



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República

Facultades de Derecho, Ciencias Sociales, Medicina y Psicología

Tesis para la postulación al grado de Magíster en: Derechos de Infancia y Políticas
Públicas

**Representaciones sociales de los derechos de la infancia y el
derecho a la alimentación adecuada:
el caso de los niños y niñas de la Escuela Rural N°98,
Colonia Damón. San José, Uruguay.**

Autora: Lic. en Nutrición Adriana Cauci

Directora de tesis: Dra. Lic. en Nut. María del Huerto Nari

Montevideo, Uruguay.

Diciembre de 2022.

Agradecimientos

Amor y agradecimiento a mi familia. En primer lugar a Santiago, quien me ha acompañado en los últimos diez años de esta vida, dándome su apoyo, consejo acertado y amor. En conjunto convocamos a otra vida, Anahí. Mi hija, el sol, la luz, mi guía espiritual más cercana. Gracias por entender, a pesar de todo, la dedicación que conlleva la realización de este trabajo. También porque me ha enseñado acerca de la infancia y sus derechos y me ha motivado a continuar con mi formación al respecto.

A mi madre, padre y hermano que han compartido conmigo mi niñez, adolescencia y adultez y que han aportado en mi concreción como ser humano. A mi sobrino Mateo.

Agradezco a la educación pública de Uruguay. A la Universidad de la República por darme la oportunidad de realizar mi educación terciaria y luego de este trabajo culminar mi educación de Posgrado. Hija de familia obrera, no hubiera tenido la manera de consagrar de otra forma este logro formativo. Celebro y deseo más y mejor educación pública para todos y todas en mi país, para que sea satisfecho este derecho que no solo aporta para el que lo goza sino que también genera conocimientos y oportunidades para una mejor calidad de vida de toda la ciudadanía. Hoy me toca ser docente universitario, agradezco poder seguir aprendiendo y desarrollando la disciplina en esta área del conocimiento de los derechos de la infancia y adolescencia y las políticas públicas.

A la Colonia Damón y sus familias, así como a la Escuela Rural N°98, a su maestra directora Silvia Curbelo, auxiliares de servicio, a Milka especialmente y a los niños y niñas. Gracias por siempre estar dispuestas/os a recibir a estudiantes y docentes de la Universidad. Por construir, por la apertura y compromiso con la educación.

A mis compañeras de extensión universitaria, Daniela Sapriza, Sofía Méndez, Fernanda Risso, Florencia Muniz, Marisol Barneche, Natalia Ferrari, Sandra Fraga, Belém Gandolfo y Ayelén Gandolfo. A Stella Soria iniciadora de este proceso desde la Escuela de Nutrición. A Esther Cidade, gran compañera y tía del corazón. En estos más de diez años hemos discutido, reflexionado, aprendido y disfrutado este camino. Especial agradecimiento a Daniela y Sofía que me acompañaron en el trabajo de campo de esta tesis, enriqueciendo la reflexión en nuestras charlas de camioneta. También a Florencia y Fernanda que con todas las semillitas que hemos plantado en conjunto, han generado en mí muchos aprendizajes. A Marisol, amiga que me ha enseñado a creer que todo es posible.

A mis compañeras y compañeros de la Escuela de Nutrición, Universidad de la República y especialmente del Departamento de Nutrición Poblacional. A las que están y a las que se jubilaron merecidamente. Mónica Britz y Ana Paula Della Santa que me iniciaron en el mundo de la docencia y la investigación, Mónica Deffeminis, Stella Soria, Gabriela Fajardo, Joseline Martinez, Geraldine Sena, Teresa Dornell, Mariana Simoncelli, Florencia Muniz, Fernanda Risso, Martín Perez, Cecilia Piñeyro, Gustavo Laborde, Andrés Bálsamo, Belén Araújo y Gabriel Damiano que me han apoyado en este proceso y de una u otra manera han enriquecido esta tesis

A los compañeros y compañeras del Observatorio del Derecho a Alimentación de la Escuela de Nutrición (ODA-EN), especialmente a Alejandra Girona y Gabriela Fajardo. Gracias por los aprendizajes que me llevo de este espacio académico. Agradezco a Alejandra por mi introducción en la teoría de las representaciones sociales.

Al Prof. Víctor Giorgi por su compromiso social, político y académico hacia la infancia y adolescencia. A mis compañeros, compañeras y docentes de la cohorte.

A mis amigas y amigos, por darme mucho amor y alegría. Especial agradecimiento a mi querida amiga Laura Madero.

Un agradecimiento especial a la directora de tesis María del Huerto Nari que además de compartir su solidez científica y teórica con sus comentarios y correcciones, me acompañó con su calidez humana en mis tiempos, idas y vueltas, siempre con aliento para que continúe avanzando.

También a Carlos Gobba por sus consejos y recomendaciones para que este trabajo tome sus primeras formas.

Resumen

La investigación aborda las representaciones sociales de los derechos de la infancia y alimentación adecuada de los niños y niñas de la Escuela Rural N°98 de la Colonia Damón, para comprender las condiciones que promueven u obstaculizan el ejercicio de los derechos en la vida cotidiana. Se trata de una investigación cualitativa en la que fueron realizados observación directa de forma participante y grupos de discusión con un diseño de taller.

Ser escuchado, respetado y formas de expresión artística se revelan como primeras aproximaciones a los derechos. Identidad, juego y vivir en el campo son derechos reconocidos que integran actividades productivas y reproductivas de las familias.

Las representaciones del derecho a la alimentación se asignan con la comensalidad y preferencias alimentarias, así como alimentos propios de la cultura del lugar, tal es el caso de la leche de tambo con gran significancia. Para la selección no son relevantes las normas dietéticas del modelo médico - nutricional, se valoran las propiedades sensoriales. Se rescata la autoproducción de frutas y hortalizas como práctica social. Existe un conocimiento de los escolares sobre los procesos productivos y la realización de recetas para utilizar los alimentos. Fue posible comprender el valor sociocultural de éstos que dan cuenta de la soberanía alimentaria. La Escuela Rural N°98 aparece como facilitadora de los derechos por proyectos educativos y condiciones del ambiente social y físico que los propician. El enfoque lúdico y estrategias educativas que tengan en cuenta al alimento y sus fases, se identifican oportunas para potenciar los derechos.

Palabras claves: soberanía alimentaria, ruralidad, sujetos de derecho.

Abstract

The research focuses on the social representations of children's rights and adequate food of the Rural School No. 98 of Colonia Damón, in order to understand the conditions that promote or hinder the exercise of rights in everyday life. This is a qualitative research in which direct participant observation and discussion groups with a workshop design were carried out.

Being listened to, being respected and forms of artistic expression are revealed as first approaches to rights. Identity, play and living in the countryside are recognized rights that integrate productive and reproductive activities of the families.

The representations of the right to food are assigned with commensality and food preferences, as well as foods typical of the local culture, such is the case of dairy milk with great significance. For the selection, the dietary norms of the medical-nutritional model are not relevant, sensory properties are valued. The self-production of fruits and vegetables is rescued as a social practice. There is a knowledge of the schoolchildren about the production processes and the realization of recipes to use the food. It was possible to understand the socio-cultural value of these foods, which account for food sovereignty. Rural School No. 98 appears as a facilitator of rights through educational projects and conditions of the social and physical environment that favor them. The playful approach and educational strategies that take into account the food and its phases, are identified as appropriate to enhance the rights.

Key words: food sovereignty, rurality, subjects of rights.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.....	14
1.1 El contexto mundial de crisis alimentaria.....	14
1.2 Antecedentes académicos vinculados a la alimentación en el medio rural en infancia.....	19
1.3 La Colonia Damón y el contexto de génesis del presente trabajo.....	22
CAPÍTULO 2 OBJETIVOS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	28
2.1 Problema de investigación.....	28
2.2 Objetivos de la investigación.....	28
2.3 Metodología del estudio.....	29
2.3.1 Tipo de estudio.....	29
2.3.2 Población de estudio.....	29
2.3.3 Técnicas de recolección de datos.....	30
3.3.3.A Observación participante.....	30
3.3.3.B Grupos de discusión con metodología taller.....	31
2.3.4 Técnicas de análisis.....	34
2.4 Aspectos éticos de la investigación.....	36
CAPÍTULO 3 REFERENCIAS TEÓRICAS.....	37
3.1 El enfoque de las representaciones sociales.....	38
3.2 Los derechos humanos y de la infancia.....	41
3.2.1 Los derechos humanos desde una perspectiva crítica.....	41
3.2.2 Infancia como categoría social e histórica.....	50
3.2.3 Los niños y las niñas como sujetos de derecho.....	58
3.3 La alimentación adecuada desde una mirada problematizadora.....	61
3.3.1 Conceptualización del derecho a la alimentación adecuada.....	61
3.3.2 Alimentación y nutrición como práctica social.....	68
3.3.3 Alimentación como experiencia constructora de subjetividades en la infancia.....	73
CAPÍTULO 4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	80
4.1 La escuela rural N°98 de la Colonia Damón como contexto de las representaciones sociales de los niños y niñas.....	80
4.1.1 El entorno físico y social de la escuela rural.....	80
4.1.2 Estrategias educativas para abordar los derechos de la infancia.....	89

4.1.2.A La educación sexual.....	89
4.1.2.B La educación en emociones y valores.....	92
4.1.2.C La educación en alimentación: el comedor y la huerta en la escuela rural.....	94
4.2 Representaciones sociales de los derechos de niños y niñas y su autoafirmación como sujetos de derechos.....	99
4.2.1 Participación e identidad como primeras aproximaciones a los derechos reconocidos por los escolares.....	100
4.2.2 El juego reconocido como derecho.....	104
4.2.3 Derecho a vivir en el campo.....	108
4.3 Prácticas alimentarias y representaciones sociales sobre el derecho a la alimentación adecuada.....	118
4.3.1 Las preferencias alimentarias, culinaria, comensalidad y otros rituales.....	119
4.3.2 La preferencia por la leche de tambo y su significancia con el medio rural.....	132
4.3.3 Autoproducción de alimentos: la huerta familiar, los árboles frutales y el vínculo con la tierra y la semilla.....	136
CONSIDERACIONES FINALES.....	147
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
Anexo 1.....	178
Anexo 2.....	196
Anexo 3.....	217

Índice de cuadros

Cuadro 1: Síntesis de los grupos de discusión.....	33
Cuadro 2: Rap elaborado por los escolares.....	99
Cuadro 3: Transcripción textual de los papeles con frases a completar.....	200

Índice de figuras

Figura 1: El entorno social de la alimentación en la escuela rural N°98 de la Colonia Damón.....	83
Figura 2: El entorno físico de la escuela rural N°98 de la Colonia Damón.....	87
Figura 3: Conceptos relacionados a las estrategias educativas identificadas en la escuela rural N°98 de la Colonia Damón.....	97
Figura 4: Términos utilizados por los escolares sobre los derechos de niños y niñas.....	98
Figura 5: Representación pictórica de la identidad. Niña de 9 años.....	102
Figura 6: Representación pictórica de la identidad. Niña de 10 años.....	103
Figura 7: Mapa conceptual del juego.....	105
Figura 8: Representación pictórica producto de la tercera instancia de taller, realizado por niño de 11 años.....	109
Figura 9: Fotografía proporcionada por niño de 5 años.....	110
Figura 10: Fotografía proporcionada por niña de 9 años.....	110
Figura 11: Fotografía proporcionada por niño de 9 años y niña de 10 años.....	111
Figura 12: Representación pictórica producto del tercer taller, realizado por niño de 11 años.....	112
Figura 13: Representación pictórica producto del tercer taller, realizado por niño de 9 años.....	112
Figura 14: Fotografía proporcionada por niño de 5 años.....	114
Figura 15: Ramo de flores entregado por los escolares.....	116
Figura 16: Tareas reproductivas y productivas.....	118
Figura 17: La comensalidad para los niños y niñas de la Escuela N°98 de la Colonia Damón.....	121
Figura 18: Preferencias alimentarias de los niños y niñas.....	122
Figura 19: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.....	129
Figura 20: Fotografía proporcionada por niño de 9 años.....	130
Figura 21: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.....	130
Figura 22: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.....	134

Figura 23: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.....	134
Figura 24: Fotografía proporcionada por niña de 9 años.....	135
Figura 25: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.....	138
Figura 26: Fotografía proporcionada por niño de 9 años.....	143
Figura 27: Fotografía proporcionada por niña de 9 años.....	143
Figura 28: Fotografía proporcionada por niño de 10 años.....	144
Figura 29: Fotografía proporcionada por niño de 10 años.....	145

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2011 la Universidad de la República (UdelaR) viene desarrollando en el territorio de la Colonia Damón, Departamento de San José, un proceso de extensión universitaria a través de un equipo interdisciplinario integrado por Facultad de Veterinaria, Psicología y Escuela de Nutrición, del cual soy parte. El eje central de este proceso de extensión es el de contribuir al desarrollo local y la mejora de la calidad de vida de los colonos a partir del fortalecimiento del trabajo colectivo.

El propósito del presente trabajo de investigación es el de contestar a interrogantes que se han ido construyendo en virtud de mi participación en este proceso, vinculadas al derecho a la alimentación adecuada. Esta temática se me ha presentado de interés particular, me he estado formando en ella y la he incorporado a mi quehacer docente. Específicamente es de preocupación analizar este tema a nivel de la infancia por su gran relevancia, complejidad y el momento evolutivo que comprende. Asimismo, en el medio rural, su estudio toma gran relevancia por sus particularidades.

La escuela rural es un espacio que nuclea a la infancia en el territorio de la Colonia Damón, oficia de centro de referencia para la comunidad. A través del trabajo del equipo interdisciplinario, partiendo de diferentes intereses o inquietudes, se ha consolidado el vínculo entre éste y la escuela rural.

Un antecedente valioso en el proceso de trabajo con la escuela de la Colonia Damón, fue la realización de la investigación evaluativa denominada “Una mirada sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes en la escuela rural N°98 de Colonia Damón” (Cauci et al., 2015), realizada en el marco de la Maestría en Derechos de la Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República. Esta fue una forma de articular los conocimientos generados en mi formación de posgrado con la experiencia de extensión universitaria en la escuela rural.

A partir de todo esto, desde la perspectiva de derechos, surge la intención de abordar una serie de interrogantes sobre la alimentación de los niños y las niñas. Se puede repensar si los escolares se relacionan con su alimentación y se perciben como sujetos de derechos a una alimentación adecuada. Particularmente, surgen inquietudes en cuanto a cómo se dan estos aspectos en la ruralidad de la Colonia Damón, identificando a la escuela como institución integrada por funcionarios y familias que con una tradición propia llevan adelante los lineamientos generales de la educación primaria involucrando entre estos a los derechos de los niños y las niñas. Buscando intencionalmente plasmar los sentidos que los niños y las niñas de la Colonia Damón, nucleados en el ámbito escolar tienen sobre sus

derechos; surgen un conjunto de preguntas que guiarán la identificación del problema de investigación, los objetivos y el diseño metodológico del presente trabajo:

¿Se reconocen como sujetos de derecho (en el entendido de conocerlos y sentirse merecedores de los mismos)? ¿Cuáles son los derechos que reconocen? ¿Entienden a la alimentación como un derecho? ¿Qué es la alimentación para ellos y ellas? ¿Qué entienden por alimentación adecuada? ¿Cuáles son las estrategias (entendiéndose como el arte de proyectar y dirigir las acciones para realizar los derechos) empleadas en el centro educativo que facilitan los derechos y especialmente el derecho a la alimentación adecuada? ¿Cuáles son las tácticas empleadas (procedimientos o métodos que aplican las niñas y los niños) para realizar los derechos de la infancia? ¿Cuáles son los obstáculos que interfieren sobre los procesos de la realización de los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación adecuada en el centro educativo?

Para lograr aclarar estos interrogantes, la estructura de esta tesis está compuesta de cuatro capítulos. El *primer capítulo* dispone de antecedentes y fundamentos, deteniéndose en el hambre, la subalimentación y desnutrición como problemas globales, así como también el sobrepeso y la obesidad como factores de riesgo que inhabilitan el disfrute de una adecuada calidad de vida. La pobreza es colocada como un factor importante en la causalidad de la vulneración de los derechos humanos, entre ellos a la alimentación. La concentración de la pobreza en la infancia y la inequidad a lo largo del territorio, determinan que existan diferencias en el acceso al bienestar social y a las oportunidades de desarrollo en niñas y niños. Adicionalmente, se desarrollan antecedentes académicos vinculados a la alimentación en el medio rural en infancia en la región y Uruguay. En el mismo capítulo se presenta el contexto de génesis de este trabajo de investigación que se desarrolla en la escuela rural N° 98 de la Colonia Damón.

En el *segundo capítulo*, se expone el problema de investigación, los objetivos que rigen este trabajo y la estrategia metodológica utilizada. La pregunta de investigación desafía en la búsqueda de las representaciones sociales sobre los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación adecuada de las niñas y los niños de la escuela rural N°98 de la Colonia Damón. Por lo que se busca conocer la sustancia de las representaciones sociales como objeto de estudio conceptual que expresa a los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación, éstos últimos conforman los límites conceptuales de este objeto. Asimismo los niños y las niñas constituyen el sujeto empírico siendo la escuela rural N°98 de la Colonia Damón el límite empírico para este estudio.

En el *tercer capítulo* se establecen las referencias teóricas que enriquecen y dan cuerpo a la propuesta. El enfoque de las representaciones sociales dotará de elementos

teóricos y metodológicos para el estudio de la dimensión simbólica y las representaciones tanto en la alimentación como en la infancia y sus derechos. El campo de las representaciones sociales es definido por Moscovici (1961) en la década del 60, más no es hasta la década del 80 que se da el desarrollo de la investigación de esta teoría en el continente Europeo. Siguiendo a Jodelet (2000) acerca de este enfoque, es el estudio de los procesos y productos que las personas y grupos construyen e interpretan de su mundo y vida, integrando las dimensiones sociales y culturales, así como la evolución histórica de los mismos (p. 10). Las representaciones sociales presentan tres componentes centrales que incluye el contenido informacional, conceptos y términos, un orden interno que le da sentido a las relaciones entre las categorías y la dimensión ética-normativa que califica como razonable las distinciones y relaciones que la componen. Estos aspectos constituyen la estructura de la representación lo que contribuye a la interpretación de hechos y actos que son compartidos (Martinic, 2006, p. 300-301).

