

Estudios Sociales

Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional

Volumen 35, Número 66. Julio - Diciembre 2025
Revista Electrónica. ISSN: 2395-9169

Artículo

Significados y Prácticas del Derecho a la Alimentación
en una Escuela Rural de Uruguay

Meanings and Practices of the Right to Food
in a Rural School in Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.24836/es.v35i66e251607>

Adriana Cauci-Becerra*

<https://orcid.org/0000-0003-4846-3015>
acauci@nutricion.edu.uy

Fecha de recepción: 05 de diciembre de 2024.

Fecha de aceptación: 09 de abril de 2025

*Universidad de la República. Escuela de Nutrición. Uruguay.
Unidad Académica Departamento de Nutrición Poblacional.
Av. Dr. Américo Ricaldoni, 11600 Montevideo.
Departamento de Montevideo-Edificio Polivalente Parque Batlle.
Universidad de la República.

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
Hermosillo, Sonora, México.



Resumen

Objetivo: analizar los significados y prácticas asociados al derecho a la alimentación en la Escuela Rural No. 98 de la Colonia Damón, considerando tanto las condiciones materiales como inmateriales que afectan su ejercicio cotidiano. El estudio aborda el derecho a la alimentación como un proceso dinámico que trasciende lo biológico e integra dimensiones sociales, culturales y ambientales. **Metodología:** cualitativa y exploratoria, fundamentada en la teoría de las representaciones sociales. Se realizaron talleres grupales con escolares, permitiendo recuperar sus experiencias y significados relacionados con la alimentación. **Resultados:** se destaca el rol educativo de la huerta y el comedor escolar en la promoción del derecho a la alimentación. Las representaciones alimentarias se vinculan con la comensalidad, las preferencias culturales y el valor de alimentos locales como la leche de vaca, cruda sin pasteurizar. Se identificó una desconexión con las normas dietéticas del modelo médico-nutricional, priorizándose las propiedades sensoriales de los alimentos. La autoproducción de frutas y hortalizas, junto con el conocimiento de los procesos agrícolas, refuerza la conexión de los niños con la tierra y la soberanía alimentaria. **Limitaciones:** el enfoque exclusivo en un contexto rural específico. **Conclusiones:** la integración de saberes locales y la colaboración familiar son esenciales para una visión integral del derecho a la alimentación en entornos rurales.

Palabras clave: alimentación contemporánea, soberanía alimentaria, representaciones sociales, nutrición, infancia, educación rural.

Abstract

Objective: To analyze the meanings and practices associated with the right to food at Rural School No. 98 in Colonia Damon, considering the material and immaterial conditions that influence daily exercise. This study approaches the right to food as a dynamic process that transcends biological needs, incorporating social, cultural, and environmental dimensions. **Methodology:** A qualitative and exploratory approach, grounded in the social representations theory. Group workshops were conducted with schoolchildren to capture their experiences and perceptions related to food. **Results:** The educational role of the school vegetable garden and canteen in promoting the right to food was highlighted. Food representations were closely linked to commensality, cultural preferences, and the value placed on local foods such as raw cow's milk. A disconnection was observed with the dietary norms of the medical-nutritional model, with greater emphasis placed on the sensory qualities of food. Self-production of fruits and vegetables, along with knowledge of agricultural processes, strengthened children's connection to the land and food sovereignty. **Limitations:** The study focused exclusively on a specific rural context. **Conclusions:** Integrating local knowledge and fostering family collaboration are essential for a holistic understanding of the right to food in rural environments.

Keywords: contemporary food, food sovereignty, social representations, nutrition, childhood, rural education.

Introducción

La alimentación infantil en el medio rural es un campo de estudio poco explorado en América Latina, Uruguay no es la excepción. Los estudios realizados en países de la región como Brasil, México y Uruguay, destacan la necesidad de abordar la alimentación infantil considerando su interrelación con factores socioculturales, económicos y estructurales (Magnus et al., 2021; Santos y Chaves, 2010; Bezerra, 2009; Cervato-Mancuso et al., 2013; Muñoz, Santos y Maldonado 2013; Ongay et al., 2021; Ferreira, 2019). Las investigaciones resaltan la necesidad de enfoques holísticos y contextualizados que tomen en cuenta las perspectivas y necesidades locales, así como la importancia de incluir a los propios niños y niñas en el diseño de programas de alimentación escolar y políticas alimentarias.

Desde 2011, la Universidad de la República (UdelaR) ha desarrollado un proceso de extensión universitaria en la Colonia Damón, Departamento de San José, a través de un equipo interdisciplinario compuesto por las facultades de Veterinaria, Psicología y la Escuela de Nutrición. El proceso lleva como objetivo contribuir al desarrollo local y mejorar la calidad de vida de los colonos mediante el fortalecimiento del trabajo colectivo. A partir de esta experiencia, surgieron interrogantes relacionadas con el derecho a una alimentación adecuada, temática integrada al quehacer docente y de gran relevancia, especialmente en la infancia debido a la significación del momento evolutivo y las particularidades del medio rural. La escuela rural No. 98 de Colonia Damón juega un rol central en la comunidad al nuclear a la infancia del territorio y funcionar como un centro de referencia para las familias. La escuela, fundada en 1969, ha sido un espacio clave para desarrollar iniciativas en colaboración con el equipo interdisciplinario de la UdelaR (Sapriza et al, 2016).

El propósito de este estudio fue el de profundizar en la temática del derecho a la alimentación en la infancia, centrándose en las percepciones y significados que los niños y niñas de la Colonia Damón le atribuyen a este derecho. El objetivo consistió en analizar las prácticas

y significados en cuanto a la alimentación desde el enfoque de las representaciones sociales los niños y niñas de la Escuela Rural No. 98 de la Colonia Damón. El trabajo se enmarca en una investigación más amplia que pretendió identificar las dimensiones que constituyen los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación, las condiciones que favorecen o dificultan el ejercicio de los mismos en la vida cotidiana de los escolares, contribuyendo así a una comprensión más profunda y contextualizada de los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación en esta ruralidad de Uruguay.

