Comer en el cole: alimentación, educación y equidad

La visión de niñas, niños y adolescentes sobre el espacio comedor

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030
POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

educo
educar cura

Título: Comer en el cole: alimentación, educación y equidad.
La visión de niñas, niños y adolescentes sobre el espacio comedor

© Educo (2025)

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Dirección de Incidencia e Investigación Social

Equipo de investigación: Gonzalo de Castro Lamela, Clarisa Giamello, Fernando Rodríguez Hervella y Jon San Vicente Eguiguren

Corrección: Judith Escales

Diseño: Judit Suñol

Fotografías: Archivo de Educo

Depósito legal: B 19882-2025

Las fotografías utilizadas en este documento solo son ilustrativas y en ningún caso se puede deducir que reflejan el contenido.

Para más información sobre los temas tratados en este documento, póngase en contacto con: **educo@educo.org**

Agradecimientos: Nuestro agradecimiento más sincero a las niñas, niños y adolescentes que participaron en la encuesta, por compartir sus opiniones, recuerdos y propuestas con tanta generosidad.

Y, muy especialmente, gracias a las y los adolescentes que nos recibieron en la Asociación Barro (Madrid), Fútbol Más (Sevilla), el Centro de Estudios Atelier (A Coruña) y la Fundació Salut Alta (Badalona), por darnos acceso a su mirada, su tiempo y sus historias. Gracias por ayudarnos a entender mejor qué significa vivir el mediodía para vosotras y vosotros.

Contenido

El espacio comedor: presente todos los días, invisible en los discursos 4

Convivir, cuidar, compartir: el valor del comedor escolar 8
- Una mirada desde fuera: percepciones entre quienes no asistieron al comedor 10

Una experiencia que aprueba justo 11
- La comida cuenta en la valoración del comedor 12
- La compañía también suma 14

Un espacio, múltiples formas de vivirlo 15
- Sentirse en el espacio del mediodía 16

La comida y el comer 22
- La comida 24
- El ruido y la charla 33

El patio como espacio libre 35
- Libertad y autonomía 36
- Los espacios físicos y los recursos 38
- Un espacio relacional y emocional 39
- El patio como derecho a estar 43

Monitores y monitoras: la figura clave 44
- Lo que niñas y niños valoran de quienes les acompañan 45
- Funciones que reconocen y desean 46
- Acompañar para cuidar y comprender 50

La participación: una asignatura pendiente 51
- Participar no está en el menú 52

Conclusiones 54

Recomendaciones 60
- Recomendaciones al gobierno estatal 61
- Recomendaciones a las comunidades autónomas 62

Anexo metodológico 67

El espacio comedor: presente todos los días, invisible en los discursos

María, 16 años
Madrid

"Yo me acuerdo de que, de pequeña, por ejemplo, me quería quedar siempre al comedor porque en el comedor era como que pasaban cosas que luego volvías a clase y había cosas que no te habías enterado porque no estabas en el comedor"

Así comienza uno de los más de mil relatos que han compartido niñas, niños y adolescentes en todo el país sobre sus vivencias en el espacio del mediodía. Un lugar aparentemente anodino, pero que condensa vínculos, emociones y aprendizajes.

Septiembre marca el regreso a las aulas y con él, el retorno —o no— al comedor escolar. Para cerca de 1.300.000 de niñas, niños y adolescentes[1], ese espacio sigue fuera de su alcance. En la actualidad, solo el 15,13 % del alumnado[2] cuenta con becas o ayudas al comedor, frente a un 34,6 % que vive en riesgo de pobreza. Esta brecha evidencia una carencia estructural del sistema que impacta directamente en la equidad educativa. **Sobre todo en contextos de vulnerabilidad, en los que el comedor representa la única comida completa del día.**

1 Estimación basada en el cruce entre la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social para menos de 18 años (34,6 %, INE, *Encuesta de Condiciones de Vida*, 2025) y el porcentaje del alumnado de enseñanza obligatoria beneficiaria de beca comedor (15,13 %, cálculo elaborado por Educo a base a datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y fuentes de comunidades autónomas, 2025). El cálculo refleja que solo alrededor de un tercio del alumnado en situación de vulnerabilidad recibe actualmente este tipo de ayuda.

2 El cálculo se ha realizado a partir del número total del alumnado matriculado en las etapas de educación infantil (primer y segundo ciclo), educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO) y educación especial.

Sin embargo, su valor va mucho más allá. No es solo un recurso para quienes más lo necesitan, sino que permite mejorar la vida de todas las niñas y niños. **Es un espacio con valor universal. Alimenta, sí, pero también educa, cuida, protege y enseña a convivir.** Cuando el comedor se integra en el proyecto educativo del centro, se dota de recursos adecuados y se garantiza su acceso universal y gratuito, se convierte en un auténtico motor de equidad y de transformación educativa.

A pesar de ello, el tiempo del mediodía sigue siendo percibido a menudo como algo accesorio o meramente funcional. Frente a esta mirada, este informe parte de una convicción clara: **el mediodía no es solo una franja horaria dentro de la jornada escolar. Es un espacio en el que también se construyen derechos, relaciones y formas de estar.**

Por eso es necesario **dejar de considerarlo un servicio complementario y reconocerlo como parte del proyecto educativo del centro, con el mismo valor formativo que otras áreas curriculares.** Lo que sucede en el comedor y sus alrededores no es un simple paréntesis, sino una parte activa de la vida escolar.

Desde esta perspectiva y a través de este trabajo colectivo, **buscamos visibilizar cómo viven este espacio las niñas, niños y adolescentes que participan en el comedor escolar. Cómo lo sienten, qué aspectos valoran, qué les gustaría cambiar y qué proponen para mejorarlo.** Sus respuestas no solo hablan de menús o de actividades, sino de reconocimiento, pertenencia, emociones, vínculos, juego y descanso. Para recogerlas hemos realizado una encuesta a más de 1.600 jóvenes de entre 12 y 18 años de toda España, lo que permite captar una visión amplia y diversa de la realidad[3].

Con este nuevo estudio, **Educo continúa una línea de investigación iniciada en años anteriores, centrada en el comedor escolar como un enclave de derechos.** Da continuidad a investigaciones previas como *El comedor escolar en España: la visión de las familias* (2022), *Comedor escolar universal y gratuito: un objetivo alcanzable y urgente* (2022) y *Recetas que educan: los 10 ingredientes de una buena política de becas y ayudas al comedor escolar* (2023). En todos los casos, el interés ha estado en las condiciones reales de acceso, en los aspectos relacionales del comedor y en las experiencias cotidianas de quienes lo disfrutan.

En esta edición incorporamos la voz directa del alumnado, no solo como objeto de estudio, sino **como sujetos capaces de opinar, valorar y proponer.** Para ello, el informe se organiza en capítulos que abordan diferentes dimensiones del mediodía escolar: **desde la vivencia emocional, el derecho a comer bien, las relaciones sociales o la experiencia del patio, hasta los conflictos, las actividades propuestas o el sentido de pertenencia.**

[3] La metodología se encuentra detallada en el anexo metodológico.

Así comienza un recorrido que muestra cómo, más allá de los beneficios alimentarios, **el comedor representa para muchas niñas y niños un lugar de bienestar, un apoyo para las familias y un espacio en donde se construyen vínculos.**

Después se analiza cómo evalúan esta experiencia. El alumnado otorga al comedor una nota media de 6,07 sobre 10. Una valoración que refleja una experiencia valiosa, pero con amplio margen de mejora. **Esta puntuación nos invita a preguntarnos qué aspectos están funcionando bien y cuáles podrían transformarse.**

El informe también se detiene en las emociones que atraviesan niñas, niños y adolescentes en este espacio: alegría, tranquilidad, tensión, incomodidad o desconexión. **Estas "resonancias" emocionales ofrecen claves para comprender qué dinámicas del comedor están funcionando y qué aspectos requieren más atención.**

Más adelante se profundiza en la comida y el acto de comer, no solo desde su valor nutricional, sino también desde la forma en que la comida se cocina, se presenta, se sirve y se comparte. **Las voces del alumnado recuerdan que el comedor es mucho más que lo que hay en el plato.**

También se analiza el patio, un espacio libre posterior a la comida que puede ser vivido como descanso, juego o movimiento. Pero ese mismo espacio puede convertirse en escenario de tensiones, inseguridades o exclusiones. En este punto, **la figura adulta cobra fuerza.** Por eso el informe dedica un capítulo específico a los monitores y monitoras, **subrayando cómo su forma de acompañar —más o menos cercana, más o menos rígida— puede marcar profundamente la experiencia del mediodía.**

Finalmente, se aborda una demanda que aparece con fuerza a lo largo de todo el estudio: **el derecho a participar. Las niñas y los niños quieren opinar y formar parte de las decisiones que afectan a su día a día.** Piden un espacio del mediodía donde ser reconocidas y reconocidos como protagonistas de su experiencia.

Con este informe, Educo reafirma su compromiso con la equidad educativa y reclama que el comedor escolar sea reconocido como un espacio de derecho, no como un privilegio. Exigimos que todas las niñas, niños y adolescentes tengan garantizado su acceso, sin depender de su situación económica. El comedor escolar debe convertirse en un pilar estructural del sistema educativo, al mismo nivel que cualquier otra área del currículo.

Convivir, cuidar, compartir: el valor del comedor escolar

El comedor escolar no es un servicio complementario, sino un pilar en la vida escolar. Así lo perciben las niñas, niños y adolescentes: **el 94,5 % considera que este espacio les aporta algún tipo de beneficio**[4]. Más allá del acto de comer, lo que más valoran es su impacto cotidiano en aspectos **como la socialización, el bienestar emocional, la salud o la conciliación familiar** (véase la figura 1).

El principal valor señalado por el alumnado es su papel en la conciliación familiar. Cuando se les preguntó directamente en qué aspectos concretos les ayuda el comedor escolar[5], casi la mitad (47,6 %) destacó que les permite **quedarse en el centro mientras sus familias trabajaban. Esto lo convierte en un apoyo esencial en la organización diaria de muchos hogares.**

Desde una perspectiva social y relacional, también ocupa un lugar relevante. Un **38,8 %** del alumnado señaló que favorece **la socialización y la creación de amistades,** mientras que **un 25,8 %** lo relacionó con **el juego compartido** con compañeras y compañeros. Esta dimensión se refleja en testimonios como el de Lorena, de 14 años (Madrid), quien recuerda *"el hecho de estar comiendo con todos tus amigos"* como algo especialmente significativo. **El comedor es, para muchas niñas y niños, un espacio de pertenencia.**

En cuanto al valor alimentario, el 35,8 % del alumnado indica que les ayuda a comer mejor y con más variedad. Además, un **19,9 %** destaca que permite realizar una **comida completa al día.** Este papel resulta aún más necesario si se considera el contexto social actual: **más de 556.000 niñas y niños en España tienen dificultades para acceder a alimentos con proteínas básicas como carne o pescado, y el 34,6 % de la infancia está en riesgo de pobreza[6].** En este escenario, **el comedor escolar no solo nutre: también protege.**

[4] Un 4,3 % de las personas encuestadas indicó que no considera que el comedor escolar aporte beneficios, mientras que un 2,2 % manifestó no saber si ayuda o no (Educo, 2025).

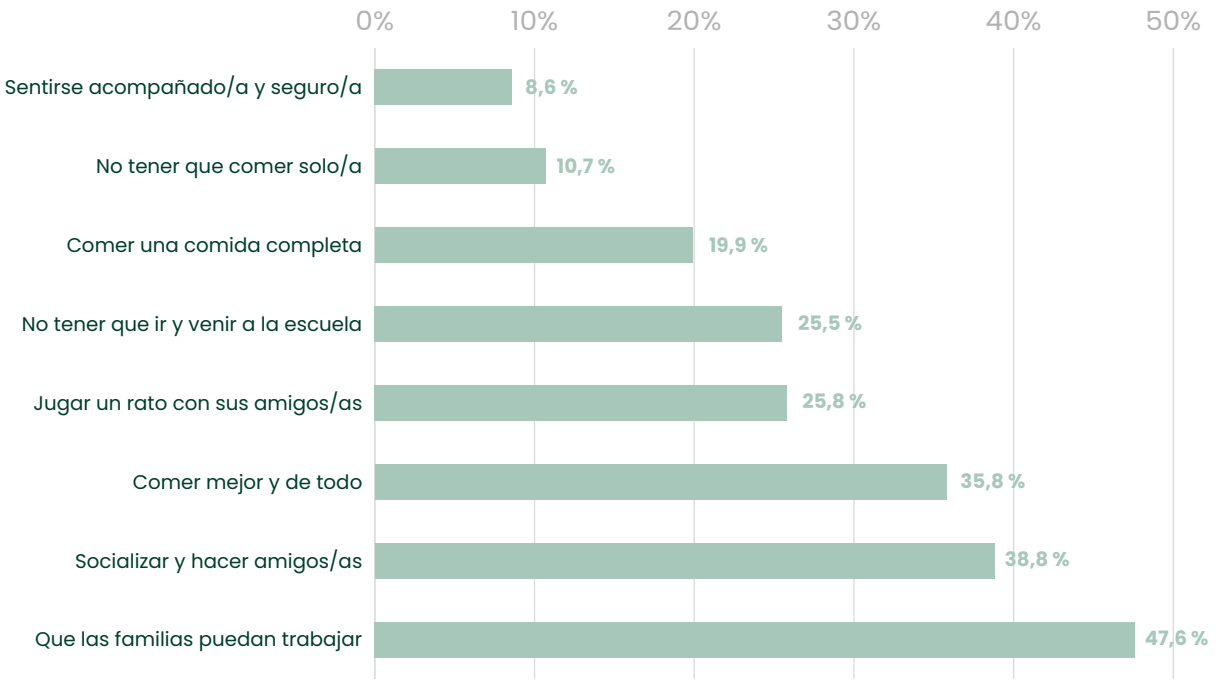
[5] Podían elegir entre una y tres respuestas, según su experiencia o lo que consideraban más importante. Los porcentajes reflejan diferentes respuestas seleccionadas por cada participante.

[6] INE (2025) *Encuesta de Condiciones de Vida*.

También aparecen funciones de carácter emocional, como no tener que comer en soledad o sentirse en compañía. Aunque son opciones menos mencionadas, con un 10,7 % y un 8,6 % respectivamente, estas respuestas revelan **una dimensión afectiva que el comedor ayuda a cubrir, y que no siempre se visibiliza en los debates sobre este recurso.** Como expresó Álvaro, de 16 años (Madrid) *"por esto también me gusta el comedor. En vez de comer solo, comías con tu gente"*, destacando cómo **la compañía durante la comida puede transformar la experiencia.**

El comedor escolar es un espacio valorado por su contribución a la socialización, la alimentación y la conciliación. Esta percepción se mantiene estable entre todos los grupos analizados, sin diferencias significativas por género, nivel socioeconómico o entre centros públicos y concertados.

Figura 1: ¿Crees que la comida escolar ayuda en algo a las niñas y a los niños?



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta Educo (2025).

Una mirada desde fuera: percepciones entre quienes no asistieron al comedor

Aunque el estudio se centra en la experiencia directa de quienes han asistido al comedor, este apartado amplía la perspectiva e incorpora también las voces de quienes, pese a tener acceso a él, no lo utilizaron.

Si bien no han vivido la experiencia en primera persona, muchas niñas y niños reconocen el valor del comedor. Ya sea por lo que observaron en sus compañeras y compañeros o por lo que imaginan que puede ofrecer, **8 de cada 10 (79,6 %) consideran que ir al comedor escolar es algo positivo.**

Cuando el acceso no depende de la voluntad

El 61,3 % de quienes sí asistieron al comedor, afirma haber conocido a alguien que ***no pudo ir al comedor*** y un 39,6 % identifica como causa principal la ***falta de recursos económicos*** o de becas.

Un 22,1 % destaca que ayuda a socializar y hacer amistades, un **18,9 % lo asocia al juego compartido,** un **13,4 % valora que permite comer mejor y de todo,** y un **10,3 % señala que evita comer en soledad.** En conjunto, estas percepciones **reflejan una comprensión del comedor como un espacio valioso, útil y protector, incluso cuando no se ha formado parte de él.**

Incluso entre quienes no asistieron al comedor, se reconoce su valor social y alimentario. Las decisiones familiares y la falta de beca son percibidas como causas clave de no asistencia, lo que refuerza la urgencia de políticas inclusivas y universales.

Estas percepciones permiten **situar al comedor escolar como parte del proyecto educativo y no como un complemento opcional.** Es decir, es un entorno que protege, sostiene y acompaña a la infancia y sus familias en su día a día, y configura la vivencia escolar.

Ahora bien, cabe preguntarse: **¿cómo se recuerda la experiencia cuando se mira con perspectiva?** Ese será el punto de partida del siguiente capítulo.

Una experiencia que aprueba justo

El comedor escolar forma parte del día a día de una parte significativa de las y los estudiantes. Se estima que **alrededor del 49 % del alumnado de centros públicos de educación primaria hace uso de este servicio**[7], una vivencia compartida por miles de niñas y niños en todo el país.

Una experiencia cotidiana como esta sin duda deja huella. Pero **¿cómo se recuerda esa vivencia?** Para saberlo, preguntamos directamente a adolescentes cómo fue su experiencia en el comedor escolar. **La respuesta es clara: el comedor escolar aprueba, pero lo hace justo.** La media obtenida fue de **6,07 sobre 10,** equivalente a un **3,03 sobre 5.**

Para comprender mejor este dato, resulta útil compararlo con una referencia cotidiana. Según el *Segundo Informe de Reseñas de Google en Restaurantes en España* (2024)[8], **la media de valoración de los restaurantes se sitúa en 4,24 sobre 5.**

Si bien la comparación debe interpretarse con cautela —ya que las expectativas, la voluntariedad y el contexto son diferentes—, **la puntuación del comedor escolar es significativamente más baja.**

En España, la media de los restaurantes es de 4,2 sobre 5. Si aplicamos este estándar al comedor escolar, la comparación es reveladora: la media es de 3 sobre 5.

