los NN B guían con cuidado al niño A para que huela los vegetales e intente adivinar cuáles son.
3. Quinta: Luego, si el niño A no adivinó se le hacen tocar los vegetales suavemente.
4. Comedor: Se prepara una comida especial con los vegetales que se utilizaron y fueron adivinados en la actividad.
5. Quinta: En la última vez que se practica la actividad NN invitan a los familiares y allegados.

Nota 1: Para el punto cinco se dedica una jornada entera.

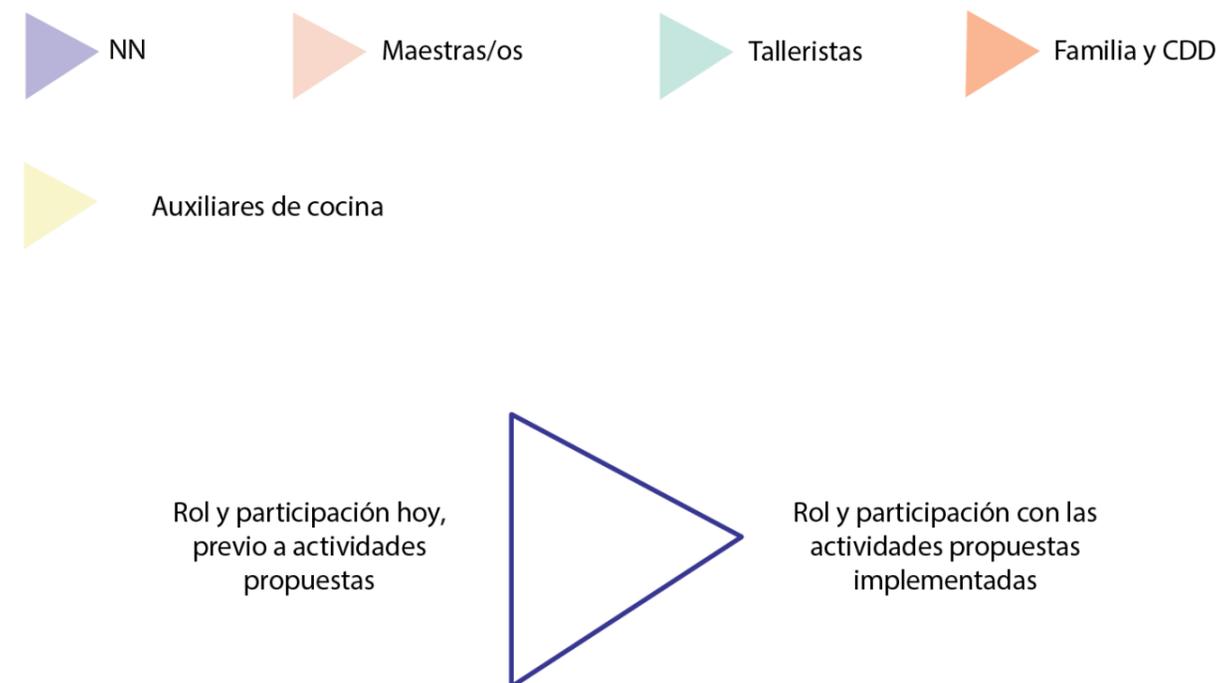
Nota 2: De acuerdo con la cantidad de NN se verá si es necesario el apoyo de más talleristas.

Cuándo se sugiere hacer:

Se sugiere realizar una vez al año.

Para finalizar se presenta el esquema de roles y participación en la actividad

Roles y co participación en Adivinando en la quinta.



Plantar, desgranar la tierra	▶	Adivinar, adquirir conocimientos sobre aromas y texturas
Acompañar, interactuar	▶	Acompañar, guiar la actividad
Acompañar, interactuar	▶	Acompañar, guiar la actividad
Ninguno	▶	Adivinar, jugar
Cocinar el menú de la escuela	▶	Cocinar una comida especial

A continuación se presenta registro fotográfico de la quinta escolar



5.5.6 Suena el comedor

Introducción:

El antecedente es la instalación realizada por Sofía Scheps y Juanita Fernandez llamada "A cántaros", Alianza Francesa, oct/2019. Se colocaron 4 parlantes dentro de latones colgados del techo que emitían diferentes sonidos que formaban parte de un recital en el que Juanita Fernandez tocaba cada instrumento por separado y luego los sobre grababa en sucesivas instancias.

Descripción:

Esta experiencia consiste en una instalación que reproduce los diferentes sonidos parciales y superpuestos que hay en el comedor. El primer paso es colocar grabadores en diferentes lugares del comedor y la cocina para grabar lo que sucede. Después éstos se cambian por parlantes, de forma que los NN, al desplazarse por el lugar, puedan escuchar el sonido global o de un parlante por vez, generando así una instalación artística. Por último, cada niño/a invita a su familia a experimentar la instalación mientras se la explica.

Fundamentos:

Su fundamentación es facilitar que los NN aprecien que se puede hacer arte con todo y que éste se puede encontrar en todas partes y es accesible para ellos. Por otra parte, asocia la sensorialidad auditiva al acto de comer. En cuanto al Marco teórico, esta experiencia logra que los NN desarrollen su percepción artística, en este caso hacia la música, y así se fomenta la sensorialidad auditiva. (ver Marco teórico 3.4, Propuestas educativas)

Por último, cabe señalar que esta actividad propone una acción más compleja que otras que ya

conocen. Por eso se puede decir que acelera la zona de desarrollo real (ver Marco teórico 3.1, Teorías del desarrollo de NN)

Objetivos de la experiencia:

- Estimular la percepción y la acción artística a partir de lo cotidiano.
- Que los infantes capten el concepto de paisaje sonoro.
- Lograr que los NN manejen mejor la tecnología.
- Que NN aprendan a explicar la actividad a su familia y comunidad de forma correcta.

Objetivos deseables:

Desarrollar la acción y la percepción artística en general.

Segundo nivel de objetivos deseables:

- Promover la participación en actividades culturales
- Que la familia y la comunidad alrededor de los NN desarrollen más la percepción artística.

Objetivos didácticos:

- Estimular el ejercicio del arte
- Mejorar el manejo de la tecnología
- Aprender conocimientos del ejercicio correcto del idioma español

Involucrados:

- NN
- Maestras/os
- Tallerista
- Familia
- Comunidad

Recursos:

Celulares usados como grabadores y parlantes

Nota: Si la calidad no fuera suficiente deberán usarse micrófonos, grabadores y otro tipo de parlantes.

Desarrollo:

1. Comedor:

Etapas de grabación: Se colocan varios micrófonos en diferentes lugares del comedor y de la cocina.

2. Aula:

Etapas de audición y edición: Se escuchan los registros por separado y se editan lo menos posible.

3. Comedor como lugar de reunión:

Etapas de exposición: Se colocan parlantes en el comedor y la cocina en los mismos lugares donde estaban los micrófonos. Al desplazarse por la instalación los espectadores pueden escuchar el sonido global o los sonidos separados.

4. Comedor como lugar de reunión:

Los NN experimentan la instalación las veces que sea necesario; para luego junto con las maestras; explicarle a los invitados cómo se hizo, qué se estaba cocinando y quiénes estaban en cada mesa.

5. Etapas de difusión: Pueden visitar esta instalación no solo los NN, sino también las maestras y demás funcionarios de la escuela y las personas que los niños quieran invitar, con previa autorización de la escuela. Además se coloca un cuaderno para comentarios.

Cuándo se sugiere hacer:

Esta actividad se realiza en invierno porque no se necesita salir al exterior.