Alimentación desde una perspectiva problematizadora

El derecho a la alimentación es un concepto propiamente occidental y moderno que ha evolucionado con el tiempo. Reconocido oficialmente como un derecho humano a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en 1948 (ONU, 1948, ha sido complementado y definido en diversos instrumentos políticos y jurídicos, incluyendo el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966 y la Declaración Universal sobre la Erradicación del Hambre y la Malnutrición en 1974.

El derecho a la alimentación es fundamental para garantizar la vida, la dignidad humana y el disfrute de otros derechos humanos (Gordillo y Gómez, 2005). Los derechos humanos implican una complejidad que abarca diversas dimensiones, desde lo cultural, histórico y subjetivo hasta lo político y económico (Giorgi, 2018; Herrera, 2008; Maffia, 2015). Esta complejidad se ve acentuada por las realidades y obstáculos políticos, económicos y culturales que pueden dificultar la concreción de los derechos humanos (Herrera Flores, 2008).

Una alimentación inadecuada no solo pone en riesgo la salud, sino que también afecta el acceso a la educación y otros derechos. Una alimentación inadecuada puede resultar en hambre, desnutrición y enfermedades que amenazan la vida (OACDH, 2010). Es responsabilidad del Estado asegurar el acceso a un sistema de seguridad social y empleo, garantizando así un nivel mínimo de prestaciones y servicios para acceder a alimentos, atención médica, vivienda y

educación (Filardi, 2011; OACDH, 2010). La educación en alimentación y producción de alimentos es esencial para ejercer el derecho a la alimentación adecuada, fomentando la participación de las personas como consumidores informados (OACDH, 2010).

El contenido básico del derecho a la alimentación adecuada implica la disponibilidad de alimentos en cantidad y calidad suficientes, accesibles para todos sin discriminación y respetando aspectos culturales y ambientales. Es necesario que la alimentación satisfaga no solo las necesidades biológicas, sino también las sociales, culturales y ambientales, lo que demuestra la complejidad de este derecho (CDESC, 1999; OACDH, 2010). Es fundamental tomar en cuenta que el hecho alimentario no se reduce a necesidades biológicas, sino que se encuentra condicionado por factores culturales, históricos y sociales, lo que añade una dimensión compleja a la comprensión del derecho a la alimentación (Aguirre, 2014; Castro y Fabron, 2018; Contreras, 1992; Gracia, 2000; Eagleton, 2001; Piaggio y Solans, 2014).

La dimensión política y ética de los derechos humanos destaca la importancia de analizar críticamente las relaciones de poder y la defensa de la dignidad humana (Giorgi, 2018); es necesario identificar en la órbita del derecho a la alimentación, considerando la complejidad de todas las dimensiones vinculadas al alimento. La barrera subjetiva, relacionada con la autoafirmación y la percepción individual de merecimiento de los derechos (Maffia, 2015), también representa un desafío significativo en materia alimentaria. La alimentación es un acto complejo que trasciende los aspectos nutricionales. Según Aguirre (2014), se convierte en un elemento imprescindible para el mantenimiento de la vida y la reproducción social de los grupos humanos. Sin embargo, esta necesidad biológica puede opacar la relatividad de la cultura alimentaria, entendida como las diversas maneras en la que los pueblos han respondido históricamente al imperativo de ingerir nutrientes necesarios para vivir y reproducirse (Aguirre, 2014). Por lo tanto, la alimentación es un fenómeno que abarca dimensiones culturales y

sociales, enriqueciendo el evento alimentario con significados variados y complejos (Aguirre, 2014; Castro y Fabron, 2018, Gracia, 2000; Fischler, 1995).

La dimensión simbólica de la alimentación implica sistemas de clasificación y normas que legitiman los alimentos y sus preparaciones, configurando una red de significación en la que se inscribe el acto de comer. Cada sociedad define lo que es considerado comida, diferenciando entre alimentos apropiados para ricos y pobres, hombres, mujeres, niños y ancianos. Las clasificaciones anteriores son relativas, se adaptan a cambios tecnológicos y a la organización social y son susceptibles de transformaciones a lo largo del tiempo (Aguirre, 2014). Las prácticas alimentarias son formas a través de las cuales los individuos adquieren, seleccionan, preparan y consumen alimentos y poseen significados que trascienden lo meramente nutricional, influenciados por la historia, la cultura, la religión y la política. Las prácticas, transmitidas a través de la repetición, generan “redes de información” dinámicas que incorporan innovaciones y símbolos a lo largo del tiempo (Castro y Fabron, 2018).

Fischler (1995) y Contreras (2007) subrayan que las elecciones alimentarias están a menudo condicionadas por creencias religiosas, prohibiciones y normas éticas, así como por concepciones dietéticas sobre lo que es saludable o perjudicial. Giorgi (2006) describe la producción de subjetividades como el proceso de construcción de significados y la interacción con el universo simbólico-cultural, por lo que una visión posible del fenómeno alimentario es como espacio de relaciones sociales que también se vinculan con un contexto político y económico en el que se dan procesos de desigualdad.

La globalización ha generado un fenómeno de mercantilización de la alimentación que prioriza las relaciones capitalistas, llevando a la vez a una homogenización de las prácticas de consumo y a la pérdida de la identidad cultural local. Contreras (2014) menciona que este proceso ha resultado en la desaparición de variedades locales de alimentos, amenazando la diversidad cultural y alimentaria. El contexto de mercantilización debe ser cuestionado desde

una perspectiva crítica que visibilice las alternativas locales, como la agroecología, que ofrecen formas de producción y consumo más justas y equitativas.

Contreras (2014) identifica características de la modernidad alimentaria que han transformado la relación con la comida, como la desconcentración de los alimentos, la desimplantación de horarios de comida, la desincronización familiar y la deslocalización del acto alimentario. Esos cambios reflejan una flexibilidad cultural y funcional al sistema económico que desafía las tradiciones alimentarias, indicando que la homogeneización y la fragmentación de procesos de producción han debilitado los lazos territoriales y culturales (García, 1995). Esto evidencia que estamos en una era de transformación alimentaria que responde a las necesidades del sistema económico global.