En este mismo capítulo a continuación, se expone teóricamente acerca de los derechos humanos desde una mirada crítica. Autores como Herrera Flores (2008) y Sousa Santos (2011), orientan que los mismos no son neutrales ni funcionan por sí mismos, sino que los derechos humanos representan el acceso a bienes materiales e inmateriales para vivir la vida con dignidad. Además de los aspectos jurídicos, la complejidad de los derechos humanos involucra diversas dimensiones que van desde lo cultural, histórico, subjetivo, empírico, científico, filosófico o epistémico, político y económico (Giorgi, 2018; Herrera Flores, 2008; Maffia, 2015). Asimismo, la infancia es entendida como una construcción social e histórica donde el niño y la niña son el efecto de un proceso de subjetivación, que indicará lo qué se espera de ellos acorde a lo planteado por Calarco (2006) y Osta y Espiga (2017). Siguiendo a Barna (2012) en materia de derechos es relevante contextualizar las prácticas sociales desde lo históricamente situado, socialmente construido, así como las complejas relaciones de poder que instituyen o no a los niños y niñas como sujetos de derechos. De igual manera, el hecho alimentario no responde exclusivamente a necesidades biológicas conforme a los requerimientos de nutrientes y energía sino que se encuentra condicionado por la sociedad (Aguirre, 2014; Castro y Fabron, 2018; Contreras, 1992; Gracia, 2000; Eagleton, 2001; Piaggio y Solans, 2014).

En el *cuarto capítulo*, se presentan los resultados del estudio y se realiza el análisis de las diferentes formas de expresión de los escolares (discursos, información pictórica y fotográfica), desde el enfoque de las representaciones sociales. Este enfoque contribuye a la comprensión de las realidades socioculturales, en el contexto temporal y territorial dado, lo que posibilita identificar las prácticas y estructuras de pensamiento que definen y organizan

el derecho a la alimentación adecuada. En este capítulo se desarrollan las estrategias educativas, así como el espacio físico y social de la escuela rural, aspectos que emergen y ofician de contexto en la construcción de singularidades y representaciones sociales en el campo alimentario y en materia de derechos de la infancia. Seguidamente se expresan las primeras aproximaciones a los derechos reconocidos por los escolares y las representaciones sociales de los mismos. Por último se aborda a la alimentación como práctica social y se identifican significados vinculados a este derecho, involucrando aspectos como las preferencias alimentarias, comensalidad, la ruralidad y la autoproducción de alimentos. En la presentación de los resultados y análisis se exponen mapas conceptuales de los significados que surgen por parte de los escolares, con el fin de aportar comprensión al fenómeno estudiado.

Al cierre del trabajo se presentan las consideraciones finales de la investigación en relación a las representaciones de los derechos de la infancia, el derecho a la alimentación adecuada, los obstáculos y acciones empleadas para la práctica de los mismos. Se dejarán planteadas posibles líneas de análisis para continuar profundizando en futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN.

En el presente capítulo, como primer momento se expone acerca de las principales problemáticas relacionadas con la alimentación, en el entendido que la actual crisis social y económica ha profundizado los márgenes de exclusión social y vulneración de derechos. La concentración de la pobreza en la infancia y la inequidad a lo largo del territorio, determinan que existan diferencias en el acceso al bienestar social y a las oportunidades de desarrollo. Acceder a “bienes mínimos exigibles” que como afirma Herrera Flores (2008) son necesidades que deben ser satisfechas para “vivir con dignidad”, de forma igualitaria y justa. Las crisis socio sanitarias (como la pandemia de COVID-19 iniciada a fines de 2019) ponen dramáticamente en evidencia la fragilidad de los sistemas agroalimentarios. De un momento a otro, grandes sectores de la población quedan privados del acceso a alimentos saludables en cantidades suficientes. Por otra parte, el crecimiento sostenido de la obesidad en Uruguay y a nivel mundial es reflejo que en tiempos de “normalidad”, cuando no hay crisis, la calidad de la alimentación de la población también suele ser deficiente.

En un segundo momento de este capítulo, se expresan los antecedentes académicos sobre la alimentación en la infancia en el medio rural, siendo este un campo de conocimiento poco explorado en la región, así como en Uruguay. Es relevante mencionar que en la búsqueda se tuvo en cuenta a la escuela inicial y primaria por una basta trayectoria de los programas de alimentación escolar en estos países, identificándose en este relevamiento que la escuela es colocada con un rol destacado frente a la alimentación y la educación alimentaria.

Por último, se expresan los motivos por los que surge la presente investigación, que condensa un proceso de extensión universitaria en la Colonia Damón y con la escuela rural N°98, así como un proceso de formación en cuanto al derecho humano a la alimentación adecuada.

1.1 El contexto mundial de crisis alimentaria.

El hambre ha sido un problema global anterior a la pandemia por COVID-19 en 2019. Casi 690 millones de personas, es decir, el 8,9% de la población mundial, presentaba subalimentación previo a la emergencia sanitaria; la mayor parte de esta vive en países en desarrollo y alrededor de 800 millones padecen hambre, siendo gran parte de los casos niños y niñas (FAO, FIDA, OPS, WFP y UNICEF, 2020).

Durante muchas generaciones, el principal objetivo ha sido aumentar la producción agrícola para remitir esta situación, aspecto que se ha cumplido ampliamente a nivel mundial, ya que se ha triplicado la productividad del trigo y del maíz, duplicado la del arroz, la soja y la cebada, e incrementado la de papa y otros cultivos importantes. La revolución verde primero, y las nuevas tecnologías después, han tenido un papel importante. Sin embargo, el coste pagado especialmente en términos de pérdida de los recursos naturales para la agricultura: tierra, agua y biodiversidad, ha sido alto.

Está previsto que la población mundial llegue a los 8.300 millones en el año 2030, por lo que la tierra tendrá que alimentar a otros 2.000 millones más de personas en unos años. En la actualidad los sistemas naturales productivos están sobre-explotados (Esquinas et al., 2006, p.28-31). Esta situación afecta los avances esperados en cuanto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Si bien los efectos de poner fin al hambre y lograr la seguridad alimentaria¹ aún no han sido medidos de forma completa, es muy probable que genere consecuencias inmediatas y duraderas sobre la calidad de vida de la población, (ODS 2), de garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades (ODS 3) (FAO, FIDA, OPS, WFP y UNICEF, 2020).

El mundo no está en vías de lograr el objetivo de hambre cero, por el contrario, en la región de América Latina y el Caribe durante 2020 13,8 millones de personas más sufrieron hambre en 2019. En el mismo período, el aumento de la inseguridad alimentaria fue aún más pronunciado, con 9 puntos porcentuales. El 41% de la población de la región padece inseguridad alimentaria moderada o severa, lo que se traduce en 267 millones de personas cuyo derecho humano a la alimentación se ve afectado (FAO, IFAD, UNICEF, WFP y WHO, 2021).

El hambre y la desnutrición son problemáticas que engloban más que aspectos sociales, agronómicos y médico-nutricionales, sino que es el resultado de decisiones políticas y representan un fallo de los sistemas económicos de producción, distribución y acceso al alimento, tal como refiere Esquinas et al. (2006, p.14). Cabe destacar, que la lucha contra el hambre es el resultado de un proceso histórico de intensas movilizaciones sociales, y de reiterados y cada vez mejor precisados acuerdos intergubernamentales (Gordillo y Méndez, 2013). Asimismo, el Consejo de Derechos Humanos (2014) observó entonces que

¹ La seguridad alimentaria comienza a establecerse posteriormente a la segunda guerra mundial, presentando relevancia en la primera Conferencia Mundial de Alimentación (1974) de la FAO. La seguridad alimentaria abarca aspectos relacionados con la disponibilidad, el acceso, la utilización y la estabilidad; además, al centrarse en atributos individuales de las personas, también comprende las necesidades que estas tienen de energía, proteínas y nutrientes para sostener la vida, las actividades, los embarazos, el crecimiento y las capacidades a largo plazo (Comité de Seguridad Alimentaria Mundial, 2012, p. 8).

no se estaban cumpliendo las promesas de la Cumbre Mundial de Alimentación (CMA) en 1996, de reducir a la mitad el número de personas desnutridas. Señala que las instituciones financieras y de desarrollo internacionales, los organismos y fondos competentes de las Naciones Unidas, le den prioridad y financiamiento al cumplimiento de este objetivo y a la realización del derecho a la alimentación consagrado en la Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial y en la Declaración del Milenio (p. 6-7).

Uruguay, en las últimas décadas ha atravesado importantes cambios demográficos, epidemiológicos y nutricionales, que conllevan consecuencias en el estado de salud de la población. De acuerdo al último Censo de Población realizado en 2011 la población crece a un ritmo anual de 0,19 por ciento, con la agudización del proceso de envejecimiento de la población uruguaya y una de las tasas de natalidad más bajas de latinoamérica, propio de una fase muy avanzada de la transición demográfica, similar a la que se encuentran los países desarrollados (MSP, 2016).

Las enfermedades no transmisibles, en las que se incluye las enfermedades cardiovasculares, cáncer, diabetes, enfermedades pulmonares crónicas, son la principal causa de enfermedad y muerte y el origen de la mayor parte de las discapacidades que presentan las personas (MSP, 2016), siendo por tanto un problema social y de salud pública. La hipertensión arterial se encuentra en niñas y niños, habiendo un 7,3% de los niños y niñas entre 10 y 13 años que la presentan. Casi 4 de cada 10 adultos y 9 de cada 100 jóvenes también la padece (MSP, 2013). Se evidencian enfermedades como diabetes y colesterol elevado en adultos y jóvenes; como lo señalan las últimas encuestas de salud cardiovascular el 7.6% de los adultos presentaron glucosa elevada en sangre, 21.5% colesterol elevado mientras que aproximadamente 1 de cada 10 jóvenes presentaron diabetes e hipercolesterolemia (CHSCV, UCM, 2015).

El sobrepeso y la obesidad como fenómenos de malnutrición por exceso son relevantes en todos los grupos de edad. De acuerdo a los últimos datos relevados en el país, casi 7 de cada 10 adultos entre los 25 a 64 años presenta sobrepeso u obesidad, de los que 3 presentan obesidad (MSP, 2013). En los adolescentes, el sobrepeso es de 26.6%, mientras que la obesidad es de 7% (OPS, JND, MSP, MIDES, 2012).

En los escolares, en los niños mayores de 5 años, 39,4% presentaba sobrepeso u obesidad (22% y 17,4% respectivamente), mientras que entre los menores de 5 años se observó una prevalencia de 10,2% (ANEP, UDELAR, MIDES, INDA, INE, 2019).

Por otro lado, la pobreza es un flagelo que complejiza el perfil epidemiológico y nutricional descrito hasta el momento. Según el INE (2022), bajo la línea de pobreza se ubicó el 8,1% de los hogares y el 11,6% de las personas. El total de hogares bajo la línea de

indigencia ascendió a 0,3%, y las personas en esta condición se ubicó en 0,4% (INE, 2021). Esto implica que no superan el ingreso necesario para cubrir las necesidades básicas alimentarias. La pobreza afecta en mayor medida a niños, niñas y adolescentes, afecta al 21% de los menores de 6 años, el 20.3% entre 6 y 12 años y el 18.9% entre 13 y 17 años, independientemente de la región del país. Según INE (2021), el área rural es la que presenta la proporción más baja de hogares pobres.

La prevalencia de la subalimentación² en Uruguay se ha mantenido constante, en valores inferiores al 2.5% de la población entre los años 2010 - 2020 (FAO, FIDA, OPS, WFP, UNICEF, 2021). La inseguridad alimentaria moderada y grave se ubicó en 23,2% para el período 2017 - 2019. Cabe destacar que la inseguridad alimentaria grave para el mismo período fue de 6.4% (FAO, FIDA, OPS, WFP, UNICEF, 2020). Todos los países en la región, salvo Uruguay, lograron reducir la prevalencia de la anemia en mujeres en edad reproductiva, entre 2000 y 2019 (FAO, FIDA, OPS, WFP, UNICEF, 2021).

En 2018, el 25,5% de los niños de 6 a 23 meses vivía en hogares con inseguridad leve, 11,7% en hogares con inseguridad alimentaria moderada y el 4,8% inseguridad alimentaria severa. El bajo peso para la talla entre 2 y 6 años representó el 0,8% y el retraso de crecimiento el 5,6% de los casos, de éstos el 1,1% correspondía a casos de déficit severo. En relación a la malnutrición por exceso la cifra era del 12,6% (INE, MIDES, MSP, MEC, INAU, UDELAR, 2018). La prevalencia global de anemia entre los niños de 6 a 23 meses fue de 31.5 % (MSP, MIDES, RUANDI, UNICEF, 2011).

El retraso de crecimiento en escolares se situó en un 2,6% superando en un 0.3% el porcentaje esperado según la población de referencia de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2007) (ANEP, UDELAR, MIDES, INDA, INE, 2019). En esta población, el cumplimiento de las pautas de la Guía alimentaria para la población uruguaya se da en la mayoría de los escolares, exceptuando el consumo de verduras y legumbres donde menos de la mitad realizan el consumo diario recomendado. Esto se hace más evidente entre los niños y niñas más pequeños, siendo el 15 % los que cumplen con la recomendación. Se observa una mayor frecuencia en el cumplimiento de las pautas para el tercil más alto, en relación al consumo de carnes, pescado, huevo y fruta. El ingreso también discrimina el tipo de aceite y las bebidas que los escolares consumen (agua embotellada o del grifo, jugos

² Este indicador estima la proporción de personas del total de la población que carece de alimentos suficientes para satisfacer las necesidades energéticas para llevar una vida sana y activa durante un año. Para realizar esta estimación se requieren los siguientes parámetros: consumo promedio de energía alimentaria, coeficientes de variación y asimetría que dan cuenta de la desigualdad en el consumo de energía alimentaria, y umbral de consumo de energía mínimo necesario para llevar una vida saludable. Corresponde a la probabilidad acumulada de que el consumo de energía alimentaria habitual se encuentre por debajo del umbral del consumo mínimo energético para un individuo promedio representativo de la población (FAO, FIDA, OPS, WFP y UNICEF, 2020).

naturales o envasados) y el uso de sal extra en la comida (ANEP, UDELAR, MIDES, INDA, INE, 2019, p. 153).

Conforme a la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS, 2018), el 20% de los niños y niñas de 6 a 23 meses tuvo una alimentación que no alcanzó una diversidad alimentaria mínima (consumo de 4 o más grupos de alimentos el día anterior). En los mayores de 24 meses solo el 22% consumió al menos un alimento de cada uno de los grupos recomendados y el 52% consumía refrescos y jugos azucarados (INE, MIDES, MSP, MEC, INAU, UDELAR, 2018).

El gasto promedio en alimentos correspondía a un 24% del presupuesto familiar (medido por el ingreso per cápita), ascendiendo a un 38% en los hogares de menores ingresos. La mayor proporción del gasto correspondía a carne y embutidos, panificados y cereales, comidas y bebidas fuera del hogar, frutas, verduras y tubérculos, lácteos y bebidas, en este orden (Bove y Cerruti, 2008).

Entre los 15 a 64 años, existe un patrón de alimentación que presenta un escaso consumo de frutas y verduras, el 90,6% de los encuestados consumió menos de 5 porciones de frutas, verduras y hortalizas por día; un excesivo consumo de bebidas azucaradas (incluidas un promedio 4 días en la semana), excesivo consumo de sodio, agregando sal a las comidas preparadas siempre o casi siempre (14,1%), siendo el 29.9% entre 25 a 64 años (MSP, 2013).

La venta de alimentos y bebidas ultraprocesados, que contienen una excesiva cantidad de azúcar, sal y grasa, y múltiples aditivos han ido creciendo en la región (OPS, 2015, p. 19). Entre el 2000 y el 2013, crecieron un 26,7% en 13 países de América Latina estudiados (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, México, Perú, Uruguay y Venezuela), mientras que en Uruguay esto representó el 64,8% (OPS, 2015, p. 21). El aumento de las ventas (y del consumo relacionado) se asoció con el aumento del peso corporal, riesgo de sobrepeso y obesidad en todos los grupos de edad, hipertensión, síndrome metabólico en adolescentes y dislipidemia en niños (OPS, 2019, p.2).

A partir de la declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus COVID-19 (Coronavirus), el 13 de marzo del 2020, el Estado uruguayo activó una serie de medidas con el fin de evitar la propagación del virus (Decreto N° 93/020). La principal estrategia fue el distanciamiento físico y social lo cual implicó el cierre de espacios e instituciones públicas y privadas, generando impactos en las actividades económicas del país, lo que derivó en una situación de emergencia social y económica a nivel nacional, que se sostiene y profundiza en el tiempo. Si bien el estado de

emergencia ha cesado (Decreto N° 106/022), la situación de crisis socioeconómica permanece. Los efectos provocados por el envío a seguro de paro de unos 140 mil trabajadores formales al inicio de la pandemia, la pérdida de empleo e ingresos para los trabajadores informales y cuentapropistas y las insuficientes medidas paliativas desplegadas por el gobierno derivarían en un rápido incremento de la pobreza (Brum y De Rosa, 2020). En consonancia con lo anterior, estimaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en febrero de 2021 registraron una tasa de desempleo del 11% a nivel nacional, además de un incremento de 2,8% en las personas en situación de pobreza e indigencia durante el primer año de crisis (INE, 2021).

1.2 Antecedentes académicos vinculados a la alimentación en el medio rural en infancia.

La alimentación de la infancia en el medio rural es un campo de conocimiento poco explorado en la región y también en Uruguay, a continuación se mencionan investigaciones vinculadas con este trabajo. Tal es el caso de una investigación realizada por Magnus et al. (2021) en el Litoral Norte do Rio Grande do Sul en Brasil buscó abordar las comidas escolares y la sociobiodiversidad, describiendo preocupaciones sobre el valor sociocultural y nutricional de los alimentos, así como el papel de las escuelas y de las comidas escolares para la comunidad local. La investigación consistió en interacción con los actores locales, en que se aprendieron historias, significados y conocimientos sobre recetas basadas en alimentos de sociobiodiversidad, como frijol sopinha y maíz catete; y el análisis de composición química y fibras de estos alimentos. Se identificó el valor sociocultural de los alimentos y preparaciones que se remontan a su cultura y su historia de vida, así como la importancia que la comunidad le da a la escuela y la alimentación escolar, en lo que respecta a la formación de los hábitos alimenticios de los estudiantes. La caracterización química reveló el potencial nutricional de frijol sopinha y maíz catete, que fueron nutricionalmente superiores en comparación con otros frijoles y maíz de consumo habitual por brasileños.