5.5.7 Paisajes sonoros

Introducción:

El diseño del entorno sonoro, como lo explica Leonardo Fiorelli, puede ser aplicado a un comedor en el contexto de la escuela y utilizarse también para socializar.

Como individuo, si tienes conciencia sobre el cuidado del entorno sonoro, puedes comenzar a diseñar tu entorno de la mejor manera posible. Puedes diseñar el espacio de tu casa de la manera que quieras, eliminando o agregando los sonidos que quieras. En el mismo sentido que se hace con lo visual. O puedes programar tu día, el tiempo en tu día, asegurándote de tener el tipo de estímulo social acústico y de que tienes silencio. No significa que sólo quieres

silencio. Significa que quieres mantenerte vivo. Aún si tienes partes ruidosas en tu día, tendrás también partes silenciosas, inspiradoras. Esto sería un planeamiento de oídos (Fiorelli, 2003).

En esta actividad los niños juegan a adivinar a qué ambiente pertenecen los sonidos que se habrán preparado previamente y se escuchan en el comedor. En una segunda etapa los NN aportan sonidos grabados por ellos. Por otra parte, es una actividad entretenida y divertida que genera diálogo entre los NN. Además se cultiva la sensibilidad auditiva y se aprende a reconocer ruidos característicos de la naturaleza (mar, viento, ranas, grillos) o de nuestra cultura (estadio, feria, conversación).

Descripción:

La actividad consiste en utilizar sonidos, por ejemplo del campo y la ciudad, y reproducirlos en el comedor para que los NN adivinen cuáles son. Luego, los NN aportan grabaciones de su barrio y se comparten nuevamente.

Fundamentos:

Esta experiencia logra que los NN desarrollen su percepción artística; en este caso la auditiva que incluye a la música y el sonido en general. Esta experiencia se inspira en el concepto de paisaje sonoro y en la música experimental; (ver Marco teórico 3.4, Propuestas educativas)

Objetivos de la experiencia:

- Desarrollar el concepto de paisaje sonoro. Al utilizar sonidos de lugares específicos, se logra una especie de música experimental, que se entiende como arte y también como actividad educativa
- Crear un ambiente sonoro en el comedor, que es parte de su estética. Es también una actividad que desborda el acto de comer hacia el aula
- Que NN estén más atentos a los paisajes sonoros que se presentan en su vida diaria.
- Que la familia se integre a la actividad aportando grabaciones

Objetivo deseable:

Que la familia de los NN esté atenta a los paisajes sonoros que se les presentan diariamente.

Objetivos didácticos:

Aprender sobre paisajes sonoros.

Involucrados:

- NN
- Docentes y/o estudiantes de la Udelar
- Maestras/os
- Tallerista
- Familia
- Comunidad

Recursos:

Bancos de sonidos de la Facultad de Ciencias, la Facultad de Información y Comunicación y la Facultad de Humanidades, Ciencias de la Educación, Facultad de Artes (Udelar).

También, los NN usan celulares para grabar sonidos de su propio ambiente. Si tienen calidad suficiente se pueden incorporar a los sonidos de los bancos.

Desarrollo:

1. El tallerista consigue los sonidos en registros de la Facultad de Ciencias, de la Escuela Universitaria de Música, la Facultad de Humanidades, la Facultad de Información y Comunicación y/o bancos de sonidos gratuitos en internet y junto con las maestras eligen los sonidos de cada semana.
2. Comedor: Los NN intentan adivinar a qué lugar pertenece cada sonido
3. Aula: Luego, en otro momento, la maestra/o los guía para identificarlos mejor
4. Aula/Casa/Aula: Una vez que los NN conocen el sistema pueden aportar grabaciones ellos mismos que sean de diferentes lugares de su barrio (los NN deberán ser

acompañados por su familia.)

5. Aula: Escuchar las grabaciones que aportaron.

Nota : esta actividad requiere que el tiempo en el comedor sea de al menos 20 minutos.

Cuándo se sugiere hacer:

Se sugiere que esta actividad se realice una vez cada dos meses.

5.6 Comparación y priorización de experiencias

Todas las experiencias estimulan la socialización de diferentes formas. Todas tienen similitudes con los juegos de reglas y dejan a NN un gran margen para interactuar entre ellos, utilizando la inteligencia interpersonal.

Las distintas experiencias se pueden comparar según varias dimensiones: percepción y acción artística, estimulación sensorial, posibilidad de vincularse con conocimientos del aula, facilidad de implementación, relación con la familia y la comunidad, potencial lúdico. Estas comparaciones se ilustran a continuación, mediante diagramas polares.

Estos diagramas consisten en ocho ejes dispuestos en estrella en cada uno de los cuales se establece una distancia al centro que valora comparativamente el cumplimiento de ocho características identificadas para evaluar la pertinencia de la actividad. Estas características son:

- potencial lúdico
- incidencia en la familia y la comunidad
- adecuación al contexto
- facilidad de implementación
- vínculo con el aula
- estimulación sensorial
- contenido de arte y creatividad
- contenido de ciencias

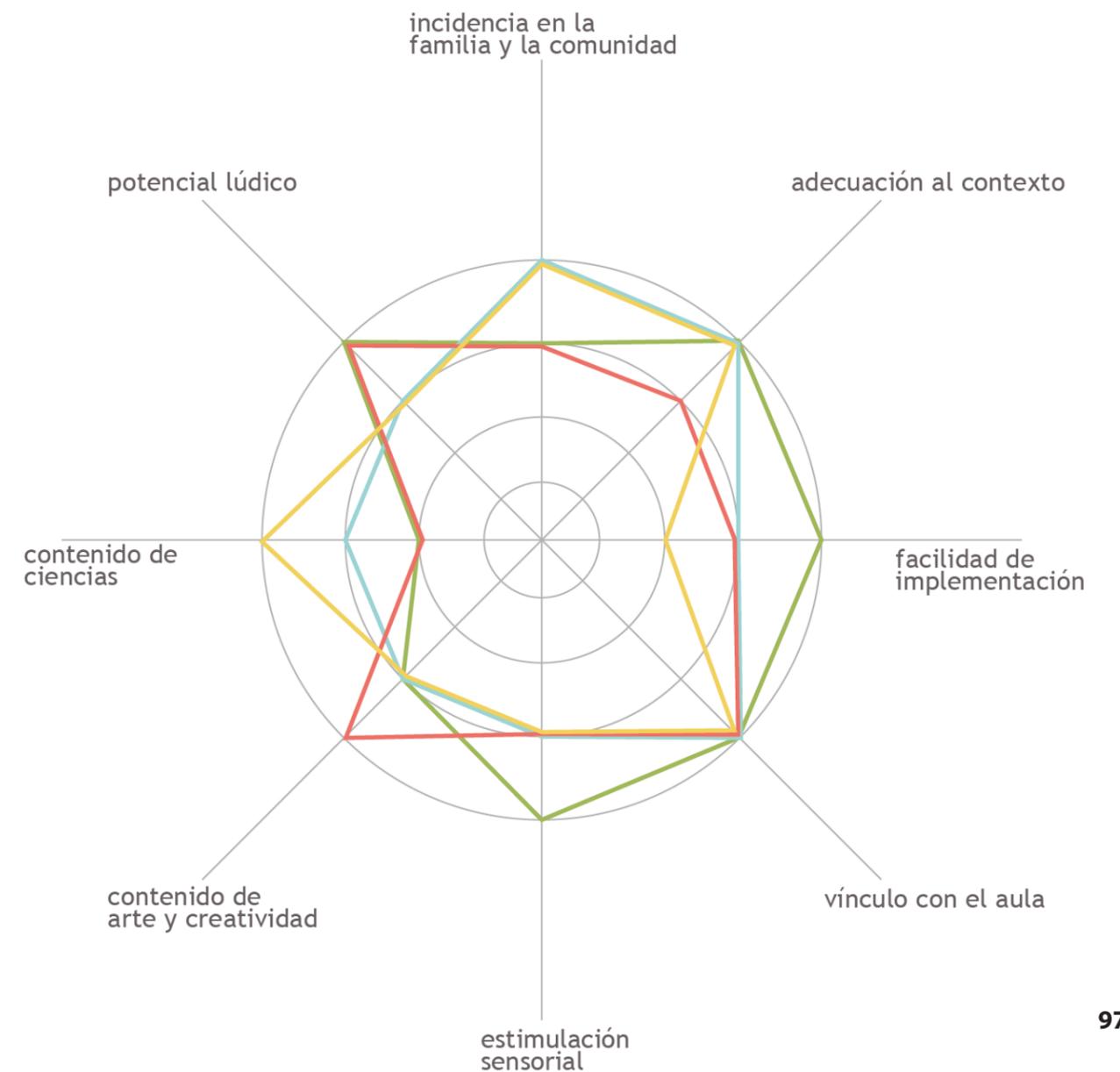
Las actividades se puntúan en cuatro niveles en cada eje. Los puntos de cada eje que marcan el puntaje se unen entre sí formando polígonos. De esa forma se compara el grado de cumplimiento de cada característica y se evalúa el balance entre características. A continuación se presentan los diagramas polares y luego se agregan explicaciones acerca de ellos. En el diagrama polar 1 se