Representaciones sociales

El enfoque de las representaciones sociales permite estudiar fenómenos complejos en niveles individuales y colectivos, considerando las dimensiones psicológicas y sociales (Campos y Gutiérrez, 2010). Estas representan un conocimiento práctico socialmente elaborado, adquirido mediante experiencias comunes, educación y comunicación social (Jodelet, 2000; Moscovici, 1993, citados en Martinic, 2006). Según Moscovici (1979, citado en Campos y Gutierrez, 2010), las representaciones sociales son una modalidad de conocimiento que organiza comportamientos y comunicación entre individuos. Integran dimensiones sociales y culturales con la historia, concebida como una evolución diacrónica, y que se construyen a partir del sentido común, las vivencias y antecedentes de un grupo social, influenciadas por la cultura, las transmisiones generacionales y los procesos de comunicación social (Jodelet, 2000).

Este enfoque resulta clave para analizar prácticas cotidianas como la alimentación, permitiendo estudiar los sentidos y significados que las personas asignan a sus acciones (Weisz, 2017). Staffolani (2018) sostiene que las prácticas y representaciones sociales son una creación humana que se expresa mediante acciones concretas (prácticas) y patrones de pensamiento

(representaciones), que se influncian mutuamente de manera continua. A lo largo del tiempo, las prácticas van configurando las representaciones y estas, a su vez, orientan y modelan determinadas prácticas, generando un diálogo constante entre ambas (Staffolani, 2018; Arruda, 1994, citado en Urbina y Ovalles, 2018).

Metodología

La investigación se llevó a cabo en la escuela rural No. 98 de la Colonia Damón, con la participación de todos los niños y niñas que asisten a dicho centro; son once escolares de inicial y primaria, compuesto por ocho niños varones y tres niñas. El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de agosto a noviembre del año 2020. Se utilizaron dos técnicas de recolección de información: la observación participante y grupos de discusión mediante la metodología de talleres con niños y niñas.

La observación participante se llevó a cabo mediante un enfoque directo e interactivo, que permitió a los investigadores sumergirse en el entorno natural de estudio y participar activamente en las actividades de los sujetos (DeWalt y DeWalt, 2002 en Kawulich, 2006). La técnica se definió como un proceso en el que el investigador establece una interacción personal con el grupo social estudiado en su contexto natural, con el objetivo de describir sus acciones y comprender sus motivaciones (Corbetta, 2007 en Batthyány y Cabrera, 2011). La observación participante permitió explorar diferentes aspectos del estudio, incluyendo el entorno físico (ambiente físico, estructura de espacios exteriores e interiores, comedor escolar y huerta) y las interacciones sociales entre los niños, niñas y adultos en la escuela (ambiente humano). Lo acabado de señalar incluyó observar y registrar la dinámica durante el recreo, en el aula y específicamente en el comedor escolar. Los datos se registraron en una bitácora de campo y a través de fotografías, y se capturaron los discursos emergentes durante la observación.

Los grupos de discusión mediante la metodología de talleres tuvieron cinco instancias, cada una de dos horas de duración, realizadas durante el horario escolar y previamente acordadas con la maestra directora. Cada sesión de grupo de discusión tenía objetivos específicos relacionados con la pregunta de investigación. Los talleres se planificaron siguiendo un enfoque flexible para permitir que los participantes expresaran libremente sus opiniones, significados y prácticas en cuanto a la alimentación. Se diseñaron actividades que permitieran recoger diversas perspectivas y construcciones propias de los niños y niñas, teniendo en cuenta sus habilidades y capacidades comunicativas según su edad. Los talleres se adaptaron según las circunstancias y necesidades que surgieron en cada sesión (Castro, Ezquerro y Argos, 2016 y Graham, Powell, Taylor, Anderson y Fitzgerald, 2013). La recolección de datos se realizó a través de grabaciones de audio y notas de campo tomadas durante las sesiones de los talleres. Las grabaciones fueron transcritas para su posterior análisis.

La información obtenida de los grupos de discusión y observación participante se organizó en una matriz de datos, segmentando categorías descriptivas que emergieron de los datos y permitieron su reagrupación y lectura. Se realizaron contrastes y comparaciones hasta alcanzar el punto de saturación (Valles, 1999; Vargas, 2011). Además de los datos verbales, las imágenes fotográficas y los dibujos realizados por los niños y niñas en los talleres complementaron la información del contexto en el que se presentaron. El análisis interpretativo se llevó a cabo desde una perspectiva de análisis de contenido cualitativo, estableciendo redes o mapas de significados teóricos para comprender el fenómeno estudiado (Bardin, 2011; Krippendorff, 2013; Schreier, 2012).

Consideraciones éticas

Se han considerado aspectos éticos dirigidos a proteger a los participantes, regulados por el Decreto del Poder Ejecutivo No. 158/019, que presenta como objetivo salvaguardar integralmente la dignidad e integridad de los seres humanos sujetos de investigación. El estudio

fue registrado en el Ministerio de Salud Pública bajo el No. 797855 y cuenta con la aprobación ética del Comité de Ética de la Escuela de Nutrición, con fecha 13 de agosto de 2020. Las observaciones y los grupos de discusión se realizaron con el consentimiento de cuidadores adultos (padres, madres o tutores) y asentimiento informado de los participantes, proporcionándoles información sobre la temática, los objetivos y las distintas etapas de la investigación al momento de invitarlos a participar. Fue preservada la confidencialidad de los datos e imagen de los niños y niñas para proteger la intimidad y privacidad de los mismos y su familia.

Resultados

La escuela rural No. 98 de la Colonia Damón como contexto de las representaciones sociales de los niños y niñas

La exploración del entorno físico y social de la Escuela Rural No. 98 abarcó espacios interiores y exteriores, como el comedor escolar, la cocina, el aula y la huerta, así como las interacciones dentro de la comunidad educativa. Durante la pandemia de Covid-19, las restricciones en las actividades al aire libre impactaron el recreo escolar, aunque los estudiantes adoptaron estrategias creativas para adaptarse.