Un estudio comparativo en Brasil, buscó investigar si los niños reconocen algunos de sus derechos, específicamente fue indagado el derecho a la alimentación, a la educación, a jugar, prohibición del trabajo infantil y derecho a la inviolabilidad de la integridad física, a partir de entrevistas mediadas con imágenes (Santos y Chaves, 2010). Cabe destacar que los participantes fueron niños entre nueve y once años de una escuela particular urbana, una escuela pública urbana y de una escuela pública rural. De los resultados obtenidos se

desprende que los derechos más reconocidos por los niños fueron referentes a la alimentación, la educación y el juego, que son derechos entrelazados a significados de infancia más ampliamente compartidos. Los significados de infancia que aparecen en las expresiones de los niños, entrelazados a las nociones de derechos son: el niño es un individuo en proceso de desarrollo, que se alimenta, juega y estudia. En cuanto al derecho a la alimentación, todos los participantes lo reconocieron como derecho, destacando el "derecho de tomar café". Los investigadores sugieren que los niños le confieren importancia a la primera comida del día y que la misma es representada metonímicamente por esa bebida tan presente en los hábitos alimentarios del brasileño. Los investigadores analizaron que es posible que los niños de la escuela pública rural enfatizaron sobre la primera comida como expresión de su importancia en las áreas rurales, en función de la jornada de trabajo cotidiana. Otro aspecto a destacar fue que los niños del área rural utilizaban conceptos más concretos ("comer") de lo que lo hacen los niños del área urbana ("alimentarse" y "alimentación"). Entre los niños del área urbana, específicamente de la escuela particular, fue utilizado un concepto aún más abstracto ("alimentación sana"), lo que remite, presumiblemente, al trabajo de la escuela o a las interacciones en que ese niño se involucra en otros espacios sociales posibilitados por su posición socioeconómica (Santos y Chaves, 2010).

En otro estudio realizado por Bezerra (2009) en Brasil, cuyo objetivo principal fue el de investigar los significados que adquiere la merienda escolar³ como práctica concreta y como discurso, en el contexto de la escuela primaria pública, concluyó que las representaciones sociales sobre la merienda escolar elaboradas por los profesionales de la escuela tienen como predisposición la concepción de un estudiante que necesita un plato de comida. Esto genera un *habitus*⁴ que tiende a guiar los arreglos prácticos relacionados con comer en la escuela (sirviendo repetidamente alimentos con grasa), a la organización del trabajo pedagógico (elaborado como resultado del tiempo de comida) y al día escolar (reducido en los períodos de falta de alimentos). Además, las prácticas relacionadas con las comidas escolares que, en el caso estudiado, se guían solo por las representaciones de los profesionales de la escuela, actúan como un elemento curricular de refuerzo a la sumisión

³ Se hace referencia al Programa de alimentación escolar que comenzó a ser implementado en 1955, es ejecutado por los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, forma parte de Brasil Sem Miséria. El programa ofrece alimentación escolar y acciones de educación alimentaria y nutricional a estudiantes de todas las etapas de la educación básica pública. Tiene como objetivo Contribuir al crecimiento, desarrollo, aprendizaje, rendimiento escolar de los estudiantes y a la formación de hábitos alimentarios saludables, por medio de la oferta de alimentación escolar y de acciones de educación alimentaria y nutricional (CELAC, 2019).

⁴ El autor entiende al *habitus* como disposiciones duraderas, estructuras estructuradas y estructurantes, teniendo como base el enfoque de Bourdieu (1998).

de los estudiantes y tienden a naturalizar la situación de exclusión en la que la mayoría de ellos se encuentran (Bezerra, 2009).

Es relevante mencionar un estudio que tuvo como objetivo profundizar y discutir los matices, las complejidades y los significados de la gestión de menú y su componente educativo dentro de la actuación del nutricionista perteneciente a la red de alimentación escolar en los municipios del Estado de San Pablo, Brasil. Al momento de señalar las estrategias educativas planeadas, los participantes destacaron no haberlas llevado a cabo de la forma deseada debido a la sobrecarga de trabajo y a pesar de la gran preocupación que la gestión del menú generó, esta no fue contemplada como estrategia educativa (Cervato-Mancuso, et al. 2013).

Una investigación en México realizada por Muñoz et. al (2013) identificó que existen elementos que deben considerarse en la educación para la alimentación saludable en la escuela primaria: la vinculación entre la preparación de los desayunos escolares y los procesos educativos, las orientaciones transversales con educación ambiental y sustentabilidad, así como la urgente reconfiguración de los contenidos conceptuales, procedimentales y valorales.

Una investigación diagnóstica en escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, realizado por Piaggio et al. (2011) pone de manifiesto el modo particular en que dos grandes tendencias de la alimentación contemporánea “la informalización de la alimentación” y “la desestructuración o declinación de la comida como ritual”, impregnan las situaciones alimentarias que acontecen en el ámbito escolar. No obstante, se registran excepciones a estas tendencias: la experiencia de la entrega de frutas en el recreo y los desayunos con un encuadre definido alientan a pensar que es factible potenciar la capacidad de la escuela para construir alternativas que promuevan prácticas saludables de alimentación. Destacan que otros factores cobran relevancia en la valoración de los alimentos y bebidas que se seleccionan para consumo habitual: el gusto por parte de los niños y niñas, la practicidad y el costo. En las respuestas de directivos/vas y docentes, para explicar este tipo de consumos, la mirada se posa en los hogares y se invisibiliza la incidencia de la institución escolar. La preocupación por evitar accidentes que pudieran comprometer administrativa y/o judicialmente al personal docente y/o directivo en el nivel local, suele obturar el desarrollo de acciones que aborden otras necesidades de niños y niñas. Las autoras señalan que “a través del entorno (físico, normativo y de oferta de alimentos) se realiza una educación alimentaria “oculta” que en muchos aspectos se contradice con los contenidos que se abordan cuando se trabaja sobre alimentación de manera “explícita” (Piaggio, et al., 2011, p. 210).

En Uruguay, un antecedente relevante es el estudio de Ongay et al. (2021) que buscó conocer la situación de la seguridad alimentaria en los hogares con escolares de los medios rurales de Lavalleja, Río Negro y Tacuarembó, en el contexto de la pandemia por Covid 19. Esta investigación combinó un componente cuantitativo de tipo descriptivo observacional de corte transversal y otro cualitativo que utilizó la etnografía virtual. La muestra fue de 93 hogares y comprendió un total de 139 niños en edad escolar. Se concluyó que la mitad de los hogares entrevistados presentó inseguridad alimentaria siendo 32% leve, 10% moderada y 2% severa. Existieron limitaciones en el acceso económico, producto del desempleo que repercutió en la adquisición de alimentos y las dificultades para trasladarse a comercios de otras zonas, que ofrecen precios más accesibles que a nivel local. El 72% de los hogares producía en huertas, chacras y/o tenía frutales, y más de la mitad cría animales, fundamentalmente aves, ovinos y vacunos. Con menor frecuencia, se manifestaron prácticas tales como: pesca, recolección de alimentos, caza y trueque. Se confirmó el rol de la escuela como centro de referencia en los territorios rurales analizados y se evidenció la importancia del comedor como uno de sus componentes principales.

Se identifica como otro antecedente académico en Uruguay, la investigación en un poblado rural disperso del departamento de Tacuarembó denominado Minuano, ubicado en la Seccional Policial 8a. de Caraguatá al Sur del departamento de Tacuarembó. La investigación involucró a 12 familias de la comunidad integradas por 14 niños y adolescentes y 27 adultos. Tuvo como objetivo general identificar los factores que determinan la selección y consumo de alimentos de las familias de Minuano, desde la concepción de Soberanía y Seguridad Alimentaria. Los factores determinantes en la selección y consumo de alimentos para la mayoría de las familias fueron los servicios básicos, en este caso la falta de energía eléctrica de los hogares que dificulta la conservación de los alimentos perecederos caso de frutas, verduras y carnes, así como la inaccesibilidad física determinada por la distancia, duración y costos del traslado a las Toscas de Caraguatá para la provisión y compra de alimentos (Ferreira, 2019).

1.3 La Colonia Damón y el contexto de génesis del presente trabajo.

El eje central del proceso de extensión en la Colonia A. Montañó es el de contribuir al desarrollo local y a la mejora de la calidad de vida de colonos y colonas a partir del fortalecimiento del trabajo colectivo. Este proceso se ha desarrollado por parte del equipo interdisciplinario integrado por la Escuela de Nutrición, Facultad de Veterinaria y Psicología,

desde el año 2011. Se han implementado Espacios de Formación Integral (EFI)⁵ que presentaron como objetivo que los estudiantes de los servicios involucrados se introduzcan en los aspectos teórico–metodológicos de la extensión, acercarse a la realidad concreta de las familias productoras, de las instituciones y redes de la zona de influencia.

La Colonia A. Montaña se encuentra ubicada en el Departamento de San José, en la 6a Sección Judicial, al sur de la Ruta 1 desde el Km. 61.000 hasta el 67.500 y está compuesta por tres inmuebles (el Inm. 443, 439 y 459) y subdividida en 113 fracciones. De estas, 110 fracciones fueron adjudicadas a 76 titulares-colonos, existen dos salones comunales, dos clubes deportivos y dos escuelas rurales. Particularmente en el inmueble conocido como Colonia Damón (Inm. 443) se encuentra la Escuela Rural N°98 y el club social y deportivo Rampla (Saprizza et al., 2016, p. 3). Siguiendo a las autoras, casi la mitad de los colonos tiene predios menores de 30 hectáreas; poco más de un tercio de ellos posee entre 30 y 80 hectáreas, y menos de una quinta parte tiene predios mayores de 80 hectáreas.

En su origen la Colonia se dedicaba a la producción de cereales y posteriormente a ganado de carne, convirtiéndolo su producción a lechería a fines de la década del ochenta y mediados de los noventa (Lema, 2019, p. 154).

Conforme con Saprizza et al. (2016)

El rubro productivo predominante es la producción láctea, pero el modo particular de inserción en la cadena productiva no es igual para el conjunto de las familias productoras. Existen diferencias tanto por el producto que generan, observándose heterogeneidad en cuanto a la calidad del mismo (leche o elaboración de queso) como también respecto de las instalaciones con que cuentan para la producción y elaboración (p.3).

El producto principal colocado en el mercado es la producción de vacunos de leche, dedicando el 83% de los emprendimientos productivos a esta producción como actividad primaria. Otros rubros como los hortícolas, cerealeros, vacunos de carne y ovinos representan un porcentaje menor, siendo en muchos casos el segundo rubro productivo (Lema, 2019, p.160). Además, un considerable número de familias se dedica a otro tipo de actividades como la cría y venta de terneros y porcinos y venta de huevos, entre otros, diversificando de esta manera la fuente de ingresos. Incluso, aproximadamente un tercio de las familias presentaba algún integrante que trabajaba fuera del predio (Bermúdez y

⁵ Estos surgen en el marco de la Segunda Reforma Universitaria y se los define como “ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes” (Rectorado UdelaR, 2010, pp. 9–10).

Charquero, 2018; Luraschi et al., 2014; Pombo y Valiente, 2014). La red vial, las características del territorio y el clima presente en la zona hace de esta un medio propicio para la producción lechera, generando materia prima necesaria para la elaboración de quesos, así como el abastecimiento de este alimento. Esto no solo influye de manera positiva en la estabilidad de la cadena productiva sino también en la sustentabilidad de las unidades familiares a partir del beneficio económico que obtienen de la comercialización de su producción (Valiente y Pombo, 2014, p.71).

Las familias que residen en la Colonia Damón principalmente tienen una estructura nuclear, poco numerosas y similar proporción de hombres y mujeres, presentando una educación primaria y en algunos casos secundaria (Bermúdez y Charquero, 2018; Charquero, 2020; Luraschi et al., 2014; Valiente y Pombo, 2014).

También, es preciso mencionar el entramado social de la misma, que siguiendo a Barneche et al. (2016), identifica que en la Colonia Damón existen experiencias de participación a través de diferentes grupos o colectivos formales e informales tales como la familia, escuela, club social y deportivo, grupos de trabajo, entre otros (p. 14), como parte indisoluble de la vida en la colonia. Los colonos y colonas se agrupan y articulan en diversos colectivos en pro del desarrollo de la Colonia: la comisión de padres de ambas escuelas rurales, la comisión de ambos clubes deportivos, grupo de productores que presentaron un proyecto colectivo ante un llamado del Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP) en el período 2014–2015, y otros grupos no institucionalizados (Barneche et al., 2016).

En el año 2013 el equipo interdisciplinario implementó el EFI “Entrelazando saberes con las escuelas rurales en la Colonia Alonso Montañón en el Dpto. de San José”, que tenía como objetivo contribuir a la revalorización del centro educativo como productor de conocimientos y articulador con la comunidad rural. La escuela rural es un espacio que nuclea a la infancia en el territorio de la Colonia Montañón y Damón (Escuela Rural N°92 y Escuela Rural N°98 respectivamente), las cuales ofician de centro de referencia para la comunidad.

Se trabajó en ambas escuelas de la Colonia, construyendo en conjunto las demandas, realizándose talleres en torno a dos temas: sexualidad y alimentación. Respecto de esto último, se abordaron específicamente en torno a hábitos de alimentación saludables, la obtención de leche y la elaboración de queso en el marco del sistema agroalimentario local. Además, en la Escuela N° 92 se hizo la reconstrucción de la huerta escolar y se apoyó la preparación y ejecución de los festejos de los 50 años de la misma. Posteriormente, en 2017, en el marco del EFI “Prácticas Integrales en el Medio Rural” en forma simultánea con ambas escuelas y familias, fueron planificados y realizados de manera conjunta con las

maestras y las familias, una serie de talleres en torno a la huerta orgánica escolar (Cauci et al., 2020).

La Escuela Rural N°98 fue fundada en 1969, nuclea niños y niñas desde nivel inicial hasta sexto año. Dependiendo del número de escolares además de la maestra directora puede haber una segunda maestra designada, según lo estipulado por ANEP. En los últimos años, específicamente desde 2013, la escuela contaba con una maestra además de la maestra directora. En el año 2015, hubo un registro máximo de la matrícula de 21 niños y niñas, el cual ha disminuido en los siguientes años. En el 2020, fue registrada una matrícula de trece escolares distribuidos de la siguiente manera: uno en educación inicial, uno en primer año, uno en segundo año, tres en tercer año, dos escolares en cuarto año, dos en quinto año y tres en sexto año; encontrando entonces a la maestra directora encargada del multigrado (ANEP Monitor educativo, s/f.). La escuela cuenta con una auxiliar de servicio, quien es a su vez colona, la que se encuentra encargada de la limpieza de las instalaciones y la preparación del almuerzo de las niñas y niños. Durante 2020 y a consecuencia de una licencia de la misma, fue contratada una madre para apoyar en estas tareas. Los lineamientos y recursos para el almuerzo (único tiempo de comida que se realiza en la escuela) provienen del Programa de Alimentación Escolar (PAE).

La comisión fomento de la escuela ha trabajado en forma activa y ha desarrollado instancias recreativas y de integración como por ejemplo “criollas” o jornadas del “día de la niñez”.

A través del trabajo del equipo interdisciplinario, partiendo de diferentes intereses o inquietudes, se ha consolidado el vínculo entre el equipo interdisciplinario y la escuela rural (Barneche et al., 2016, p. 8). Se han desarrollado Rondas Rurales de Salud con la participación de diversas instituciones⁶, durante el año 2015 y 2016. Son jornadas de promoción y prevención de salud organizadas por Ministerio de Salud Pública, Comisión Zoonosis, Administración Nacional de Educación Pública, entre otras instituciones vinculadas al medio rural. Este ámbito interinstitucional permitió reflexionar sobre las complejidades del trabajo en este nivel (coordinación, objetivos, formas de trabajo de las instituciones, entre otros aspectos), así como identificar características que hacen a la vulnerabilidad de las familias rurales en cuanto al acceso a servicios que condicionan el completo cumplimiento de los derechos humanos (Cauci et al. 2020).

Estudiantes de Nutrición que participaron de los EFI y presentaron interés de profundizar en algunas de las temáticas surgidas en la experiencia, realizaron su

⁶ Algunas instituciones con las que se ha trabajado son: Ministerio de Salud, Instituto de Colonización, Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca, Ministerio de Desarrollo Social, Administración Nacional de Educación Primaria a través del Programa de Alimentación Escolar, Banco de Seguros del Estado, Intendencia de San José.

trabajo de investigación de finalización de grado. Estas abordaron algunos temas tales como la seguridad alimentaria y nutricional, soberanía alimentaria, prácticas alimentarias familiares y estrategias alimentarias de las familias colonas, así como el abordaje de algunos condicionantes de la sustentabilidad de la producción lechera y quesera familiar en la Colonia Damón. Esto permitió reorientar las líneas de investigación y los procesos de enseñanza desde la función de extensión (Cauci et. al., 2020) y presentan un valor invaluable para la presente investigación.

Un antecedente directamente vinculado a la génesis del presente trabajo fue la realización de una investigación evaluativa denominada “Una mirada sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes en la escuela rural N°98 de Colonia Damón” (Cauci, et al. 2015). Este trabajo evaluó la propuesta institucional en torno a los derechos de la infancia en dicha escuela rural, así como buscó contribuir a generar insumos para el estudio y el abordaje de la Convención de los Derechos del niño, niña y adolescente (CDN) en la Escuela Pública Rural. Los conceptos claves fueron los derechos de niñas, niños y adolescentes y los discursos de enseñanza vinculados al paradigma de derechos, tanto a nivel de Currículo, como de los distintos actores institucionales. Fueron abordados dos niveles: uno macro, vinculado al material normativo (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008) y los distintos responsables de programas de ANEP; y otro micro, relacionado a los lugares donde se prevé la concreción de las medidas programadas (local – escuela rural N°98). Se entendió a la escuela como el lugar donde se concreta el diálogo entre niveles, a través de la implantación de los programas, de negociaciones que involucran encuentros y desencuentros entre los diferentes actores que intervienen en la escuela y que hacen posible el éxito de las intervenciones.

Se desprendió de la misma que en cuanto al Programa de Educación Inicial y Escolar,

(...) reconoce de manera amplia a los Derechos Humanos en general y no llegan a hacer referencia a la CDN y al Código de la niñez y adolescencia. Ahora bien, esa noción amplia sobre los Derechos Humanos no asegura que lo que se propone en el mismo pueda ser plasmado en el quehacer cotidiano de los docentes y en el ámbito escolar todo. La escuela como institución con un conjunto de funcionarios y con una tradición propia, dejan en cuestión el cómo se llevan adelante estos lineamientos. Además, si partimos en cómo se han concebido los mismos, donde los maestros no fueron parte de su génesis, la interrogante queda planteada (Cauci et al., 2015, p.35-36).

Los autores señalan en cuanto a la formación docente “no existen ámbitos que permitan o propicien a reflexionar sobre las prácticas educativas, en clave de derechos de niños, niñas y adolescentes en forma sistemática” (p.36). Igualmente no aparecen “espacios de intercambio de los problemas que se presentan en aula”, esto es que no se vislumbra una comunidad dialógica que enriquezca el saber teórico y la propia práctica docente en el ámbito de la escuela en cuestión (p.36).