[7] Educo, 2024. *Vuelta al cole, ¿vuelta al comedor?*

[8] Datos extraídos del *Segundo Informe de Reseñas de Google en Restaurantes de España* que analiza más de 17.000 restaurantes en las 52 capitales de provincia y recoge una media nacional de 4,24 sobre 5 en las valoraciones de las personas usuarias.

Este contraste invita a la reflexión. ¿Por qué un espacio tan habitual deja un recuerdo tan discreto? **Después de más de mil comidas[9] compartidas durante seis cursos, cabría esperar una valoración más positiva. Esto sugiere que existen márgenes de mejora.**

La evaluación fue relativamente homogénea. No se observaron diferencias significativas **según el género, el nivel socioeconómico o entre centros públicos y concertados.** Sin embargo, **sí se identificaron asociaciones[10] claras entre la puntuación del comedor y otras dimensiones** evaluadas en la encuesta. Esto confirma que la nota media no es aleatoria, sino que responde a valoraciones del alumnado sobre lo que funciona y lo que debería mejorar. Sobre ellas se profundiza en el siguiente apartado.

La comida cuenta en la valoración del comedor

Entre los factores que se presentan más estrechamente relacionados con la valoración general del comedor escolar, destacan los aspectos vinculados a la comida.

El sabor resulta determinante. El 89,5 % del alumnado que puntúa positivamente el comedor afirma que la comida tenía buen sabor. En cambio, el 56,3 % de quienes lo valoran negativamente dicen lo contrario —no tenía buen sabor—.

La apariencia también es relevante. El 85,1 % del grupo más satisfecho indica que la comida tenía buen aspecto, frente al 60,5 % entre quienes recuerdan el comedor con menor agrado.

[9] El cálculo estimado de "más de mil comidas" se basa en una estimación sencilla. Si una alumna o alumno utiliza el comedor escolar una media de 175 días lectivos al año, durante seis cursos de primaria, el total asciende a 1.050 comidas. Esta cifra puede variar según el curso o la asistencia, pero sirve de aproximación ilustrativa del peso temporal del comedor en la vida escolar.

[10] Asociaciones estadísticas.

Más allá de las percepciones sensoriales, también se relaciona la comida con aspectos prácticos. **Quedarse con hambre porque no les gustaba la comida** es una situación asociada a valoraciones más bajas. En el grupo con menor satisfacción, un 58,8 % afirma que se quedó con hambre "siempre" o "muchas veces". Entre quienes valoran mejor el comedor, solo un 13,4 % declara lo mismo.

También se observaron asociaciones relevantes en relación con la autonomía. **Poder elegir la cantidad o repetir el plato** implica reconocimiento. En el grupo que valora más positivamente el comedor, el 68,5 % afirma que pudo elegir la cantidad "muchas veces" o "siempre", frente al 28,8 % de quienes expresan menor satisfacción. Un patrón similar aparece en relación con la posibilidad de repetir plato. Entre quienes muestran una valoración más alta, el 53,3 % afirma que podía repetir "muchas veces" o "siempre", frente al 29,5 % de quienes expresan menor satisfacción.

Quienes puntúan favorablemente aspectos como el sabor o la apariencia de la comida tienden a valorar mejor su experiencia global. Igualmente, aparecen asociaciones positivas relacionadas con la autonomía, como la posibilidad de repetir plato o elegir la cantidad.

La compañía también suma

El comedor escolar no es solo un lugar para alimentarse, sino también un espacio donde se construyen vínculos. La forma en la que niñas y niños se relacionan, cómo se sienten —acompañadas/os o excluidas/os—, está directamente relacionada con su valoración del comedor. **Las relaciones importan, no se come igual cuando se come en compañía.** Las respuestas de las niñas, niños y adolescentes muestran una asociación clara entre la calidad de las relaciones y la percepción global del comedor. Entre quienes recuerdan su experiencia de forma más positiva, **solo el 11,4 % afirma haber visto a alguien sentirse excluida o excluido con frecuencia.** En cambio, **ese porcentaje se duplica (28,3 %) entre quienes valoran más negativamente el comedor. La percepción de exclusión es uno de los indicadores más vinculados a una experiencia negativa.**

Quienes perciben con más frecuencia situaciones de soledad o exclusión tienden a valorar peor su experiencia. Esto no implica una relación causal, pero sí subraya que el bienestar emocional y la vivencia relacional están estrechamente ligados al recuerdo del comedor.

En definitiva, no se trata solo de lo que hay en el plato, sino también de lo que ocurre en la mesa y el patio. Cómo se comparten los momentos, quién está presente o ausente, y si una niña o un niño puede integrarse o se queda al margen, deja huella en la memoria.

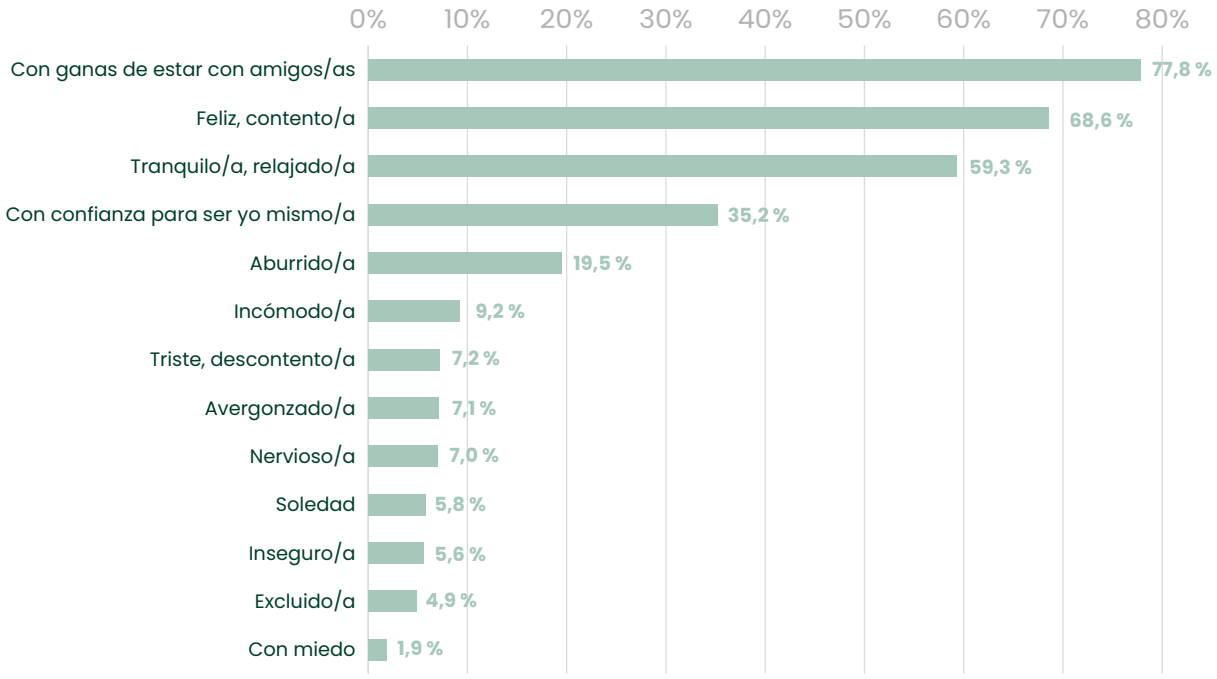
Ahora bien, **más allá de lo que hemos señalado, hay una dimensión que atraviesa toda la experiencia: la emocional.** En el próximo capítulo profundizaremos en cómo **las emociones vividas configuran el recuerdo del comedor escolar, incluso años después.**

Un espacio, múltiples formas de vivirlo

El espacio del mediodía no es únicamente un momento para comer. También es un tiempo cargado de emociones: alegría, tranquilidad, ganas de estar con otras personas. Pero también puede vivirse desde el aburrimiento, la incomodidad, la vergüenza o incluso la tristeza o el miedo.

Aunque se compartan horarios, menús, normas o un mismo espacio físico, lo que ocurre dentro de cada persona mientras come, espera, conversa o juega, puede ser totalmente distinto. **No todas las personas lo viven de la misma manera.** Por eso, al preguntar cómo se sentían la mayoría de las veces durante el comedor y el patio (véase la figura 2)[11], **las respuestas mostraron una variedad emocional que merece ser escuchada.**

Figura 2: **Pensando en cómo eran los momentos en el comedor y en el patio después de comer, ¿cómo te sentías la mayoría de las veces?** [11]



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta de Educo (2025).

[11] Pregunta de la encuesta Educo (2025). "Pensando en cómo eran los momentos en el comedor y en el patio después de comer, ¿cómo te sentías la mayoría de las veces?". Elección múltiple entre 14 posibilidades diferentes.

Sentirse en el espacio del mediodía

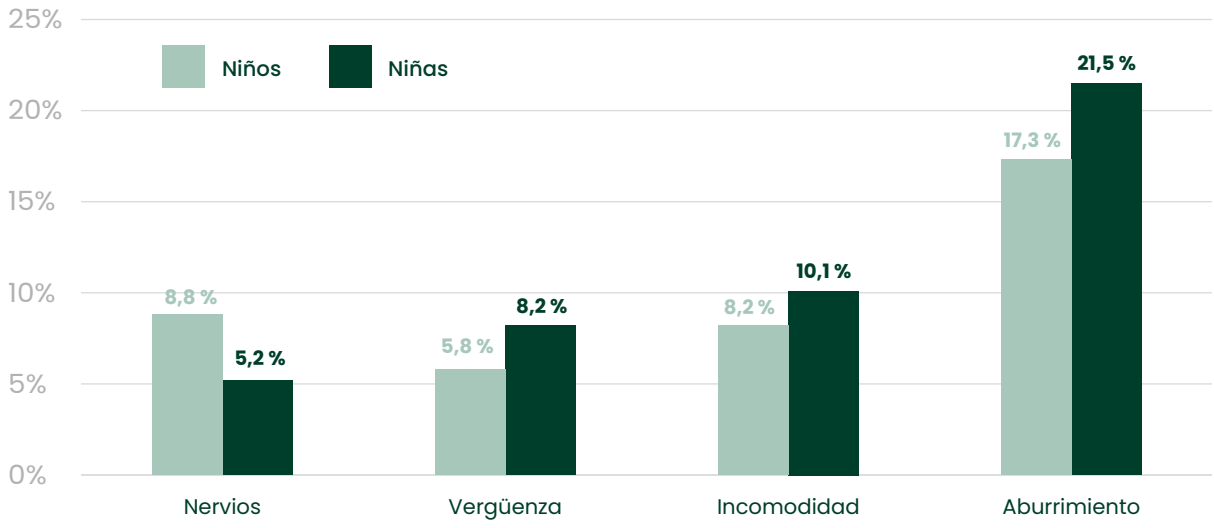
Predominaron las emociones positivas. **Tres de cada cuatro niñas, niños y adolescentes encuestados (77,8 %) señalaron sentirse con ganas de estar con amistades.** El 68,6 % expresó haber estado feliz, el 59,3 % sintió tranquilidad o relajación y el 35,2 % indicó sentirse con confianza para ser una o uno mismo.

Sin embargo, no todo fueron emociones positivas. **El 19,5 % dijo sentir aburrimiento** un 9,2 % incomodidad y un 7,2 % tristeza o desconexión. También se mencionaron otras sensaciones como la vergüenza (7,1 %), el nerviosismo (7 %) y la sensación de soledad (5,8 %).

Entre las emociones menos frecuentes pero significativas se encuentra la exclusión, la inseguridad y el miedo. Un 4,9 % del alumnado dijo haberse sentido excluido, un 5,6 % inseguro y un 1,9 % haber sentido miedo.

En términos generales, estas emociones se distribuyen de forma transversal entre los grupos, sin grandes diferencias por género, nivel socioeconómico o titularidad del centro. Sin embargo, **algunas emociones sí mostraron diferencias de género** (véase la figura 3)[12]. Por ejemplo, el nerviosismo fue más habitual en niños (8,8 %) que en niñas (5,2 %) y la vergüenza apareció con más frecuencia en niñas (8,2 %) que en niños (5,8 %). También se observó que la incomodidad (10,1 %) y el aburrimiento (21,5 %) fueron más comunes en niñas que en niños (8,2 % y 17,3 %, respectivamente).

Figura 3: **Diferencias en los sentimientos en el comedor y el patio después de comer según el género** [12]



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta de Educo (2025).

[12] Pregunta original del cuestionario: "Pensando en cómo eran los momentos en el comedor y en el patio después de comer, ¿cómo te sentías la mayoría de las veces?". Los resultados se muestran desagregados por género.

Aunque estas diferencias no son extremas, **nos invitan a mirar más allá de las emociones individuales y prestar atención a las diferencias de género y resonancias emocionales que se generan en el espacio del mediodía.** Para avanzar en esa comprensión, en el siguiente apartado presentamos una lectura más amplia de los datos emocionales, **no centrada en emociones sueltas, sino en cómo se agrupan en patrones que configuran distintas formas de habitar el mediodía.**

Resonancias emocionales: distintas formas de habitar el mediodía

La experiencia del mediodía no se define únicamente por las actividades que realizan o por las normas que regulan el espacio. **También se configura de forma decisiva a través de las emociones que emergen en ese tiempo compartido.**

Por eso en este apartado introducimos el concepto **de resonancias emocionales, una herramienta que nos permite comprender cómo niñas, niños y adolescentes viven el mediodía escolar desde lo afectivo.** Más que categorías fijas o etiquetas personales, estas resonancias recogen formas de sentir compartidas.

Así, algunas niñas y niños señalaron emociones predominantemente positivas como la alegría, la tranquilidad o las ganas de estar con amistades. Junto a esas vivencias, emergieron también sensaciones como el aburrimiento, la incomodidad, la vergüenza o la exclusión. **Estas combinaciones no aparecen de forma aislada: nos hablan de climas emocionales diferenciados.**

Para identificarlas, analizamos las respuestas emocionales recogidas en la encuesta **mediante una técnica estadística[13] que permite detectar configuraciones frecuentes de emociones.** Este análisis no parte de categorías predefinidas, sino que descubre agrupaciones latentes en los datos. Es decir, conjuntos de emociones que tienden a aparecer juntas con mayor frecuencia en ciertos perfiles del alumnado. A partir de ello, pudimos definir **tres grandes resonancias emocionales,** que ayudan a describir cómo se experimenta el espacio del mediodía desde distintas posiciones.

Este enfoque nos permite mirar el espacio del mediodía no como un entorno neutro, sino como uno que puede potenciar el bienestar o generar malestar, según como esté organizado y cómo se acompaña a quienes lo viven.

[13] El análisis se realizó mediante una técnica estadística conocida como "análisis de clases latentes" (*latent class analysis*, LCA), que permite identificar patrones ocultos de respuesta en conjuntos de datos categóricos. El modelo seleccionado fue el más ajustado según criterios estadísticos (BIC, AIC y entropía), utilizando un nivel de confianza del 95 %.

A continuación, presentamos estas **tres resonancias** identificadas a partir de los datos. Funcionan como **un mapa emocional del mediodía,** que nos ayuda a entender no solo cómo se vive en ese espacio, sino también qué claves pueden orientar su mejora.

Resonancia de bienestar

El 70,6 % de la muestra – Aproximadamente 7 de cada 10.

Alta probabilidad de emociones positivas (felicidad, tranquilidad, ganas de estar con amistades) y baja de emociones negativas.

Esta resonancia agrupa a quienes tienden a asociar el espacio del mediodía con una vivencia emocional positiva. Destacan emociones como felicidad, tranquilidad, confianza y ganas de estar con otras personas, mientras que las emociones negativas (tristeza, exclusión, miedo, inseguridad) están casi ausentes. En general, **quienes se sitúan en esta resonancia recuerdan el comedor como un entorno seguro, amable y emocionalmente gratificante.** Como resumió Adrián, de 14 años (Madrid), *"mi época del comedor me ha gustado mucho, la verdad. Sí me gustaba"*.

Este relato no niega momentos difíciles, pero al recordarlo predomina la sensación de bienestar general y una experiencia emocional favorable.

Resonancia de malestar

El 17,7 % de la muestra – Aproximadamente 2 de cada 10.

Alta probabilidad de emociones como la exclusión, el miedo, la inseguridad o la vergüenza.

Esta resonancia refleja una experiencia social o emocionalmente difícil, en la cual predominan la soledad, la exclusión, la tristeza, el miedo, la inseguridad o el nerviosismo, y en la que las emociones positivas (felicidad, tranquilidad, ganas de estar con otras personas) son menos frecuentes.

También se observa una **menor sensación de confianza para ser ellas y ellos mismos,** lo que sugiere que estas niñas y niños recuerdan el comedor y el patio como espacios emocionalmente más difíciles. Como expresó Jordi, de 15 años (Cataluña), *"es muy triste sentirse solo y sentirte invisible"*.

Pertenecer a este grupo no implica que se hayan vivido siempre estas emociones, pero **sí pone de relieve la necesidad de reconocerlas y acompañarlas.** Como personas adultas, debemos asumir el reto de generar condiciones más inclusivas y sostenibles durante el mediodía.

Resonancia de desconexión

El 11,7 % de la muestra – Aproximadamente 1 de cada 10.

Alta probabilidad de aburrimiento e incomodidad, sin presencia significativa de emociones positivas.

Esta resonancia representa una experiencia más indiferente o distante con el espacio del mediodía, en la que este no se recuerda como significativamente positivo ni negativo. Las emociones más frecuentes son el aburrimiento y la incomodidad, mientras que no emergen emociones positivas. No se mencionan con fuerza emociones gratificantes (felicidad, tranquilidad, vínculo social), ni negativas (miedo, exclusión).

Este tipo de resonancia sobre el mediodía escolar refleja una cierta desvinculación afectiva. Es decir, habla de una desconexión emocional donde no hay un rechazo explícito, pero sí una menor implicación emocional y una vivencia más distante. María, de 16 años (Sevilla), lo resume: *"Era un poco aburrido"*.