El almuerzo escolar está enmarcado en el Programa de Alimentación Escolar (PAE), que complementa la dieta del hogar y busca mejorar el rendimiento escolar. En el contexto social, las familias de la Colonia Damón se dedican principalmente a la lechería, un sistema productivo intensivo basado en pastoreo a cielo abierto y alimentación complementaria con raciones. Algunos escolares provienen de un pueblo cercano, lo que enriquece la identidad de la escuela con diversas experiencias y formas de vida rurales. Un papelógrafo conmemorativo de los cincuenta años de la escuela, encontrado en el aula y realizado en 2019 evidencia el vínculo histórico entre las familias y la institución. El registro destaca la participación de generaciones

en la misma escuela, reforzando un sentido de pertenencia que conecta a la comunidad educativa con su territorio y la historia compartida de la Colonia Damón.

Alimentación y prácticas alimentarias.

Se identificaron y analizaron las representaciones sociales sobre la alimentación y sus prácticas; emergieron diversas dimensiones, estas fueron: las preferencias alimentarias de los niños y niñas, las prácticas culinarias y los rituales relacionados con la alimentación como primer punto de análisis. Luego, se profundizó en el significado atribuido a la leche de vaca cruda sin pasteurizar, ordeñadas en los establecimientos de la Colonia Damón, como preferencia alimentaria de los escolares, contextualizando su importancia en el entorno rural en el que residen. Se identificó, además, la autoproducción de alimentos como otra dimensión del derecho a la alimentación, revelando las significaciones del vínculo con la tierra y la semilla.

Comensalidad y rituales relacionados con la alimentación

Los niños y niñas almuerzan en la escuela rural durante la semana, lo que contrasta con las reuniones familiares ampliadas que tienen lugar los fines de semana. Las reuniones incluyen a miembros de diferentes generaciones y se centran en la casa de la abuela los domingos, destacando una concepción de familia que trasciende la unidad nuclear. La alimentación en esas reuniones actúa como un "sitio cultural" (Ochs y Shohet, 2014), con los almuerzos dominicales centrados en platos de pasta con tuco, reflejando una práctica culinaria arraigada en la comunidad de la Colonia Damón. Aparecen pautas de comportamiento destacadas por los escolares que establecen el cómo comer (mantener la boca cerrada al masticar) y qué utillaje usar cuando se come tal y cual preparación (cuchara para guiso y tenedor para el arroz).

Los cumpleaños representan rituales sociales significativos en la Colonia Damón. Las imágenes pictóricas presentadas por los niños y niñas, revelan aspectos significativos de esta festividad. En la cultura occidental, los cumpleaños implican un ritual social vinculado al

aniversario del día que nacemos, se entregan regalos y se realizan reuniones sociales (Duck, 2014). En Colonia Damón, los cumpleaños de una persona adulta suelen festejarse en las reuniones de fin de semana, mientras que los cumpleaños infantiles parecen seguir diferentes arreglos. Una imagen proporcionada por un escolar, muestra una familia con una torta de cumpleaños, símbolo del festejo.

Preferencias alimentarias

Las preferencias alimentarias de los niños y niñas de la Colonia Damón se inclinan hacia las pastas, especialmente los raviolos con diversos rellenos, que suelen ser consumidos en momentos de comensalidad familiar. El arroz también es muy apreciado y se utiliza en una variedad de platos, desde acompañamientos de carnes hasta en postres como arroz con leche. Las comidas de olla, como guisos y cazuelas, también son populares entre los escolares y están arraigadas en la tradición cultural uruguaya. De acuerdo a lo mencionado, los alimentos y las preparaciones culinarias evocan recuerdos relacionados con preparaciones caseras, como tortas fritas, tortillas y carnes asadas, y se asocian con el hogar y la cocina. Las comidas caseras y las salsas, como el "tuco" uruguayo (Laborde, 2017) guardan un significado especial en las experiencias vividas. Se mencionó el desayuno como parte de la estructura de distribución de los alimentos. Los relatos recogen las preparaciones culinarias que se consumen en ese momento del día; a modo de ejemplo, se presenta el siguiente diálogo:

Niño de 10 años: se prepara una leche y sale para afuera.

Niña de 9 años: yo también.

Niña de 10 años: leche con cocoa y un refuerzo (sandwich) de queso, huevo y paleta (de cerdo) o chorizo seco.

Niño de 11 años: café con leche y bizcochos.

Niña de 6 años: desayuno con leche.

Niño de 5 años: con carne podrida.

Se identifican alimentos propios de la cultura rural con nombres particulares como "carne podrida", aludiendo al chorizo seco de campo, una forma de conservación de carne. Otros escolares mencionan el "chorizo seco" en sandwiches con huevo, queso, fiambre y pan. Algunos admiten desayunar ocasionalmente o tomar leche con cocoa o café. Los bizcochos, panificados uruguayos, también son mencionados. En relación a los tiempos de comidas, también surgen apreciaciones pero esta vez a partir del consumo de frutas:

Entrevistadora: ¿Cuándo comen fruta?

Niño de 11 años: De mañana, de tarde.

Niño de 9 años: A cualquier hora.

Niño de 11 años (complementa): De postre.

Niña de 10 años: En el campo, llevo una mochila con fruta y con agua.

Niña 9 años: De colación.

El término “colación” es utilizado por una niña, sus compañeros y compañeras preguntan a qué hace referencia, desconociendo su significado. La niña en conjunto con la entrevistadora explican el término. Cabe destacar que la niña conoce la terminología debido a que presenta Diabetes Mellitus insulino requirente por lo que el personal de salud le ha recomendado que realice una colación con fruta a mitad de la mañana, de acuerdo a lo relatado por la niña. Otra alusión realizada en el grupo de discusión fue a continuación de que se enumeran las preparaciones alimentarias preferidas de los escolares, un niño de nueve años expresa lo siguiente: “¡Uh muchas calorías!”. En este sentido, un niño de cinco años menciona: “me gusta el chocolate pero se pueden caer los dientes, por eso como poquito”. Estas menciones aluden a restricciones alimentarias y percepciones negativas a algunos alimentos ligadas a la promoción en salud.