comparan las actividades, Conozco y reconozco, Se mueve y se remueve, Comidadá y Adivinando en la quinta. Luego, en el diagrama polar 2 se comparan las actividades, Adivinando en la quinta, Sentir, adivinar y una sorpresa y No se mira y sí se toca. Por último, en el diagrama polar 3 se comparan las actividades, Nosotros y los otros, Suena el comedor, y Paisajes sonoros.

Actividades seleccionadas

- Adivinando en la quinta
- Se mueve y se remueve
- Comidadá
- Conozco y reconozco

Se representan actividades que tienen todas las dimensiones altas, están bien equilibradas y ninguna supera a las demás en todas las dimensiones. Son las que finalmente fueron elegidas.



En el primer diagrama, donde se comparan las actividades, Conozco y reconozco, Se mueve y se remueve, Comidadá y Adivinando en la quinta, se observa que todas tienen buena puntuación en todos los ejes y ofrecen cierta complementariedad porque los máximos se producen en distintas dimensiones. Por eso se consideró que merecen ser implementadas en primera instancia.

El segundo diagrama, en el que se comparan Adivinando en la quinta, Sentir, adivinar y una sorpresa y No se mira y sí se toca permite eliminar algunas actividades. En efecto, Sentir, adivinar y una sorpresa y No se mira y sí se toca son descartadas porque Adivinando en la quinta es similar a ellas pero más completa en todas las dimensiones. Además una puntuación de uno en facilidad de implementación lleva a que la actividad sea descartada.

Por último, en el tercer diagrama se comparan las actividades Nosotros y los otros, Suenan el comedor y Paisajes sonoros. Estas actividades se consideran muy interesantes pero se dejan para una segunda instancia por distintos factores. Nosotros y los otros resulta muy buena desde el punto de vista de la socialización entre pares y con la CDD, pero fue evaluada por la directora como inadecuada al contexto. Por otro lado, Suenan el comedor y Paisajes sonoros desarrollan la percepción y la acción artística. Son interesantes porque no se conocen trabajos de Food Design que estudien la relación entre el sentido del oído y el acto de comer. Y porque proponen que NN aprendan y participen del concepto de instalación artística. Pero por otro lado, se precisa un tallerista especializado en sonido. Además, deben tener un resultado de calidad para que puedan ser apreciadas como se pretende y es posible que usando sólo celulares esto no pueda lograrse. Por estos motivos se descartaron. Esto no quiere decir que no puedan ser realizadas en otro momento.

Resumiendo, las actividades se clasifican en tres grupos:

1. para implementar en primera instancia,
2. reservadas para una posible segunda instancia
3. descartadas.

Por todo lo que antecede y porque las entrevistadas las consideraron de mayor interés, las experiencias

que se desarrollan con mayor profundidad son las siguientes:

- Conozco y reconozco
- Se mueve y se remueve
- Comidadá
- Adivinando en la quinta

Para cada una de estas actividades se realizan diferentes esquemas y una ficha.

A continuación se describen con mayor detalle las actividades elegidas y sus aportes:

Conozco y reconozco: Tiene un componente cultural científico, además se considera que es la que cumple su fin educativo de manera más inmediata.

Si bien todas las experiencias se inscriben en actividades del aula, las entrevistadas se mostraron muy interesadas en la inclusión del contenido nutricional de los alimentos. Promueve el disfrute del acto de comer a través de la apreciación del alimento mediante las ciencias y la lógica y el ejercicio de la memoria.

Se mueve y se remueve: Desarrollo de la percepción visual y táctil. Es interesante la posibilidad de reconocer texturas de alimentos que de otra manera nunca se tocarían ni se les pondría atención (cuando están crudos), además, se genera vocabulario sobre color y textura. Se estimula el disfrute del acto de comer a través de la sensibilidad perceptiva e intuitiva.

Comidadá: Desarrollo de la percepción y la acción artística. Es la que tiende más hacia la teoría y a su vez a la acción artística, desarrollando el sentido del humor. Es una de las dos que tienen más alto potencial lúdico. Además es la actividad que considera más la estética del comedor, y deja un resultado tangible. Por último se invita a la familia y CDD a concurrir a la escuela a ver los resultados.

Adivinando en la quinta: desarrollo de la percepción olfativa y táctil. Está entre las que tienen el potencial lúdico más alto. Por otro lado, aprovecha la quinta de la escuela. Lleva al disfrute del acto de comer mediante su alto componente lúdico y la estimulación sensorial. Como cierre de la actividad se invita a la familia y CDD a la escuela para participar en ésta.

6) Conclusiones, reflexiones, trabajo futuro

Como se vio a lo largo del trabajo, el planteo central es favorecer la socialización alrededor de la comida en la escuela a través del diseño. Se observaron limitaciones prácticas, como el tiempo en el comedor, que se superan mediante actividades que desbordan hacia el aula, la quinta o la casa. Según las posibilidades de la escuela expresadas por sus referentes, se descartaron propuestas materiales, como cambios en la arquitectura o el mobiliario del comedor. De todos modos, se considera prioritario comenzar por dotar de mayor significado a la instancia de la comida compartida. Atendiendo al aspecto social, también se procura integrar a la familia y a la comunidad. Asimismo, tomando en cuenta que el proyecto se desarrolla en la escuela, se busca vincular las actividades con los conocimientos que se aprenden en el aula. Por todos estos motivos se surgió la idea de un sistema de experiencias que contribuye a enriquecer la vida escolar a partir del acto de comer dejando de lado las restricciones y teniendo en cuenta las finalidades antes mencionadas.

El comienzo de la socialización compleja influirá en la adolescencia y en la vida adulta, por lo que todas las actividades se proyectan hacia el futuro de la persona. Dado que el acto de comer en compañía es el acto socializador por excelencia de casi todas las civilizaciones y grupos sociales, hay que aprovecharlo en toda su dimensión social. La escuela pública, donde se cuida la nutrición diaria y todos comparten la misma comida, es un ámbito particularmente adecuado para potenciar esta dimensión.