En definitiva, **estas tres resonancias emocionales —bienestar, malestar y desconexión— nos ofrecen una clave interpretativa fundamental para comprender el comedor escolar más allá de lo aparente.** No se trata solo de observar qué se hace en ese tiempo, sino de reconocer en qué clima emocional se habita. Las resonancias identificadas reflejan cómo se entrelazan emociones, relaciones, normas y estructuras materiales en la vivencia del mediodía escolar.

Es importante volver a destacar que estas resonancias no son fijas ni excluyentes. **Una misma persona puede experimentar distintas combinaciones a lo largo del tiempo, incluso dentro de una misma jornada.**

El valor de esta lectura no está en clasificar al alumnado, sino en ofrecer una mirada más situada, sensible y relacional. Una mirada que ayude a construir entornos escolares protectores: en los que todas las resonancias sean posibles, todas las experiencias sean escuchadas, y el derecho al bienestar se garantice para todas y todos.

Ahora bien, ¿cómo se traduce esta vivencia emocional en la valoración que hacen del comedor escolar? A continuación, exploramos cómo estas resonancias ayudan a interpretar las puntuaciones que niñas, niños y adolescentes otorgan a su experiencia en este espacio.

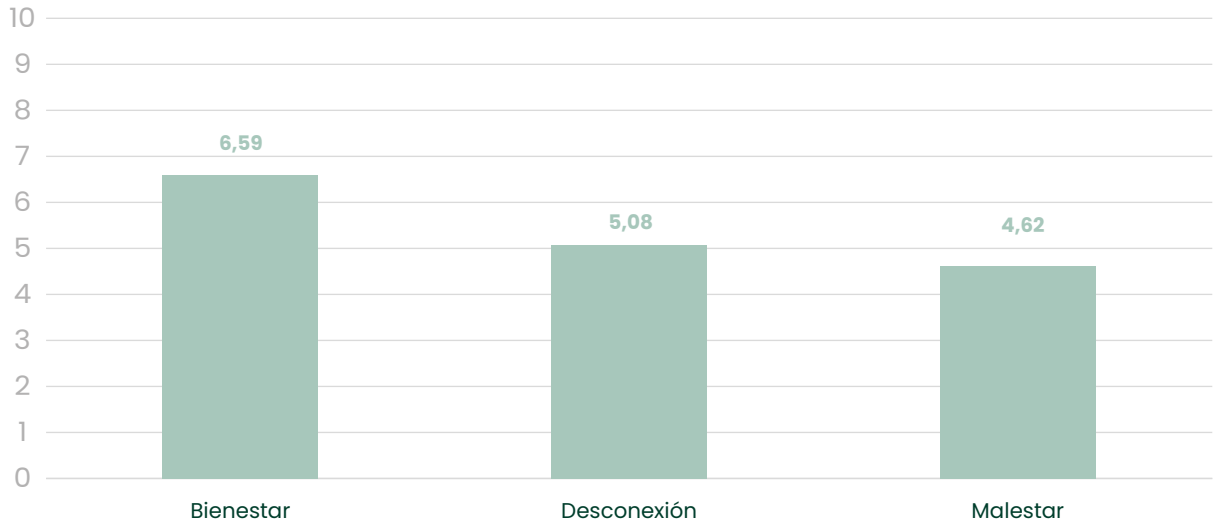
Lo emocional también puntúa: la valoración del comedor según las resonancias

Tras identificar **tres resonancias emocionales predominantes** —una centrada en el bienestar, otra en la desconexión afectiva y otra vinculada al malestar—, exploramos ahora **hasta qué punto estas vivencias influyen en la valoración general** que niñas, niños y adolescentes otorgan al comedor escolar.

Como vimos en el apartado anterior, las resonancias emocionales se construyeron a partir del análisis conjunto de las emociones declaradas por el alumnado en la encuesta. No se trata de etiquetas fijas, sino de **climas afectivos predominantes** que reflejan distintas formas de habitar el espacio del mediodía. Observar cómo estas configuraciones emocionales se relacionan con la puntuación global del comedor **permite entender la carga afectiva que atraviesa este espacio.**

Los resultados muestran diferencias claras y estadísticamente significativas. Quienes recuerdan el comedor desde una resonancia de bienestar —caracterizada por emociones como la alegría, la tranquilidad o el deseo de compartir con otras personas— tendieron a evaluarlo de forma más positiva, con una nota media de **6,59 sobre 10.** Por el contrario, la valoración descendió hasta los **5,08** entre quienes mostraron una **desconexión,** y fue aún más baja —**4,62**[14] — entre quienes vincularon su experiencia al malestar (véase la figura 4).

Figura 4: **Diferencias en la valoración media del comedor escolar según la resonancia emocional**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta Educo (2025) [15].

[14] Las resonancias se identificaron mediante análisis de clases latentes (*latent class analysis*, LCA) a partir de las respuestas a una pregunta sobre emociones vividas durante el comedor y el tiempo de patio posterior. La valoración general del comedor se recogió mediante una escala del 1 al 10. Las diferencias señaladas se basan en una prueba estadística de independencia (ji al cuadrado), utilizada para detectar asociaciones significativas entre las trayectorias y las puntuaciones medias.

[15] La valoración del comedor escolar se obtuvo a partir de la pregunta: "En una escala de 0 a 10, ¿cómo valorarías tu experiencia en el comedor escolar?".

La diferencia no es menor. El salto de casi dos puntos entre quienes recuerdan el comedor desde el bienestar y quienes lo asocian con emociones difíciles refleja con claridad cómo el estado emocional desde el que se habita un espacio influye directamente en su percepción. En otras palabras, **no solo importa lo que se ofrece, sino también cómo el espacio y la experiencia moldean la manera en que se siente y valora.**

Un comedor que cuida es un entorno que acompaña, que no exige disimulo ni un estado emocional concreto, sino que acoge desde el respeto, la escucha y la comprensión.

Esta sección refuerza una idea clave del informe: **el comedor no se vive de una sola manera.** Lo atraviesan una diversidad de emociones que configuran la experiencia de niñas, niños y adolescentes. Comprender esta variedad de formas de estar —desde el bienestar hasta la desconexión o el malestar— permite desplazar la mirada para situarla en **cómo se siente y se habita realmente este espacio.**

Ahora bien, estas emociones no solo se expresan en la dimensión relacional, sino que también se manifiestan en la experiencia concreta del comer y del patio. Por eso en el próximo capítulo, nos centraremos en analizar ese aspecto central del mediodía: la comida, sus sabores y sus formas.

La comida y el comer

El mediodía es, casi sin excepción, el tiempo de la pausa para comer. En muchas culturas —y especialmente en la nuestra—, adquiere un carácter casi ritual, marcando una frontera en el día. Es un tiempo compartido que reúne a las personas y se carga de normas, expectativas y emociones. En el contexto escolar, es un espacio destinado a comer que también **debe garantizar el acceso a una alimentación adecuada, al mismo tiempo que organiza y estructura una parte central de la jornada,** influyendo en los tiempos, las relaciones y las experiencias cotidianas.

Por lo tanto, este capítulo se adentra en las distintas dimensiones que configuran esa experiencia alimentaria. Comer en la escuela no es simplemente una cuestión nutricional o del menú del día, **es también una vivencia social y emocional. Importa qué se come, pero también cómo se come, con quién y en qué condiciones.** Es decir, el comedor escolar no es solo **un espacio**

funcional, es también un escenario de vínculos, aprendizajes, tensiones y negociaciones.

Por eso comenzamos este recorrido atendiendo a cómo valoran la comida niñas, niños y adolescentes. Veremos que **la posibilidad de repetir plato o de elegir marca diferencias significativas.** Desde ahí, y en conexión con lo anterior, nos detenemos en el modo en que, en muchas ocasiones, comer se convierte en **una experiencia marcada por la presión.** Especialmente, cuando no se puede ajustar la ración al apetito, ni decidir el ritmo de la comida, ni se atienden a las necesidades personales. Esta sensación puede intensificarse por la rigidez de los tiempos (turnos largos, poco tiempo para comer, esperas prolongadas) y, en algunos casos, por el uso del castigo hacia quienes no cumplen con lo establecido.

Sin embargo, frente a estas limitaciones, las niñas y niños no adoptan una figura pasiva. **Desarrollan estrategias de resistencia y negociación,** que van desde pedir porciones menores, hablar con monitoras y monitores o intercambiar alimentos, hasta prácticas como dejar comida o desecharla sin que los vean. Estas prácticas muestran que también en el comedor escolar se construyen saberes, desde decisiones sobre lo que se desea comer hasta formas de cuidado mutuo entre iguales.

A su vez, el comedor es un espacio donde se **aprende a convivir.** Comer con otras personas supone seguir normas compartidas, respetar turnos, negociar y explorar lo desconocido. Es un lugar donde se puede desarrollar la **autonomía, educar el paladar y desarrollar habilidades sociales. Pero esa oportunidad educativa no está garantizada por sí sola:** depende de cómo se organice el espacio, del acompañamiento adulto, y de si se propician entornos de escucha y respeto.

Otra dimensión a menudo olvidada pero fundamental es el **ambiente en el que se come.** El ruido, la charla, la posibilidad de conversar o el malestar por la sobreestimulación sonora, forman parte integral de la experiencia. **Comer no es solo una necesidad fisiológica, es también una experiencia sensorial, emocional y relacional.** Cuando se ignora este aspecto, el bienestar se ve comprometido.

En definitiva, **prestar atención a la comida escolar no es solo observar el menú.** Es también detenerse en los modos de comer, en los vínculos que se tejen en torno a la mesa, en las normas que se ordenan en ese momento y en cómo se acompaña a quienes lo viven.

La alimentación escolar es al mismo tiempo un hecho nutricional, educativo, relacional y emocional. Entenderla así permite reconocer su papel central en la construcción del bienestar y la equidad en el entorno escolar.

La comida

La comida no solo se come, también se recuerda, se nombra, se desea o se rechaza. Por eso, antes de valorar cuánto les gusta o qué nota le pondrían, resulta interesante **escuchar cómo hablan niñas y niños del comedor:** qué palabras eligen o cómo narran esa vivencia. En los grupos focales aparecieron con frecuencia términos como "comer", "comida" y "comedor", pero también "hablar", "castigo", "patio" o "elegir" (véase la figura 5). Estas palabras dejan claro que **la comida escolar es también experiencia emocional y relacional,** no solo nutricional. Y en muchos casos, los recuerdos se centran en platos específicos —el puré, la *pizza*, el pan como estrella de la comida, o el arroz, a veces como lo más problemático[16]—, **que marcan la experiencia para bien o para mal.**

Figura 5: **Palabras más frecuentes en los grupos focales sobre el espacio comedor**

Fuente: Elaboración propia a partir de transcripciones de grupos focales, analizadas con MAXQDA [17].

[16] En relación con su punto de cocción.

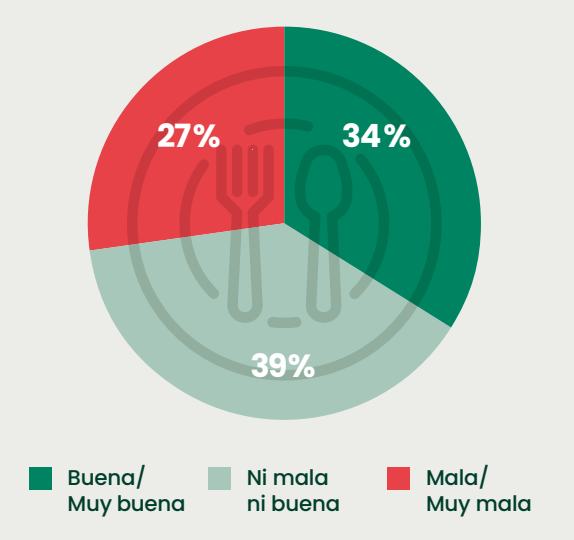
[17] El mapa de palabras muestra la frecuencia relativa de términos mencionados por el alumnado durante los grupos focales realizados en el marco del estudio Comer en el cole. El tamaño de cada palabra es proporcional al número de menciones en las transcripciones.

Valoración general de la comida

Después de recoger cómo se habla de la comida, pasamos ahora a observar cómo se valora desde una perspectiva más global. ¿Qué opinión general tienen chicas y chicos sobre lo que comen en el comedor?

Los datos muestran una percepción más bien baja. Solo 1 de cada 3 estudiantes (34 %) valora la comida como buena o muy buena. En cambio, un 27 % la valora como mala o muy mala, mientras que la mayoría (39 %) la califica como aceptable —ni mala, ni buena— (véase la figura 6).

Figura 6: **En general, ¿cómo calificarías la comida en el comedor escolar?**



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta de Educo (2025).

Estas valoraciones generales no presentan diferencias relevantes por género, nivel socioeconómico o entre centros públicos y concertados[18]. Tampoco difieren respecto a lo que señalan las familias. Según el informe de la OCU (2023)[19], el 28 % de las madres y padres consideran que la comida escolar es mala, un 34 % la ve aceptable y otro 34 % buena.

Ahora bien, aunque la valoración global sea bastante homogénea, al analizar en detalle ciertos aspectos específicos de la comida, como el sabor o la forma de cocinarla, se evidencian matices importantes. A continuación, se resumen los aspectos más comentados y valorados.

Sabor:

El 64,3 % considera que la *comida tenía buen sabor,* aunque un 35,7 % no está de acuerdo.

Miguel, 14 años
Asturias

"Era comida casera, la hacían allí. Estaba muy rica"

Andrés, 14 años
Andalucía

"Comida poco apetitosa, sabía todo igual"

Adecuación a una dieta saludable:

Uno de los aspectos mejor valorados. El 83,6 % considera que *la comida era saludable.*

Sofía, 16 años
Cantabria

"La comida era muy sana y a los niños nos gusta mucho la comida basura"

Josep, 15 años
Cataluña

"En mi colegio de primaria teníamos y sigue habiendo un cocinero increíble ya que todo lo prepara él con alimentos ecológicos"

Variedad:

El 83,5 % cree que el *menú era variado.* Sin embargo, un 16,5 % no está de acuerdo.

José, 13 años
Sevilla

"Cada día varía la comida, cada día daban una comida buena y otras malas, pero al fin, es una buena comida. Y nos ayuda a tener una buena dieta todos los días, rica en nutrientes"

[18] Las diferencias de valoración se analizaron mediante pruebas ji al cuadrado de independencia (x2, p<.05), aplicadas a las respuestas con un nivel de confianza del 95%. En todos los casos citados, las diferencias entre grupos no alcanzaron significación estadística.

[19] OCU, 2023. *Alimentación en Colegios, menús escolares. Octubre 2023.*

Cantidad:

Para el 73,4 % la cantidad de comida era suficiente. Aun así, un 26,6 % indicó *estar desconforme.*

Adriana, 16 años
Madrid

"Salía con hambre. Las raciones eran ridículas, en bandeja plana, no en plato"

Juan, 14 años
Sevilla

"Era una bandeja así, más o menos. Una distancia era de esta esquina, así, pero tenía comida suficiente. Era el primer plato, segundo plato, pan, agua y un postre. Pero era comida, era muy buena cantidad para todos los que estábamos ahí"

Forma de cocinar y temperatura:

Aunque el 67,7 % cree que la comida estaba *bien cocinada y caliente,* un 32,3 % no lo ve así.

Lorena, 12 años
Aragón

"Siempre estaba la comida fría"

Pablo, 14 años
Sevilla

"La comida era muy procesada, como si llevara mucho tiempo ahí"

Aspecto visual:

Es el aspecto peor valorado. Solo el 59,6 % opinó que *tenía buen aspecto,* frente al 40,4 % que mostró su desacuerdo.

Marina, 17 años
Galicia

"Las comidas de cáterin no se mantienen bien para que sean atractivas y ricas a la vista de los niños"

En resumen, niñas y niños valoran la comida como buena, pero con márgenes claros de mejora. Los aspectos con mayor puntuación son la variedad y lo saludable que es la comida. En cambio, el sabor y el aspecto visual obtienen las puntuaciones más bajas. Esto es un aspecto clave para que una comida sea apetecible, más allá de su aporte nutricional. Como recuerdan los dichos populares, "huele que alimenta" o "la comida entra por los ojos".

Cocina propia: el sabor también se cocina

Niñas y niños distinguen con claridad entre la comida cocinada en el propio centro escolar y aquella que, como decía Marian de 16 años (Badalona), *"venía en un camión"*. Es decir, procedente de servicios de cáterin. Esta diferencia no solo afecta logísticamente, sino **que se asocia directamente a cómo se percibe el sabor, el aspecto y la calidad general del menú escolar.** Y esa diferencia, según relatan, se nota y mucho.

Las voces recogidas muestran **una clara preferencia por la comida elaborada en el propio centro.** Valoran su sabor y textura, pero no es únicamente una cuestión técnica, también es afectiva, al reconocer el esfuerzo que implica cocinar en el centro. Como relataba Miguel, de 17 años (Madrid), *"yo en mi comedor no me puedo quejar. Porque traían la comida y la hacían ahí. O sea, estaban desde las tantas de la mañana, pues haciendo la comida para todo el comedor"*.

Para niñas y niños, la comida hecha en el colegio se percibe como más casera, más cuidada y de mayor calidad. En palabras de Ana (14 años, Galicia): *"La comida tenía que ser cocinada en el centro y no venir de un cáterin fría y con sabor regular"*. Esta valoración se repite también en otros territorios. Diego, de 15 años, (Castilla-La Mancha) comentaba, *"hubiera preferido que fuera comida hecha en el comedor y no cáterin"*.

Ahora bien, **aunque la mayoría prefiere la comida elaborada en el propio centro, no todas las experiencias con el cáterin son iguales.** Algunas y algunos notan diferencias en función del proveedor o el paso del tiempo. Aitor, de 12 años (País Vasco), lo decía con claridad: *"Dependiendo de la empresa que trae la comida, es buena o es mala. Cuando era pequeño era muy rica, pero cambiaron hace dos o tres años, y es malísima"*.