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

2.1 Problema de investigación.

Las interrogantes que guían este trabajo de investigación son las siguientes:

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre los derechos de la infancia de las niñas y los niños de la escuela rural N°98 de la Colonia Damón? ¿Cuáles son los derechos de la infancia que reconocen los niños y niñas y los significados en relación al ejercicio de los mismos?

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el derecho a la alimentación adecuada de las niñas y los niños de la escuela rural N°98 de la Colonia Damón? ¿Cuáles son las prácticas alimentarias y los significados que están presentes?

¿Qué obstáculos se identifican en el ejercicio de los derechos y cómo se dan en la práctica cotidiana?

¿Qué tácticas y estrategias se emplean en el centro educativo que promueven o facilitan los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación?

2.2 Objetivos de la investigación.

Objetivo general

Estudiar las representaciones sociales de los derechos de la infancia y del derecho a la alimentación adecuada de los niños y niñas de la Escuela Rural N°98 de la Colonia Damón, para comprender las condiciones que promueven u obstaculizan el ejercicio de los derechos en la vida cotidiana.

Objetivos específicos

- a) Identificar los derechos reconocidos por los niños y niñas e indagar sobre los significados vinculados al ejercicio de los mismos.
- b) Conocer las representaciones sociales del derecho a la alimentación adecuada.
- c) Analizar las estrategias y tácticas empleadas en el centro educativo que facilitan el derecho a la alimentación adecuada.
- d) Identificar los obstáculos que interfieren en los procesos del ejercicio del derecho a la alimentación adecuada.

2.3 Metodología del estudio.

2.3.1 Tipo de estudio

Se trata de un estudio de caso con un abordaje cualitativo y exploratorio basado en la teoría de las representaciones sociales, que busca generar antecedentes de una realidad poco conocida para comprenderla mejor y responder a ella.

El estudio de caso se define como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad. Autores como Stake (2003), Mertens (2005), Williams et al. (2005) expresan que más que un método es un diseño y una muestra y que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos métodos. Hernández (2010) los define como “estudios que analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p.163).

En el marco del paradigma hermenéutico-interpretativo fue definido un diseño metodológico de investigación cualitativa, entendiendo que esta se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos y explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación al contexto (Hernández, 2010, p. 364). Este enfoque investigativo se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de las personas y sus instituciones (Hernández, 2010, p.9).

Se busca conocer la sustancia de las representaciones sociales como objeto de estudio conceptual que expresa a los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación como los límites conceptuales de este objeto. Asimismo los niños y las niñas constituyen el sujeto empírico siendo la escuela rural N°98 de la Colonia Damón el límite empírico para este estudio.

2.3.2 Población de estudio.

La presente investigación se desarrolló en la escuela rural N° 98 de la Colonia Damón, se trabajó con el universo de niños y las niñas que asisten a dicho centro.

El trabajo de campo fue realizado durante los meses de agosto a noviembre del año 2020.

2.3.3 Técnicas de recolección de datos.

Las técnicas de recolección de información que fueron utilizados para responder a los objetivos de esta investigación son la observación participante y grupos de discusión con metodología de taller con niñas y niños.

2.3.3.A Observación participante.

Se realizó observación directa de forma participante, este proceso “faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (DeWalt y DeWalt, 2002 en Kawulich, 2006, p.2).

Podemos definirla como:

(...) una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa; b) durante un período de tiempo relativamente largo; c) en su medio natural; d) estableciendo una interacción personal con sus miembros; y, e) para describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones (Corbetta, 2007, p. 305 en Batthyány y Cabrera, 2013, p.88).

Según Sandoval (2002), la observación participante “no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (p.140). Estas son observaciones y registros realizados directamente en sitio y sirven al propósito de ver y registrar detalladamente objetos, conductas individuales o sociales, procedimientos, relaciones, entre otras características relevantes (Vargas, 2011, p. 47).

A modo de dar cuenta de los objetivos planteados, fue observado:

- el entorno físico (ambiente físico y estructura de espacios exteriores e interiores, comedor escolar, cocina, huerta).
- el entorno social e interacciones entre las niñas, los niños y adultos que se producen en la escuela (ambiente humano). Esto es tipo de juegos, actividades durante el recreo, aula y específicamente en el comedor escolar. Incluye la dinámica del almuerzo.

Se registró en bitácora de campo y a través de fotografías. También fueron registrados los discursos emergentes durante la observación.

2.3.3.B Grupos de discusión con metodología taller.

Los grupos de conversación o discusión según Vargas (2011), tratan de captar distintas opiniones sobre algún asunto de forma tal que el diálogo se desarrolle libremente y reproducir así las características propias de un grupo que conversa (p.52).

Las instancias de grupos de discusión con metodología de taller fueron cinco, con una duración de dos horas cada una durante el horario escolar, lo cual fue previamente acordado con la maestra directora. Cada una de las instancias presentó objetivos propios vinculados a la pregunta de investigación (Cuadro 1).

Los grupos de discusión fueron contruidos siguiendo un diseño de taller, la planificación de los mismos insumió cierto grado de complejidad ya que se buscaron actividades que permitieran recoger las representaciones de los escolares en torno a los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación. Se buscó no condicionar a los participantes proponiendo actividades que pudieran desplegar las diferentes miradas sobre las representaciones y significados de los derechos de la infancia y alimentación, sus propias construcciones, gustos y la realidad de la que son parte. Se tuvieron en cuenta las habilidades y capacidades comunicativas de los distintos grupos de edad, de acuerdo con Castro et. al (2016) y Graham et. al (2013). Los talleres fueron diseñados de manera flexible permitiendo re pensar las actividades, adaptándolas según las circunstancias y las necesidades que se presentaron en cada taller.

Para esto, por ejemplo, en el primer taller se realizaron actividades que tenían como fin generar un clima de trabajo cómodo y agradable para los talleres sucesivos y comenzar a conocer los intereses, formas de sentir y pensar de los participantes en relación a su vida cotidiana. Fueron desarrolladas dinámicas lúdicas tales como la realizada con un dado de proporciones relativamente grandes, donde en cada cara se colocaron preguntas que buscaban aspectos que sirvieran para presentarse, tales como ¿a qué animal me parezco? ¿con qué personaje me identifico?, ¿qué superpoder me gustaría tener?, ¿cuál es mi comida preferida?, ¿cuál es mi color favorito?, ¿cuál es la canción que más me gusta?. Cada uno de los participantes del grupo lanzó el dado y dió una respuesta a la pregunta. Esta actividad como parte del primer taller habilitó un intercambio sobre un proyecto educativo realizado por la maestra, además de conocer aspectos de los escolares y facilitar la interacción. También se generó colaboración cuando los niños y niñas de mayor edad ayudaban con la lectura de las preguntas a los más pequeños.

Otro ejemplo de actividades realizadas a partir de la metodología de taller fue la que se llevó adelante en la segunda instancia, la cual indagó sobre el significado de la infancia y

ser sujetos de derechos. Se comenzó con la dinámica “juego de la silla”, en esta actividad se buscó generar un ambiente distendido de trabajo a través del juego y el acercamiento a la canción sobre los derechos de la infancia “Yo quiero” de Rubén Rada. Posteriormente se volvió a escuchar la canción con atención y se plasmó de forma escrita en un papelógrafo. A través de preguntas como ¿qué parte les llamó la atención? ¿de qué trata? ¿sobre qué habla?, se buscó obtener asociaciones, opiniones y significados sobre los derechos de la infancia y ser sujetos de derechos, a través de diferentes formas comunicativas (expresión oral, musical y pictórica).

En el tercer taller se indagó sobre los significados, conocimientos, creencias de los derechos humanos y de la infancia, ¿qué es ser sujeto de derecho? y se exploró sobre los significados de la salud, alimentación adecuada o saludable. Para esto, se puede aludir a la actividad realizada con el uso de imágenes fotográficas seleccionadas por la investigadora (Anexo 1, imágenes A - O). Las mismas fueron desplegadas sobre el suelo y con los escolares sentados en una ronda alrededor de las imágenes, se fueron observando, eligiendo y conversando en torno a preguntas tales como ¿a qué hace referencia la imagen?, ¿por qué se eligió esa foto? ¿de qué trata?. De esta manera se fue indagando y profundizando sobre los aspectos vertidos en el taller.

Se puede citar también, la actividad “juego de los sentidos” realizada en el cuarto taller que presentaba como objetivo conocer los significados sobre la alimentación, alimentación adecuada y saludable y las prácticas alimentarias de los escolares. En el primer momento los niños y niñas debían pasar por diferentes “estaciones” que buscaban despertar sensaciones y reacciones en relación a los alimentos que se presentaban a partir del tacto, olfato, gusto, sonido. Para esto fueron utilizados materiales como frascos cubiertos que contenían alimentos como semillas de girasol, sésamo y lino, garbanzos y arroz crudos, una caja con una pequeña abertura para que no se pudiera ver el contenido de la misma, en la que fue colocado kiwi, mango, cebolla y nísperos. Se pasó a vendar los ojos de los escolares, para que puedan oler diversos alimentos. Posteriormente se generó un intercambio de opiniones, sensaciones y experiencias en cuanto a los alimentos.

Es así que cada taller presentó diferentes momentos: un momento de distensión, acercamiento o “rompe hielo” para amenizar, generar confianza y facilitar el intercambio; un momento para llevar adelante la tarea y responder a una consigna central y un espacio de intercambio, reflexión, diálogo. Cabe destacar que fueron realizadas diversas dinámicas que permitieron diferentes formas de expresión de los escolares, obteniendo a partir de esto información escrita, oral, musical, pictórica y fotográfica. Siguiendo a Vargas (2011), fueron utilizadas estas técnicas a modo de asegurar la obtención de una masa crítica de

información, para triangular, y conseguir corroboraciones y consistencia de la información (p. 62). Cabe señalar que los talleres fueron desarrollados con colaboración del equipo interdisciplinario de Facultad de Veterinaria, Psicología y Escuela de Nutrición. En este sentido, se conformó un equipo de tres personas en las que se acordaron roles como por ejemplo guía en las actividades a desarrollar, acompañamiento y asistencia a los participantes, observación y registro del taller, entre otras necesidades que se fueron identificando.

Las actividades realizadas en cada taller son desarrolladas en el Anexo 1 y sintetizadas en el Cuadro 1. Los diferentes momentos de los talleres, así como los productos pictográficos obtenidos fueron registrados fotográficamente (Anexo 2).

Grupo de discusión	Objetivos	Participantes	Actividades realizadas (se desarrollan en Anexo 1)
Primer taller	a) Conocerse y generar un clima de trabajo cómodo y agradable. b) Conocer los intereses, formas de sentir y pensar de los participantes.	7 escolares: 2 niñas (6 y 10 años) y 5 niños (5, 8, 9, 11 y 12 años).	Taller en el que fueron empleadas las siguientes dinámicas grupales: Dinámica El dado Dinámica Completar la frase. Instancia de discusión: se comparte lo realizado en la dinámica anterior, colocando los papeles en un papelógrafo y se les solicita que dibujen/pinten/decoren lo que ellos colocaron (Anexo 2, imágenes 1 a 7, Cuadro A).
Segundo taller	a) Indagar sobre el significado, conocimiento, creencias acerca de los derechos humanos y de la infancia. b) Promover la reflexión y análisis ¿Qué es ser sujeto de derecho?	11 escolares: 3 niñas (6, 9 y 10 años) y 8 niños (5, 8, 9, 10, 11 (3) y 12 años).	Taller en el que fueron empleadas las siguientes dinámicas grupales: Dinámica rompe hielo: Juego/baile de la silla. Espacio de intercambio sobre la dinámica de la silla y la canción "Yo quiero" (Autor: Rubén Rada). Se divide en dos grupos de acuerdo a la edad: Grupo A: taller de pintura (5 a 8 años). Grupo B: Dinámica Guión (adaptado) (9 a 12 años). Se comparte lo trabajado por los grupos (Anexo 2, imágenes 8 a 13).
Tercer taller	a) Continuar indagando sobre el significado, conocimiento, creencias de los derechos humanos y de la infancia. b) Promover la reflexión y análisis ¿Qué es ser sujeto de derecho? c) Promover la reflexión sobre el derecho al desarrollo, salud y nivel de vida adecuado (y otros derechos que surjan). d) Indagar los significados, conocimientos, creencias	9 escolares: 3 niñas (6, 9 y 10 años) y 6 niños (5, 8, 9 (2), 11 y 12 años).	Taller en el que fueron empleadas las siguientes dinámicas grupales: Dinámica rompe hielo: Ensalada de frutas y El espejo. Taller: ¿Qué me comunican las imágenes? Se trabaja a partir de imágenes impresas (Anexo 1). Se genera un espacio de intercambio de opiniones en forma grupal, Se solicita que realicen un dibujo sobre lo trabajado. Posteriormente se comparte e intercambia en el grupo (Anexo 2, imágenes 14 a 26).

	sobre la alimentación adecuada o saludable.		
Cuarto taller	a) indagar los significados, conocimientos, creencias sobre alimentación adecuada y saludable b) indagar sobre prácticas alimentarias y representaciones.	9 escolares: 2 niñas (6 y 10 años) y 6 niños (5, 9 (2), 10, 11 (2) y 12 años).	Taller en el que fueron empleadas las siguientes dinámicas grupales: Dinámica rompe hielo: Pasamos el globo con el cuerpo. Juego de los sentidos. Intercambio grupal sobre el taller de los sentidos. Se fueron incorporando preguntas sobre prácticas alimentarias en el momento del intercambio (¿En qué momentos, en qué lugares y con quiénes se consumen? ¿Cómo los obtienen?) (Anexo 2, imágenes 27 y 28).
Quinto taller	a) Reflexionar sobre los derechos de la infancia y alimentación. b) Reflexionar sobre alimentación adecuada/saludable.	9 escolares: 3 niñas (6, 9 y 10 años) y 6 niños (5, 9 (2), 10, 11 y 12 años).	Actividad rompe hielo: Carrera con un pie y Pasando el gesto. Taller de fotografía y muestra fotográfica. Se comenzó colocando las imágenes (fotografías) que habían enviado de forma previa. Las imágenes se llevaron en forma impresa. Se las colocó en el piso y se realizó un intercambio sobre ellas (de qué tratan, cuál fue la experiencia, quiénes están en la foto, por qué compartieron esa foto). Elaboración de una producción grupal (cartelera) para la muestra fotográfica a partir de las imágenes. Intercambio sobre la producción del grupo (Anexo 2, imágenes 29 a 37).

Cuadro 1: Síntesis de los grupos de discusión.

2.3.4 Técnicas de análisis.

Valles (1999), plantea que “el análisis de datos cualitativos, es una actividad muy personal, compuesta de procesos interpretativos y creativos de difícil explicitación” (p. 341). Es preciso señalar dos términos inherentes a la investigación cualitativa, estos son Emic y Etic, términos propuestos por Kenneth Lee Pike a mediados del Siglo XX. Siguiendo a Corona y Maldonado (2018) la perspectiva Emic hace referencia al punto de vista nativo de los sujetos participantes del estudio y la Etic, al punto de vista externo o del investigador. Están influenciadas por las experiencias y vivencias de los sujetos y el investigador, existiendo una alta carga de subjetividad del binomio sujeto-investigador, en relación al objeto de estudio. La interpretación Emic es una descripción en términos significativos, representa la perspectiva interna de los sujetos y que a su vez, están inmersos dentro de patrones culturales que rigen en su sociedad, siendo común para todos o la gran mayoría de ellos. Mientras que una interpretación Etic, lo es en términos observables y de inserción por parte del investigador, involucra la visión y opinión externa del investigador, así como, las

herramientas, técnicas e instrumentos utilizados para extraer y procesar la información y datos de los informantes claves. De esta manera, en este diseño metodológico la perspectiva Etic es la que subyace.

Vargas (2011), señala que la metodología cualitativa produce como resultados categorías como patrones, nodos, ejes y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada.

Un primer aspecto a considerar en el procesamiento de la información es el de la organización de los datos disponibles obtenidos (Vargas, 2011), en cuanto a grupos de discusión y observación participante. En una primera etapa se realizó el acopio de toda la información, la que fue registrada a través de grabaciones orales y transcripciones, fotografías, audiovisuales, dibujos realizados por los niños y niñas así como notas de la bitácora de campo.

La información obtenida fue depurada para reducirla y juzgar su utilidad. Posteriormente se realizó un ordenamiento del material producido y se revisó durante el proceso de análisis si el orden establecido debía ser conservado o modificado.

Conforme con Cuevas (2016) y Vargas (2011) la información levantada de los grupos de discusión fue transcrita y separada para dar comienzo al proceso de fragmentación de la información con el fin de obtener fragmentos con sentido propio, los cuales fueron colocados en una matriz de datos. En una segunda columna de la matriz se extrajo la expresión esencial. Se buscó generar significación a través de la segmentación de categorías descriptivas que emergieron de los datos y permitieron su reagrupación y lectura. Se realizaron contrastes y comparaciones a partir de los testimonios (Sandoval, 2002, pp. 151-157), hasta alcanzar el punto de saturación.

Las imágenes fotográficas presentadas por los niños y niñas, así como los dibujos realizados en el marco de los talleres, complementaron la información obtenida de acuerdo al contexto en el que se desarrollaron y presentaron las mismas, lo que fue considerado para su análisis.

El análisis interpretativo fue realizado teniendo en cuenta los objetos de estudio (empírico y conceptual), teniendo en consideración la pregunta de investigación desde una perspectiva de análisis de contenido desde la teoría de las representaciones sociales construyendo redes o mapas de significados teóricos para aportar comprensión al fenómeno estudiado. Se buscó conocer el discurso de los sujetos, que siguiendo a Grize (1997) en Cuevas (2016) es donde se plasman las representaciones, estas se generan en un espacio, un lugar, un tiempo específico y forman parte de una cultura particular. El sujeto en su

discurso desarrolla una argumentación apoyada en estos elementos y en la que se indagarán las representaciones sociales.

2.4 Aspectos éticos de la investigación.

Para realizar esta investigación se tuvieron en cuenta consideraciones éticas orientadas a la protección de los participantes regulada por el decreto del Poder Ejecutivo N° 158/019 y cuya finalidad es la protección integral de los seres humanos sujetos de una investigación, con especial consideración por su dignidad e integridad. La presente investigación fue registrada en el Ministerio de Salud Pública bajo el Nro. 797855 y cuenta con el aval ético del Comité de Ética de la Escuela de Nutrición, con fecha 13 de agosto de 2020.