El vínculo con el alimento se mantiene durante toda la vida y un vínculo sano influye en la socialización, en el disfrute y en la salud. Dicho vínculo mejora cuando se disfruta el acto de comer porque se asocian vivencias placenteras, generando un estado de ánimo abierto y positivo, que es a lo que atiende el sistema propuesto.

Todas las actividades propuestas logran llegar a las familias de NN, y se intenta de diferentes maneras que incidan también en la comunidad. Se encuentra que en las familias de los niños se necesita cambiar la vinculación tanto al alimento en sí mismo como al acto de comer; es por esto que se intenta que todas las actividades tengan impacto en los adultos referentes de los NN estudiados. A modo de antecedente, se puede mencionar que en otros campos, como el cuidado del medio ambiente, la escuela ha logrado influir en la sociedad a través de los NN.

Las entrevistas con la maestra y la directora, que conocen bien a los niños y su contexto, muestran que dicho sistema tiene buenas perspectivas de ser bien aceptado por NN, educadores y familia. Además

se hicieron algunos ensayos con otros NN y las experiencias les resultaron interesantes.

Como ya se dijo, esta tesis deja planteadas propuestas que podrán seguir desarrollándose en trabajos futuros y eventualmente ser presentadas a diversas convocatorias.

7) Glosario

Se definen algunos términos, siglas y abreviaturas que se usan a lo largo de la tesis. En algunos casos se explica el sentido en que está usada la palabra en este trabajo.

NN: niños y niñas

Infancia media: NN desde los 6 a los 12 años.

Comunidad: Los NN que concurren a la escuela escuela ya mencionada viven en Paso de la Arena. Se tomará como comunidad el barrio próximo al niño/a, aproximadamente 4 a 6 manzanas. En las zonas de contexto crítico la familia extendida suele vivir cerca. Por otra parte, cada niño/a, sus adultos referentes y allegados frecuentan el mismo almacén, kiosco, etc.

Socializar:

1. tr. Transferir al Estado, o a otro órgano colectivo, algo de propiedad privada, especialmente un servicio o un medio de producción. *Socializar la banca.*
2. tr. Extender al conjunto de la sociedad algo limitado antes a unos pocos. *Socializar la cultura.*
3. tr. Adaptar a un individuo a las normas de comportamiento social.
4. intr. Hacer vida de relación social. *Para los niños es indispensable socializar.*

(Socializar | Definición | Diccionario De La Lengua Española | RAE - ASALE, s.f.)

“Socialización es la acción y efecto de socializar, es decir, es el proceso mediante el cual el ser humano aprende la información de su entorno, especialmente las normas de convivencia, costumbres, modos de comunicación y manejo de los símbolos, para poder integrarse a la sociedad y relacionarse de manera eficaz” (*Significado De Socialización (Qué Es, Concepto Y Definición, s.f.)*)

El hecho de relacionarse implica compartir y a su vez, dado que los NN conviven en la escuela cuatro

horas de lunes a viernes, este relacionamiento se desarrolla en profundidad.

Entretener:

1. tr. Distraer a alguien impidiéndole hacer algo. U. t. c. prnl.
2. tr. Hacer menos molesto y más llevadero algo.
3. tr. Divertir, recrear el ánimo de alguien.
4. tr. Dar largas, con pretextos, al despacho de un negocio.
5. tr. mantener (conservar).
6. prnl. Divertirse jugando, leyendo, etc.

(entretener | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE, s.f.)

Esta palabra se usa en sus acepciones tres y seis dado que las propuestas no son juegos pero divierten en forma organizada. O en todo caso, se presentan experiencias que son juegos de reglas, los cuales son muy similares al entretenimiento dada su organización.

Cultura:

1. f. cultivo.
2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.
4. f. desus. Culto religioso.

cultura física:

1. f. Conjunto de conocimientos sobre gimnasia y deportes, y práctica de ellos, encaminados al pleno desarrollo de las facultades corporales.

cultura popular:

1. f. Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

(Cultura | Definición | Diccionario De La Lengua Española | RAE - ASALE, s.f.)

La definición de cultura se refiere a los grupos sociales que luego forman la sociedad en general.

En el caso de este trabajo, el primer grupo social es la escuela, donde las relaciones se dan entre pares y también entre los NN y las maestras y demás funcionarios de la escuela.

El segundo es la familia. En cuanto a ésta se pretende que las actividades propuestas en la presente tesis tengan algún efecto sobre ella, ya sea un objetivo específico o simplemente que los NN cuenten lo que se hizo.

La segunda y la tercera acepción, así como la definición de cultura popular, resultan pertinentes a esta tesis porque la alimentación y el acto de comer son también una manifestación cultural, ya que transmiten costumbres, conocimientos, saberes populares y la forma de realizar determinadas cosas. En cuanto al acto de comer por ejemplo, es presumible que en algunas familias se mire televisión durante la comida, mientras que en otras se converse.

Capital cultural:

"[...]Bourdieu define el capital cultural como las formas de conocimiento, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. En principio, son los padres quienes proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiendo actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual. Es lo que diferencia a una sociedad de otras, en ella se encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad, tradiciones, formas de gobierno, distintas religiones, etc. Y el cual se adquiere y se refleja en el seno familiar y se refuerza en las escuelas y situaciones de la vida diaria." (Wikipedia, s.f.)

El capital cultural es en resumen parte de la educación para la vida que reciben las personas.

Se considera que la escuela juega un rol muy importante en la adquisición de capital cultural y además

promueve la equidad en el presente y en el futuro del niño/a.

Convivir:

1. intr. Vivir en compañía de otro u otros.

Convivencia es el acto de convivir. La palabra convivencia es de origen latín, formado por el prefijo "con" y la palabra "vivencia", que significa acto de existir de forma respetuosa hacia las demás personas.

(Convivir | Definición | Diccionario De La Lengua Española | RAE - ASALE, s.f.)

"La convivencia escolar está íntimamente ligada al proceso educativo de la persona, donde aprende a relacionarse con los demás, a respetar la idea de los otros, en el ámbito donde expresarse es libertad y donde las diferentes opiniones pueden converger y convivir sin problema, es uno de los primeros sitios donde se aprende a respetar a los demás y sus ideas y donde el proceso de aprendizaje de convivencia se hace a diario con los propios compañeros de aulas, los compañeros de otros salones así como con los maestros y autoridades de la institución." (*Significados*, 2013)

La definición de convivencia escolar es pertinente a este trabajo, sobre todo el fragmento en el que se menciona la relación con los pares y la convergencia de opiniones, que es en definitiva, el proceso de socializar para la presente tesis.

Design Thinking:

Se prefiere llamarlo como "La manera en la que piensan los diseñadores" (Estudio Dinngo, s.f.) al igual que en la cita mencionada, porque es un método que, a juicio de quien escribe, va más allá de lo académico y puede utilizarse en los problemas que presenta la vida de la siguiente manera:

Se empatiza considerándose a uno mismo, a los demás actores y al contexto dado.

A partir de la fase de empatía se definen los problemas que presentan mayor capacidad de resolución por medio de la creatividad.

Luego, se idean posibles soluciones. A juicio de quien escribe, quienes están dotados de talento creativo o lo desarrollan estudiando, no deben utilizarlo solamente para trabajar sino también en

todos los aspectos de su vida.

En la fase de prototipado se piensan las soluciones creadas para cotejar cuál resuelve mejor el problema dado.

Por último, en la fase testeo se procede a actuar.

Educación formal, no formal e informal:

La educación formal está caracterizada por el ordenamiento jerárquico, la sistematicidad y la existencia de un programa. Es la forma de educación que normalmente se da en el aula o en actividades como los cursos de idiomas o música.