En definitiva, estas voces revelan que **la calidad de la comida no depende solo de los ingredientes. Importan también el proceso, la cercanía y la presencia de cocinado.** A esto se suman otros factores como la presión para comer o el ambiente del comedor, y que también influyen en cómo se siente esa experiencia. Y es ahí donde dirigimos ahora la mirada.

El sabor también se cocina: no se trata solo de ingredientes, sino de cercanía, cuidado y presencia. Cuando la comida se elabora en el propio centro, no solo se percibe como de mejor sabor, también se reconoce el trabajo de quienes la preparan, se percibe mayor calidad y se fortalece el vínculo con el entorno escolar.

El comer: entre la elección y la obligación

En la hora del mediodía importa qué se come, pero también cómo se come. El comedor escolar requiere la gestión de un espacio complejo, donde convergen organización, normas, relaciones y tiempos. Esta estructura no solo organiza lo que sucede, sino que moldea de forma directa la experiencia de quienes lo habitan.

Desde las conversaciones y encuestas realizadas, **niñas y niños describen el comer como un acto cargado de tensiones, donde entran en juego factores como la posibilidad —o imposibilidad— de elegir cuánto comer, el ritmo de la comida, el trato recibido y las normas que prevalecen.**

Comer con presión: cuando comer no es elegir

> **Teresa, 16 años**
> Sevilla
>
> "No podías dejar nada, tenías que dejar el plato vacío"

Uno de los principales motivos de malestar expresado por niñas, niños y adolescentes es la **presión por comer todo lo que se sirve, en un tiempo determinado y sin posibilidad de ajustar la cantidad a su apetito o preferencias personales.** Esta experiencia afecta a una parte significativa del alumnado: un **27,6 % declara que muchas veces o siempre tenían que comer de prisa;** el **61,6 % afirma que pocas veces o nunca podía elegir la cantidad servida;** y el **59,7 % señala que no podían repetir un plato aunque lo desearan.**

Aunque comprenden y reconocen que monitoras y monitores deben atender a muchas niñas y niños a la vez, estas imposiciones generaran incomodad y malestar físico. Por ejemplo, Patricia nos lo mencionaba al recordar que, aunque no tuviera ganas de comer, *"te hacían comer más, te duele el estómago"* (16 años, Madrid). Víctor también lo resumía de forma sencilla: *"No podías decir, mira, ponme poquito porque hoy no tengo hambre"* (16 años, A Coruña).

Ante esta situación, el **alumnado desea cambios que permitan mayor autonomía y flexibilidad.**

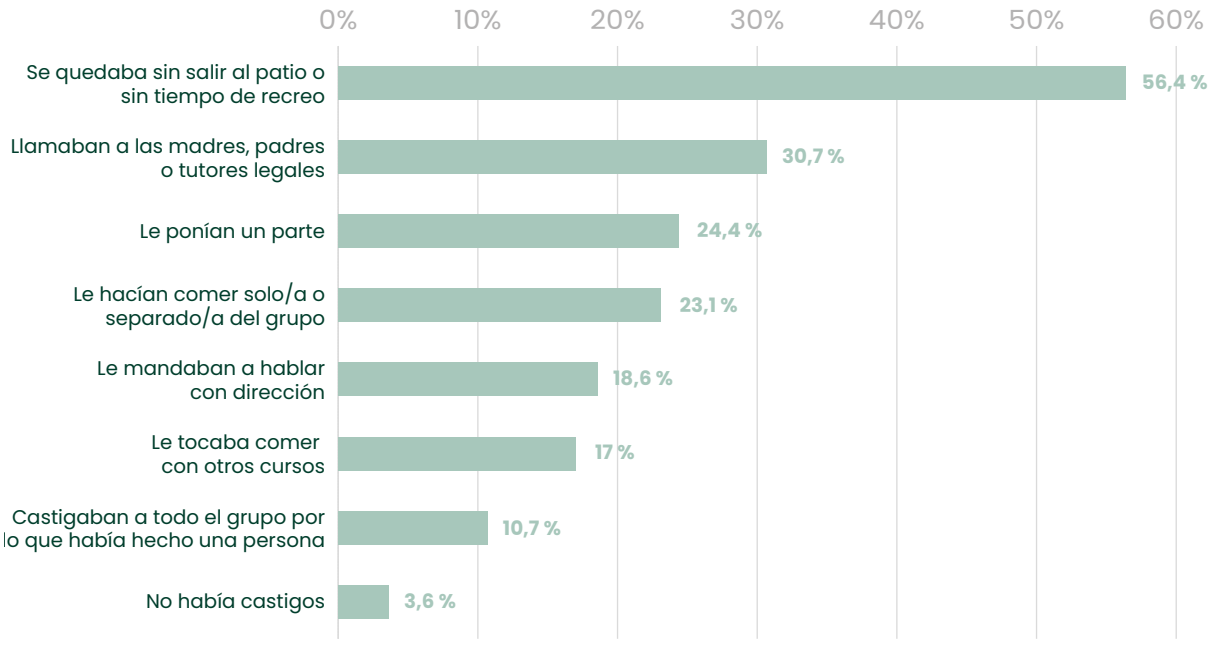
Por ejemplo, para "respetar los tiempos" como proponía Joan (14 años, Badalona), o para ajustar raciones según sus necesidades individuales, como señalaba Anxo (14 años, A Coruña) *"te daban un plato que es muchísimo para un niño"*. Porque **poder elegir el ritmo o cuánto comer fomenta la responsabilidad alimentaria y la autorregulación,** a la vez que se construyen aprendizajes.

Frente a este reclamo, solo un 3,6 % del alumnado afirma que en su comedor **no existía ningún tipo de castigo** al no cumplirse las normas marcadas. En cambio, el **56,4 % señala que quedarse sin patio era la consecuencia más común por no comer lo suficiente.** Como lo resumía Teresa *"no podías dejar nada, tenías que dejar el plato vacío"* (16 años, Sevilla). A esto siguen las llamadas a madres o padres (30,7 %), recibir un parte (24,4 %) o ser separado del grupo (23,1 %) (véase la figura 7).

Las respuestas las vemos en opiniones como la de Ariadna (17 años, Barcelona) al señalar que *"si no te comes la comida, te dejaban solo sentado"* o Antía (15 años, A Coruña) *"lo malo era que la comida, si no te lo comías, llamaban a tus padres y te ponían como un negativo"*.

Estas medidas, bajo una lógica sancionadora, no solo profundizan el malestar del alumnado, sino que también activan respuestas por parte de niñas y niños. **Frente a normas que no permiten elegir, repetir o comer con tranquilidad, el alumnado no siempre se limita a cumplir. También negocia, se adapta o desarrolla formas de respuesta,** como veremos a continuación.

Figura 7: **Cuando alguien se portaba mal o no cumplía las normas de comedor, ¿qué pasaba?**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta Educo (2025).

Estrategias de resistencia y negociación

La tensión que rodea el acto de comer se intensifica cuando la comida no gusta o el apetito no acompaña. Terminar el plato cuesta más y esto puede generar mayor malestar. Frente a estas situaciones, muchas niñas y niños despliegan un repertorio de estrategias que combinan la resistencia silenciosa con diversas formas de negociación. Como contaba María (15 años, A Coruña) *"Te daban el plato y luego decías: ¿Puedo dejar de comer? Bueno, tantas cucharadas más y dejas"*. Esta forma cotidiana de regateo ilustra cómo niñas y niños intentan adaptar la comida a sus posibilidades reales.

Este conjunto de prácticas surge como una forma de agencia ante la falta de autonomía previamente descrita: la imposibilidad de elegir la ración, repetir plato o marcar su propio ritmo. Aunque diversas, todas ellas comparten un mismo objetivo, el de **adaptar la experiencia del comedor a sus necesidades y preferencias.**

Estas estrategias muestran **agencia, adaptación y una comprensión práctica del contexto en el que se encuentran.** Algunas son individuales, otras colectivas. Hay quien opta por hablar con monitoras y monitores para negociar una cantidad (8,2 %), mientras que otras y otros dejan parte del plato (49,7 %), aun sabiendo que pueden recibir una llamada de atención. También aparecen intercambios de comida entre compañeras y compañeros (28,1 %), o el gesto más oculto de esconder o tirar la comida sin que les vean (28,9 %).

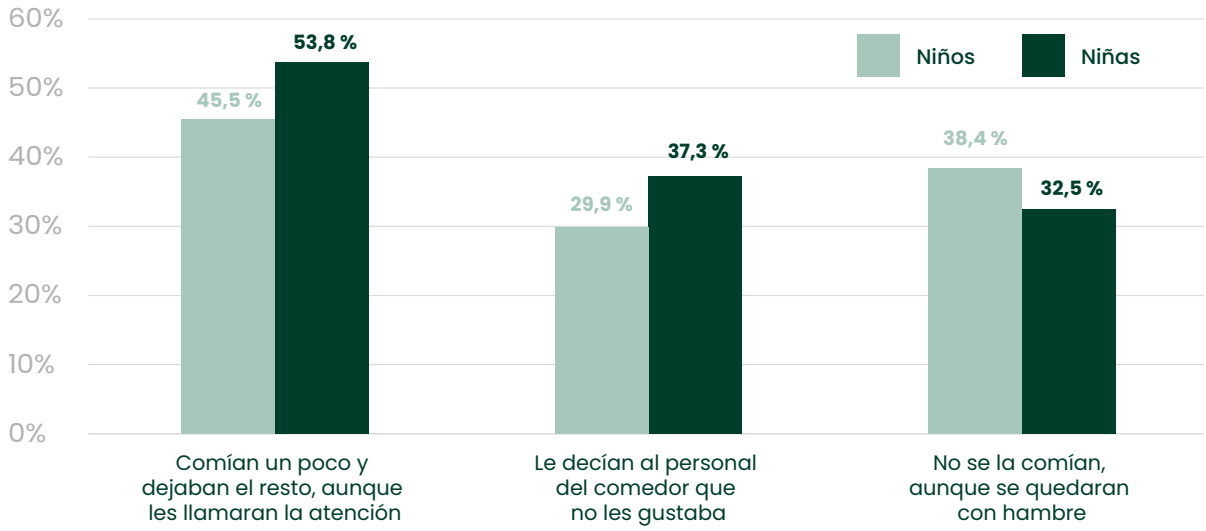
Aunque esta práctica de desechar comida puede parecer impulsiva, muchas niñas y niños muestran conciencia del desperdicio que implica. No se trata de una acción despreocupada, sino que, para algunas y algunos, tirar la comida es una fuente de contradicción e incluso de culpa. Tanto es así que, en algunos casos, se prefiere asumir un castigo antes de desechar un alimento que no se va a comer. Este es el caso de Adriana (17 años, Madrid), que nos contaba cómo *"aunque la gente tiraba la comida, mi hermana prefería quedarse castigada por no comer"*.

Estas estrategias presentan ligeras diferencias entre chicas y chicos (véase la figura 8). Ellas tienden a desarrollar respuestas más dialogadas y visibles. Por ejemplo, muchas comentan que lo habitual es *"como un poco y dejar el resto"*, una opción señalada por más de la mitad (53,8 %). También es frecuente que busquen negociar con monitoras y monitores una ración menor (37,3 %) o, si no hay alternativa, deciden dejar la comida, aunque eso signifique quedarse con hambre (32,5 %).

En cambio, los chicos muestran una tendencia algo distinta, más vinculada a la discreción. Aunque el 45,5 % opta por dejar parte del plato a pesar de saber que eso puede llamar la atención de las monitoras y monitores, un 38,4 % asume el quedarse con hambre como consecuencia de no querer comer lo servido y casi tres de cada diez (29,9 %) confiesan que recurren a tirar la comida sin que nadie lo note.

Estas estrategias evidencian malestar y la necesidad de que el comedor sea un entorno de **aprendizaje clave, no solo para la convivencia, sino también para la relación con el propio cuerpo y el apetito.** La posibilidad de decidir cuánto comer, negociar la ración o probar alimentos nuevos se convierte en un proceso de aprendizaje en sí mismo.

Figura 8: **Diferencia en el comportamiento cunado la comida no les gustaba, según el género** [20]



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta Educo (2025).

Nora, 14 años
Islas Baleares

"Podrían mejorar para que no nos obliguen y se le coja manía a la comida. Se necesita más tiempo, organización y paciencia"

Así, niñas y niños valoran especialmente a quienes les permiten probar cosas nuevas, ajustar el comer a su propio ritmo y, sobre todo, aprender desde la experiencia.

[20] Pregunta original del cuestionario: "¿Qué hacían si alguna comida no les gustaba?". Los resultados se muestran desagregados por género.

Pese a las tensiones descritas, en el comedor escolar se aprende a comer de todo, a respetar los gustos de los demás, a negociar y a participar en normas comunes.

El ruido y la charla

Además de la comida, otro factor central en la experiencia del comedor escolar es el **ruido.** Un comedor escolar que, en su bullicio cotidiano, se convierte en un espacio sonoro donde convergen risas, conversaciones y el ruido de platos y cubiertos. Ese ruido, tan propio del mediodía y de la convivencia escolar, no siempre se recibe de la misma forma. Mientras que para algunas niñas y niños representa una parte alegre y compartida del día —***"mucho ruido, pero se pasa bien"*** decía Macarena (12 años, Sevilla)—, para otras y otros se convierte en una fuente de malestar que influye negativamente en la experiencia del comedor. Rosa, de 16 años (Madrid) lo explicaba así ***"lo peor de todo era el ruido".***

Esta polarización también se refleja en los datos. Mientras **que un 38,3 % del alumnado afirma disfrutar del ruido, un 43,7 % lo identifica como algo desagradable.** Lo cierto es que muchos comedores no están preparados acústicamente para absorber el volumen que se genera cuando decenas de niñas y niños comen juntos tras una mañana de clases. En estos espacios, la alegría del reencuentro puede transformarse rápidamente en una sensación de agobio.

Y cuando el ruido escala, **las normas sobre el comportamiento en el comedor se vuelven protagonistas.** En este sentido, niñas y niños **reconocen la necesidad de ciertas reglas para organizar la convivencia** y también valoran a quienes gestionan el silencio con sentido educativo. Miguel (12 años, Sevilla) reflexionaba: *"También de que los profesores que se pongan a decirnos que nos callemos, que estemos en silencio. En realidad tienen razón, porque los que vienen al comedor vienen a comer"*. Antonio (13 años) completaba: *"Pero tampoco podemos estar todo el rato sin hablar"*. Y Miguel concluía: *"Me refiero a que los profesores se ponen así porque quieren que comas. Para ellos es su trabajo y prefieren que comas. Porque si no están haciendo mal su trabajo"*.

Sin embargo, muchas niñas y niños señalan que **no todas las normas se aplican de forma comprensiva o justa, y no siempre son bien recibidas.** Es aquí donde surgen testimonios como el de Jannet (15 años, Barcelona): *"Te tienes que callar. Es como la sala de espera de un doctor"*. Incluso aparecen formas de castigo que el alumnado vive como injustas. Nora (12 años, Sevilla) apuntaba: *"Los profesores estaban todo el tiempo mandando callar y hablaban más alto"*. Además, en repetidas ocasiones señalan situaciones en las que **hablar demasiado deriva en castigos individuales o colectivos.** *"Hay veces que algunos niños, un*

grupito de cuatro, y la monitora dice "como sigas hablando no salís ninguno". Y por culpa de esas cuatro personas, no salimos todos los grupos. Nos castigan sin patio a todos sin tener la culpa" (Kevin, 15 años, Sevilla).

Estas experiencias dejan entrever **el límite difuso entre norma y sanción.** Las y los estudiantes entienden la necesidad de reglas, pero **reclaman que sean justas, proporcionales y comprensivas con las realidades del grupo. No se trata de eliminar la regulación, sino de aplicar criterios más empáticos.**

Frente a esta complejidad, algunos centros escolares han comenzado a introducir estrategias para gestionar el ruido sin reprimirlo, como mejorar la acústica, trabajar sobre el tono de voz o promover acuerdos sobre cuándo y cómo hablar en la mesa. El reto no está en eliminar el bullicio, sino en **acompañarlo con normas que lo regulen sin cortar la experiencia social.**

De hecho, y precisamente, para muchas niñas y niños **hablar en la mesa es uno de los aspectos más valorados del comedor escolar,** tanto como el propio tiempo de descanso o la comida compartida. En los grupos de discusión señalaban cómo el poder charlar después de la mañana de clase era algo que esperaban con ganas.

El ruido y la charla en el comedor no son solo un problema, sino también una oportunidad educativa. Educar en la conversación, escuchar sin interrumpir, aprender a compartir mesa con respeto y sin gritar forma parte del aprendizaje que se "cocina" también en el comer.

Asimismo, la satisfacción no depende solo del menú, las normas o el ruido, sino también del tiempo libre, la posibilidad de descansar, jugar o relacionarse con otras personas. En este equilibrio entre alimentación, socialización y descanso reside una clave fundamental para el bienestar del alumnado, como veremos en el próximo apartado.

El patio como espacio libre

En el espacio del mediodía, el patio se transforma. Para algunas niñas, niños y adolescentes, es el momento de jugar libremente o participar en actividades organizadas. Para otras, es una pausa en la que sentarse con amistades o buscar un rincón tranquilo sin hacer nada. Algunas aprovechan para leer, hacer deberes o simplemente descansar. **Cada quien encuentra su forma de ocupar ese rato, y el resultado es un mediodía vivido de maneras muy distintas** —incluso por una misma persona—.

Las voces del alumnado reflejan con claridad esta diversidad de experiencias. Teresa, de 16 años (Canarias), lo resumía así: *"Yo no pensaba en la comida. Pedía quedarme de vez en cuando para jugar más con mis amigos"*. Otros, como Alberto (15 años, Andalucía), destacaban lo mejor del mediodía como *"salir al recreo, hablar con amigos y hacer amigos"*. Para muchas y muchos, ese rato después de comer es una oportunidad esperada: *"Estaba deseando quedarme en el comedor para poder jugar después"* (Helen, 12 años, Asturias).

Estas palabras muestran que el patio es un tiempo y un espacio valioso, que se llena de sentido en función de cómo se vive y con quién se comparte.