Las observaciones y los grupos de discusión fueron realizadas bajo consentimiento y asentimiento informado, el que brindó información con respecto a la temática, al propósito y a las diferentes etapas de la investigación a la cual fueron invitadas las personas a participar. Los mismos fueron explicados en instancia de reunión llevada con los adultos referentes y en otra instancia de intercambio con los escolares, respectivamente. Finalizado el procesamiento y análisis de los datos se informará a los y las participantes, los resultados obtenidos en la investigación en el periodo de difusión establecido en el cronograma de ejecución. Las fotos que se presentan en esta investigación fueron proporcionadas por los niños y niñas, con autorización de las familias. Se preservará la imagen de los niños y niñas para proteger la intimidad y privacidad de los mismos y su familia.

Este trabajo de investigación toma la posición de extensión universitaria del equipo interdisciplinario del que la autora es integrante. El posicionamiento ético es desde lo dialógico con referentes teóricos como Paulo Freire y José Luis Rebellato, que implica construir una confianza con los sujetos participantes basada en el respeto a las personas y al compromiso con el territorio, intentando el cuidado del mismo.

CAPÍTULO 3. REFERENCIAS TEÓRICAS

Este capítulo cuenta con tres apartados, en el primero se desarrolla el enfoque de las representaciones sociales, en el segundo se conceptualiza a los derechos humanos y de la infancia y por último se aborda a la alimentación adecuada desde una mirada problematizadora.

Las referencias teóricas inician con el enfoque de las representaciones sociales que tiene a Moscovici (1979) como principal referente, que conduce a este trabajo de investigación puesto que enriquece teóricamente a la interpretación de la realidad cotidiana dando marcos explicativos sobre los fenómenos en determinado grupo social. La representación social es una forma de conocimiento del entramado social, se basa en el conocimiento de sentido común, elaborado socialmente a partir de experiencias y modelos de pensamiento.

En la segunda sección, como fue mencionado, se desarrolla conceptualmente a los derechos humanos y de la infancia. Para esto, se inicia con una reseña sobre los derechos humanos en el que se expresan los aspectos jurídicos, así como se introduce una mirada que complejiza y otorga otro sentido en cuanto a los mismos. Los derechos humanos como procesos históricos, políticos, económicos y sociales, demuestran la tensión entre los derechos reconocidos a través de lo normativo y las prácticas sociales que posibilitan construir las condiciones materiales e inmateriales y los espacios de lucha, para poder vivir con dignidad. Los procesos institucionales y sociales, los sistemas de valores dominantes y los procesos de división del hacer humano, colocan a personas y grupos en situaciones de desigualdad en relación con el cumplimiento de los derechos humanos, es por esto que se delimitan los obstáculos que interfieren en el ejercicio de los derechos humanos de acuerdo a diferentes autores de referencia.

Para comprender la complejidad de los niños y niñas como sujetos de derecho, fue conceptualizada a la infancia como fenómeno de construcción social e histórica permanente, influenciada por discursos, prácticas, modelos religiosos, pautas estéticas, tecnologías y otras proyecciones sociales. Las representaciones sociales de la misma dependen de los procesos propios de una sociedad. Se cuenta con la Convención de los Derechos del Niño (CDN), niña y adolescente (1989) como la normativa que profundiza la doctrina de los derechos humanos en la infancia, abarca todas las dimensiones de la vida y desarrollo de niños y niñas. Esta reconoce la autonomía progresiva, colocando al Estado, la familia y la sociedad como orientadores de ese proceso, estableciendo a los niños y niñas como sujetos de derechos.

Por último, en el tercer apartado, se expresa el derecho a la alimentación adecuada desde lo normativo pero también como práctica social y como experiencia que construye subjetividad en la infancia. El derecho humano a la alimentación está vinculado a la dignidad inherente de la persona humana y es indispensable para el disfrute de otros derechos humanos. La alimentación debe satisfacer las necesidades biológicas pero también las sociales, culturales y ambientales, desde estas premisas es manifestada la complejidad del derecho a la alimentación en el presente capítulo.

3.1 El enfoque de las representaciones sociales.

El enfoque de las representaciones sociales permite acceder a fenómenos múltiples que se observan y estudian en diferentes niveles de complejidad, ya sea individual y colectiva y en relación a las dimensiones psicológicas y sociales (Gutiérrez y Campos, 2010). También son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Jodelet, 1986 en Gutiérrez y Campos, 2010).

Las representaciones sociales constituyen un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la comunicación social (D. Jodelet, 1993; S. Moscovici, 1993 en Martinic, 2006). Según Moscovici (1979), Farr (1983, 1988) y Herzlich (1975) en Mora (2002), son tres las influencias básicas de este enfoque, la Etnopsicología de Wundt; el Interaccionismo Simbólico de Mead; y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim.

Es una “modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. También es un “corpus organizado de conocimientos” (Moscovici, 1979 en Gutiérrez y Campos, 2010). Para Banchs (1984) en Mora (2002) son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos y que encuentran su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social. Di Giacomo (1987) en Mora (2002) resalta el cometido práctico de las representaciones sociales en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales, estructurando las conductas sociales.

Las representaciones pueden ser caracterizables, conforme con Rouquette (2010), una representación social organiza y coordina las representaciones individuales en tres planos: la cognición, la comunicación y la sociabilidad. En este sentido, siguiendo a Páez (1987) en Mora (2002), es posible identificar algunos aspectos del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción. Además, sería posible descomponer este

conjunto de rasgos en categorías y construir un modelo o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto. Esto podría reconstruir y reproducir la realidad otorgándole un sentido, procurando una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos (p. 8). De la misma manera, Martinic (2006) plantea que las representaciones sociales presentan tres componentes o dimensiones centrales, el contenido informacional que da cuenta de las diferencias cognitivas, de los conceptos y términos, un orden interno que le da sentido a las relaciones entre las categorías y la dimensión ética-normativa que califica como legítimo las distinciones y relaciones que la componen. Estos aspectos constituyen la estructura de la representación (Martinic, 2006, p. 300-301).

Este conocimiento da sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos. Siguiendo a Martinic (2006),

(...) en una sociedad diferenciada existirán sistemas de ideas y principios organizadores y compartidos por toda la sociedad, como también ideas y principios propios de cada grupo social y que dan cuenta de sus particulares modalidades de ser y de integrarse en la vida social. Estos sistemas se basan, entre otros, en las experiencias de generaciones; en las creencias y saberes prácticos de campos de acción específicos y en la influencia que tienen las teorías científicas sobre el pensamiento de sentido común. Muchas de las representaciones que existen en nuestra sociedad sobre la enfermedad, los problemas de aprendizaje de los niños o sobre la personalidad, entre otros, están influenciados por teorías formales o científicas que han sido reinterpretadas de un particular modo por los grupos y las comunidades culturales de pertenencia (p. 300).

Existen tres enfoques sobre la teoría de las representaciones sociales, el sociológico que se centra en las condiciones de producción y reproducción con Willem Doise (1991) como referente; la teoría del núcleo o el enfoque estructural la cual se focaliza en las estructuras, funciones y dimensiones y cuenta con Jean Abric (2001) como referente y por último, el enfoque procesual de Moscovici (1985) y Denise Jodelet (2000) entre otros investigadores europeos y la mayoría de los investigadores latinoamericanos que lo han desarrollado. Siendo el enfoque procesual el que guía la presente investigación. Este, se centra en el análisis en relación con los procesos de la dinámica social y psíquica.

Siguiendo a Jodelet (2000) acerca de este enfoque,

Solamente el estudio de los procesos y los productos por medio de los cuales los individuos y los grupos construyen e interpretan su mundo y su vida, permite la integración de las dimensiones sociales y culturales con la historia, como evolución diacrónica orientada (p. 10).

Conforme con Urbina y Ovalles (2018) cuatro son los países latinoamericanos que se destacan por su aporte en el desarrollo de investigaciones teóricas y empíricas en representaciones sociales: México, Brasil, Venezuela y Argentina. Las mismas han abordado diversos temas frente a un escenario variado de fenómenos sociales y humanos como son la salud y enfermedad, educación, ciencia, política, sociedad, economía, medio ambiente, género, trabajo, inmigración, etapas del desarrollo humano, entre otras (p. 501).

Las representaciones sociales se forman a partir del sentido común, de los conocimientos de un grupo social, de sus vivencias y antecedentes. Asimismo, se torna de gran relevancia la cultura, las transmisiones inter e intra generacionales de cada grupo y los procesos de comunicación social. Siguiendo a Weisz (2017), es el estudio en profundidad de los sentidos y significados que los sujetos le otorgan a la acción en la vida cotidiana y por tanto, actúan en consecuencia; en el entendido que la alimentación es una práctica cotidiana este enfoque brinda elementos para su análisis.

Así como lo explica la autora,

Visibilizar y desnaturalizar las representaciones que están presentes y subyacen en los diversos ámbitos y sectores poblacionales, genera necesariamente reflexividad sobre el mundo de la vida y la cotidianidad. Y toda reflexividad abre las condiciones de posibilidad de transformación y de cambio (Weisz, 2017, p. 100).

Tal como lo describen Urbina y Ovalles (2018) y Weisz (2017), las representaciones sociales son parte del conocimiento de la vida cotidiana, este conocimiento es elaborado a través de las experiencias, la información, los íconos o imágenes, transmitido a través de la educación formal, la familia, los amigos y amigas, los medios de comunicación, el sistema político, entre otros. El sujeto se encuentra en un sistema social que tiene un saber acumulado y transmitido, por lo que condiciona a las interpretaciones y producción de sentido, esto como parte del proceso de socialización el cual instituye un conjunto de normas, valores individuales y colectivos, interviniendo al mismo tiempo en su construcción y reproducción; involucrando aspectos sociales y psicológicos. Siguiendo a Jodelet (2000), el enfoque investigativo y teórico de las representaciones sociales implican una dimensión ética de gran valor que se manifiesta en la postura de respeto y reconocimiento del sujeto, buscando la

comprensión de realidades socioculturales sumidas en un tiempo histórico y cargadas de simbolismos que definen y organizan la existencia social.

Según Staffolani (2018),

Las prácticas y representaciones sociales son un producto humano, que se manifiesta a través de los sujetos, pero que se construye necesariamente en la interacción que se logra en el grupo, por medio de acciones concretas (prácticas) y estructuras de pensamiento (representaciones), en un proceso que se realimenta permanentemente. Las prácticas construyen representaciones a lo largo de un proceso histórico, pero las representaciones determinan ciertas prácticas a través de un movimiento de diálogo entre ambas instancias (p.1).

El autor plantea que las prácticas y las representaciones sociales “forman parte de un mismo fenómeno”, demuestran la complejidad de lo humano que a su vez es cambiante y expuesta a múltiples variables intervinientes (Staffolani, 2018, p.2).

Arruda (1994) reseñada en Urbina y Ovalles (2018), así como el mencionado Staffolani (2018), destacan la importancia del conocimiento de las prácticas y las representaciones para generar posibilidades de intervención y reflexión, con una posición ética que apueste a la transformación.

3.2 Los derechos humanos y de la infancia.

3.2.1 Los derechos humanos desde una perspectiva crítica.

El reconocimiento de los derechos humanos como aquellos que son inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición, ha sido el producto de un proceso que marca como primer hito la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) (1948).

La DUDH fue redactada por representantes de todas las regiones del mundo de diferentes culturas y tradiciones jurídicas, presenta la adhesión de los Estados Miembros de las Naciones Unidas (entre los que se encuentra Uruguay) y es un instrumento de política exterior, particularmente utilizado por los países occidentales. Por sí misma no presenta ningún valor jurídico a la interna de los países, por lo que en 1966 fueron aprobados dos pactos internacionales los cuales presentan carácter vinculante para los Estados que los firman. Dada una coyuntura internacional compleja reflejada en el conflicto protagonizado

por la Unión Soviética, Estados Unidos y sus aliados, no fue posible la aprobación de un único pacto internacional que comprendiera todos los derechos expresados por la Declaración. Estos son el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (1976) y el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (1966), los que fueron ratificados por Uruguay. Cada uno de los Estados Partes se comprometió a adoptar medidas económicas y técnicas, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, la adopción de medidas legislativas para la plena efectividad de los derechos acordados.

La DUDH postuló los principios a través de los cuales se habría de poner fin a las diversas formas de injusticia y opresión; representa un piso básico de entendimiento entre un gran número de naciones que adhirieron a la misma y distintas entre sí. A su vez, amplió la plataforma de derechos humanos y logró establecer una interconexión entre estos, reforzandolos mutuamente (Gordillo y Méndez, 2013, p. 5). Más allá de estos postulados, es preciso señalar que como plantea Herrera Flores (2008), los derechos humanos deben ser vistos como procesos más que como derechos en sí mismos. Es decir, que son “el resultado, siempre provisional, de las luchas que los seres humanos ponen en práctica para poder acceder a los bienes necesarios para la vida” (p. 22).

Cabe señalar que los derechos humanos han sido priorizados o diferenciados según la tendencia ideológica y política de los estados, ha quedado de manifiesto en el período histórico comprendido por la guerra fría, donde fueron los países occidentales y capitalistas los que reivindicaron a los derechos civiles y políticos, mientras que los del bloque socialista defendieron a los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos. Los derechos humanos fueron un “argumento importante en la Guerra Fría, y no precisamente para fomentar la emancipación, sino para impedirla” (De Sousa Santos, 2011, p. 14). En forma posterior a la caída del muro de Berlín (como mojón simbólico del fin de la guerra fría) fueron retomados los principios básicos de la declaración en el discurso oficial de los Estados partes de las Naciones Unidas. Reafirmada la indivisibilidad de los derechos humanos, fueron reconocidos como contenido esencial del sistema democrático y se profundizó la necesidad de discusión sobre la operatividad de los derechos de forma interrelacionada e interdependiente. De la misma manera, la redacción de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) duró diez años, debido a las tensiones entre los gobiernos representantes del Este y los del Oeste producto del contexto bélico. En las instancias finales de la redacción según Barna (2012) el clima de trabajo se dio de forma más amena, tras la caída del socialismo (p.10).

Es preciso mencionar que, más allá de los avances existentes en materia de

derechos humanos, según Herrera Flores (2008), el sistema de valores hegemónico contemporáneo es de carácter neo-liberal, lo que “pone por encima a las libertades funcionales al mercado y por debajo a las políticas públicas de igualdad social, económica y cultural” (p.36). Plantea también que existe un acceso restringido, desigual y jerarquizado a los bienes, “lo cual se materializa a lo largo de la historia a través de los marcos hegemónicos de división social, sexual, étnica y territorial del hacer humano” (p. 27-28). En sintonía, De Souza Santos (2011) afirma que los derechos humanos, así como los conceptos de democracia y desarrollo tal como se encuentran establecidos, impiden una alternativa real al capitalismo, haciendo que este prevalezca y por lo tanto también las desigualdades que genera (p. 14). Análogamente, Barna (2012) sostiene que en el marco de los derechos de la infancia, la exclusión del análisis de los procesos históricos coloniales y neocoloniales de dominación que determinan la configuración del escenario global de desigualdad hizo que el modelo noratlántico de infancia fuera el imperante, el cual difiere enormemente de las realidades del sur (p. 14), lo que nos aleja de la justicia social.

Por encima de estos cuestionamientos es preciso mencionar que en política internacional, en el año 1993 se acuerda la indivisibilidad de los derechos humanos contemplados en la declaración y se ratifica el carácter universal, de equidad, participación e inclusión, en la Conferencia Internacional de los Derechos Humanos de Viena.

Los Pactos Internacionales en conjunto con la DUDH conforman así la Carta Internacional de los Derechos Humanos, de la misma manera que la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (1948), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se constituyen como instrumentos normativos. Según Pautassi (2016),

(...) normas internacionales, interpretación, sentencias, medidas adoptadas, observaciones generales sobre el cumplimiento de derechos conforman un *corpus interpretativo*, cuyo objetivo consiste en precisar e identificar el alcance de los derechos comprometidos, dado que deben ser incorporados en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas. Por lo tanto, el enfoque le recuerda a los Estados Parte que las obligaciones ratificadas no resultan un anhelo político o una voluntad de paz y armonía regional, sino precisamente enfatiza que el mandato estatal consiste en “atravesar” sus políticas, acciones de gobierno, la legislación, y que las sentencias de juezas y jueces deben basarse en el reconocimiento y garantía

de los derechos de cada persona. No es suficiente que algunos derechos estén enunciados o incorporados, sino que requiere la universalidad, integralidad e interdependencia en la satisfacción de todos y cada uno de estos derechos (p.623).

Es por esto, que más allá de las normas jurídicas y del *corpus interpretativo* tal como lo refería Pautassi (2016), en cuanto a los derechos, cabe destacar que existen otros elementos que inciden directamente en el reconocimiento y ejercicio pleno de los mismos. Herrera Flores (2008) intenta explicar esta complejidad desde una perspectiva crítica, plantea que existe una tensión entre los derechos reconocidos y las prácticas sociales. El autor esboza que las constituciones y los tratados “reconocen” el resultado de las luchas sociales y plantea que se dan para “conseguir un resultado igualitario y no jerarquizado a priori a los bienes necesarios para vivir”, también puntualiza que estas normas pueden dar garantías aunque las mismas no lo hacen de un “modo neutral ni al margen de las relaciones de fuerzas que constituyen el campo de lo político” (p.23). Conforme al autor sobre los derechos humanos los afirma como

(...) “bienes exigibles para vivir con dignidad: expresión, confesión religiosa, educación, vivienda, trabajo, medio ambiente, ciudadanía, alimentación sana, tiempo para el ocio y la formación, patrimonio histórico-artístico... Fijémonos bien, estamos ante bienes que satisfacen necesidades y no de un modo “a priori” ante derechos. Los derechos vendrán después de las luchas por el acceso a los bienes. Unas veces esas luchas podrán apoyarse en sistemas de garantías ya formalizados (y ahí la lucha jurídica se une a la lucha social de un modo importante); pero otras veces, las luchas no podrán apoyarse en alguna norma y situarse en planos de alegaldad (...) (p. 23).

El autor refiere que la “globalización de la racionalidad capitalista” ha generalizado una ideología basada en el individualismo, la competitividad y la explotación y que los sistemas de valores dominantes y los procesos de división del hacer humano, colocan a individuos y grupos en situaciones de desigualdad en relación con el acceso. Asegura que, en la actualidad, el mercado impone las reglas a los Estados desde instituciones globales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y, sobre todo, la Organización Mundial del Comercio (Herrera Flores, 2008, p. 11 - 19). Es así que,

De un modo sutil, pero continuado, hemos asistido durante las últimas décadas a la sustitución de los derechos conseguidos (es decir, de las garantías jurídicas para el acceso a determinados bienes, como el empleo o las formas de contratación laboral) por lo que ahora se denominan

“libertades” (entre las que destaca la libertad de trabajar: que, como tal, no exige políticas públicas de intervención). En definitiva, hemos entrado en un contexto en el que la extensión y la generalización del mercado –que se proclama falazmente como “libre” – ha provocado que los derechos humanos comiencen a considerarse como “costes sociales” de las empresas que hay que ir suprimiendo en nombre de la competitividad (Herrera Flores, 2008, p.19).