La educación no formal tiene intención educativa y cierta sistematicidad, menor que en el caso de la educación formal, carece de programa y de calificaciones. Es la que se da en el almuerzo, en talleres optativos o en un club de gimnasia o deportes.

La educación informal no tiene intención educativa pero se aprende mediante el contexto. Que se puede dar en la familia o en el grupo de pares.

Dadaísmo:

Del fr. Dadaïsme.

1.m. Movimiento artístico y literario de vanguardia surgido a principios del siglo XX, que niega los cánones estéticos y reivindica formas irracionales de expresiones. El dadaísmo sentará las bases del surrealismo.

(dadaísmo | Definición | Diccionario De La Lengua Española | RAE - ASALE, s.f.)

Una de las propuestas de esta tesis se inspira en el movimiento Dadá, ya que se realiza una actividad dominada por la irracionalidad (tanto de forma pictórica como literaria.) Los resultados de este camino de acción van a resultar en obras que no tienen sentido, aunque sí están relacionadas con el

vínculo de los NN con el alimento.

Surrealismo:

Del fr. surréalisme.

1.m. Movimiento artístico y literario iniciado en Francia en 1924 con un manifiesto de André Breton, y que intenta sobrepasar lo real impulsando lo irracional y onírico mediante la expresión automática del pensamiento o del subconsciente.

(surrealismo| Definición | Diccionario De La Lengua Española | RAE - ASALE, s.f.)

Se toma la definición de surrealismo porque tiene similitudes con el dadaísmo. En cuanto a este trabajo se toma el concepto de irracional y de constituir asociaciones sorprendentes o fuera de lo generalmente aceptado.

Onírico:

Onírico es un adjetivo que hace referencia a los sueños o a las fantasías. También, se utiliza para indicar todo aquello que es irreal. (Significados, 2013)

De la definición de onírico se utiliza el fragmento en el que se refiere a la fantasía.

8) Bibliografía

Ballesteros, S. (1993) *Percepción háptica de objetos y patrones realizados: una revisión*. Revista Psicothema 1993. Vol. 5, nº 2, pp. 311-321 Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=885>>

Baumann, C. (1991) *235 recetas para que su hijo coma*, Granica, Barcelona

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano* (1st Ed., pp. 24, 41, 45). Cognición y desarrollo humano, Paidós

Ceafa (2017) *La importancia del sentido del olfato - Noticias - CEAFA*. Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de: <<https://www.ceafa.es/es/que-comunicamos/noticias/la-importancia-del-sentido-del-olfato>>

Cole, M. (1987) Prólogo. En Bronfenbrenner U. *La ecología del desarrollo humano* (1st ed., p. 14). Cognición y desarrollo humano, Paidós

El método Montessori (s.f.) Recuperado el 6 de diciembre,2021 de <<https://www.fundacionmontessori.org/metodo-montessori.htm>>

Estudio Dinngo (s.f.) *Design Thinking en Español* Recuperado el de diciembre de 2021 de <www.designthinking.es>

Fiorelli, L. (2003) *Hildegard Westerkamp: Tres ideas*. Recuperado el 8 de diciembre de 2021 de <http://www.eumus.edu.uy/eme/ps/txt/wester_ent.html>

García, R. (2022) *Inteligencia interpersonal e intrapersonal: definiciones y ejemplos*. El blog de IMF Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <<https://blogs.imf-formacion.com/blog/corporativo/neuropsicologia/inteligencia-interpersonal-intrapersonal>>

Moreno, MdC. (2009). *Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia*. En Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (Eds.) *Desarrollo psicológico y Educación 1. Psicología evolutiva* (2da edición, pp. 362, 411). Psicología y Educación, Alianza Editorial

OurKids.net (s.f.) *Reggio Emilia vs. Montessori schools* | Our Kids. Recuperado el 3 de diciembre de 2021

de <<https://www.ourkids.net/school/montessori-vs-reggio-emilia-schools>>

Palacios, J., Gonzalez, MdM & Padilla, ML. (2009). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (Eds.) *Desarrollo psicológico y Educación 1 Psicología evolutiva* (2da edición, p. 386) Psicología y Educación, Alianza Editorial

Palacios, J. & Hidalgo, V. (2009). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (Eds.), *Desarrollo psicológico y Educación 1. Psicología evolutiva* (2da edición, p. 358). Psicología y Educación, Alianza Editorial

Red Latinoamericana de FOOD DESIGN (2018) *Food Design como una oportunidad para una mejor cultura alimentaria*. Recuperado el 20 de enero de 2022 de <<https://www.lafooddesign.org>>

Reggio Children (s.f.) *Los niños y la música* Recuperado el 19 de enero de 2022 de

<<https://www.reggiochildren.it/en/e-learning/video/los-ninos-y-la-musica/>>

Significados (2013), *Significado de Socialización (Qué es Concepto y Definición)* Recuperado el 3 de Diciembre de 2021 de <<https://www.significados.com/socializacion>>

Tiching blog (s.f.) *Descubre la filosofía de las escuelas Reggio Emilia*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021 de <<http://blog.tiching.com/descubre-la-filosofia-de-las-escuelas-de-reggio-emilia/>>

Tudge, J. & Rogoff, B. (1995) Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En Melero, M. & Fernández Berrocal, P. (Eds.), *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI de España Editores S.A.

Vygotsky, L. Cole, M. & Luria, A. (2003) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Wikipedia (s.f.) *Educación no formal*. [En línea] Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <<https://>

es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_no_formal>

Figuras en fichas:

Photo by David Holyfield on Unsplash

Photo by Mae Mu on Splash

9) Anexo

Se realizaron entrevistas abiertas a dos personas clave: la Directora de la escuela donde se realizó el trabajo y la maestra de 2do año. Dado el bajo número de interlocutoras, las entrevistas adquieren las características de conversaciones informales y no responden a una pauta fija. Por otra parte, las preguntas se fueron definiendo y cambiando a lo largo de la conversación.

Se realizó una primera entrevista a la maestra de segundo año en setiembre de 2021, y una primera a la directora a principios de noviembre. Luego se entrevistó a ambas por segunda vez el 18/11/21 y se confirmó algunos conceptos en una tercera conversación con la directora en diciembre de 2021, que debió ser muy breve a causa de la sobrecarga de trabajo que hay en la escuela en esa época del año.

Las sucesivas entrevistas buscaron información sobre los siguientes temas:

- Asuntos prácticos y organizativos de la comida en la escuela (horario, orden, quién hace qué).
- Posibilidad de implementar cambios o actividades en la escuela.
- Medios con que cuenta la escuela, en particular la quinta.
- Contexto social de la escuela.
- Ambiente del comedor.
- Opinión sobre los procesos de socialización en la infancia media.
- Percepción de la posibilidad de generar intercambios sociales alrededor de la comida y el acto de comer.

A medida que fue surgiendo la idea de sistema de experiencias, se verificaron las posibles propuestas con la maestra y la directora en cuanto a:

- posibilidad de llevarlas a la práctica.
- adecuación a la edad y habilidades de los NN.
- adecuación al contexto.
- vinculación con los temas que se pueden desarrollar en el aula.
- sensibilidad o gusto de las entrevistadas.

A causa de las características de las entrevistas y del proceso de diseño, que no son lineales, se vuelve sobre algunos temas en distintos encuentros y se dan distintos ejemplos.

A continuación se transcriben las entrevistas. Como es natural, el lenguaje empleado es típico de la

oralidad y no sigue todas las pautas y el ordenamiento de la escritura. De todos modos se prefirió conservar la espontaneidad. Las preguntas o intervenciones de quien escribe están en cursiva y marcadas como Pregunta o "P". En algunos casos no son preguntas sino explicaciones o descripciones o re preguntas. Las respuestas o intervenciones de la entrevistada figuran en caracteres comunes, antecedidas por la palabra Respuesta o "R".