La leche de tambo como preferencia alimentaria

El gusto o la preferencia por la leche de tambo es referido por los niños y las niñas de la Colonia Damón. La llaman “leche de vaca”, que si no poseen vacas para ordeñar compran a un productor de la colonia al cual nombran y conocen. Si bien reconocen a la leche industrial o comercial como “leche comprada”, y que “las dos son de vaca” reconocen que no les gusta beberla. El ordeño es una práctica que es rescatada por los niños y niñas a través de fotografías que proporcionaron bajo la consigna de presentar fotos que comuniquen sobre ser niño y niña y la alimentación en la Colonia Damón. Así mismo, en una de las fotografías se identifica a una de las niñas ordeñando una vaca a mano, por lo que se evidencia la participación en actividades de autoproducción de alimentos por parte de los niños y niñas.

Autoproducción de alimentos y vínculo con la tierra y la semilla

Los niños y niñas de la Colonia Damón están estrechamente vinculados a la producción de alimentos en sus hogares, especialmente a través de la autoproducción de frutas y hortalizas. El consumo de frutas está dado por la producción de las mismas en el hogar de los escolares, por otra parte, en aquellos casos en los que la familia no tiene árboles frutales, la adquisición surge a través de la compra o de la recolección de frutas en el campo. Los escolares nombran una vasta variedad de frutas que son de consumo habitual como naranjas, manzanas, mandarinas, bananas y otras de estación como higos, duraznos, uvas, ciruelas y frutillas. Surge una variedad amplia de árboles frutales (por ejemplo: manzano, mandarino, higuera, níspero, ciruelos, cerezos) y plantas (por ejemplo: parral, frutilla) disponibles en las familias de los escolares.

De acuerdo con lo relatado, y a lo que se visualiza en las imágenes fotográficas proporcionadas por los niños y niñas de la escuela rural, se identifica una basta variedad de hortalizas y plantas aromáticas que son producidas en la huerta familiar entre estas cebollas, ciboulette, ajo, orégano, perejil, repollo, acelga.

Es relevante señalar el conocimiento que presentan los niños y las niñas sobre diversas semillas, lo que surge en varias ocasiones. Incluso fue mencionada la “semilla de pradera”, esto tiene que ver con la alimentación animal y producción ganadera. La dimensión afectiva emerge sobre la huerta familiar, a través de menciones tales como “la huerta es lo mejor que hay” y sobre relatos acerca del cuidado de la misma a través del riego, elaboración de plantines, quita de malezas por parte de los niños y niñas. Además, la huerta familiar es una parte integral de la vida cotidiana de los niños y niñas, quienes participan activamente en su cuidado y mantenimiento.

Discusiones

En cuanto al ambiente social y físico que contextualiza las representaciones sociales en el ámbito escolar, la ruralidad de la Colonia Damón define el entorno y la residencia de las familias de los escolares, principalmente dedicadas a la lechería. Cabe destacar que la construcción social de la ruralidad ha evolucionado hacia una mayor integración con el medio urbano, afectando la dinámica ocupacional, social, cultural e institucional. Siguiendo a Piñeiro (2001), la población rural se puede caracterizar por dos criterios de modo simultáneo, estos son la residencia y la rama en la que se trabaja y, en este caso, específico el rubro productivo al que se dedican las familias. La escuela reconoce la "escuela productiva" en el marco de la nueva ruralidad, adaptándose a la diversidad de grados, edades y contextos socioculturales (DGEIP, 2008). El patio escolar muestra una apertura hacia la comunidad, cumpliendo un rol social como referente y parte indisoluble de la comunidad en el ámbito rural (Santos, 2009).

La alimentación en la escuela rural de la Colonia Damón a través del PAE se centra en satisfacer las necesidades nutricionales de los estudiantes y promover hábitos alimentarios saludables como los señalados en relación al consumo de verduras y otros tales como pescado. También, representa un espacio crucial para establecer vínculos sociales (Aranceta et al., 2008; DGEIP, s.f.; Piaggio y Solans, 2014; Figueroa y Lucema, 2021).

En el trabajo de Cauci et al. (2015), se señalaba que la huerta escolar no era percibida como un vector para garantizar el derecho a la alimentación. En contraste, los hallazgos actuales reflejan un avance en el abordaje de este derecho en la escuela rural de la Colonia Damón. Sin embargo, se reconoce que el desafío de incorporar verduras en la dieta familiar trasciende el ámbito escolar y requiere de la colaboración activa de las familias. De acuerdo con Bellenda, Faroppa, García y Linari, (2015), la huerta escolar podría representar una oportunidad para reconstruir la cultura alimentaria, involucrando a las familias y fortaleciendo los lazos generacionales. Además, se destaca el potencial educativo de la alimentación escolar, que va más allá de la nutrición por lo que se podrían incluir otros aspectos como la cultura alimentaria, la ecología y el medio ambiente tal como refiere Figueroa y Lucema (2021).

En cuanto a la alimentación y las prácticas alimentarias se destaca que la comida no solo cumple una función nutricional. La comensalidad se convierte en un elemento simbólico compartido que forja la identidad cultural en la Colonia Damón. La alimentación asume un papel social que transmite sociabilidad y hospitalidad (Contreras, 1992), expresado por conceptos como “amor”, “afecto” y “felicidad”. Compartir comidas simboliza al grupo familiar (Millán, 2014), forjando la identidad cultural en la Colonia Damón, creando una identidad compartida (Fischler, 1995; Giacoman, 2016; Contreras, 1992) con valoración positiva. Además, esta práctica es convertida como una oportunidad para establecer conversaciones en las que se intercambian valores, reglas y actitudes familiares e impulsan el lenguaje infantil tal como refiere Ochs y Shohet (2014) y Moreno y Galiano (2006). Estos hechos contribuyen con la construcción de patrones de comportamiento esperados para mantener la cohesión grupal y la pertenencia.