En sus respuestas, chicas y chicos nos contaron qué hacen en ese tiempo, con quién comparten el rato y cómo se sienten. Hablaron de juegos y actividades, pero también de momentos incómodos, de conflictos, de quedarse fuera. Compartieron sus formas de estar y también lo que les gustaría que cambiara para que ese **espacio fuera más suyo, más justo.**

Este capítulo recoge esa experiencia tal como la viven ellas y ellos. Porque **el patio no es solo un lugar físico, sino una experiencia vivida, llena de contrastes, que dice mucho de cómo es, y cómo podría ser, el estar juntas en la escuela.**

Libertad y autonomía

El patio es un espacio donde niñas, niños y adolescentes despliegan **múltiples formas de estar y habitar el tiempo libre.** Para muchas y muchos es un lugar de juego, descanso, encuentro o simplemente de pausa. Cada quien encuentra su manera de apropiarse de este tiempo: algunas personas leen, otras hacen deberes, otras se quedan quietas, y muchas juegan. **Juegan mucho.**

Según la encuesta, el **80,2 % del alumnado afirma que juega libremente tras la comida, mientras que un 38,4 % dice sentarse a hablar con amistades.** También hay quienes prefieren descansar (13,8 %), hacer deberes (20,1 %) o participar en actividades organizadas por monitoras o monitores (19,4 %). A estas actividades, de carácter más estructurado o individual, se suman otras: un 4,3 % aprovecha este tiempo para leer libros, un 6,6 % indica que juega a juegos de mesa y un 8,9 % declara no realizar ninguna actividad concreta.

Algunas voces reclaman precisamente ese margen de decisión: *"Me hubiera gustado que no me obligaran a hacer nada"* (Lidia, 16 años, Barcelona). Este deseo de autonomía también se refleja en las **diferencias de género.** Hacer deberes es más común entre las niñas (24,2 %) que entre los niños (15,9 %), y lo mismo ocurre con sentarse a hablar con amistades (46,1 % frente a 30,3 %, respectivamente). Estas variaciones apuntan a **patrones diferenciados de socialización** que

conviene tener en cuenta en el diseño y gestión del espacio del mediodía.

Para muchas niñas y niños, el patio no solo es un espacio libre, sino también **un lugar donde pueden ejercer su libertad.** Un 64,8 % valora tener tiempo no estructurado para organizar su propio ritmo y un 53,8 % afirma que puede elegir con quién jugar. El 47 % dice que elige libremente a qué jugar. Como decía Adriana, de 12 años (Sevilla), *"lo que tú quieras, tiempo libre, tiempo libre. Hacer los deberes, podías jugar con tus amigas, podías jugar sola"*. Para muchas y muchos, **el patio es uno de los pocos momentos del día en que pueden decidir por sí mismas y sentir que el tiempo les pertenece.**

En contextos donde las vidas infantiles están cada vez más organizadas desde fuera, **proteger los tiempos de juego libre se vuelve fundamental.** Jonathan Haidt (2024)[21] lo señala como una "vacuna contra la ansiedad", ya que permite afrontar pequeños retos —resolver un conflicto, esperar un turno o superar una frustración— y prepararse para desafíos mayores. Francesco Tonucci (2024)[22] recuerda que el verbo "jugar" solo se conjuga con el verbo "dejar", en el sentido de permitir que ocurra. **Salir al patio, inventar un juego, vivirlo con ilusión o con frustración es una forma de experimentar autonomía real.**

Desde otra perspectiva, Nassim Taleb (2013)[23] propone la idea de antifragilidad, para recordar que niñas y niños no solo pueden atravesar dificultades, sino que crecen con ellas. Evitar el error o el riesgo no fortalece, sino que debilita. Por eso proteger no es despejar el camino, sino ofrecer herramientas para recorrerlo.

Recuperar el valor del juego libre es también una forma de justicia. El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce este derecho: cada niña y niño debe poder descansar, jugar y expresarse libremente. En un contexto donde los espacios para la infancia **tienden a encogerse y el ocio se traslada a las pantallas, el patio escolar emerge como un lugar privilegiado.** No solo para moverse, sino para aprender a convivir, a decidir, a equivocarse y volver a empezar.

El patio no es solo un lugar para moverse, también para aprender a convivir, a equivocarse, a decidir y a volver a empezar. Porque jugar es otra forma de aprender a vivir.

[21] Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Deusto.

[22] Tonucci F. (2024). *El juego como parte de la salud integral en la primera infancia. Diálogo con expertos*.

[23] Taleb, N. N. (2013). *Antifrágil: Las cosas que se benefician del desorden*. Ediciones Paidós Ibérica.

Los espacios físicos y los recursos

La libertad percibida en el patio está fuertemente condicionada por l**os recursos disponibles, las normas de uso y la organización del espacio.** La posibilidad de jugar libremente o descansar no dependen únicamente del deseo individual, sino también de las **condiciones materiales que lo hacen posible o lo dificultan.**

Uno de los aspectos señalados por las niñas y niños es la necesidad de contar con infraestructuras adecuadas que hagan posible el juego y el descanso sin depender del clima. Así lo expresaba Javier (15 años, Madrid): *"Un lugar para cuando llueva. Un patio para que se pueda juntar más gente, pues al final eso no es solo para la lluvia, sino que cuando hay mucho sol, pues también hay que cubrir a los niños pequeños, sobre todo para que no les pase nada"*.

Estas experiencias apuntan a que **espacios techados o zonas cubiertas no son un lujo, sino una condición básica de bienestar.** Espacios que resguarden del calor, la lluvia o el frío permiten garantizar la seguridad y el uso real del patio como un espacio de libertad y juego para todos los días.

Ahora bien, **contar con espacio no basta si no se dispone de recursos materiales variados y en buen estado.** Según los datos recogidos, solo el 32,3 % del alumnado señaló contar con materiales como balones, juegos de mesa o libros. Esta falta de materiales se refleja también en los relatos del alumnado. Adriana, de 12 años (A Coruña) explicaba: *"Teníamos como una especie de caja dónde tenías libros. Pero bueno, la mitad estaban ya destrozados"*.

Además, muchas niñas y niños mencionaron **la importancia de diversificar las propuestas.** No se trata solo de pelotas o zonas para correr, sino también de juegos tranquilos, tableros o materiales para distintas edades e intereses. Adrià (15 años, Badalona) lo decía claramente: ***"que haya juegos de mesa, pero no solo para cuando llueve".*** Y Fernando (13 años, Sevilla) pedía que ***"compren cosas para que jueguen los niños. Pelotas, un parchís, juegos de mesa, deporte y todo eso".***

Por otro lado, el 18 % indicó que las actividades estaban organizadas por monitoras y monitores, y un 3,7 % señaló que no encontraba tiempo para descansar o jugar, aludiendo a una jornada cargada o a dinámicas poco flexibles. Como explicaba Rosa (14 años, Madrid): *"En mi colegio primero se hacía una actividad y luego, hasta la hora de venir a recoger los padres ya te dejaban hacer lo que quieras. Pero primero la actividad"*. **Estas experiencias muestran que el tiempo no siempre está verdaderamente disponible para la libre elección del alumnado.**

Garantizar el juego y el descanso requiere refugios que protejan del calor, la lluvia y el frío. Espacios techados, zonas de sombra y materiales diversos no son extras, sino **condiciones mínimas para que el patio sea un entorno de bienestar, relación y aprendizaje.**

Un espacio relacional y emocional

El patio del mediodía es también un escenario de relaciones donde **se convive, se incluye o se excluye, se comparten momentos significativos o se vive el conflicto.** El 90,5 % de las niñas y niños dice disfrutar del patio, especialmente por poder jugar o estar con sus amistades. Este disfrute se apoya en un alto grado de interacción entre cursos: el 65,7 % dice que es frecuente jugar con compañeras y compañeros de otras edades, lo que sugiere dinámicas de socialización amplias. Además, un **83,7 % señala que entre chicas y chicos suele haber respeto mutuo y buena relación** (81,2 % de las niñas y 86,4 % de los niños).

Sin embargo **afloran desigualdades en el uso del espacio.** El 44,6 % señala que los niños ocupan más espacio del patio que las niñas. Al desagregar por géneros, el 18,3 % de las niñas perciben que esto ocurre "siempre", frente al 10,2 % de los niños. Es decir, ellas tienden a identificar con más frecuencia esta ocupación desigual, lo que refleja **una vivencia distinta del uso compartido del espacio según el género.**

Además, el 16,5 % del alumnado dice sentirse solo o excluido con frecuencia, lo que muestra que la inclusión en el patio no siempre está garantizada. Esta percepción no puede considerarse anecdótica, sino como una señal de que la inclusión no está plenamente garantizada. Lo expresaba Jordi (15 años, Cataluña), *"es muy triste sentirse solo y sentirte invisible"*.

También surgen cuestiones sobre la gestión de conflictos. **El 23,3 % del alumnado afirma que los conflictos entre iguales suelen resolverse internamente,** mientras que un 16,8 % señala que es frecuente tener que acudir a personas adultas. Como contaba Nora (12 años, Sevilla), *"algunas veces sí hay peleas, pero... mínimo, mínimo, una vez en semana se peleaban"*. Y Nerea (15 años, A Coruña) añadía: *"Si había una pelea y tú tenías que ayudar, ibas a decirles que había una pelea a los monitores"*. A esto se suma la voz de otra adolescente en Galicia que denunciaba la falta de supervisión adulta: *"Las monitoras estaban dentro, en un sitio cerrado. Si había una pelea, ibas a avisarles pero si no, no se enteraban hasta que había uno en el suelo"* (Gema, 15 años).

El análisis general muestra un clima mayoritariamente positivo en el patio del mediodía, con altos niveles de disfrute y relación entre el alumnado. **Pero también se detectan señales claras de desigualdad,** especialmente en términos de inclusión, uso del espacio o resolución de conflictos. Estos datos invitan a **repensar el rol del acompañamiento adulto** en el momento del patio —esta cuestión se abordará con más detalle en el capítulo dedicado a la figura del monitor y monitora—.

Comprender lo que ocurre en el patio **no es solo observar lo que se hace, sino también escuchar cómo vive y siente quien lo habita.**

Resonancias emocionales: claves para entender cómo se vive el patio

La experiencia del mediodía no se define únicamente por las actividades que se realizan ni por las normas que regulan el espacio, sino que se configura de forma decisiva a través de las **emociones que emergen en ese tiempo.**

Como se abordó en un capítulo anterior —"Un espacio, múltiples formas de vivirlo"—, el concepto de **resonancias emocionales** permite comprender cómo niñas, niños y adolescentes viven el mediodía escolar desde lo afectivo. Más que etiquetar con categorías fijas, estas resonancias **permiten captar formas compartidas de sentir,** que se construyen en los vínculos, las relaciones y las dinámicas del espacio compartido.

En este apartado retomamos esa mirada para explorar cómo estas resonancias influyen en la experiencia del patio: en las posibilidades de juego, la percepción de inclusión o exclusión, las formas de convivir o la gestión de conflictos. Nos interesa no solo lo que ocurre, sino **cómo se siente y recuerda ese tiempo.**

Sabemos, por ejemplo, que **el 70,6 % del alumnado asocia el espacio del mediodía con una vivencia emocional positiva (resonancia bienestar), mientras que un 17,7 % vincula ese tiempo al malestar emocional o social (resonancia malestar), y un 11,7 % expresa desconexión emocional, sin vivencias claramente positivas ni negativas (resonancia desconexión).**

Estas cifras nos orientan sobre el modo en que se recuerda el mediodía y permiten leer la experiencia diaria desde una clave **más situada y emocional.** En los siguientes apartados veremos cómo estas resonancias se manifiestan en aspectos centrales de la vida escolar, como el juego, la convivencia, los vínculos y el bienestar.

Juego y presencia activa en el patio

El juego libre es, sin duda, una de las formas predominantes de vivir el tiempo de patio. Sin embargo, su presencia no garantiza por sí sola una experiencia igualitaria ni accesible para todo el alumnado. Jugar, descansar o simplemente estar adquiere un significado distinto según la resonancia emocional con la que se viva este espacio.

Entre quienes se sitúan en la **resonancia de bienestar** —la mayor parte del alumnado—, un 83,5 % dice jugar libremente tras la comida. Esta **cifra desciende a 78,8 %** entre quienes experimentan desconexión, y baja al 65 % entre quienes viven el mediodía con malestar.

Estos datos indican que el juego libre, aunque frecuente, **no siempre es vivido como tan accesible o elegido.** Para quienes experimentan sentimientos de exclusión o desánimo, el patio puede no sentirse como un espacio al que se pueda entrar fácilmente. No se trata solo de querer o no querer jugar, sino de si **existen las condiciones emocionales y sociales necesarias para hacerlo con seguridad y deseo propio.**

Las diferencias también se expresan en la afirmación **"no hacía nada en particular":** solo el 3,8 % del alumnado en resonancia de bienestar la eligió, frente al 17,5 % del grupo en desconexión y al 24,8 % con malestar. Este dato no debe interpretarse automáticamente de manera negativa, debido a que no participar activamente puede ser una elección legítima, suponer un momento de descanso, observación o pausa. Lo relevante es si **esa elección es libre, o si está mediada por una sensación de exclusión.**

Asimismo, **la percepción de autonomía** varía según la resonancia emocional. El 50,8 % del alumnado en resonancia bienestar siente que puede elegir, frente al 42,3 % en desconexión y al 35,4 % en malestar. Así, **la sensación de autonomía está estrechamente vinculada a la vivencia emocional del espacio.**

Convivencias, relaciones sociales y gestión de conflictos

Estas diferencias no se limitan al juego, sino que **se extienden al plano relacional.** Por lo tanto, analizar las resonancias emocionales ayuda a entender cómo **el entorno favorece o limita la calidad de los vínculos sociales.**

El sentimiento de **soledad o exclusión** es uno de los indicadores más reveladores. Solo un 11 % del alumnado que asocia el mediodía con emociones predominantemente positivas (resonancia bienestar) afirma haberse sentido excluido o solo frecuentemente. En cambio, este porcentaje se eleva al 43,2 % entre quienes sitúan su vivencia en la resonancia del malestar, lo que **muestra la exclusión como un patrón estructural más que como una experiencia puntual.**

Algo similar ocurre con la percepción de **respeto mutuo** entre iguales. A la afirmación *"entre chicos y chicas nos tratábamos con respeto y nos llevábamos bien"*, responde afirmativamente el 42,5 % del alumnado con vivencias positivas, frente a un 32,8 % en el grupo de desconexión y solo un 18 % en el de malestar. También cambia la percepción sobre el **patio como espacio para hacer amistades.** Lo considera siempre así un 68,9 % en bienestar, el 51,1 % en desconexión y el 31,6 % en malestar.

La **gestión de los conflictos** refleja estas mismas brechas. Solo un 11 % del alumnado en resonancia bienestar dice recurrir con frecuencia a las personas adultas para resolver conflictos. En cambio, esta cifra se triplica en el grupo de malestar (35 %). **Este dato no debe leerse como un problema individual,** sino como un indicador contextual de que las normas escolares, las dinámicas grupales y **la presencia —o ausencia— de figuras adultas de referencia, pueden facilitar o bloquear la gestión constructiva de los conflictos.**

Estos datos subrayan que la inclusión relacional no puede asumirse como garantizada. Para una parte significativa del alumnado, el patio sigue siendo un espacio de incertidumbre o conflicto, en el cual la conexión con los demás **no está asegurada.** Esta realidad evidencia que el disfrute del mediodía no depende únicamente de las oportunidades de juego o descanso, sino también de **sentirse parte de un entorno seguro** y legítimo, donde las relaciones se construyan sobre el cuidado mutuo y el respeto. **La gestión de la convivencia, por tanto, no puede disociarse del bienestar emocional del alumnado.**

Reconocer estas diferencias no implica solo intervenir ante los problemas, sino también crear condiciones para que todas las formas de estar puedan encontrar un lugar seguro y legítimo en el patio del mediodía.

El patio como derecho a estar

La gestión de la convivencia no puede desligarse del bienestar emocional del alumnado. El acompañamiento adulto y el entorno de socialización son clave para que niñas y niños puedan construir relaciones basadas en el cuidado mutuo y en la resolución no violenta de los conflictos. Reconocer las diferencias no implica solo intervenir ante los problemas, sino también crear condiciones para que todas las formas de estar puedan encontrar un lugar seguro y legítimo en el patio del mediodía.

Por tanto la equidad no se logra ofreciendo el mismo espacio a todas las personas, sino garantizando que cada quien, desde su lugar emocional y social, pueda encontrar reconocimiento, sentido y posibilidad real de participar.

El patio es ese espacio donde todo ocurre. No se trata de organizarlo desde afuera, sino de reconocer su densidad afectiva y relacional. No todas las niñas y niños necesitan estar activamente en dinámicas colectivas para estar bien. Para algunas personas estar solas o mirar también puede ser valioso. Lo importante es que esa soledad no sea impuesta. Por eso se necesitan rincones para explorar, materiales que inviten, condiciones que permitan que cada quien encuentre su lugar sin quedar al margen. Y, en todo esto, **el rol de las personas adultas no debe de ser el de dirigir, sino el de sostener un entorno en el que puedan pasar cosas: juego, conversación, descanso, cuidado, aprendizaje.**

Sin embargo tampoco basta con multiplicar opciones. También es necesario cuestionar qué normas invisibles condicionan la posibilidad misma de estar. ¿Qué formas de juego, de estar, de expresión son reconocidas como válidas? ¿Quiénes quedan fuera sin que nadie lo note? A veces no es que no quieran participar, sino que no pueden hacerlo sin exponerse o protegerse.

No participar puede ser un acto de cuidado propio. Una decisión legítima, pero también un indicador que las condiciones no están garantizadas. Incluso quienes participan activamente en los juegos más visibles, como el fútbol, no siempre lo hacen por deseo propio. A veces lo hacen porque es lo esperado, es lo único legítimo, o porque es la forma de evitar quedar fuera. El juego dominante no siempre es disfrute. Por eso la mirada no debe centrarse solo en quienes no participan, sino también en quienes participan sin haber podido elegir.