Primera entrevista con la maestra de segundo año

Miércoles 8 de setiembre de 2021, Escuela 355 (Paso de la Arena)

Pregunta 1) ¿Quién establece el horario de la comida?

Respuesta 1) El tiempo lo establecimos en acuerdo del colectivo docente, en reuniones de coordinación que tenemos. Esto fue hace mucho tiempo y también en base a la experiencia, los niños chicos van un rato antes al comedor y después se van sumando los grandes. Con respecto al tiempo para comer y socializar, yo creo que es un tiempo adecuado, de hecho antes íbamos 12:50 al comedor, ahora estamos yendo casi 12:40 porque lo hemos ido regulando también en función de lo que los chiquilines demoran; las comidas son comidas sencillas y fáciles de comer, entonces tampoco implica tanta complejidad de cortar o de servirse o de esas cosas, y además no es el único espacio de socialización de la escuela por supuesto, entonces es un espacio suficiente.

P 2) ¿Cuál es tu opinión sobre qué es la socialización que se puede dar en el comedor?

R 2) En el espacio del comedor la idea es que los niños puedan conversar, puedan verse, puedan tener instancias para dialogar más libremente sobre temas de su interés, siempre acompañados por la mirada de un adulto en el espacio educativo que es el comedor.

P 3) Previamente me comentaron que era importante que los niños socialicen a la hora del almuerzo, ¿por qué es necesario que la socialización suceda en ese espacio?

R 3) Con respecto a la necesidad de que suceda a la hora del almuerzo, es una instancia más, los espacios de socialización en la escuela son todos. La escuela es un espacio de socialización por excelencia, desde la entrada, en los momentos de clase, en los momentos del recreo, en los movimientos dentro de la escuela y un espacio más es el comedor. Es importante que aquí también se cuide el aspecto de la socialización y porque está bueno preservar ese lugar, muchas veces en las casas o en las familias, que antes era un lugar muy especial el tema de la comida, de la comida en la mesa y de la comida compartida. Esos espacios a veces en algunas familias se han ido perdiendo, se han ido achicando, se han ido disminuyendo y nosotros como colectivo docente creemos que está bueno como sociedad

tener también ese espacio, además de la parte nutricional en que las nutricionistas que nos han acompañado hacen énfasis, y también, aunque no es el caso de la escuela, pero que la comida sea un espacio sin pantallas, sin televisión. Todas esas cosas ayudan en la parte biológica y en la relación de cada uno de nosotros con los alimentos.

P 4) ¿Cómo se da esa socialización ?

R 4) Se da en las conversaciones espontáneas entre los chiquilines y también en las intervenciones de los adultos, a ellos les encanta poder sentarse, compartir, antes de la pandemia también compartir con los niños de otras clases, que también era una instancia para verse con niños más grandes, con niños más chicos, donde los grandes también ayudan a los chicos y los chicos también les dan ese espacio a los grandes de su lugar, de irnos construyendo también como sociedad y en forma colaborativa.

P 5) ¿Qué diferencia hay entre la socialización en el momento de la comida y el momento del recreo?

R 5) Con respecto a las diferencias que hay entre la socialización en la comida y en el recreo, creo que hay bastantes diferencias, porque en el recreo predomina el juego y la socialización a través del juego tiene sus reglas, tiene sus pautas, tiene sus formas de ser, y en la comida hay más diálogo, hay otra tranquilidad, creo que es una instancia bien diferente de socialización, sobre todo porque no está el juego mediando entonces se practican otras habilidades también.

P 6) ¿Qué cambio consideran necesario para fomentar la socialización en el momento de la comida?

R 6) Cambios a nivel escuela los hemos ido adoptando y en la medida de las posibilidades que hay, creo que hemos encontrado la forma, y buscamos cambios a nivel de la socialización durante la comida. A nivel de núcleo familiar creo que eso lo podemos ir transmitiendo desde la escuela, podemos ir viendo que los chiquilines se apropien de esa habilidad de socializar durante la comida, pero como sociedad está buenísimo que haya muchos cambios, y como usuaria del servicio de nutricionista con mis hijos y conmigo también, es una preocupación a nivel profesional que el espacio de la comida sea un espacio de familia, de sentarse, de estar en la mesa, de no comer en el sillón frente a la tele, todas esas cosas como sociedad creo que sí que tenemos que volver a reconstruir cosas que se han ido

perdiendo y que son importantes.

Primera entrevista a la Directora

Jueves 4 de noviembre de 2021, Escuela 355 (Paso de la Arena)

P 1) Con todo respeto hacia el cuerpo docente de la escuela, considero que el tiempo dedicado a la tarea del almuerzo, de 10 minutos es insuficiente para comer y socializar al mismo tiempo.

R 1) Lo que pasa es que durante muchos años se peleó que el espacio del comedor era un espacio pedagógico y eso no lo tiene así la escuela, salvo con las escuelas de tiempo completo, entonces, en la mayoría de las escuelas de 4 horas el espacio de comer está fuera de esas horas reglamentarias y por ende es atendido por personal auxiliar. La exigencia que tuvo siempre fue que no lleve más de 10 minutos porque estás quitando espacio pedagógico. Nosotros consideramos que eso no es válido, pero igualmente tenés que acceder porque sos parte de un todo, de un sistema. Entonces sí, capaz que llegamos a los 15 minutos, no son 10 son 15, entre llegar sentarme, todo lo demás, pero las escuelas de 4 horas en eso están complicadas

Si tuviéramos la cabeza en que el momento de la comida también es un momento pedagógico que genera hábitos extremadamente saludables que van a determinar muchas más cosas en mi vida que una multiplicación, seguro que el sistema entendería que está bueno dedicar tiempo.

Presentación del trabajo) Se presenta el uso que se hace de los términos de educación formal, no formal e informal en el trabajo para referirse a los modos de interacción en el aula, el comedor y el recreo.

Se presenta el árbol de problemas, que son oportunidades de mejora (No se presentan carencias sino posibilidades de fortalecer la socialización)

R 2) ¿Eso es un planteo para hacer de verdad? Lo veo interesante pero con ciertas dificultades.

Continúa la presentación) Se dan algunos ejemplos de posibles actividades, como "Nosotros y los otros"; como una de las propuestas para mejorar la comida y vincularla con la cultura. Se dan también ejemplos de experiencias sensoriales, como "Se mueve y se remueve" y su ejecución. También "Sentir, adivinar y una sorpresa" y las experiencias auditivas y su ejecución con elementos de bajo costo, como celulares. Algunas se relacionan con la quinta escolar.

P 3) ¿Cómo participan los niños de primero y segundo en la quinta?

R 3) Igual que todos, lo único que no hacen es dar vuelta tierra, pero después plantan, van a sacar

yuyos, se sientan un rato y hacen ese trabajo.

Se expone la experiencia sensorial táctil.

P 4) ¿Te parece que las propuestas serían viables?

R 4) Sí, totalmente. ¡Todas!

P 5) ¿Cuál te interesa más?

R 5) ¡Estaría bueno toda la parte sensorial de la comida! ¡Me encantaría! Si vos lo planteas a comienzo del año, hacer intervenciones así puntuales, está muy bueno.

Hay que saber que en esta escuela, en realidad, en general lo que sucede es que las vivencias son al revés, o sea las vivencias más saludables, más amigables, son de la escuela hacia afuera, porque el contexto es muy adverso, muy vulnerabilizado. Es muy difícil que entre algo así en sus casas. Sabemos que muchos de ellos ya a esta altura volvieron a la olla; cocinar saludable en estos contextos es super caro. Si te corres un poco ya es distinto, en las escuelas que están en Paso Molino perfectamente se pueden hacer en la casa esas preguntas sobre lo cultural y la comida, y es super rico también eso de conocer, de poner muchas ideas en palabras y cuestionar, que mi cabeza se mueva.