Estos postulados se tornan con más sentido en un contexto actual de gobiernos que impulsan políticas liberales en contraposición a sus antecesores progresistas, tanto en Uruguay como en Latinoamérica.

El derecho no es por consiguiente una técnica neutral que funciona por sí misma, Herrera Flores (2008) propone desde su visión crítica que el “derecho de los derechos humanos es un medio, una técnica para garantizar el resultado de las luchas e intereses sociales” (p. 12), implican

(...) procesos institucionales y sociales que posibiliten la apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana. (...) La universalidad de los derechos sólo puede ser defendida en función de la siguiente variable: el fortalecimiento de individuos, grupos y organizaciones a la hora de construir un marco de acción que permita a todos y a todas ir creando las condiciones que garanticen de un modo igualitario su acceso a los bienes materiales e inmateriales que hacen que la vida sea digna de ser vivida (Herrera Flores, 2008, p. 13).

Según el autor, los procesos dirigidos a la obtención de bienes materiales e inmateriales, son puestos en funcionamiento por actores y actrices sociales a través de “prácticas sociales dirigidas a dotarnos a todas y a todos de medios e instrumentos –sean políticos, sociales, económicos, culturales o jurídicos– que nos posibiliten construir las condiciones materiales e inmateriales precisas para poder vivir” (p.24).

El análisis que realiza el autor identifica que la complejidad de los derechos humanos puede abordarse desde siete dimensiones: la complejidad cultural, empírica, jurídica, científica, filosófica, política y económica. Realiza una crítica en cuanto a que la DUDH presenta fundamentos ideológicos y filosóficos, es decir, culturales, que son puramente occidentales. Reconocer esto nos ayuda a colocarlo en su contexto concreto, “puede servirnos para explicarnos algunas de las dificultades que encuentra para su implementación práctica real” (Herrera Flores, 2008, p.31). De Sousa Santos (2002 y 2010) señala esta

dificultad desde la necesidad de colocar la multiculturalidad de los derechos humanos como una potencialidad contrahegemónica para su concreción.

Desde lo jurídico, Herrera Flores (2008) plantea que una norma es “un instrumento a partir del cual se establecen cauces, procedimientos y tiempos para satisfacer, de un modo “normativo”, las necesidades y demandas de la sociedad” (p.35). Dependen del conjunto de valores que impera en una sociedad, las normas jurídicas según el autor, plantean “un deber ser”(p. 35). Cabe destacar el análisis que realiza Herrera Flores (2008), sobre la complejidad empírica la que está relacionada con lo normativo, partiendo de que el cumplimiento de los derechos y cómo este se hace carne, lo que en cada persona puede ser muy diferente.

Todo dependerá de la situación que cada uno ocupe en los procesos que facilitan u obstaculizan el acceso a los bienes materiales e inmateriales exigibles en cada contexto cultural para alcanzar la dignidad. Esto es así, porque el lenguaje de los derechos es siempre un lenguaje “normativo” (nunca descriptivo). El derecho nunca afirma lo que es. Su lógica es de naturaleza deóntica, es decir, de “deber ser”. De hecho, cuando se nos dice que “somos” iguales ante la ley, lo que en realidad se está diciendo es que “debemos” ser iguales ante la ley. La igualdad no es un hecho ya dado de antemano. Es algo que hay que construir utilizando para ello todo tipo de intervenciones sociales y públicas. Por tanto, cuando utilizamos el lenguaje de los derechos no partimos de lo que “tenemos”, sino de lo que debemos tener (p.33).

Estos elementos se condicen con lo que plantea Pautassi (2016), en donde el mandato para con el Estado se encuentra dado para concretar acciones que conduzcan a la equidad.

En cuanto a la complejidad científica, el autor expresa que

“(..) toda pretensión de objetividad y neutralidad en el estudio y práctica de los derechos humanos es parte de esa mirada indiferente que constituye, en palabras de Eduardo Galeano, el mito irresponsable de los privilegiados. Sobre todo, porque todo análisis que se pretende absolutamente neutral y/o objetivo viene a ser sinónimo de especialización y formalización. Y tanto la una como la otra nos inducen a la pasividad.” (Herrera Flores, 2008, p.39).

A partir de las luchas sociales se impulsa la creación de nuevas teorías, así como la modificación de las normas jurídicas internacionales, por lo que lo científico y lo jurídico deben impregnarse de posicionamiento ético y político para salir de la pasividad en la que se pueden encontrar las instituciones (p. 40).

Lo filosófico radica en la búsqueda, el autor menciona que debemos buscar “las trascendencias separadas de lo humano”, pero señala que continuamos indagando en aquello que es de “carácter real y material de los derechos”, sin poner el foco “en lo que “está debajo, en lo que subyace, en lo que soporta todo el edificio de esas luchas”. Lo que está velado, es el “contexto social, económico, político y cultural en el que los derechos, como productos culturales que son, se dan” (Herrera Flores, 2008, p. 41-42). Esto es, conocer los vínculos que este objeto cultural tiene, cómo es en definitiva el contexto de los derechos humanos. La complejidad política relacionado con esto, hace a que los derechos humanos deben ser estudiados y llevados a la práctica desde “un saber crítico que desvele las elecciones y conflictos de intereses que se hallan detrás de todo debate preñado de ideología” y además “insertándolos en los contextos sociales, culturales y económicos en que necesariamente nacen, se reproducen y se transforman” (Herrera Flores, 2008, p.45).

Otra de las complejidades que subyacen en el estudio y el ejercicio de los derechos humanos es la económica. Sin desconocer el contexto económico y haciendo referencia a esta dimensión, Herrera Flores (2008) plantea que “de la economía de mercado hemos ido pasando gradual, pero inexorablemente, a la sociedad de mercado” (p. 47), una esfera que ha quedado diferenciada de lo social. Para el autor, esto implica que

(...) se ha ido generalizando, primero, una forma injusta y desigual de ordenar las actividades económicas (los procesos globales de división del hacer humano); segundo, una forma inhumana de control de las propias acciones (la mano invisible del mercado) y, tercero, el predominio de valores competitivos y absolutamente egoístas a la hora de construir la estructura social (los valores impulsados por la ideología liberal y neoliberal del mercado autorregulado) (p.47).

El autor nos recuerda que los derechos individuales (civiles y políticos) son inmediatamente aplicables y los derechos sociales, económicos y culturales son sólo principios para “orientar” las políticas económicas de los países, de acuerdo a lo expresado en ambos pactos internacionales (Herrera Flores, 2008, p.34). Es por esto que, Herrera Flores (2008) señala que “la complejidad del concepto de “derechos humanos” es alta y que esta complejidad se acentúa, en primer lugar “si son confundidos lo “empírico” (el tener los derechos) con lo “normativo” (lo que debemos tener todas y todos)” (p. 37); y, en segundo lugar, “con las realidades concretas y los obstáculos, sobre todo, políticos, económicos y culturales que se interponen entre la proclama humanitaria y los resultados concretos que se obtienen” (p. 37). Así como indica García Méndez (2008) el derecho puede ser considerado

como un instrumento pedagógico y propuesta democrática de transformación social, destacando la relación entre derecho y democracia (p. 39).

De forma similar, otros autores han intentado delimitar los obstáculos que interfieren en el ejercicio de los derechos humanos, siguiendo a Maffia (2015) son cinco las barreras que identifica y subraya. Estas son las barreras jurídicas y formales, la barrera política, epistémica y la subjetiva. La autora plantea que, “aunque los tratados de derechos humanos deben tener eficacia como derecho interno, si no hay una ley o resolución específica es difícil hacerlos valer” (p. 2). La no existencia de estas leyes actúan como barreras jurídicas para la garantía de los derechos. Además de este aspecto, en cuanto a lo formal, cabe señalar que “la exigibilidad de los derechos depende del acceso a la justicia y de la existencia de lugares accesibles de reclamo” (Maffia, 2015, p.3), aspecto que no es menor teniendo en cuenta las desigualdades existentes.

La barrera política hace referencia a los recursos materiales, humanos y de comunicación que son asignados, dando cuenta que “la omisión de recursos también es una estrategia política de obstrucción” (Maffia, 2015, p.3).

La barrera epistémica está referida al conocimiento en cuanto a cuáles son sus derechos, según Maffia (2015) “muchas veces las personas (y sobre todo las mujeres) no conocen sus derechos” (p.2). Cabe señalar que la autora plantea una forma de abordar esto.

Esta barrera se soluciona con información y con lo que yo llamo “alfabetización en derechos humanos”. Porque el derecho en general es un lenguaje con gran opacidad, y saber leer y escribir no garantiza que comprendamos el alcance y sentido de las normas. Debemos poner los tratados de derechos humanos en manos de todos sus destinatarios, asegurando su apropiación. (Maffia, 2015, p. 2).

La barrera subjetiva “es quizás la barrera más difícil y desafiante” para la autora porque “tiene un aspecto de autoafirmación” (p.2). Señala que, “muchas personas, aunque conozcan la existencia de los derechos humanos, no sienten su merecimiento o que les correspondan por su mera dignidad humana” (p.2). Siguiendo a Maffia (2015), se introduce entonces la subjetividad desde la autopercepción como ciudadano y ciudadana, la dignidad humana y su autoestima como persona (p.2), elementos a problematizar en materia de derechos.

En este mismo sentido Giorgi (2018), plantea acerca de los derechos humanos que si bien éstos

(...) se consagran mediante instrumentos jurídicos internacionales, orientan y alimentan los marcos normativos nacionales, su significación se asocia a que

son producto del avance en el pensamiento sociopolítico, se ejercen y retroalimentan con la dinámica social y materializan experiencias individuales y colectivas que inciden en los sistemas de referencia desde los cuales las personas y los colectivos producen significados con los que interpretan situaciones y comportamientos (p. 142).

Propone, una serie de dimensiones a considerar entre estas la dimensión histórica asociada a los “procesos y experiencias históricas que llevan a su consagración como instrumentos internacionales”, así como también a las “experiencias históricas recientes desde las cuales se revalidan y resignifican tomando nuevos sentidos según los contextos históricos y las singularidades de las culturas y los enclaves humanos en que se aplican” (Giorgi, 2018, p. 142).

La dimensión política señalada por Giorgi (2018), involucra dos pilares fundamentales de la concepción de los derechos humanos, estos son el análisis crítico de las relaciones de poder y la defensa de la dignidad humana (p. 143). Otro aspecto que identifica Giorgi (2018), es el que tiene que ver con la ética, es decir con los valores como horizonte para el análisis crítico de los comportamientos y las relaciones entre el poder y la dignidad humana (p. 143). Estos elementos entran en diálogo con los aspectos señalados por Herrera Flores (2008) y Maffia (2015), se complementan y enriquecen.

La dimensión cultural involucra a “las representaciones sociales que contienen aspectos discriminatorios, estigmas, estereotipos de género, etnia o cultura” (Giorgi, 2018, p.143). Es así que este tipo de representaciones sociales se asocian a vulneraciones de los derechos humanos.

Por último, Giorgi (2018), identifica la dimensión subjetiva al igual que Maffia (2015), pero precisa que;

Las estructuras de dominación penetran y constituyen nuestro psiquismo. Las construcciones culturales y los modelos de relación se incorporan a nuestra subjetividad a través de la internalización y se radican tanto a nivel consciente como inconsciente. La construcción de una sociedad en que los derechos humanos sean un referente central en los vínculos requiere revisar aspectos psicológicos y desatrapar a las personas de las ataduras a experiencias tempranas que determinan la reproducción de relaciones dominador-dominado y su naturalización (p. 143).

Para entender esto, es preciso conceptualizar brevemente a la producción de subjetividad como un proceso de construcción del sujeto, donde se delinea la identidad y se van transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de

aprender, con la interacción del universo simbólico-cultural.

Desde la perspectiva de Michel Foucault⁷, la subjetividad sería el resultado de la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, con lo cual hacer referencia a la manera en que los dispositivos disciplinarios se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes. El proceso de normalización los llevará desde las costumbres familiares, pasando por las normativas escolares hasta llegar a los reglamentos y leyes sociales. En este sentido, existen producciones de subjetividad mediante las cuales, las sociedades tratan de producir sujetos similares siguiendo un patrón establecido por la clase o grupo dominante.

Giorgi (2018), plantea la existencia de obstáculos epistemológicos en los procesos de aprendizajes significativos en derechos humanos. Éstos “bloquean, interfieren o desvían los referidos procesos” (p. 145). El autor plantea que como personas tenemos la dificultad de entender la gravedad de los hechos con los cuales convivimos en lo cotidiano, de indignarnos y actuar en consecuencia (p. 145). Giorgi (2018) identifica “el efecto de encandilamiento por hechos de alta visibilidad”, eventos que “opacan” las vulneraciones más cotidianas (p. 146); así como también la “amenaza a la autoridad” que puede ser percibida por los y las docentes en el sistema educativo. En el entendido que este es clave para lograr la transformación social, la adquisición de poder por parte de los grupos sociales invisibilizados, en este caso de la infancia y la población rural. El rol del educador en este sentido es el de promover la crítica a la obediencia y a la autoridad como valor en sí mismo, por el contrario la oportunidad está dada en el trabajo hacia la expresión de las disidencias en pos de su libertad (p. 146), para esto es necesario el compromiso ético del educador.

3.2.2 Infancia como categoría social e histórica.

El concepto de infancia y la “aparición” del niño y la niña como figura diferenciada del adulto es un fenómeno de construcción social permanente. La noción de infancia como categoría está vinculada a las formas de hacer, pensar y sentir en determinado tiempo y grupo social, lo cual se encuentra delimitado por los contextos sociales, económicos y políticos de los mismos. Esta dimensión generacional está lejos de ser sólo una definición biológica, sino que debe pensarse como una categoría sociocultural, que está relacionada

⁷Michel Foucault (Poitiers, 15 de octubre de 1926 – París, 25 de junio de 1984) fue un historiador de las ideas, teórico social y filósofo francés. Profesor en varias universidades francesas y estadounidenses y catedrático de Historia de los sistemas de pensamiento en el Collège de France (1970-1984).

con categorías de raza, clase y género (Sosenski y Jackson, 2012; Calarco, 2006 y Peña, 2004).

La historia nos muestra que no solo ha habido una gran diversidad en fijar los límites de edad en que se mueve la infancia, sino una gran variedad en fijar su propia sustancia. La infancia como representación social interviene desde un principio en el cuidado y protección de los niños, en el entendido que el recién nacido requiere de un otro que lo provea de lo necesario, de otra manera, su vida correría peligro. Estos cuidados se realizan a partir de pautas culturales e históricas y a su vez, en ese proceso de construcción del sujeto infantil, “se van transmitiendo palabras portadoras de una historia familiar y social y de una cultura particular que harán de ese cuerpo biológico un sujeto social” (Calarco, 2006, p. 2).

La noción actual de la infancia ha sido producto de una construcción social en la cual el adulto ha pensado el mundo de los niños, niñas y adolescentes. Conforme con Calarco (2006) y Peña (2004), en los procesos vinculados a esta construcción se ha determinado la constitución de la infancia como un grupo con características específicas, lo cual determina entre otros aspectos, la separación de los espacios de socialización, su rol o forma de inserción en la familia y la escolarización obligatoria.

El relato vinculado al reconocimiento de la infancia puede verse reflejado en el trabajo de Phillipe Ariès (1987), quien indaga sobre el entramado social existente a nivel popular y cotidiano, sobre el cual los eventos se producen en imágenes pictóricas de las distintas épocas. El autor sostiene que el concepto del niño es de reciente aparición, afirma que “en el mundo de fórmulas románicas y hasta finales del siglo XIII no aparecen niños caracterizados por una expresión particular, sino hombres de tamaño reducido” (p. 83). En los tiempos anteriores, el autor afirma que la imagen de la infancia no presentaba ningún interés; “en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Ariès, 1987, p.83).

El autor muestra una insensibilidad ante la infancia, sentimiento de indiferencia respecto a una infancia “demasiado frágil, en la que las pérdidas son muy numerosas”, frente a las condiciones demográficas y epidemiológicas de aquellos tiempos (Ariès, 1987, p. 88). También plantea un sentimiento sobre la “infancia graciosa”, a través de un adulto que se divierte de las gracias e ingenuidades de la primera infancia (Ariès, 1987, p. 89). Aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y la mortalidad infantil se haya mantenido a un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad vinculada a la cristianización de las costumbres. Ariès (1987) refiere que las familias se preocupaban de vacunar a sus hijos contra la viruela, lo cual supone “un estado

de ánimo que debía al mismo tiempo favorecer otras prácticas de higiene y permitir un retroceso de la mortalidad, compensado en parte por un control cada vez más grande de la natalidad” (p. 92).

La niñez comienza a distinguirse como etapa con características específicas entre fines del siglo XVII e inicios del XVIII. El autor sostiene que en la modernidad, la familia “puede concebirse sin afecto, pero en ella están arraigados el cuidado del niño y la necesidad de su presencia” (p. 106). El proceso de moralización de la sociedad se manifestó en relación a la infancia con la creación de un régimen especial para los niños dentro del cual debían ser preparados para la entrada en la vida adulta. Así la infancia es recluida en el mundo privado, en las instituciones específicas para niños, la escuela y la familia, lugares en que los niños gozaron de una libertad bastante menor que la que habían disfrutado antes de su “descubrimiento”, y con asignación de roles específicos diferentes al del adulto. La familia asume una función moral y espiritual; será quien forme los cuerpos y las almas, mientras que la escuela es la que prepara para la vida, sustituyendo el aprendizaje tradicional. En nuestra sociedad contemporánea, a partir del desarrollo y difusión de las ciencias que “se dedican a los problemas de la infancia”, se pone de manifiesto cierta preocupación en relación a los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia (Ariès, 1987, p. 106-108). Estos sentimientos del mundo adulto frente a la infancia conviven a lo largo de la historia hasta el siglo XIX, según el autor.

Por otra parte, cabe señalar a “la infancia de los pobres” siguiendo a Cunningham (1999), la cual en el siglo XVII y principalmente en el XVIII, fue percibida por los adultos como un tiempo de adaptación a los hábitos de trabajo. Esta infancia incluía cierto grado de escolaridad, pero circunscrita a preparar al niño para su predestinada vida de futuro (p. 2). Se consolida la idea de que los pobres y sus hijos constituyen un grupo social “identificable e indiferenciado” y “se reconocía que podían existir diferencias entre lo rural y lo urbano, y entre la agricultura y la manufactura” (Cunningham, 1999, p. 3). Esto es que los niños y niñas pobres, rurales y agricultores reunieron menor atención que los que vivían en un contexto urbano e industrial, niños que trabajaban en talleres, fábricas, minas o eran deshollinadores. El trabajo infantil en las urbes mundiales, como hecho inherente a la revolución industrial, se caracterizó por abusos en todas sus dimensiones, además de extensas jornadas laborales. Siguiendo a Cunningham (1999), “en estos ámbitos surgieron discusiones fundamentales acerca de la naturaleza de la infancia y se comenzó a pensar que todos los niños tenían ciertos derechos”. (p. 3).