En definitiva, repensar el patio es abrir la pregunta sobre el deseo y la posibilidad de elegir. Es hacer sitio a quienes se quedan fuera pero también a quienes están dentro sin querer estarlo. **Pensar la equidad implica abrir el espacio a lo diverso. Y ahí el rol adulto no es ordenar, sino sostener un lugar donde el derecho a estar también se pueda vivir en los márgenes.**

Monitores y monitoras: la figura clave

Los monitores y monitoras del comedor —profes del comedor, como los llaman muchas niñas y niños— tienen un papel central en el tiempo del mediodía. Sostienen el equilibrio entre **la organización del grupo, la gestión de los tiempos, los ritmos de la comida, el acompañamiento educativo y la comunicación con las familias,** todo en un contexto muchas veces tensionado por los ritmos acelerados y escasa dotación de personal. Tal y como señala Jaime, de 17 años (Castilla-La Mancha), *"pocas cuidadoras para tantos niños"*.

Su tarea **combina el cuidado, la atención a la alimentación, la resolución de conflictos y la dinamización de ocio y tiempo libre** en un espacio breve, compartido y cargado de exigencias. **Es un trabajo complejo,** que requiere competencias en múltiples ámbitos, que van desde la restauración hasta la educación en valores.

Aunque las niñas y niños no siempre nombran explícitamente el papel del personal adulto, **sí transmiten con claridad que el monitor o la monitora es una figura clave en la experiencia y vivencia del comedor escolar.** La manera en que cada monitora o monitor se relaciona con ellas y ellos transforma profundamente el clima del espacio de mediodía. *"Yo tengo tantos recuerdos buenos como malos. Depende de la monitora con la que me tocase"*, explicaba Juan (17 años, Madrid).

Esta diferencia en la experiencia suele estar marcada por el tipo de vínculos que se establece. **Cuando ese vínculo es cercano y cuidado, se recuerda con afecto,** como contaba Miriam de 16 años (Madrid), *"una se tuvo que ir, que era supermaja, un amor conmigo. La echo muchísimo de menos"*. En otros casos, parece que **basta con una presencia positiva para que todo cambie:** *"¿Lo mejor? Cuando tocaba una profesora buena"*, recordaba Virginia de 15 años (Sevilla).

Pero **también hay relatos que señalan malestar, especialmente cuando se percibe un trato injusto o falta de paciencia.** *"Los monitores son muy gritones y no tienen paciencia. No me gustaba que trataran mal a niños más pequeños que yo"* (Roberto, 15 años, Castilla-La Mancha).

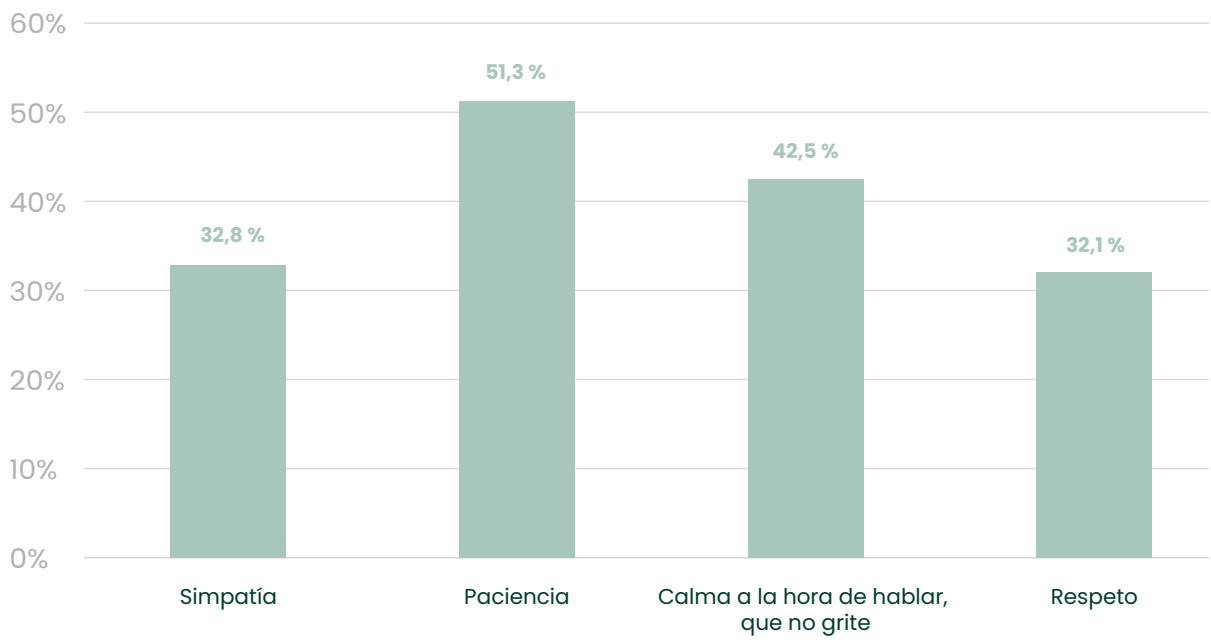
La figura de la monitora o monitor no es neutra. Su manera de estar, acompañar y relacionarse tiene un impacto directo en cómo se vive el mediodía.

Las palabras de las niñas y niños nos muestran que no da igual quién acompaña ni cómo lo hace. Por eso es necesario saber qué es lo que niñas y niños valoran más de su presencia.

Lo que niñas y niños valoran de quienes les acompañan

Al preguntar a niñas, niños y adolescentes por las características más valoradas en quienes los acompañan durante el mediodía, las respuestas apuntan con claridad hacia **dimensiones personales y relacionales** (véase la figura 9). **La paciencia destaca como la cualidad más apreciada.** Un 51,3 % cree que es fundamental, aunque no siempre la reconocieron en las experiencias vividas. De hecho, solo un 28 % recuerda que sus monitores y monitoras fueran pacientes. **La simpatía también fue señalada** por el 32,8 %, **junto con el respeto** (32,1 %).

Figura 9: **¿Qué características debe tener un buen monitor o monitora del comedor?**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta Educo (2025).

En esa línea, **la forma de comunicarse también adquiere un peso clave.** Hablar con calma y sin gritos fue elegida por el 42,5 % del alumnado. Este deseo de una comunicación más respetuosa y afectiva contrasta con recuerdos pasados, en los que predominaron formas basadas en la imposición o el grito. Como expresaba Paula, de 14 años (Sevilla), *"no me gustaba que los profes de comedor nos gritaban, cuando nos pueden hablar de forma más tranquila, sociable y amable"*.

Estas percepciones muestran que lo que más se valora no es tanto la supervisión o el control, sino un acompañamiento basado en el cuidado y el reconocimiento. Para niñas y niños, sentirse escuchados y tratados con empatía son atributos fundamentales de quienes los acompañan. Así lo expresaba Mario, de 15 años (Madrid), *"por ejemplo, la que ha llegado nueva, era supermaja conmigo, me ayudaba y todo eso. Ella sí que era una muy buena monitora"*.

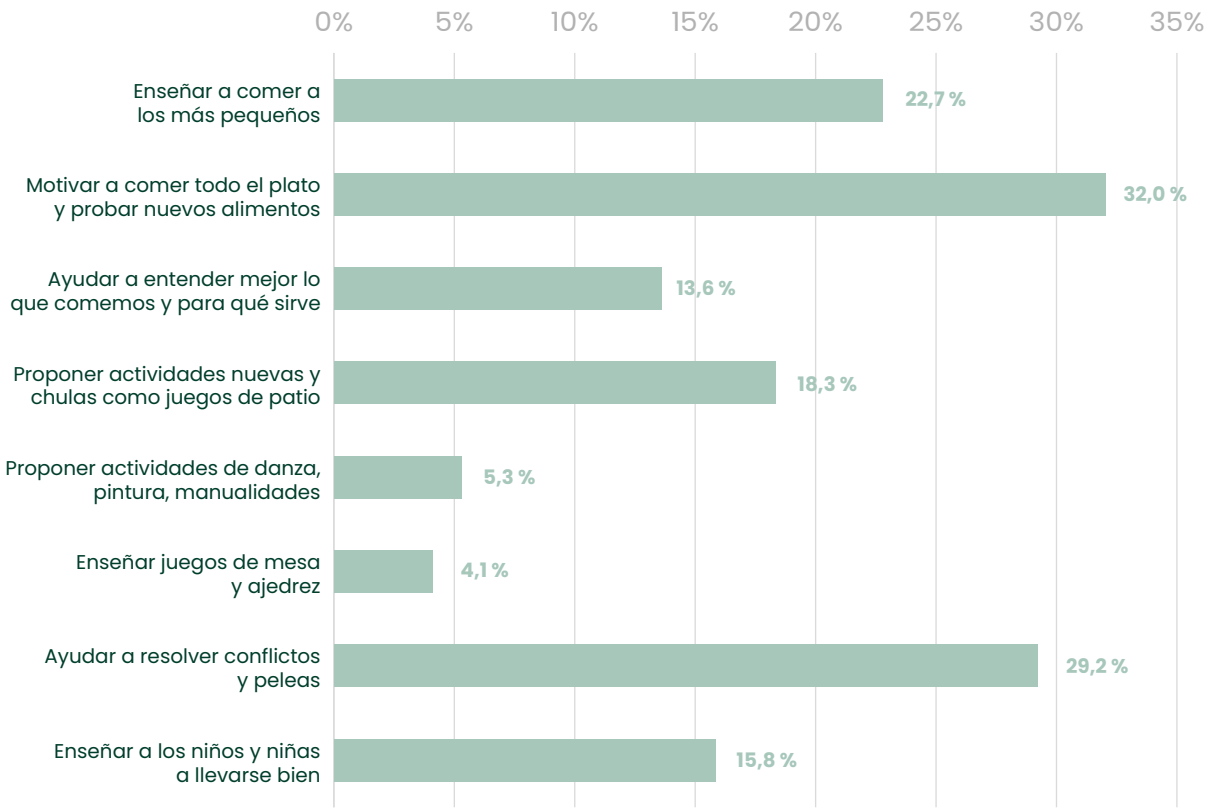
En definitiva, **el valor que niñas y niños otorgan a quienes los acompañan no se basa únicamente en lo que hacen, sino también en cómo lo hacen.** Pero su mirada también va más allá. Piensan en todo aquello que les gustaría que las monitoras y monitores pudieran hacer. Eso nos lleva a explorar **qué funciones consideran más necesarias y cómo desearían que se desarrollaran.**

Funciones que reconocen y desean

Niñas y niños valoran la presencia de monitores y monitoras y **comprenden lo complejo de su rol. Saben que gestionar la comida, los tiempos, la convivencia y los conflictos en tan poco tiempo no es tarea sencilla.**

A partir de sus respuestas hemos agrupado estas funciones en torno a tres ejes principales: la comida, las actividades y la convivencia (véase la figura 10). Para cada una de ellas niñas y niños proponen formas concretas de acompañar el día a día.

Figura 10: **¿Qué características debe tener un buen monitor o monitora del comedor?**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta Educo (2025).

Comida

Reconocen que una de las tareas clave de las y los monitores es asegurarse de que todas y todos coman. Pero insisten en que **esto no debe hacerse desde la imposición. Motivar sin obligar** es la propuesta mayoritaria (32 %), **refiriéndose a acompañar, a probar nuevos alimentos, pero sin presionar ni meter prisa.**

También se considera importante que se **enseñe a comer,** especialmente a las y los más pequeños (22,7 %), y **ayudar a comprender qué se come y por qué** (13,6 %). En definitiva, se espera un acompañamiento que combine información, apoyo emocional y respeto. Como expresaba Núria, de 17 años (Cataluña), *"en nuestro comedor de primaria eran muy importantes los monitores, que nos explicaban los platos y nos ayudaban a comer"*.

Por eso **el modo en que se da este acompañamiento es tan importante como la intención.** Cuando este se vive desde la flexibilidad y el diálogo, la experiencia mejora notablemente. *"Mi experiencia fue buena, aunque a veces no me gustaban todos los platos. Los monitores eran buenos y si sobraba alguna comida de la que nos gustaba, podíamos repetir"*, contaba Roberto, de 12 años (Andalucía).

Sin embargo, **también hay relatos que evidencian situaciones de malestar** cuando el acompañamiento pierde su carácter educativo y se convierte en presión o castigo. "*Los monitores no deben decirnos qué tenemos que comer, como mucho probar lo que hay*", explicaba Andrea de 16 años (Cantabria). Más aun, algunos testimonios reflejan vivencias duras: *"A mí una vez que por no comerme una comida me obligaron a comérmela. Me dijo: o te la comes o no sales. Me estaban gritando y me puse a llorar"* (Kevin, 14 años, Sevilla).

Estos relatos subrayan que la manera de intervenir durante las comidas tiene un impacto directo en cómo se vive el espacio. Acompañar con empatía, explicar sin imponer y respetar los ritmos y los gustos individuales son aspectos centrales para construir una relación positiva con la alimentación.

Actividades

En cuanto al tiempo libre, aunque algunas niñas y niños mencionan y valoran las propuestas que hacen los monitores y monitoras, **no es ahí donde sitúan el eje principal de su rol.** Un 18 % destaca que se proponen juegos de patio, un 5 % valora actividades artísticas como la pintura, la danza o las manualidades, y un 4 % menciona el ajedrez o juegos de mesa.

Aun así, lo más importante para ellas y ellos no es qué se propone, sino cómo se vive ese tiempo. En concreto, lo que más valoran **es la posibilidad de decidir libremente qué hacer,** sin imposiciones ni rigidez. Por eso señalan que el papel del monitor o monitora debería orientarse más a **facilitar un espacio de libertad** y a **ayudar a resolver conflictos que surgen, enseñando a gestionarlos con autonomía.**

Este deseo de flexibilidad también se expresa en los pequeños momentos cotidianos que dejan huella. Como comentaba Tatiana, de 14 años (Madrid), *"cuando nos quedábamos en el gimnasio porque llovía, también éramos muy felices porque nos ponían pelis"*. **No se trata solo de llenar el tiempo, sino de hacerlo habitable.**

Convivencia

El espacio del mediodía es un escenario privilegiado para el aprendizaje en convivencia. Lejos de ser únicamente un momento de descanso o alimentación, es un tiempo de interacción social donde se ponen en juego **habilidades emocionales, normas de relación y estrategias para la resolución de conflictos.** En este contexto, **las personas adultas que acompañan —monitoras y monitores— asumen un papel clave. No solo observan, median o intervienen, sino que también educan.**

Los conflictos que surgen entre niñas y niños no solo son inevitables, sino que forman parte del proceso de socialización. Aprender a negociar, compartir, esperar turnos, aceptar límites y expresar necesidades son aprendizajes fundamentales que se desarrollan en este tiempo compartido. Una gran parte del alumnado afirma que estos conflictos se resolvían entre compañeras y compañeros (23 %), o con ayuda de monitoras y monitores (17 %).

Desde esta perspectiva, **se espera del personal adulto un rol activo en la gestión de estas situaciones.** El 29 % considera que **la principal función de las monitoras y monitores es ayudar a resolver conflictos y peleas,** y un 16 % valora que **enseñen a llevarse bien.** Estas cifras reflejan **una expectativa clara de acompañamiento emocional y educativo** por parte del personal del comedor.

La presencia activa y consciente de la persona adulta influye directamente en cómo se viven los conflictos, cómo se previenen y en qué medida pueden construirse relaciones basadas en el cuidado mutuo y el respeto. Como señalaba Helena, de 14 años (Sevilla), *"hay algunos que a veces se ponen a ver el móvil y no están pendientes de los niños"*. Este tipo de comentarios **no señalan solo una ausencia puntual, sino que subrayan la importancia de estar presentes y disponibles para acompañar el proceso de convivencia.**

Reconocer esto no implica solo intervenir ante los problemas, sino también crear condiciones para que, como ya se explicó en el apartado anterior, todas las formas de estar puedan encontrar un lugar en el espacio del mediodía.

Monitores y monitoras asumen un papel clave, el acompañamiento emocional y educativo. Paciencia, escucha y respeto son las cualidades que niñas y niños más valoran.

Acompañar para cuidar y comprender

El papel de los monitores y monitoras **es determinante en cómo se vive la experiencia del mediodía.** No se trata únicamente de supervisar, sino de **acompañar con presencia, sensibilidad y respeto.** Cuando este acompañamiento es respetuoso y coherente, **transforma la experiencia del comedor,** convirtiéndolo en un espacio **educativo, emocional y relacional significativo.**

Acompañar implica estar disponible, escuchar, cuidar sin invadir y enseñar sin imponer. Supone comprender que el mediodía no es solo un momento de alimentación, sino de interacción, descanso y socialización. Por eso quienes acompañan este espacio **deben hacerlo desde una actitud comprensiva, flexible y atenta a las necesidades de cada grupo y cada momento.**

El rol adulto también es clave para que las normas se vivan **como acuerd os compartidos, y no como imposiciones.** No se demanda ausencia de límites, sino **una regulación justa, comprensible y aplicada con coherencia.** Cuando esto no sucede, se genera malestar. Como expresaba Nora, de 12 años (Sevilla), *"los profesores estaban todo el tiempo mandando callar y hablaban más alto. Se quejaban de que nosotros hablábamos muy fuerte, que hacíamos mucho ruido, pero después ellos hablaban superalto"*.

Por eso **quienes acompañan deben educar con el ejemplo.** Si se exige respeto, también debe mostrarse respeto. Si se plantea una norma, debe cumplirse desde ambos lados. Esta coherencia **refuerza la legitimidad de las reglas y contribuye a un clima de convivencia más justo.**

El acompañamiento adulto durante el mediodía, cuando es ejercido desde la empatía y la equidad, favorece la construcción de un espacio seguro, amable y educativo. En este punto la figura del monitor o monitora trasciende la función de control y se convierte en una figura educativa clave para sostener el bienestar emocional, relacional y físico del alumnado.