Segunda entrevista con la maestra de segundo año

Jueves 18 de noviembre de 2021, Escuela 355 de (Paso de la Arena)

Presentación) Experiencia en lo cultural Nosotros y los otros

Se le explica la idea. Se reporta la opinión de la Directora sobre las vivencias y el contexto vulnerable en que viven los NN, que tal vez les generaría historias de frustración.

P 1) Puede salir algo bien pero en general no va a funcionar esa actividad ¿Vos qué opinás?

R 1) Sí, creo que en este momento hay que ser muy cauto con todo eso y con el tema de la convocatoria a las familias. No es el mejor momento, de repente capaz en otras circunstancias, otro momento histórico sin todo esto de por medio, hay cosas que se pueden hacer conociendo bien el grupo, conociendo a las familias, se puede hacer alguna propuesta, me parece que no están dadas las

condiciones ahora. Sí capaz en un futuro

Se explica la experiencia cultural Conozco y reconozco.

P 2) ¿A vos te parece que puede inscribirse en el programa?

R 2) Sí, sí. ¿En el programa de primaria dices tú?

P 3) Sí, en esta escuela.

R 3) Sí creo que sí, le agregaría también algo que hemos hecho: qué me aporta cada uno de esos nutrientes, como por ejemplo: "La zanahoria tiene esto, y es buena para esto". Entonces, cuando la zanahoria está en el guiso, yo sé qué me está aportando. Agregaría esa idea sobre nutrientes que me aporta cada una de las verduras que vimos en la huerta, por qué es importante que esté en el comedor, que no es por un capricho sino porque tiene un valor nutricional, que es importante por algo y por eso está en el menú escolar.

P 4) ¿Los niños cuentan con el conocimiento para hacerlo? Se les va a ayudar, pero te pregunto si la práctica es adecuada a su edad y habilidades.

R 4) ¿Identificar ingredientes dentro de la comida? Creo que guiados y acompañados podemos hacerlo.

Se introduce la idea de experiencias en lo sensorial. Se cuenta la práctica Se mueve y se remueve

P 5) ¿Se te ocurren nuevas actividades posibles que lo complementen?

R 5) Capaz que no sólo lo visual sino también en las texturas, capaz que podrían ver qué textura tiene cada uno de esos alimentos antes y después cocinarlos y también con los colores, que también los colores cambian: no tiene el mismo la polenta seca que después que la cocinaste, u otros alimentos también. Eso también podría sumarse o también las texturas porque no es lo mismo la textura del arroz crudo que del arroz cocido. Tú hablabas de lo visual nada más, y veo que también podría

incorporarse una actividad con respecto a las texturas de los alimentos.

Se cuenta la experiencia sensorial visual: Comidadá

P 6) ¿Qué te parece, esta actividad sería viable?

R 6) Sí, sí.

Experiencia sensorial olfativa y sensorial gustativa Sentir, adivinar y una sorpresa.

P 7) ¿Se te ocurre algo relacionado a eso que también se pueda hacer?

R 7) No, esa la veo más alejada de lo que a los chiquilines puede evocarles, porque el uso de los condimentos es muy reducido. Podrán conocer la sal y el orégano y pará de contar, pienso que se puede hacer y me parece que puede ser enriquecedora para adquirir nuevos olores y nuevos conocimientos. No sé qué tanto podrá evocarles. Me parece que igual está bueno incorporar todos los condimentos y verlos y ver qué puede generar, pero la veo como más complicada. Que puedan ellos a partir del olor narrar cosas o traerles recuerdos capaz que lo veo más alejado!

P 8) ¿Qué te parece la etapa especulativa racional?

R 8) Bueno, capaz que hay alguna cosa, pero me parece que podría llegar a ser más complicado, pero me parece que esta bueno igual incorporar el tema de los condimentos y esas cosas y bueno, probar.

P 9) ¿Plantan condimentos en la huerta?

R 9) Sí, acá tenemos perejil, romero, tomillo, orégano siempre también hay y alguna que otra aromática.

P 10) Quizás se podría, no sé qué opinás, mezclar la quinta con los condimentos de alguna manera.

R 10) Eso sí lo veo.

P 11) Y la inscripción en el aula de esta actividad, ¿qué te parece a vos? Para mí sería como la historia de los

condimentos, diferenciar entre los distintos sabores.

R 11) Sí, sí.

Experiencia sensorial táctil No se mira y sí se toca

P 12) Se cuenta la actividad y se pide opinión sobre su inscripción en el aula.

R 12) Sí, sí. Yo creo que sí. Habría que ser cuidadoso con la búsqueda de las distintas verduras porque capaz que es medio difícil la clasificación y el ordenamiento por texturas, no sé qué tanta variedad hay en si toco una papa, toco un boniato, con la palma de la mano. O sea me imagino yo tocando, si no le veo la forma no sé si con la textura uno identifica. Hay como muchas texturas muy parecidas, me parece que hay que buscar alguna que podamos diferenciar más, pero teniendo en cuenta eso parece interesante.

Experiencia sensorial auditiva Suena el comedor. Se explica la ejecución proyectada.

P 13) Se pregunta si los niños se pondrán tímidos si saben que se está grabando.

R 13) No, yo creo que no, a los chiquilines chicos no les da timidez.

Se explica la instalación de parlantes y la visita de los adultos referentes u otras personas que los niños quieran invitar.

P 14) ¿Te parece que esa actividad podría ser viable?

R 14) Sí sí, puede ser sí. Me parece capaz medio complejo de instrumentar, pero no me parece que no sea viable, capaz que es complejo poner esos dispositivos, ponerlos a grabar y después interpretarlos también, pero creo que se puede hacer.

P 15) Experiencia sensorial auditiva Paisajes sonoros

Se explica, se dan ejemplos y se pregunta si la ve posible de llevar a cabo.

R 15) Sí, pero no me termino de dar cuenta de la conexión con el comedor, los sonidos de la lluvia por ejemplo.

P 16) No tiene que ver con la comida pero tiene que ver con el acto de comer y con la socialización que se da, las conversaciones que se dan. Después se puede volver a escuchar en el aula.

R 16) Por eso, tampoco termino de asociarlo a eso. ¿Mientras comemos escuchamos esos sonidos? ¿Esa es la idea?

P 17) Es la idea, y hablar sobre esos entornos sonoros.

¿Se te ocurren otras actividades que se puedan hacer en general?

R 17) Cocinar con ellos y ese tipo de cosas también me parece que aporta mucho, que ellos sean partícipes alguna vez de alguna comida y que puedan también poner los ingredientes y toda esas cosas que por el tema pandémico ahora no se pueden hacer y que siempre fueron parte de las prácticas educativas acá de la escuela, también degustación de algunas frutas poco comunes o verduras que no usamos tanto, o charlas con nutricionistas para todo el tema ese que decía de ver la importancia nutricional que puede tener cada uno de los ingredientes; también el trabajo concreto en la huerta me parece que aporta, que lo que estás comiendo también es fruto lo que hiciste también está bueno

P 18) De las actividades planteadas, ¿cuáles te interesan más y cuáles te interesan menos?

R 18) Las de la vista me parece que pueden estar buenas, las de los matices y los colores y esas cosas, la otra la de los imanes y buscar los ingredientes de cada receta la pondría ahí más arriba, las que veo más complicadas son las del sonido como te decía.