Los rituales alimentarios como los almuerzos familiares dominicales y los cumpleaños, constituyen momentos significativos de celebración y conexión social. En los relatos de los escolares, se mencionan alimentos y preparaciones consumidas en estas ocasiones, tales como

caramelos, hamburguesas, licuados de frutas y torta de cumpleaños. En una de las fotografías analizadas, se observa también una pizza de elaboración casera (cortada en trozos cuadrados, con salsa, sin queso, de masa esponjosa y servida a temperatura ambiente), acompañada por refrescos y jugos en vasos. Tal combinación evidencia una hibridación cultural en las prácticas alimentarias, resultado de la interacción entre elementos tradicionales y globales presentes en la vida cotidiana de las familias de la Colonia Damón (Contreras, 2014; García, 1995).

En cuanto a las preferencias alimentarias, las comidas de olla y guisos mencionados por los escolares (como lentejas, puchero, porotos y estofado) reflejan una larga tradición cultural uruguaya vinculada a la cocina criolla y al aprovechamiento de ingredientes diversos. Del mismo modo, las salsas que acompañan platos cotidianos como pastas, polenta y arroz suelen tener como base el tradicional “tucó” uruguayo, un sofrito de ajo, cebolla y morrón (Laborde, 2017) con agregado de salsa de tomate y carne vacuna. Las gramáticas (Fischler, 1995) que enlazan a los alimentos para formar y dar sentido a las prácticas alimentarias constituyen la cocina de este grupo humano, que a través de la preparación y transformación de ingredientes básicos mediante tecnologías culinarias, son parte de la cultura alimentaria (Aguirre, 2014; Montanari, 2006).

Emerge una variedad de alimentos y preparaciones que componen el desayuno y caracterizan la cultura alimentaria de la Colonia Damón, lo que se puede colacionar con el estudio de Santos y Chaves (2010) que los niños y niñas reconocieron a la alimentación como derecho, destacando al desayuno como tiempo de comida central en el ejercicio del mismo.

Es notable la presencia de alimentos tradicionales uruguayos en las preferencias de los escolares, así como la adaptación de prácticas globales de consumo, como el consumo ocasional de alimentos asociados a la comida rápida (Contreras, 1992). Sin embargo, también se observan restricciones alimentarias relacionadas con la salud, que reflejan una conciencia creciente sobre la importancia de una dieta equilibrada.

Las preferencias alimentarias de los niños y niñas no solo están influenciadas por consideraciones de salud, sino también por factores hedonistas y culturales. Zafra (2014) señala conflicto entre el enfoque médico-nutricional y el influjo del consumo hedonista, dado que la elección alimentaria suele basarse en propiedades sensoriales más que en valor nutritivo (Gracia, 2000). La elección de alimentos se basa en propiedades sensoriales y experiencias pasadas, lo que destaca la complejidad de las dinámicas alimentarias en la comunidad rural de la Colonia Damón.

La preferencia por la leche de tambo entre los niños y niñas de la Colonia Damón refleja no solo sus gustos en relación al sabor, sino también la influencia de su entorno social y económico. La disponibilidad de leche fresca y la tradición de la producción lechera en la colonia hacen que esta opción sea la más accesible y deseada para ellos. El consumo de leche ordeñada fue identificado también en un estudio previo (Luraschi, Marquéz, Peña y Peña, 2014), donde la tercera parte mencionó producir los lácteos que consumía y poco más de la mitad complementa la producción con la compra de leche a un vecino de la Colonia.

Las formas de producir alimentos para el consumo familiar son condicionantes sociales (Aguirre, 2014; Eagleton, 2001) que hacen que los niños y niñas de la Colonia Damón coman lo que pueden comer. Además, esta preferencia resalta la importancia de las experiencias sensoriales en la elección de alimentos. El sabor, el olor y la textura de la leche de tambo, junto con su asociación con la producción local y la frescura, contribuyen a su aceptación y consumo por parte de los niños y niñas.

La autoproducción de alimentos en la Colonia Damón refleja un modelo de agricultura a pequeña escala que promueve la soberanía alimentaria familiar y la diversificación de la dieta. La disponibilidad de una amplia variedad de frutas y hortalizas en los hogares, implica una estacionalidad amplia, demostrando la producción y el consumo durante todo el año. Además se corresponden con el patrón de consumo de Uruguay (INE, s.f.) denotando que son variedades

comunes, que se producen y/o importan y se comercializan a nivel país. La inclusión de una mayor diversidad de alimentos contribuye con una alimentación adecuada de los niños y niñas en términos nutritivos.

La huerta familiar, la reproducción de plantas y conservación de semillas son parte del escenario del cuidado del hogar (Caro; 2018; Carrasquer et al., 1998), lo que no solo garantiza el acceso a alimentos nutritivos, sino que permite una producción de alimentos sanos y frescos (Zoppolo, Faropa, Bellenda y García, 2016). El conocimiento que demuestran los niños y niñas sobre las semillas y su uso en la producción agrícola muestra su profunda conexión con las actividades productivas y reproductivas de sus familias. Este conocimiento no solo es importante para su participación activa en las tareas del hogar, sino que también les ayuda a comprender la importancia de la agricultura en la vida cotidiana estableciendo una conexión con la tierra.

Conclusiones

Las representaciones sociales sobre la alimentación reflejan una profunda imbricación de dimensiones sociales, culturales y nutricionales. En la Colonia Damón, la comensalidad emerge como un aspecto clave, tanto en el entorno familiar como en el escolar, consolidándose como un medio inmaterial que promueve la sociabilidad y el afecto a través de prácticas alimentarias como los almuerzos dominicales y las celebraciones infantiles. Sin embargo, estas prácticas también presentan desafíos, al involucrar alimentos de baja calidad nutricional que se asocian a momentos de placer y celebración, lo cual influye en los hábitos alimentarios de los niños.