La participación: una asignatura pendiente

A lo largo de este informe nos hemos acercado al espacio del mediodía a través de las vivencias de niñas, niños y adolescentes. Así, hemos explorado sus emociones, los sabores, las normas, las relaciones con sus iguales y con las y los monitores. Este recorrido permite afirmar que **el espacio del mediodía no es solo un lugar donde se come, sino también un espacio educativo y relacional que marca la experiencia escolar.**

No obstante, hay una dimensión que permanece prácticamente ausente: **la participación de las niñas y niños en las decisiones que afectan a ese espacio.** La Convención sobre los Derecho del Niño (Naciones Unidas, 1989)[24], ratificada por España en 1990, reconoce expresamente este derecho. Su artículo 12 establece dos componentes: por un lado, **el derecho a expresar libremente sus opiniones en cualquier asunto que les afecte,** y por otro, **el derecho a que esas opiniones sean tenidas en cuenta de manera efectiva, en función de su edad y madurez.**

Más de tres décadas después, este derecho sigue sin materializarse en muchos espacios. El espacio del mediodía, como confirma esta investigación, no es una excepción. **La participación infantil sigue siendo la gran ausente.**

Y, sin embargo, a lo largo del informe hemos visto que, **cuando se les pregunta, hablan. Y, cuando hablan, lo que dicen importa.** Como señalaba Martin de 15 años (Galicia): *"que cuenten con la opinión de los niños para organizar sus vidas y debatir si sus ideas son buenas o no"*.

Por eso, en esta sección recogemos específicamente su mirada sobre la participación en el espacio del mediodía y su deseo —claramente expresado— de formar parte de las decisiones que les afectan.

[24] Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

Participar no está en el menú

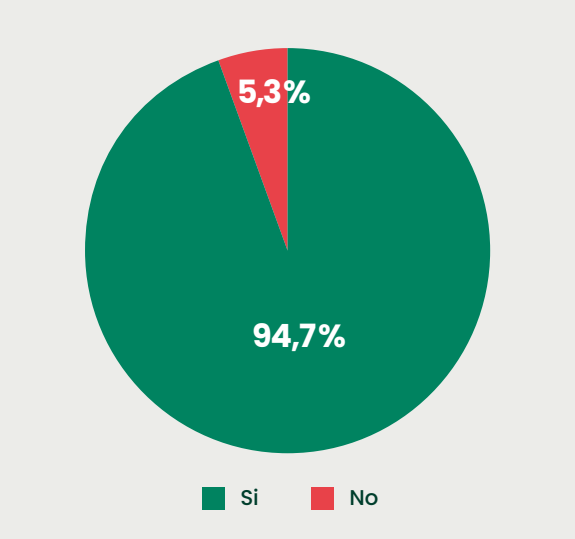
Preguntamos directamente al alumnado si alguna vez les habían pedido su opinión sobre el comedor. **Solo 1 de cada 4 (23,5 %) dijo haber sido consultado. Más de la mitad (55,2 %) respondió que nunca se le preguntó y un 21,2 % no lo recordaba.** Es decir, **más de 3 de cada 4 no pudieron afirmar haber tenido la oportunidad de expresar su punto de vista** sobre un espacio cotidiano y relevante.

A esta falta de ser consultadas y consultados se suma otra vivencia. 1 de cada 4 (23,6 %) niñas y niños tienen la percepción de que **luego no se hace nada con lo que dicen.**

El sentimiento de invisibilización está presente también en sus palabras: *"Nunca dijeron qué había cada día. Llegabas al comedor, está la comida hecha y tienes que comer"* (Eloi, 15 años, A Coruña). Así como *"la decoración era muy sosa, las paredes en blanco y ya está"* (Mara, 14 años, A Coruña), en referencia a que no se les permitió participar en la decoración del comedor como les hubiera gustado. **La falta de consulta y la ausencia de detalles de cuidado se entrelazan en una experiencia poco acogedora y nada participativa.**

Frente a este escenario, preguntamos si creían que deberían ser preguntadas y preguntados. La respuesta fue contundente: **el 94,7 % dijo que sí** (véase la figura 11). **No solo quieren participar, sino que consideran que deberían hacerlo.**

Figura 11: **¿Crees que deberían preguntar la opinión a los niños y las niñas?**



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta de Educo (2025).

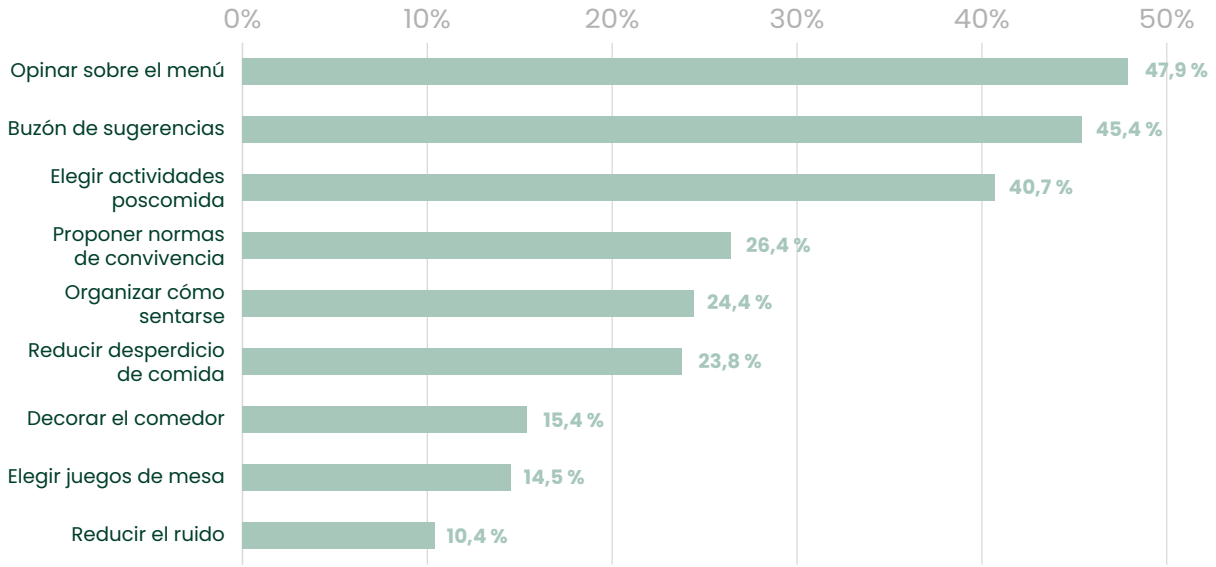
Para ahondar en esta cuestión, les preguntamos por las razones por las que consideran que el alumnado debería de ser consultado. **El 61,7 % dijo que tienen derecho a ser escuchadas y escuchados y un 41 % porque sus ideas y opiniones son buenas[25].** Aun así, las niñas y niños no solo reclaman ser escuchados, sino también que **lo que dicen tenga peso.** No se trata únicamente de preguntar "¿qué te parece?", sino de **habilitar estructuras donde sus opiniones incidan realmente. Lo que está en juego no es solo un procedimiento, sino un derecho.**

[25] Pregunta de respuesta múltiple. La suma de porcentajes puede exceder el 100 % debido a que cada participante pudo elegir varias respuestas.

Reconocer la participación como derecho implica asumir que sus ideas no solo importan, sino que también pueden enriquecer, transformar y mejorar los espacios comunes.

Cuando se les da una oportunidad para proponer, **la infancia responde.** Preguntamos cómo imaginarían un comedor más participativo y las propuestas fueron variadas (véase la figura 12): opinar sobre el menú semanal (47,9 %), colocar un buzón para ideas (45,4 %), elegir actividades después de comer (40,7 %), y proponer normas de convivencia (26,4 %). Es decir, **no es solo deseo de hablar, es deseo de implicarse.**

Figura 12: ¿Cómo podrían participar las niñas y los niños?



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta de Educo (2025).

En definitiva, reconocer la participación infantil como derecho implica asumir que sus ideas no solo importan, sino que también pueden enriquecer, transformar y mejorar los espacios comunes. Y más allá de eso, implica reconocer su ciudadanía, escuchando a una infancia que ya existe, que ya piensa y que ya opina. Recuperar este derecho no es solo cumplir con un marco normativo, sino también una apuesta por espacios más justos, habitables y compartidos.

Conclusiones

Este informe parte de la premisa de que si el espacio del mediodía forma parte de la vida diaria de niñas, niños y adolescentes, **ellas y ellos también deben participar de su análisis, ser escuchados y ser parte de la transformación educativa.** Por eso la investigación se ha construido desde sus voces, explorando cómo viven, sienten y piensan un espacio cotidiano que, muchas veces, permanece en los márgenes del discurso escolar y político.

A lo largo de estas páginas se ha recogido cómo perciben el comedor escolar: qué valoran, qué les molesta y qué mejorarían. Y han hablado con claridad, con matices y con propuestas. Lo primero que muestran es que **el comedor escolar tiene un enorme potencial.** Muchas y muchos lo reconocen como un espacio para alimentarse mejor, para socializar, compartir, aprender y sentirse en compañía. De hecho, **reconocen su valor para el bienestar emocional y familiar.** Un 47 % considera que ayuda a que las familias puedan trabajar y el 38,8 % señala que les permite hacer amistades. Incluso un 10 % afirma que sin comedor tendría que comer en soledad. Estas cifras no solo informan, sino que también interpelan. Nos recuerdan que el comedor escolar es también bienestar emocional y equidad familiar.

Junto a estos aspectos positivos, la investigación deja claro que el comedor aún tiene mucho margen de mejora. Así lo refleja la puntuación media que le otorgan: un 6,07 sobre 10. **Aprueba justo, pero no entusiasma.** Rosario, de 13 años (Castilla y León) lo resumía con contundencia: *"Podría mejorar. Tiene que mejorar"*.

Una de las claves para comprender esta valoración está en la forma en que niñas, niños y adolescentes se relacionan con la comida. Son más de mil días de escolarización en primaria y, para muchas de ellas y ellos, también más de mil días de comedor. Y su mirada no se limita a si les gusta o no un plato concreto, sino que **hablan de la calidad del menú, el sabor, la temperatura, la forma de ser cocinado, la presentación, la variedad…** Y sienten que, aun así, no se les reconoce como comensales con voz propia, sino como "personitas que alimentar".

Sus relatos muestran que **niñas y niños son plenamente capaces de valorar la experiencia del comedor en su conjunto. Reconocen su importancia en la alimentación. Valoran que la dieta sea equilibrada, variada y completa.** Como expresaba Carmen, de 14 años (Andalucía), *"para mí fue una linda experiencia donde aprendí a comer de todo"*.

Además, las niñas y niños no solo valoran, también reclaman. Y lo hacen con argumentos y con propuestas. Hablan de lo que falta: **una mayor atención a la presentación, al método de cocción, a la temperatura, a la variedad y al sabor.** No lo hacen desde el capricho, sino desde la experiencia diaria. De hecho, 4 de cada 10 niñas y niños afirman que la comida no tiene buen aspecto, un dato que no debería pasar desapercibido.

También muestran una sensibilidad especial hacia cómo se elabora la comida. **Distinguen claramente entre una comida elaborada en el propio centro y la de cáterin.** Prefieren la preparada en el centro no solo por su sabor, sino porque **asocian esa diferencia con el cuidado, la cercanía y la calidad.**

Pero no se quedan ahí. No quieren que otras personas hablen por ellas y ellos. **Piden que se les incluya en el análisis y el diseño del menú semanal; entender por qué se elige, debatirlo en clase y proponer mejoras.** Lo ven como una oportunidad educativa, de aprender a comer de todo, de probar cosas nuevas, de anticipar lo que se servirá y prepararse para ello.

También expresan el deseo de servirse su propia porción. No buscan evitar alimentos, sino regularse de forma consciente, atendiendo a su cuerpo, su hambre y su día. Consideran que **una porción fija no les enseña, ni les escucha.** En cambio, decidir cuánto comer les ayuda a responsabilizarse, a vincularse con sus necesidades reales y también con el entorno. Como dijo Marian, de 14 años, *"si no te la comes, se tira. Por eso es mejor elegir la comida que te vas a comer, para no tirarla"* (Barcelona). En esta línea, Antonio también sugiere *"por ejemplo, cuando tú coges la bandeja y pasas para que te echen la comida y digas esto no me gusta, échame menos porque así tiras menos"* (13 años, Sevilla). Así, **el derecho a la alimentación se une al cuidado del planeta.**

Asimismo, **sus propuestas buscan adaptar el comedor a quienes lo viven cada día.** Hablan de flexibilizar normas, permitir repetir, ajustar tiempos, cantidades y evitar castigos por no acabar el plato. Cuestionan que se les niegue el patio o se avise a sus familias como sanción. Consideran que eso no educa, sino que provoca malestar y, en algunos casos, estrategias de resistencia.

El comedor también es un espacio para relacionarse. No solo es importante qué se come, sino también con quién se comparte la mesa. Por eso piden poder elegir dónde y con quién sentarse, y poder hablar mientras comen. No lo hacen por desobedecer, sino **porque valoran el diálogo y la compañía como parte del bienestar.** Saray, de 16 años (Madrid), lo expresaba con claridad: *"Mi hermano dice que él, aunque comía mal, no elegiría ir a casa a comer porque le gustaba mucho estar con sus compañeros"*. Y es que, al fin y al cabo, el comedor es un espacio muy importante para conocer gente, como recordaba Alba (14 años, Sevilla), *"yo a mi mejor amiga la conocí en el comedor"*.

También son conscientes de que no todas ni todos tienen acceso al comedor. Hablan con claridad sobre **la insuficiencia de becas y la injusticia que representa para quienes no pueden permitírselo.** No lo formulan como una demanda técnica, sino como un principio básico: **si alguien lo necesita, debe recibir una beca. Sin condiciones.** Como decía Laura de 14 años (Madrid) *"hay personas que necesitan mucho las becas, pero no se las dan. No se las llegan a dar. Entonces pues si tú ves que alguien lo necesita, pues dale la beca"*.

Frente a los problemas que señalan, niñas y niños proponen cambios. **El papel de las personas adultas que acompañan el mediodía —monitores y monitoras— también aparece con fuerza en sus relatos. Son figuras que marcan el día a día del comedor y del patio.** Cuando hay rigidez, cuando se impone comer, callar o sentarse de determinada manera, la experiencia deja de ser positiva y se convierte en una obligación. Así lo vivieron quienes recuerdan los castigos por hablar alto o por no terminar el plato, especialmente cuando eso suponía quedarse sin patio.

Pero no todo son recuerdos negativos. También emergen memorias distintas, llenas de afecto. **Recuerdan con cariño a monitores y monitoras que marcaron la diferencia por su cercanía, su capacidad de escucha y su empatía.** Personas adultas que proponían sin obligar, que enseñaban sin castigar y que acompañaban con flexibilidad. Como recordaba Aitana (16 años, Madrid), *"una se tuvo que ir, que era supermaja, un amor conmigo. La echo muchísimo de menos"*. Figuras que entendían que comer no es solo una tarea que cumplir, sino también una experiencia que se aprende, se cuida y se disfruta.

Por eso **reclaman figuras adultas que estén presentes y que acompañen con respeto.** Que estén atentas al ritmo de cada quien, que comprendan las emociones, que no castiguen por hablar o por comer poco. **Que medien en los conflictos.**

El patio también forma parte de esta experiencia. También educa. Enseña a convivir, a elegir, a respetar el tiempo de las demás personas, a hacer y a ser con otras y otros. Es un lugar donde también se construyen relaciones, como decía Juan, de 14 años (A Coruña): *"Lo bueno es que después de comer, te dejaban tiempo en el recreo y estabas con tus amigos"*. Además, para muchas niñas y niños, este es un tiempo esperado, libre de presiones, donde compartir juegos, moverse y hablar. Un respiro dentro de la rutina escolar. Como decía Laura (14 años, Madrid), *"cuando terminabas de comer y salías al patio te lo pasabas muy bien, que si saltando a la comba, que si corriendo de arriba para abajo, que si el fútbol, que si el baloncesto"*.

Pero no siempre es fácil. Algunas y algunos relatan que les cuesta integrarse, que a veces sienten vergüenza o miedo a quedarse fuera. Por eso **piden personas adultas que estén cerca, no para ordenar o imponer reglas, sino para cuidar, sostener y acompañar sin condicionar su libertad. Aspiran a un patio donde sentirse bienvenidas y bienvenidos, sin importar quienes son, como son o si prefieren correr o simplemente observar.**

Este acompañamiento es especialmente valioso en el plano emocional. Cuando niñas y niños se sienten desbordados, la referencia adulta puede ayudar a transformar ese malestar en comprensión.

Son quienes deben estar atentos a las resonancias, esas señales sutiles que alertan de lo que no va bien. **No se trata de garantizar que todo será perfecto, sino de que el alumnado sepa que hay alguien que está disponible, escucha y acompaña lo que viven y sienten.**

Ese es el reto que plantean, que monitores y monitoras no sean agentes de control, sino figuras educativas capaces de acompañar el aprendizaje de convivir, compartir y cuidar. Porque también aquí, en los márgenes del aula, hay una oportunidad profunda de educar.

Además de pedir presencia adulta, también piden participación infantil. Que no sean solo las y los adultos quienes decidan por ellas y ellos en todo momento. Que no sean las madres, padres y la dirección los únicos que tienen voz. Como relataba Xosé, de 15 años (A Coruña), *"con nosotros era que no podemos participar. Y los únicos que podían participar eran los padres y el director"*. Y continúa su testimonio: *"Los padres no están ahí, y el director casi no se mete ahí"*.