P 19) Se haría con un tallerista que sería el productor. Y, ¿qué te parecen los collages?

R 19) Ah también! Está bueno!

P 20) ¿Por qué te gustan esas?

R 20) Bueno, la de los imanes y las verduras me parece que aporta mucha cosa, que los chiquilines la pueden hacer, que pueden entender la dinámica que se les está pidiendo más fácilmente; la de los colores porque me parece que está buenísimo también eso de descubrir tonalidades y colores en las comidas y que ellos vean que también cada color aporta algo y que puedan trasladarlo a la plástica me parece que está bueno, La de los olores de los condimentos también me parece que puede ser enriquecedora por conocer otros olores; eso también se aprende y se estimula el reconocer otro

olores y otros sabores.

Segunda entrevista a la Directora

Jueves 18 de noviembre de 2021, Escuela 355 (Paso de la Arena)

Se evoca la experiencia en lo cultural Nosotros y los otros.

P 1) Recuerdo que me dijiste que podía generar historias de frustración.

R 1) Tal cual

P 2) Se recapitula la experiencia Conozco y reconozco

R 2) Lo único que nos faltaría es el material de imán, porque después combina bien con lo que se hace. La semana que viene se va a cosechar para comer.

Experiencia sensorial visual Se mueve y se remueve. Se recuerda la descripción y el desarrollo de los conceptos de tono y matiz por parte de los NN.

P 3) ¿Se te ocurre una cosa más que se pueda hacer en el aula con respecto a eso?

R 3) No, así me parece que está bien.

Experiencia sensorial visual Comidadá

P 4) Se describen las acciones y se pregunta sobre los momentos para decorar el comedor y para variar esa decoración.

R 4) Yo creo que está bien que todo lo que esté en el momento de la comida, no lo vería en otro momento, eso ayuda a quien termina primero, como para distraerse un poco, no sé si ese es el fin pero puede servir.

P 5) El fin es despertar la curiosidad para que vayan más motivados al comedor, que descubran que el sin sentido en el arte también es posible. ¿Te parece viable?

R 5) Claro que sí! Capaz que algún momento haces eso que vos decías, algo que se vea de todos lados, ahí me quedó la duda de donde pones la imagen. ¿Adentro?

P 6) El centro de mesa tiene 2 placas de acrílico cerradas, para poner los collages adentro.

R 6) Ah, entonces ahí lo que vos podes hacer perfectamente es un poco la lógica que hacía Julio. [Julio es un maestro de la escuela]. En el comedor tenemos un estante que las puertas son exhibidores, entonces en esos exhibidores Julio cada tanto cambiaba las imágenes y eso generaba que los chiquilines miraran.

P 7) Bien, entonces pueden ser centros de mesa o quizá no.

R 7) A mí me parece bárbaro que sean centros de mesa y le vayas cambiando la imagen cada tanto, inclusive que la propuesta sea esa. Intervenir los centros de mesa y eso puede estar bueno, no siempre con comida, si está eso se va a intervenir con otras cosas que te generen curiosidad.

Experiencia sensorial olfativa y gustativa Sentir, adivinar y una sorpresa.

P 8) En el aula para mí se adquieren conocimientos de historia y de los diferentes sabores, dulce, amargo. ¿Qué le agregarías vos?

R 8) Todo lo que tú propongas, un poco lo que decíamos, de llevarlo a la práctica vos lo llevas después con lo que cada maestro y maestra lo pueda explotar, entonces seguramente 4to, 5to y 6to lo trabajen desde lo que fue el descubrir las especias y lo que significó por ejemplo la sal, la canela, el clavo de olor, no? Todas esas especias que usamos, el tomillo, el orégano, que a su vez lo tenemos plantado. Eso tiene un trabajo que después se explota mucho, el origen, qué propiedades tiene. Los maestros que trabajan les hacen las cédulas a cada planta con el nombre, las propiedades, nombre científico, un nombre inventado, se juega con eso, en eso está más el maestro Julio.

P 9) Experiencia sensorial auditiva Suena el comedor

Se explica y comenta. ¿Se te ocurre algo más?

R 9) No, con los recursos que tenemos no! Ahí con el tema del sonido se podría hacer millones de

cosas, pero ahí tiene que haber alguien, de repente un tallerista.

P 10) *Sí, yo pensaba en un tallerista productor.*

R 10) Lo veo necesario para esta actividad.

P 11) *Experiencia sensorial auditiva Paisajes sonoros.*

Me inspiré en lo que tú me dijiste en la entrevista pasada, que son sonidos en el comedor, que van a ser de lluvia, de ciudad, ambientación, entonces ellos hablan sobre eso y luego en plástica graban sus propios sonidos. No tiene que ver con la comida específicamente.

R 11) No, pero sí con el ambiente comedor, que tiene que ver con la comida

P 12) *¿Se pueden poner parlantes de computadora? ¿Se te ocurre agregarle algo a esta actividad?*

R 12) No.

P 13) *¿Cuáles te interesan más y cuáles menos?*

R 14) Las que quedaron me parecen bárbaras!

P 15) *¿Si tuvieras que poner un orden más o menos?*

R 15) Yo creo que más que gustarme, es más fácil intervenir en las que tienen que ver con la huerta, lo que tiene que ver con el juego, de cambiar los colores, armar ensaladas, armar comidas, todo eso, el tema de los sabores, los olores, es más fácil porque también lo hemos hecho y no necesitamos además recursos que la escuela no tiene. Me parece que hasta se podría tomar como concepto y trabajo del año la alimentación y el comedor. No es difícil hacer una gigantografía de las verduras y quedaría bien.

P 16) *A ti te interesa más vincular con la quinta ¿que tipo de gigantografías?*

R 16) De las verduras que tenemos. Las que comemos, las que tenemos en Uruguay, las que son

accesibles para ellos, las de estación.

P 17) *Última pregunta: ¿Las escuelas aprender tienen una denominación formal?*

R 17) Escuela común se llama. Nada más que la categoría es Aprender

Tercera entrevista a la Directora

Jueves 2 de diciembre de 2021, Escuela 355 (Paso de la Arena)

P 1) *Estoy trabajando sobre si las propuestas que hice son adecuadas a las edades elegidas. Si me permiten, les hago un resumen de conceptos que están en los libros que he estudiado y sobre los que ustedes saben más que yo. Se los resumo sobre todo para validarlos y que me sugieran cambios si les parece.*

Se resume lo estudiado sobre la transición que se da en la infancia media hacia la socialización compleja, y la adquisición en la zona de desarrollo real de habilidades que estaban en la zona de desarrollo próximo.

Desde esta óptica quiero que me den su opinión sobre si mi trabajo en general o las propuestas en particular son adecuadas para los niños de esta edad.

A lo mejor me pueden decir también si las propuestas son adecuadas al contexto de esta escuela o de otras que ustedes conozcan.

R 1) Me preguntabas, está correcto todo lo que decís de los niños y de las edades.

Las propuestas están acordes a la edad de los chiquilines, yo estoy de acuerdo.

El camino que me pareció que estaba afuera, que fue la primera vez que tú planteaste la propuesta, donde incluías el tema de las familias, yo te expliqué que el contexto no era tan fácil de tratar así y enseguida me entendiste y está bárbaro.

Se resume el sistema de experiencias y se pregunta en particular sobre Adivinando en la quinta, que surgió

como síntesis de otras propuestas. Se le explica la idea.

P 2) ¿Se podría hacer?

R 2) Me pareció correctísima, me gusta y se puede hacer perfectamente.

-----x-----

Quien escribe agradece a las entrevistadas su buena disposición, amabilidad y tiempo dedicado.