El rol de la escuela como facilitador del derecho a la alimentación adecuada es igualmente relevante. A través de la alimentación escolar, se proporcionan almuerzos nutricionalmente balanceados en un entorno que promueve la comensalidad y el intercambio social. La inexistencia de centros de venta de alimentos y la regulación de horarios inhiben el consumo de alimentos inadecuados, fortaleciendo así los hábitos alimentarios saludables. Además, la

huerta escolar se destaca como una estrategia educativa que no solo amplía la diversidad de alimentos y nutrientes disponibles para los niños y niñas, sino que también conecta con prácticas tradicionales de cultivo, conservación y preparación de alimentos, promoviendo una comprensión más integral del derecho a la alimentación.

Este enfoque en la huerta y el comedor escolar resalta la importancia de considerar la alimentación no solo desde una perspectiva biológica o nutricional, sino también cultural y social. La escuela se convierte en un espacio donde los niños descubren y degustan nuevos alimentos, ampliando sus oportunidades de elección y fortaleciendo su derecho a una alimentación adecuada. La posibilidad de incorporar la producción de alimentos a las actividades escolares facilita el aprendizaje sobre las fases del alimento, desde su cultivo hasta su consumo, y permite reconstruir prácticas sociales relacionadas con la soberanía alimentaria. Asimismo, es importante reconocer los diversos canales de contacto entre la escuela y su entorno (como las familias, la comunidad local y los medios de comunicación) que operan como fuentes de transformación de las prácticas alimentarias. Esos canales pueden enriquecer el ejercicio del derecho a la alimentación al favorecer el diálogo entre saberes, la revalorización de prácticas locales o el acceso a políticas públicas. Sin embargo, también pueden actuar como agentes tensionantes o "contaminantes", al introducir hábitos alimentarios mediados por lógicas globalizadas, como el consumo de productos ultraprocesados. En ese escenario, la escuela adquiere un papel clave como mediadora crítica de estas influencias, con capacidad para reforzar prácticas saludables y culturalmente significativas.

Finalmente, es esencial fomentar el intercambio entre la escuela y las familias sobre los procesos de producción alimentaria, como las huertas familiares, para consolidar el derecho a la alimentación como un derecho humano integral. Las estrategias educativas deben potenciar el alimento como una herramienta de aprendizaje, integrando sus dimensiones fisicoquímicas,

nutricionales y sociales. Al problematizar la alimentación más allá de una necesidad nutricional, se abren nuevas posibilidades para fortalecer el ejercicio de este derecho en las infancias.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a la directora de tesis Profesora María del Huerto Nari; a mis compañeras de extensión universitaria, Daniela Sapriza, Sofía Méndez, Fernanda Risso, Florencia Muniz y Marisol Barneche; a la Colonia Damón y sus familias, así como a la Escuela Rural No. 98, a su maestra directora Silvia Curbelo, auxiliares de servicio, a Milka especialmente y a los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, P. (2014) La complejidad del evento alimentario. En L. Piaggio y A. Solans. *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Aranceta, J, Pérez, C, Dalmau, J, Gil, A, Lama, R, Martín, A., Martínez V, Pavón, P. y Suárez L. (2008) El comedor escolar: situación actual y guía de recomendaciones. *Anales de Pediatría*. Barcelona, 69(1): 72-81.
- Bardin, L. (2011). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bellenda, B., Faroppa, S. M., García, M. y Linari, G. (2015). *Aportes de la huerta escolar agroecológica al aprendizaje de niñas y niños en escuelas de Montevideo, a través del Programa Huertas en Centros Educativos*. V Congreso Latinoamericano de Agroecología-SOCLA (La Plata, 2015).
- Bezerra, J. (2009). Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 103-115, doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100009>
- Campos, D. y Gutiérrez, S. (2010). *El escándalo político. Su estudio desde las representaciones sociales*. Anuario Investigación 2010. México D. F.: UAM-X, CSH, Educación y comunicación; 2010. 1a edición Págs. 814. ISBN: 9786074775556. (p. 155-183).
- Caro, P. (2018). Infancia rural y trabajo productivo y reproductivo en el Valle de Aconcagua. Una mirada de género. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), pp. 169-191. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/459/45959602011/html/#fn7>
- Castro, M. y Fabron, G. (2018). Saberes y prácticas alimentarias: familias migrantes entre tierras altas y bajas en Argentina. *Estudios sociales*, 28(51), doi: <https://doi.org/10.24836/es.v28i51.510>.
- Cauci, A., Gobba, C. y Madero, L. (2015). *Una mirada sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes en la escuela rural N°98 de Colonia Damón*. Trabajo grupal correspondiente a Evaluación institucional. Maestría en Derechos de la Infancia y Políticas Públicas. Cohorte 2011.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126, doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.14271>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999). *Observación general 12: El derecho a una alimentación adecuada*. Documento de la NU E/ C.12/1999/5 de 12 de mayo de 1999.
- Contreras, J. (2014). Patrimonio y globalización: la identidad culinaria como respuesta. En L. Piaggio L. y A. Solans *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP, s/f). *Programa Alimentación Escolar*. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/finalidad-del-pae/>
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP, 2008). *Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria*. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Uruguay. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar14-6.pdf>
- Duek, C. (2014) Infancia, fast food y consumo (o cómo ser un niño en el mundo McDonald's). En L. Piaggio L. y A. Solans *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura*. 1 ed. Barcelona: Paidós. Recuperado de https://www.academia.edu/28952264/Eagleton_Terry_La_Idea_de_Cultura_Una_Mirada_Politica_Sobre_Los_Conflictos_Culturales