En el campo del estudio de la infancia y desde un enfoque biopsicosocial, el ensayo de DeMause (1991) intenta reflejar la realidad de la infancia a lo largo de las distintas

épocas. Parte del conocimiento de la cotidianidad, fundamentando que conocer la vida cotidiana es una manera óptima para acercarse a las relaciones sociales y personales. DeMause para construir su tesis, estudia los cuentos tradicionales como elementos que describen el sentido más profundo de la sociedad hacia los niños y niñas (Vilar, 2015, p. 123). Comparte con Ariès (1987) el cambio drástico de mirada, así como de actitud hacia la infancia en la época contemporánea. Postula una evolución en la consideración de los adultos hacia los niños y niñas, desde etapas de negación y violencia a una relación cada vez más óptima y respetuosa. Afirma que en la antigüedad el maltrato infantil fue una práctica generalizada, nunca antes revelada. DeMause (1991) siguiendo a Calarco (2006), destaca las reacciones de hostilidad por “considerar al niño como un ser demoníaco, temible y de pura maldad” (p.4). También una reacción de exigencia ya que “los niños existen únicamente para satisfacer las necesidades y deseos de sus padres” y empatía cuando los padres y madres logran reconocer las necesidades del niño y niña y actúan en consecuencia (p.4).

El mencionado autor reconoce una serie de etapas que dan cuenta de un progreso lineal en las prácticas de crianza partiendo desde la antigüedad, éstas serían las de infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y ayuda, comenzando la última recién a mediados del siglo XX; cada una de ellas resulta de la forma en que operan las tres reacciones posibles frente a los niños y niñas por parte de los adultos. Cabe señalar que durante el período de intrusión, nace la pediatría y las miradas científicas hacia la infancia, que superan las miradas moralistas y que, sumada a la actitud de cuidado de los padres y madres, disminuyó notablemente la mortalidad infantil (Vilar, 2015, p. 125). Posteriormente se decanta hacia el cuidado y la formación, con una mirada del adulto hacia el niño y la niña de seres incompletos o deficitarios (con un patrón de referencia centrado en el adulto). En el momento de ayuda descrito por DeMause, prima la aspiración por parte del adulto en desarrollar las características propias de cada niño y niña, comprender sus necesidades y potenciar sus habilidades (Vilar, 2015, p. 125). Cabe destacar que estas etapas no se anulan entre sí, sino que pueden convivir en una sociedad, grupo o comunidad y operar a la interna de las familias. La historia de la infancia se relaciona con el disciplinamiento, los abusos y castigos, el abandono y el infanticidio y específicamente esto es ocasionado por las relaciones asimétricas de poder entre adultos e infantes.

La visión de Linda Pollock (1990), en su tesis doctoral señala que en general, la relación concreta entre adultos y niños se ha mantenido invariable en lo esencial, pese a los cambios operados en el plano de la ideología o de las imágenes de la infancia. Propone que la atención sobre los hijos deriva de una inclinación natural, por lo que con el objetivo de la

supervivencia de la especie, siempre se ha cuidado de su descendencia. Considera que en la historia de la infancia ha existido una continuidad más que cambios drásticos, y que son más los elementos comunes que las diferencias en los distintos períodos y sociedades. Afirma que lo que ha cambiado en el tiempo es la existencia de un discurso sobre la infancia y el contenido del mismo.

En este tránsito de diferentes contextos sociohistóricos que han acuciado a la infancia, cabe destacar la mirada higienista y el concepto de poder, cuerpo, lo público y lo privado que ha desarrollado una historia política de los cuerpos (Osta y Espiga, 2017, p. 115). En Uruguay, Barrán describe el vínculo de adultos y niños, de padres y madres con sus hijos, durante el siglo XIX de “sensibilidad bárbara”, cuando “la dureza era un valor y el silencio debía imponerse a los niños”. En oposición a lo afirmado por Pollock (1990), Barrán (1998), destaca la práctica del abandono y otras prácticas violentas durante la época, también el disciplinamiento que se ejerce sobre los niños y sus cuerpos (Barrán, 2004); en cuanto a esto, describe a “la moralización del saber médico” que incide en las concepciones de la infancia y su crianza, la vigilancia de niños y adolescentes a través de la culpa laicizada como regidora de la buena conducta” con notoria influencia teórica de Foucault según el análisis de Osta y Espiga (2017, p. 117).

El infanticidio se produjo con altos índices en el Uruguay del siglo XIX, aunque los diarios comienzan a dar cuenta a partir de 1860. El abandono y el infanticidio eran las formas más comunes de ocultar o controlar la natalidad. Las coacciones morales, las dificultades económicas, la “anestesia sentimental” que provoca los hijos numerosos ante el hijo concreto, son razones culturales que pudieron haber fomentado estas prácticas para Barrán (1998). El autor devela el ejercicio de poder en la época bárbara a través del castigo físico y la “represión del alma”, abstinencias y la reducción a pan y agua de la dieta infantil. Los niños fueron fajados e incluso esta práctica fue realizada en los recién nacidos. Aparece la imagen de la madre “mundana” a la cual se le acusaba de olvidar los cuidados de maternidad con un fin moralista, el de mantener a la mujer en su “lugar”.

Durante la sensibilidad “civilizada”, se da comienzo a la moda del amamantamiento entre las clases media y alta, ya que hasta el momento dicha función la realizaban mujeres pobres recién paridas (nodrizas). En el Uruguay del novecientos, el niño está ubicado en dos instituciones: la familia y la escuela, en ambas el control es el elemento común.

En palabras de Osta y Espiga (2017),

La construcción social de la infancia moderna se relaciona con la familia, la escuela, la calle, que construyen identidades homogeneizantes: un “deber ser”. La infancia, para el nuevo estado, se constituye así en un sujeto político (p. 117).

Los niños y niñas como “sujetos políticos en la medida en que en ellos, sus cuerpos, mentes y valores, han sido atravesados por políticas públicas y proyectos educativos” (Osta y Espiga, 2017, p. 124).

Los cambios en lo social, el avance tecnológico y científico, la comunicación potenciada por la tecnología, las modificaciones de la estructura familiar entre otros aspectos, son algunas de las transformaciones que caracterizan el siglo XX. En este siglo, se produce una disminución drástica en las tasas de mortalidad infantil, que habría sido precedida de los cambios a nivel ideológico. Según Cunningham (1999), fue aceptado que “los hijos de todas las clases son un gasto más que una ventaja económica para sus familias” y que “los hijos de los pobres tienen derecho a una experiencia de la infancia que debe ser universalmente accesible” (p.2). La pérdida del valor productivo de los niños y niñas y la consiguiente valoración emocional de que fueron objeto en sus familias, determina que los padres comienzan a preferir tener menos hijos y aseguren un trato mejor a los mismos. Siguiendo a Cunningham (1999), la cuestión infancia es “cada vez más percibida como una etapa determinada de la vida con su propia dinámica y su propia cultura” (p. 2). Pero este hecho en sí mismo presenta un fin específico, el de moldear y determinar la vida del adulto, pasan a ser categorizados como “futuro de la sociedad” y como una “etapa con requerimientos especiales” (Cunningham, 1999, p.2-7). La filosofía utilitarista va impregnando la infancia en cuanto al control del trabajo infantil, necesario para “la reproducción de la sociedad”. A partir de esta mirada sobre la infancia, el Estado se hace responsable porque “el Estado no puede prescindir del futuro” (Cunningham, 1999, p. 4-8).

Para Calarco (2006),

Se produce un cambio fundamental en la mirada sobre los niños y por lo tanto en la consolidación de un especial sentimiento de infancia. El niño moderno es un ser inocente, frágil e indefenso que por lo tanto debe ser protegido. Por eso se lo cuida y se lo educa. Surgirá la escuela y a través de ella la educación del ciudadano. (...) las ideas de tiempo de espera y de tiempo de preparación especialmente, están ligadas a la percepción del niño como un ser incapaz. A diferencia de paradigmas más contemporáneos como el piagetiano, que reconoce al niño como sujeto constructor de conocimientos y

teorías a partir de sus esquemas de aprendizaje y la interacción con el mundo que lo rodea (...). (p. 4).

En historia de la humanidad, Postman (1983) señala que con la masificación de la imprenta surgió un sentido de infancia, la lectura y escritura pasaron a ser habilidades centrales que debían ser enseñadas y entrenadas en una etapa específica que era la niñez, y en un lugar privilegiado que era la escuela. Hacía falta una etapa en la que se aprendiera a leer para llegar a conocer esos conocimientos adultos. Las escuelas se extendieron por Europa, los niños empezaron a ser vestidos de manera diferente a los adultos, empezaron a jugar a sus propios juegos, a hablar sus propias jergas y a leer su propia literatura (p. 17-19).

A principios de siglo XX se producía la fijación del territorio conocido como "infancia", con la influencia del pensamiento romántico, Postman (1983) afirma que desde hace unas décadas hasta ahora, ha venido operando un proceso inverso que tiende a la desaparición de la infancia (al menos en el concepto predominante en el plano conceptual). El autor afirma que el último cambio en la historia de la niñez está causado por la invención de la televisión. Los contenidos televisivos son de fácil acceso, no es requerido un aprendizaje previo. Para aprender a leer y escribir se necesitan atributos como la persistencia, capacidad de concentración y atención, en cambio, en una cultura audiovisual esas habilidades no son necesarias. Sumado a ello, la televisión ocupa un rol central en la conformación de los niños y las niñas como consumidores de mercancías y se ha generado un mercado especializado en la infancia. Los medios de comunicación se instalan en el espacio privado y generan brechas en la relación padres e hijos, socavando la autoridad parental (p. 20-22).

Calarco (2006) sostiene que,

A un acelerado cambio científico tecnológico acompañado por un proceso de mundialización cultural se le suma el desarrollo de una sociedad de consumo en la cual parecería ser que sólo se puede circular como mercancías en la que los sujetos quedan sujetos a una cultura del consumo que los consume (p. 5).

Las actividades de consumo forman parte de los procesos socioculturales en que se produce la apropiación y los usos de los productos y como tal, en el consumo se construye parte de la racionalidad integrativa y comunicativa de la sociedad. Para García Canclini (1995),

(...) ser ciudadano no sólo tiene que ver con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de

organizarse y satisfacer sus necesidades (p. 19).

De esta manera, la ciudadanía no sólo tiene una dimensión sociopolítica, sino también una dimensión socio comunicacional y cultural, en este sentido, existe una suerte de articulación entre el consumo y ciudadanía.

Todo esto, se da un marco de desigualdad social y de evidente pobreza infantilizada, lo que condiciona su tránsito por la infancia, lo que se espera de ellos y ellas y su relación con el mundo adulto. Es así que la categoría de niñez, se impregna de nociones como las de amparo, tutela, protección, disciplinamiento, rehabilitación, que trasluce una preocupación por la producción de sujetos funcionales a los proyectos sociales dominantes.

Las fronteras entre el mundo de los adultos y de la infancia son fluidas construyendo una noción de niñez funcional a una sociedad de consumo. La comprensión de los efectos de la globalización en el plano social, se torna compleja en la base que tanto la ciudadanía como la democracia se encuentran en un proceso de reformulación donde aparece “la mano invisible del mercado” y la “mano visible del derecho”, siendo la categoría infancia una variable dependiente a estos elementos (García Mendez, 2008, p. 42).

En esta construcción, cabe destacar la mirada de Peña (2004), que señala que los niños y niñas aparecen como actores sociales⁸ débiles, siempre desde la mirada adultocéntrica y masculina, que mira al niño y niña como “parte de un mundo femenino, siempre inocente, donde cualquier traza de maldad es escondida y solo retomada en el niño víctima de los programas políticos o la víctima / victimario de los medios de comunicación” (p. 78).

Retomando a Calarco (2006), la idea de infancia en una sociedad o grupo social y en un tiempo dado, indicará qué se espera de ellos, la representación es fundante del lugar donde los niños y las niñas se ven y que es lo que se espera de ser padre y madre. Distinguiendo al niño del concepto infancia, como producto de un proceso de subjetivación (tiempo de niñez) en el que interviene una representación social a la cual denominamos infancia (p. 2). La mirada frente a la infancia y el lugar que se le ha dado a la misma ha estado influenciada por discursos, prácticas pedagógicas, modelos religiosos, pautas estéticas, representaciones, tecnologías y otras proyecciones sociales que se han ido construyendo (Osta y Espiga, 2017, p. 124).

⁸ La autora señala que en su conceptualización sobre actores sociales sigue lo desarrollado por Touraine (1999), señalando que entre los fenómenos de las últimas décadas, se encuentra la irrupción de la infancia como actor social, surgiendo una nueva manera de comprender la subjetividad y los procesos objetivos de su despliegue, a partir de experiencias vividas por el sujeto.

3.2.3 Los niños y las niñas como sujetos de derecho.

La delimitación de los derechos de los niños y niñas ha sido el fruto del “progresivo descubrimiento social y cultural de la niñez y adolescencia” como etapas específicas de la existencia humana. (Fanlo, 2008, p. 159). El reconocimiento del niño y la niña como sujeto efectivo de derechos ha sido producto de un largo proceso que como resultado enuncia la titularidad de los derechos fundamentales enunciados en los instrumentos internacionales, las constituciones y las leyes (Cillero, 1997, p.1). Se destacan instrumentos internacionales además de la DUDH, el PIDESC (1966) y la CDN (1989).

La DUDH determina que los derechos son universales, inviolables e inalienables y deben ser garantizados y explicitados en las leyes nacionales para poder ser reclamados. El principio de igualdad hace que la misma sea extensiva para todos los seres humanos, inclusive los niños y niñas (Cillero, 2008, p. 125). Según diversos análisis, queda de manifiesto que los derechos de la infancia “disponen de mecanismos más efectivos de protección en la medida que permanecen ligados a la protección general de los derechos humanos” (Cillero, 2008, p. 125). Más allá de esto, en el artículo 25 punto 2 de la DUDH, se destaca que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales, lo cual comienza a delinear la necesidad de una normativa diferenciada. Según Cillero (2008),

La rica normativa que ha venido a reemplazar a las antiguas leyes de menores se funda en que los derechos del niño derivan de su condición de persona; en consecuencia, se establece que los dispositivos de protección de los derechos de la infancia son complementarios -nunca sustantivos- de los mecanismos generales de protección de derechos reconocidos a todas las personas (véase el art. 41 de la Convención). Los niños gozan de una sobreprotección o protección complementaria de sus derechos que no es autónoma, sino fundada en la protección jurídica general (p. 125).

Entonces, cabe destacar, que como norma jurídica específicamente enfocada en infancia, en 1989 se aprueba la CDN por las Naciones Unidas, ratificada por 191 Estados.

La CDN representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad en aspectos tan esenciales como la relación del niño con la familia; los derechos y deberes de los padres y del Estado; y las políticas sociales dirigidas a la infancia (Cillero, 1997, p.1).

La CDN además de ser un instrumento jurídicamente vinculante para los Estados parte que la ratificaron, es un texto que “expresa la clara tendencia a traducir en términos de derechos, prácticamente, todo aspecto del universo infantil” (Fanlo, 2008, p. 160).

Se destaca como otro elemento central la postulación de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Según Cillero (1997), la CDN profundiza la doctrina de los derechos humanos que en lugar diferenciar sujetos, declara “los derechos fundamentales que le deben ser reconocidos por el solo hecho de existir, sin considerar su edad, sexo u otra condición” (Cillero, 1997, p.4).

Es así que, se reafirma en la infancia y adolescencia el derecho a la vida, salud, educación, calidad de vida adecuada, esparcimiento, recreación y cultura; crecer dentro de su propio entorno cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma en comunidades minoritarias, a un nombre y nacionalidad, al acceso a la información, entre otros de carácter fundamental. Se reconocen también el derecho a la sobrevivencia, el desarrollo, la protección y la participación. Como destaca Cillero (1997), “una de las características más importantes de la CDN es su integralidad, esto es, abarcar todas las dimensiones de la vida y desarrollo de las niñas y los niños” (p. 3).

Esta mirada que establece a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos difiere de la visión imperante sobre la infancia dada hasta el momento como “objetos de intervención” (Hart, 2006; Reynolds, Nieuwenhuys y Hanson, 2006; Guggenheim, 2005; Bustelo Grafigna, 2005; Pupavac, 2001 en Barna, 2012, p. 11). Además de contrapuesta a la idea predominante de niño definido a partir de su incapacidad jurídica, por lo que les falta para ser adultos o por sus necesidades e impedimentos para lograr su desarrollo como objetos de protección (Cillero, 1997, p. 4-5). De la misma manera, Fanlo (2008), señala que la CDN representa un hito en la positivización de los derechos de la infancia, superando una actitud tradicional de indiferencia que el derecho venía mostrando frente a la minoridad de edad, la cual era percibida como una forma de incapacidad en el sistema jurídico; la CDN inaugura la idea de establecer a los niños y niñas como sujeto titular de derechos autónomo en contraposición a la mirada “proteccionista y asistencialista” del Estado (instituciones), familia y adultos (p. 160).

Otro punto central de la CDN es el denominado interés superior del niño (art.3), como consideración primordial de todas las acciones que concierne a la infancia y adolescencia, aunque la propia Organización de las Naciones Unidas (ONU) concede que es un precepto que deja amplio espacio para las diversas interpretaciones (Veerman, 1992 en Barna, 2012 p.12). Algunas de las críticas en cuanto a esto, se centran en que se reconoce a la infancia su derecho a ser cuidado, educado, alimentado por la familia, la sociedad y el Estado pero de todas formas, se podría estar prolongando la concepción del niño como sujeto subordinado al adulto. Cillero (2008), difiere con este postulado de que la directriz del interés superior del niño sea ambigua y esté sujeta a interpretaciones jurídicas o psicosociales, así

como que amplíe la autoridad y debilite la tutela efectiva de los derechos que la CDN consagra (p. 126). El autor realiza una interpretación garantista de esta norma, colocando en consideración que el interés superior del niño puede operar como un punto de encuentro entre derechos del niño y diversidad cultural, resolviendo los conflictos a partir del reconocimiento de que el interés superior podría resguardar al niño a determinadas costumbres o valores culturales. Por lo tanto, en la aplicación de este principio la protección de los derechos del niño, niña y adolescente prima por sobre cualquier consideración cultural. El principio de interés superior además de reconocer a los niños y niñas en calidad de personas portadores de derechos, al menos en el marco normativo, actúa como un mecanismo para oponerse a la vulneración de los derechos reconocidos y promover su protección igualitaria (p. 128-133).