Niñas y niños lo tienen claro, **quieren y deben participar. Así lo siente el 94,7 %. Una voz unánime, que reivindica su derecho a ser tenida en cuenta, que aporta ideas, que entiende que este es también su espacio.** Son ellas y ellos quienes están allí durante más de 1.000 días, durante 6 años, comiendo, compartiendo y creciendo. Están ahí los días buenos y los días malos, con hambre o sin hambre, con alegría o cansancio. Y por eso reclaman que se les escuche, que sus propuestas se debatan, que su capacidad de análisis sea reconocida. Saben que muchas propuestas no serán posibles y que tampoco podrán cambiarse de inmediato, pero quieren estar en la conversación. **Quieren que el comedor saque nota; no se conforman con que apruebe justo.**

M **Marta, 12 años**
Murcia

"Si volviera a ir a primaria volvería a quedarme en el comedor"

El acompañamiento adulto marca la diferencia.

Una presencia cercana, dialogante y mediadora se asocia a ***experiencias positivas***, actuando como referente para la convivencia y el aprendizaje durante el mediodía.

La comida cuenta, pero no lo es todo.

El alumnado distingue entre cocina propia y cáterin, y ***demanda mejoras en la calidad***, el sabor y la presentación. Poder modular las porciones o el autoservicio parece ser clave para fortalecer la autonomía personal, reforzar el sentido de pertenencia y aumentar la valoración de la experiencia.

El patio es derecho a estar.

Es un momento de libertad para disfrutar. ***Diversificar las opciones*** y legitimar múltiples formas de estar (incluida la soledad no impuesta) requiere de la presencia de personas adultas que sostengan este derecho y de condiciones que lo hagan posible.

El espacio del mediodía importa.

No es un paréntesis, sino ***un espacio con valor relacional y educativo***. Cuando se integra en el proyecto de centro y se reconoce como un derecho, contribuye a potenciar el aprendizaje, el cuidado y la convivencia de todo el alumnado.

El clima emocional está vinculado a la valoración.

La nota global (media 6,07/10) aumenta significativamente cuando ***la experiencia se vive desde el bienestar*** (6,59), y disminuye en situaciones de desconexión (5,08) o malestar (4,62).

Participar cambia la experiencia.

Existe una demanda casi unánime (94,7 %) de implicación en las decisiones del mediodía. ***Participar no es únicamente opinar***, también es cogestionar.

Recomendaciones

El espacio comedor es clave para la educación y el bienestar de niños, niñas y adolescentes. Es un espacio educativo y social de gran valor, donde se alimentan, aprenden, construyen relaciones, comparten experiencias y desarrollan habilidades para la vida. **Sostenerlo desde un enfoque de derechos implica reconocer simultáneamente el derecho a la educación y el derecho a la alimentación,** garantizando que el mediodía no sea un paréntesis sino una parte integrada del proyecto del centro que promueve la equidad, la convivencia, el buen trato, la autonomía y el bienestar.

Las voces recogidas en esta investigación muestran que este tiempo puede transformarse en un espacio inclusivo, acogedor y participativo cuando se escucha de verdad al alumnado y se incorpora su opinión en las decisiones. La calidad de la comida importa, pero también el clima emocional, la organización del tiempo, las condiciones del entorno y el acompañamiento adulto cercano, dialogante y mediador. Todo ello contribuye a que cada estudiante encuentre un lugar desde el que estar, pertenecer y aprender; con un impacto positivo en su salud, su trayectoria educativa, su desarrollo y su bienestar. Desde Educo recordamos que hacer posible esto es una cuestión de derechos de la infancia y adolescencia.

A la luz de lo expuesto en estas páginas, desde Educo hacemos una serie de recomendaciones. Para hacerlas realidad será necesaria la implicación de los diferentes niveles de la Administración, centros educativos, familias y entidades involucradas en la gestión, así como un compromiso sostenido de inversión y seguimiento.

Recomendaciones al gobierno estatal:

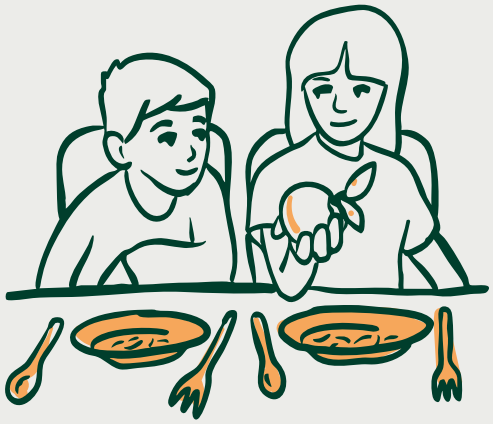
Derecho a la educación: el espacio comedor como parte del proyecto educativo

- **Reconocer el comedor escolar como parte del ejercicio del derecho a la educación,** y por tanto garantizar su inclusión dentro del proyecto educativo. Dejar de considerarlo un servicio complementario y otorgarle el mismo valor formativo que otras áreas curriculares.

- Promover desde el **Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes un Programa de Cooperación Territorial** que apuntale las bases para garantizar que todo el alumnado tenga la oportunidad de disfrutar de un espacio comedor de calidad que genere equidad educativa, bienestar y protección —incluyendo la mejora y habilitación de infraestructuras, y la formación del personal—.

Recomendaciones a las comunidades autónomas:

Derecho a la educación: el espacio comedor como parte del proyecto educativo



- **Reconocer el comedor escolar como parte del ejercicio del derecho a la educación en las normativas autonómicas,** y por tanto garantizar su inclusión dentro del proyecto educativo. Dejar de considerarlo un servicio complementario y otorgarle el mismo valor formativo que otras áreas curriculares.

- **Garantizar la universalidad y la gratuidad del comedor escolar en coherencia con su reconocimiento como parte del derecho a la educación.**
  Hasta que se alcance el comedor universal, asegurar que ninguna niña o niño queda excluido, **y garantizar con carácter urgente el acceso de las niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad.**

- **Impulsar el comedor escolar como un espacio de aprendizaje de hábitos saludables, de prácticas de sostenibilidad y de solidaridad.** Conectar la experiencia de comer y el tiempo libre del patio con la educación para la salud, el cuidado del medioambiente y la convivencia.

- **Establecer por normativa la inclusión del espacio comedor en el proyecto educativo de los centros escolares. Acompañar a los centros para la alineación a nivel metodológico y pedagógico de las actividades y los equipos** (equipo directivo, docentes, monitores/as de comedor) de manera que haya continuidad, se generen sinergias y se fortalezcan los aprendizajes.

- **Fortalecer la coordinación educativa.** Apoyar a los centros para articular el trabajo conjunto entre monitores/as, profesorado y familias, de modo que el espacio del comedor sea coherente con el proyecto educativo del centro. Para facilitar esta coordinación y comunicación, es fundamental crear o reforzar la figura de coordinador/a de comedor.

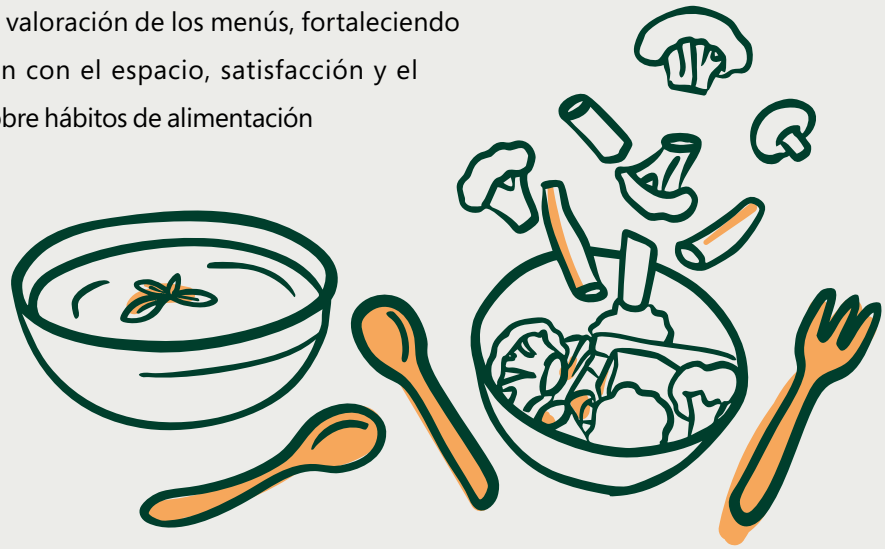
Comida y nutrición

- **Garantizar menús equilibrados, variados y culturalmente adecuados,** que respondan a las necesidades nutricionales de todo el alumnado, tal como establece el Real Decreto 315/2025[26] para el fomento de una alimentación saludable y sostenible en centros educativos. Este y los siguientes puntos tendrán que asegurarse a través de diferentes mecanismos en función de la modalidad de gestión, y será especialmente relevante que se incluyan como criterios en los pliegos de prescripciones técnicas para que las empresas los incluyan en su servicio.

- **Priorizar la habilitación de cocina propia en los centros, y el uso de productos frescos y de proximidad,** fomentando prácticas sostenibles que, además, se conviertan en oportunidades educativas.

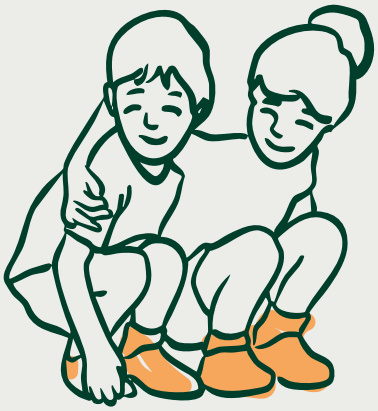
- **Mejorar la presentación y el sabor de los platos,** cuidando que la experiencia de comer sea agradable y atractiva para favorecer una relación positiva con los alimentos.

- **Establecer mecanismos de participación** del alumnado en el diseño y valoración de los menús, fortaleciendo su vinculación con el espacio, satisfacción y el aprendizaje sobre hábitos de alimentación saludables.



[26] Real Decreto 315/2025, de 15 de abril, por el que se establecen normas de desarrollo de la Ley 17/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición, para el fomento de una alimentación saludable y sostenible en centros educativos.

Bienestar



- **Integrar el espacio comedor en la política de protección y buen trato a la infancia y el plan de convivencia de los centros,** diseñando planes de formación y recomendaciones de actuación para todo el personal del centro educativo, incluyendo a los monitores/as del comedor, y con el liderazgo del/la coordinador/a de bienestar y protección.

- **Mejorar la gestión del tiempo del mediodía con enfoque de derechos y autonomía, asegurando tiempos suficientes de comedor y de recreo.** Organizar el tiempo respetando los ritmos del alumnado y prestando especial atención a la diversidad de necesidades, para que se pueda comer sin prisas, socializar y descansar, evitando que la organización condicione negativamente la experiencia.

- **Invertir en infraestructuras y en el acondicionamiento de los espacios, adecuando el entorno físico** para favorecer un clima acogedor que facilite el bienestar y la convivencia, y realizar mejoras en la climatización y equipamiento para favorecer el bienestar de la infancia y la disponibilidad de actividades y espacios diversos.

Participación

- **Establecer mecanismos formales de participación** para que el alumnado pueda proponer mejoras en el espacio del mediodía para adaptarlo a las características de cada grupo etario y lenguaje, promoviendo el diálogo con los equipos de los centros, que acompañen y guíen esta participación como parte del proceso educativo.

- **Promover proyectos de cocreación,** con los cuales el alumnado contribuya a la organización y gestión del espacio comedor, avanzando desde la consulta hacia la cogestión.

- **Incluir la perspectiva del alumnado en la evaluación** del espacio comedor, para que se incorporen sus valoraciones a la toma de decisiones y se garanticen la devolución y la trazabilidad para reforzar la confianza en los procesos participativos.

Acompañamiento adulto

- **Reconocer en las normativas autonómicas el papel educativo de las y los monitores** como responsables del acompañamiento educativo del espacio comedor, y de generar un ambiente de convivencia y aprendizaje seguro, respetuoso y motivador. Este reconocimiento debe reflejarse tanto en la selección del personal como en su formación continua y en su inclusión como parte del proyecto educativo. Ello se plasmará tanto en las prescripciones técnicas en los casos de subcontratación de empresas como en las instrucciones a los centros educativos y resto de documentos orientadores.

- **Asegurar una formación continua y especializada** para las monitoras y monitores que incluya derechos, protección a la infancia y buen trato, habilidades de acompañamiento, mediación, resolución de conflictos, fomento de la convivencia positiva, alimentación y hábitos saludables, autonomía, participación infantil, y educación emocional. Incorporar el desarrollo de políticas de protección y buen trato como requisito para las empresas que gestionan comedores.

- **Realizar un seguimiento y acompañamiento del personal** para que el espacio comedor sea un entorno protector y de buen trato a la infancia.

- **Integrar el cuidado emocional como objetivo transversal** y parte del rol de monitores y monitoras, ofreciendo estrategias para conocer, validar y sostener las distintas emociones del día a día. Un acompañamiento que debe combinar información, apoyo emocional y respeto, adaptando a las necesidades y ritmos de cada niña y niño.

- **Garantizar adecuadas condiciones laborales del personal de comedor, incluyendo estabilidad, retribución, continuidad y jornada laboral** de forma que permitan los tiempos necesarios de planificación y coordinación con equipo docente y comunicación con las familias.

- Incorporar en los requisitos previos para la contratación del personal del espacio del mediodía **la formación en protección a la infancia y la adolescencia.**

- **Fomentar la estabilidad del personal y adecuación de las ratios,** asegurando una atención individualizada y una relación cercana con cada niña y niño, con especial atención a la diversidad.

Estas recomendaciones buscan fortalecer **el espacio comedor como un espacio clave para la equidad, la educación y el bienestar de la infancia.** Como ya hemos mencionado, su puesta en marcha requiere una coordinación entre administraciones, centros educativos, familias y entidades sociales. Los niños, niñas y adolescentes son protagonistas del espacio comedor, su opinión y participación debe asegurarse mediante mecanismos inclusivos y efectivos.

Asimismo, para ello se requiere un compromiso sostenido de inversión y seguimiento por parte de las Administraciones públicas.

EDUCO reafirma su apuesta por un comedor escolar universal, gratuito, inclusivo, participativo, saludable y sostenible, que responda a las necesidades reales del alumnado y contribuya a su desarrollo y bienestar. Un compromiso que se enmarca en la convicción de que comer en el cole es también garantizar la alimentación, la educación y la equidad.

Anexo metodológico

Esta investigación se ha construido a partir de un diseño metodológico mixto, secuencial y complementario, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas. El objetivo principal ha sido comprender cómo niñas, niños y adolescentes viven, recuerdan y valoran sus experiencias en el espacio del mediodía, garantizando en todo momento la libertad de expresión, la diversidad de experiencias y la protección de sus derechos de participación y confidencialidad.

En una primera etapa, se realizaron cuatro grupos de discusión con adolescentes de entre 12 y 18 años en Galicia, Cataluña, Comunidad de Madrid y Andalucía, en colaboración con entidades sociales. Se trabajó con jóvenes que ya habían finalizado la etapa de educación primaria para favorecer una mirada retrospectiva más distendida y las sesiones se realizaron en espacios comunitarios, fuera del entorno escolar, con el fin de minimizar posibles sesgos y generar un ambiente de confianza. Las dinámicas, diseñadas con un enfoque participativo, combinaron conversación libre con preguntas proyectivas, que ayudaran a las y los participantes a reconstruir sus recuerdos, emociones y valoraciones sobre el comedor escolar. Las temáticas emergentes en esta fase resultaron fundamentales para el diseño posterior del cuestionario de la encuesta, de carácter cuantitativo y también con algunas preguntas abiertas.

A partir de estos hallazgos cualitativos, se elaboró una encuesta en línea dirigida a adolescentes de entre 12 y 18 años, que recogió 1.603 respuestas válidas. La muestra se configuró por cuotas por género, nivel socioeconómico y titularidad del centro (público o concertado), y los datos fueron ponderados para reflejar una distribución real del alumnado en el sistema educativo español.

Durante el análisis, todas las variables fueron examinadas atendiendo a posibles diferencias estadísticamente significativas según esos tres criterios (género, nivel socioeconómico y titularidad del centro). En aquellos casos en que no se mencionan diferencias, es porque no se identificaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. Por otro lado, las respuestas abiertas de la encuesta, así como los contenidos de los grupos focales, fueron analizados mediante codificación temática. Esta matriz se aplicó al conjunto de respuestas abiertas y fue ajustada y completada en función de las nuevas categorías emergentes durante el análisis.

Las citas textuales que aparecen a lo largo del informe son reales, pero se han modificado los nombres para preservar la privacidad y el anonimato de las personas participantes. Sin embargo, las referencias a localizaciones, género o edad se han mantenido. Se obtuvo consentimiento informado de las y los jóvenes, así como de sus familias o tutores legales y se cuidó de forma estricta la confidencialidad y el bienestar de todas las personas involucradas.

Si bien el diseño del estudio ha permitido captar una visión amplia y diversa de las experiencias del alumnado, hubiera sido enriquecedor considerar también otros factores contextuales, como el tamaño del centro, su ubicación (medio rural o urbano) o el modelo de gestión del comedor (cocina propia o cáterin). Del mismo modo, no se han explorado de manera específica las vivencias de ciertos colectivos como distintas comunidades étnicas, alumnado de origen inmigrante, personas con discapacidad o diversidad de orientación sexual. Asimismo, debido al carácter del estudio, no es posible establecer relaciones de causalidad. Estas limitaciones pueden influir en la interpretación de los resultados y señalan la necesidad de investigaciones que permitan profundizar en estas dimensiones.

En este sentido, las consideraciones anteriores abren la puerta a futuros estudios que profundicen en el papel que juegan estos factores en la experiencia del alumnado durante el espacio del mediodía, incorporen metodologías con observación directa y permitan realizar comparaciones más detalladas entre diferentes entornos y modelos de gestión.

educo
educar cura

Somos Educo, una ONG que trabaja en más de 18 países por el bienestar y los derechos de la infancia, en especial el derecho a recibir una educación de calidad.

Estamos al lado de niños y niñas de todo el mundo, especialmente los que viven en situación de vulnerabilidad, pobreza o falta de oportunidades. Pase lo que pase, nada nos detiene: ante cualquier crisis, conflicto armado o emergencia, la educación no puede parar. Porque la educación es urgente: cura, empodera y protege.

educo.org educo_ong educoONG Educo_ONG