- Ferreira, V. (2019.). *Factores que condicionan la alimentación en una comunidad rural del Departamento de Tacuarembó : estudio de caso*. (Tesis de maestría). Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Veterinaria. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/32387>
- Figueroa, D. y Lucema, S. (2021). La alimentación escolar analizada en el contexto de un programa. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 14(26), 28-29. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140914292005000100006&lng=en&tlng=en
- Filardi, M. (2011). El Estado como garante del derecho humano a la alimentación adecuada. En M. Gorban *anotar todos autores Seguridad y soberanía alimentaria*. 1a ed., Buenos Aires: Colección Cuadernos.
- Fischler C. (1995). *El (h)omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.
- Giacoman, C. (2016). The dimensions and role of commensality: A theoretical model drawn from the significance of communal eating among adults in Santiago, Chile. *Appetite*, 107(1): 460-470.
- Giorgi, V. (2018). *Educación en y para la convivencia democrática: desafíos de la inclusión de los derechos humanos en el espacio educativo*. Segundo coloquio internacional sobre educación en derechos humanos. (142 - 148). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado de <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2018/04/memorias-2do-coloquio-internacional-educacion-dh.pdf>
- Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En Encare (comp.) *Drogas y Exclusión Social*. Montevideo: Atlántica.
- Gordillo, G. y Gómez, H. (2005). *Conversaciones sobre el hambre. Brasil y el derecho a la alimentación*. México, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRSSA), Cámara de Diputados, LIX Legislatura / Congreso de la Unión.
- Gracia, M. (2000). *La complejidad biosocial de la alimentación humana*. Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía, ISSN 1137-439X, N°. 20, 2000 (Ejemplar dedicado a: Nutrición, alimentación y salud: confluencias antropológicas), p. 35-55.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF-Innocenti
- Herrera, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Andalucía, España: Editorial Atrapasueños.
- Instituto Nacional de la Leche (INALE, 2021). *Informes INALE. Situación y perspectivas de la lechería Uruguaya*. Período enero - diciembre 2020. Recuperado de <https://www.inale.org/informes/informe-2020/>
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet., y A. Guerrero (Ed), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México, D. F.: UNAM.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research* 6(2): art. 43. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Laborde, G. (2017). *Identidad uruguaya en cocina. Narrativas sobre el origen*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/116483>
- Luraschi, J., Márquez, S., Peña, A y Peña, M. (2014). *Estrategias Alimentarias de las familias productoras queseras y lecheras de la Colonia Damón. Depto. de San José*. (Tesis de Licenciatura). Escuela de Nutrición. Universidad de la República.
- Maffia, D. (2015). *Barreras para el acceso a los derechos*. <http://mercosursocialsolidario.org/valijapedagogica/archivos/hc/1-aportes-teoricos/2.marcos-teoricos/1.articulos/1.Barreras-Para-Acceso-a-Derechos-Diana-Maffia.pdf>
- Magnus, V., Dias, L., Kienzle, M. E., Mónica, A., Soares, Q. M., Barbosa, L., Lima, V., de Oliveira, A., Jucá, L. M., Francescato, E. N. (2021). Sociobiodiversidade e alimentação escolar: uma experiência no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. (Portuguese). *Interacoes*, 22(3), 1033-1050, doi: <https://doi.org.proxy.timbo.org.uy/10.20435/inter.v22i3>
- Martín, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social*, 299-319. Santiago: LOM.
- Montanari M. (2006). *La comida como cultura*. España: Asturias: Ediciones Trea.
- Moreno, J. y Galiano, M. (2006). La comida en familia: algo más que comer juntos. *Revista Acta Pediatr Esp.*, 64(11): 554-558.
- Muñoz, J. M., Santos, A. y Maldonado, T. (2013). Elementos de análisis de la educación para la alimentación saludable en la escuela primaria. *Estudios Sociales*, (42), 205-231. Recuperado en 13 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572013000200009&lng=es&tlng=es
- Organización de Naciones Unidas (ONU, 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OACDH, 2010). *El derecho a la alimentación adecuada*. Folleto informativo 34. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet34sp.pdf>
- Ochs, E. y Shohet, M. (2014). La estructuración cultural de la socialización durante las comidas. (259-276). En L. Piaggio y A. Solans *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Ongay, E., Ingold, M., Silva, G., Laborde, G., Acosta, M., Loza, H. y Santos, I. (2021). *Seguridad alimentaria y nutricional en hogares de escolares en medios rurales en el contexto de la pandemia por Covid-19*. Recuperado de <https://www.nutricion.edu.uy/wp-content/uploads/2021/11/Informe-de-investigacio%CC%81n-Educacio%CC%81n-en-el-Derecho-a-la-alimentacio%CC%81n.pdf>
- Piaggio, L. R. y Solans, A. M. (2014). *Enfoques socioculturales de la alimentación*. Buenos Aires, Argentina: Librería Akadia Editorial.
- Piñeiro, D. (2001) Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias. En N. Giarracca (Comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: Clacso (269-287). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929125458/giarracca.pdf>
- Santos, L. (2009). El valor de la educación rural: el medio y su escuela. En A. Romano y E. Bordoli *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. (139-150). Primera Edición. Uruguay: Editorial Psicolibros.
- Santos, G. y Chaves, A. (2010). Reconocimiento de los derechos y significados de la infancia entre los niños. *Psicología Escolar e Educacional*, 14(2), 281-290, doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200010>
- Sapriza, D., Cauci A., Barneche M., Ferrari N., Gandolfo A., Gandolfo B., Méndez S. y Risso F. (2016). *Los vivenciales habilitadores del trabajo en la Colonia Alonso Montaña*. Recuperado de http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/1527_2016.pdf
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Londres: SAGE Publications.
- Staffolani, C. (2018). *Prácticas y representaciones sociales*. En C. Staffolani (Ed.) *Antropología. Herramientas de la Antropología para el campo de la Salud Mental*. Paraná, Argentina: Editorial UADER.
- Urbina J. y Ovalles G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente* 21(40), 495-544, doi: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cuantitativa*. Recuperado de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>
- Weisz, C. B., (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Rev. CES Psicol.*, 10(1), 99-108.
- Zafra, E. (2014). Aprender y comer en casa. Modelos de género y socialización alimentaria. En L. Piaggio y A. Solans *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Zoppolo, R. Faropa, S., Bellenda, B. y García, M. (2016). *Alimentos en la huerta. Manual para la producción y consumo saludable*. INIA, OPS, UDELAR. ISBN: 978-9974-38-262-6.