Cabe indicar que, ese principio además de ser útil para evaluar la orientación de la legislación y las políticas públicas puede servir para las prácticas que no se encuentren expresamente regidas por la ley (Cillero, 2008, p. 138).

Los niños tienen derecho a desarrollar en forma gradual el ejercicio de sus derechos, colocando al Estado, la familia y la sociedad como orientadores de ese proceso, lo que constituye el principio de autonomía progresiva. A diferencia de la construcción tradicional que se los establece como sujetos dependientes, y a los adultos se les adjudica el poder sobre las niñas, niños y adolescentes, la CDN reconoce una autonomía que es progresiva en forma acorde a la evolución de sus facultades y el reconocimiento de los derechos de participación, libertad de expresión y pensamiento (art. 5, 12, 13, 14 y 15). La CDN representa una oportunidad para desarrollar un esquema de comprensión de la relación del niño y niña con el Estado y las políticas sociales y su participación en la sociedad (Cillero, 2008, p. 130).

Conforme con Cillero (1997):

La CDN opera como un ordenador de las relaciones entre la infancia, el Estado y la familia, que se estructura a partir del reconocimiento de derechos y deberes recíprocos. Siguiendo la tradición contenida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la CDN es profundamente respetuosa de la relación niño-familia, enfatizando el papel de las políticas sociales básicas y de protección y limitando la intervención tutelar del Estado a una última instancia, que supone que han fallado los esfuerzos de la familia y los programas sociales generales (p. 2-3.)

Siguiendo a Fanlo (2008), la CDN además de ofrecer la protección a la infancia en materia de derechos, plantea una concepción distinta resultante del conocimiento del desarrollo infantil y adolescente asegurando su autonomía progresiva; así como también, propone la

superación de una concepción liberal de los derechos humanos, estableciendo al niño y niña ciudadanos en desarrollo (p. 161).

En este sentido, otro aspecto a destacar señalado por Baratta (2008), es en relación a que los derechos de los niños operan como un "alimento para el proceso democrático", que se extiende a todo "el abanico de derechos humanos" ya que la gravedad de la situación de la niñez en Latinoamérica ha sensibilizado e involucrado diferentes sectores del movimiento popular tradicional y de las élites políticas y económicas, así como alcanza a los grupos más alejados del centro de poder (p. 9). La democracia entendida como "la autoorganización de la respuesta pública a las necesidades reales por parte de sus portadores" en acuerdo con Baratta (2008, p.8); la importancia de "la gestión de la cosa pública, la afirmación, realización e implementación de los derechos de los niños" (p. 8-9) y la necesidad de "rescatar y asumir la niñez como ciudadanía" para la realización de la política como proyecto democrático de la política (p. 13).

Existe un riesgo en cuanto al lugar que se le asigna tanto a los derechos en sí, como a las prácticas que se despliegan en torno a ellos, Barna (2012) plantea que puede generarse una "dicotomización falaz" entre el "plano ideal" de los derechos como cosa ontológica y universal y el "plano real" representado por las prácticas sociales relacionadas a la implementación local". Sería necesario establecer una mirada superadora para que las prácticas de los actores no sean identificadas como insuficientes frente a una configuración ideal de los derechos como "ente reificado y etéreo", ajeno a las prácticas sociales e históricas, y por ende inaccesible al análisis crítico (p. 3-4). En este aspecto, cabe contextualizar las prácticas sociales desde lo históricamente situado, socialmente construido y atravesado por múltiples y complejas relaciones de poder, lo cual sería un gran avance en materia de derechos de la infancia (Barna, 2012, p. 14-16).

3.3 La alimentación adecuada desde una mirada problematizadora.

3.3.1 Conceptualización del derecho a la alimentación adecuada.

La idea de derecho a la alimentación es propiamente occidental y moderna. Aunque siempre se ha reconocido la importancia de la alimentación en la reproducción de la vida humana, sólo es consignada como un derecho humano a partir de la DUDH de 1948, se la coloca junto con la lucha contra el hambre y la malnutrición en diversos instrumentos políticos y jurídicos, estos le dan contenido, lo especifican y definen.

La DUDH en el primer inciso del artículo 25 establece que:

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

Posteriormente se recoge el derecho a la alimentación en el PIDESC (1966) en su Artículo 11, inciso 1. Expresa que se reconoce el “derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia”. En el inciso 2 se reconoce “el derecho fundamental a estar protegida contra el hambre” e incorpora medidas necesarias para asegurar la efectividad del derecho a la alimentación.

Otro instrumento internacional que se destaca es la Declaración Universal sobre la Erradicación del Hambre y la Malnutrición, que fue aprobada en la primer Conferencia Mundial de la Alimentación (Roma, 1974) y plantea que:

Todos los hombres, mujeres y niños tienen derecho inalienable a no padecer de hambre y malnutrición, a fin de poder desarrollarse plenamente y conservar sus facultades físicas y mentales. La sociedad posee en la actualidad recursos, capacidad organizadora y tecnología suficientes y, por tanto, la capacidad para alcanzar esta finalidad (FAO, 1974).

Se fijó también el objetivo de erradicar el hambre, la inseguridad alimentaria y la malnutrición en el plazo de diez años; esto, sin embargo, no se cumplió por fallas en la formulación de las políticas y en la financiación, según lo analizado por FAO (1996).

Mantener una vida saludable a través de una alimentación acorde de forma regular está asociado al concepto de seguridad alimentaria. Por el contrario, la inseguridad alimentaria establece una condición de ingesta de alimentos insuficiente, en términos de cantidad y calidad de los mismos, entre otros aspectos que lo componen; es así que este concepto abarca una situación más amplia al hambre y a la desnutrición.

Es acertado afirmar que la inseguridad alimentaria precede a la desnutrición y al hambre. A su vez, la inseguridad alimentaria se encuentra asociada también a la obesidad, particularmente entre las mujeres (Patel, 2012, p. 2). La seguridad alimentaria es entendida como el derecho de todas las personas a tener una alimentación cultural y nutricionalmente adecuada y suficiente. Para llegar a esta definición, el concepto de seguridad alimentaria ha recorrido un largo camino en los últimos 25 años (Aguirre, 2004).

Es preciso enfatizar que en la conceptualización del derecho a la alimentación adecuada, las organizaciones sociales han tenido un rol relevante a partir del desarrollo del concepto de Soberanía Alimentaria⁹. Así como lo mencionan Gordillo y Gómez (2005), ha sido producto de la lucha contra la vulneración del mismo durante la década del noventa, estos actores y actrices consideraron inadmisible esperar al año 2015 para reducir a la mitad el hambre en el mundo, estableciéndose como asunto fundamental, además de instituir un señalamiento a quienes estén violando los derechos humanos (p. 45-46). De esta manera, se manifiesta la preocupación por fundar un enfoque de derechos en las políticas de combate al hambre, en el marco de los denominados derechos de tercera generación.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC), órgano encargado de supervisar la aplicación del PIDESC, atendiendo a la solicitud formulada por los Estados Miembros durante la CMA de 1996, de que se definiera mejor los derechos relacionados con la alimentación mencionados en el artículo 11, desarrolla la Observación general N° 12 relativa al derecho a una alimentación adecuada (1999), tal como lo mencionan Gordillo y Gómez (2005), Medina Rey (2006) y la propia OACDH (2010). A través de la misma se precisa el significado del derecho a la alimentación y su carácter de adecuada, así como las obligaciones que se derivan para el cumplimiento del mismo.

Este documento reconoce que la raíz del problema del hambre y la malnutrición se encuentra en el acceso a los alimentos por parte de amplios segmentos de la población. Los alcances de la Observación General 12, como señalan Gordillo y Gómez (2005), son amplios y abordan además la dimensión internacional del derecho a la alimentación. El documento establece que los Estados deben adoptar medidas para respetar el disfrute de este derecho en otros países y asegurar que en los acuerdos internacionales, se le preste la debida atención; por lo que los alimentos no pueden ser utilizados como instrumentos de presión política (como se deriva de la Observación General 8 del CDESC). También hacen referencia a que las instituciones financieras internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, deben “prestar una mayor atención a la protección del derecho a la alimentación en sus políticas de concesión de préstamos y acuerdos crediticios, así como en las medidas internacionales para resolver la crisis de la deuda” (p.49).

⁹ En el año 2001, se llevó adelante el Foro Internacional sobre Soberanía Alimentaria (La Habana, Cuba) en el que se redacta una declaración titulada “Soberanía Alimentaria de los Pueblos”, que desarrolla con mayor profundidad este principio y presenta políticas alternativas en la misma línea. Se expresa que la soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el Derecho a la Alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos pesqueros y de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales, en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental (Foro Mundial sobre Soberanía Alimentaria, 2001)

Cabe precisar que pese a la importancia de la Observación General número 12, no es de carácter obligatorio y no ha sido respaldada por todos los gobiernos (Gordillo y Méndez, 2013, p.6).

El Comité sobre los derechos económicos, sociales y culturales (CDESC) (1999) señala sobre el derecho a una alimentación adecuada en el punto cuatro (4) que, está inseparablemente vinculado a la dignidad inherente de la persona humana y es indispensable para el disfrute de otros derechos humanos consagrados en la Carta Internacional de Derechos Humanos. Es inseparable de la justicia social ya que requiere la adopción de políticas económicas, ambientales y sociales adecuadas, a nivel nacional e internacional, orientadas a la erradicación de la pobreza y al disfrute de los derechos humanos de forma universal.

Por lo que se establece claramente que además de ser indivisible e indispensable para la dignidad humana, requiere de la aplicación de estrategias y esfuerzos de los Estados para hacerlo efectivo. No es simplemente el derecho a una ración mínima de calorías, proteínas y otros elementos nutritivos concretos, sino que es un derecho incluyente, dispuesto para atender a todos los elementos nutritivos que una persona necesita para vivir una vida sana y activa, y a los medios para tener acceso a ellos; incluyendo la disponibilidad de alimentos en cantidad y calidad suficientes para satisfacer las necesidades alimentarias, sin sustancias nocivas y aceptables para una cultura determinada.

En el punto seis (6) se explica el contenido normativo de los párrafos 1 y 2 del artículo 11 del PIDESC, definiendo que:

El derecho a la alimentación adecuada se ejerce cuando todo hombre, mujer o niño, ya sea sólo o en común con otros, tiene acceso físico y económico, en todo momento, a la alimentación adecuada o a medios para obtenerla. El derecho a la alimentación adecuada no debe interpretarse, por consiguiente, en forma estrecha o restrictiva asimilándolo a un conjunto de calorías, proteínas y otros elementos nutritivos concretos. El derecho a la alimentación adecuada tendrá que alcanzarse progresivamente. No obstante, los Estados tienen la obligación básica de adoptar las medidas necesarias para mitigar y aliviar el hambre tal como se dispone en el párrafo 2 del artículo 11, incluso en caso de desastre natural o de otra índole (CESDEC, 1999, p.3).

El contenido básico del derecho a la alimentación adecuada es establecido en este documento enfatizando los aspectos siguientes: la disponibilidad de alimentos en cantidad y calidad suficientes para satisfacer las necesidades alimentarias de los individuos, sin sustancias nocivas, y aceptables para una cultura determinada; y la la accesibilidad de esos

alimentos en formas que sean sostenibles y que no dificulten el goce de otros derechos humanos (CDESC, 1999, p. 3).

Se plantea además que los alimentos deben estar accesibles a todos, incluidos los individuos físicamente vulnerables, como los niños, los enfermos, las personas con discapacidad o las personas de edad, a quienes puede resultar difícil salir para obtener alimentos y que deben estar en condiciones de permitirse la adquisición de alimentos para tener una dieta adecuada sin comprometer en modo alguno otras necesidades básicas, como las matrículas escolares, los medicamentos o el alquiler (OACDH, 2010, p. 3-4).

De acuerdo a lo planteado por la OACDH (2010), por alimentación adecuada se propone que debe satisfacer las necesidades teniendo en cuenta la edad de la persona, sus condiciones de vida, salud, ocupación, sexo, entre otros aspectos biológicos, sociales y ambientales. Se ejemplifica que:

(...) si la alimentación de los niños no contiene los nutrientes necesarios para su desarrollo físico y mental no es adecuada. La alimentación con gran densidad de energía y escaso valor nutritivo, que puede contribuir a la obesidad y otras enfermedades, podría ser otro ejemplo de alimentación inadecuada. Los alimentos deben ser seguros para el consumo humano y estar libres de sustancias nocivas, como los contaminantes de los procesos industriales o agrícolas, incluidos los residuos de los plaguicidas, las hormonas o las drogas veterinarias. La alimentación adecuada debe ser además culturalmente aceptable. Por ejemplo, la ayuda que contiene alimentos que desde el punto de vista religioso o cultural están prohibidos a quienes los reciben o no se ajustan a sus hábitos de comida no sería culturalmente aceptable (OACDH, 2010, p.4)

El Estado debe garantizar la disponibilidad, la accesibilidad física y económica, la adecuación y la sustentabilidad de la alimentación de todas y cada una de las personas bajo su jurisdicción (Filardi, 2011).

El derecho a la alimentación adecuada, al igual que cualquier otro derecho humano, impone tres tipos o niveles de obligaciones a los Estados, esto son respetar¹⁰, proteger¹¹ y realizar, de acuerdo a la Observación N°12.

Entonces el derecho a la alimentación envuelve condiciones de dignidad, si bien se espera que las personas logren alimentarse adecuadamente a través de su propio esfuerzo y

¹⁰ Respetar el acceso existente a una alimentación adecuada requiere que los Estados no adopten medidas de ningún tipo que tengan por resultado impedir ese acceso.

¹¹ Proteger requiere que el Estado Parte adopte medidas para velar por que las empresas o los particulares no priven a las personas del acceso a una alimentación adecuada.

recursos, es indispensable que vivan en condiciones que le permitan producir los alimentos y/o comprarlos. Para esto, es necesario que las personas cuenten con los recursos indispensables para tales fines, como tierra, semillas, agua, dinero y acceso al mercado, entre otros recursos. De esta forma,

(...) el derecho a la alimentación requiere que los Estados provean una atmósfera propicia en que las personas puedan utilizar su plena potencialidad para producir o adquirir alimentación adecuada para ellos mismos y sus familias. Cuando las personas no pueden alimentarse con sus propios medios, (...) el Estado debe suministrar alimentación directamente (OACDH, 2010, p.5).

Los Estados son los responsables últimos del cumplimiento del derecho a la alimentación, pero así como lo señalan Gordillo y Méndez (2013), todos los miembros de la sociedad son responsables de la realización del derecho a una alimentación adecuada; avanzar de forma genuina en materia de derechos humanos exige incorporarlos en los diversos ámbitos de la vida en comunidad (p. 6).

El derecho a la alimentación puede ser considerado un derecho básico, sin él no puede asegurarse ni la vida, ni la dignidad humana, ni tampoco el disfrute de otros derechos humanos (Gordillo y Gómez, 2005, p 45). Esto hace referencia a que si la alimentación no es adecuada en todos sus términos, puede afectar el goce de otros derechos como la educación, la salud, la vida. Frente a este último es claro afirmar que cuando las personas no se encuentran alimentadas adecuadamente enfrentan el riesgo de muerte por hambre, desnutrición u otras enfermedades resultantes (OACDH, 2010, p. 7).

Tal como lo señalan Filardi (2011) y OACDH (2010), es una obligación básica del Estado asegurar el acceso a un sistema de seguridad social y trabajo como medios fundamentales para acceder a un nivel mínimo indispensable de prestaciones, bienes y servicios que les permita a las personas y sus familias a obtener alimentos, atención en salud, alojamiento y vivienda, agua y saneamiento, educación, entre otros. Las prestaciones sociales deben ser suficientes para garantizar el acceso a una alimentación adecuada y el resto de los derechos fundamentales.

El derecho a la educación, principalmente en la infancia y la adolescencia se ve vulnerado cuando un niño, niña o adolescente padece hambre o desnutrición. La capacidad de aprendizaje se ve afectada en estos casos, el cansancio provocado por una alimentación inadecuada, así como su capacidad de atención pueden además desvincularlos del sistema educativo. El trabajo infantil se encuentra asociado a estas situaciones de vulneración de derechos básicos, alimentación, vivienda, educación, entre otros; esto los expone a las más

graves formas de explotación infantil.

Filardi (2011) señala que el Estado debe garantizar el derecho a la educación, el cual está comprendido además a la educación nutricional y la educación en materia de derechos humanos, incluido el derecho a la alimentación. Añade que es necesario tener acceso a una alimentación adecuada en las escuelas y evitar la interferencia de los intereses de la agroindustria en el forjamiento de sus hábitos de consumo (p. 75)

Cabe precisar que la educación en materia de alimentación y producción de alimentos puede colaborar con el ejercicio del derecho a la alimentación adecuada, información sobre cómo mantener una dieta nutritiva y aptitudes y capacidades para producir u obtener alimentos como un medio de vida, es importante para el ejercicio de este derecho. Estos aspectos refuerzan además la participación de las personas y la libertad de opción como consumidores, demandando el ejercicio, la protección y la promoción del derecho a buscar, recibir e impartir información; estos aspectos a su vez facilitan el ejercicio del derecho a la alimentación (OACDH, 2010, p. 7-8).

Igualmente cuando se carece de elementos básicos para cocinar o almacenar alimentos y las condiciones higiénicas de la vivienda son inadecuadas como por ejemplo el acceso restringido al agua potable, la eliminación de excretas que puedan poner en riesgo la salud, entre otras; pueden afectar también el derecho a la alimentación adecuada. También cuando el costo de la vivienda es demasiado elevado, las personas pueden verse obligadas a reducir su gasto en alimentos (OACDH, 2010, p.7).

Acceder al tratamiento adecuado para prevenir y/o atender patologías que puedan afectar a la nutrición como por ejemplo infecciones gastrointestinales y otras metabólicas como enfermedad celíaca, son imprescindibles para lograr el disfrute del derecho a la salud. Promover modos de vida saludables entre las cuales se encuentra la promoción de formas de alimentación adecuada, la prevención, detección temprana, tratamiento y seguimiento de desnutrición aguda y crónica; y reducir la mortalidad infantil; son acciones que el Estado debe realizar para garantizar el derecho a la salud (Filardi, 2011, p.74).

En este proceso de reconocimiento internacional de los derechos humanos, la necesidad del cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes se hace evidente. El PIDCP en consonancia con la DUDH, en el inciso primero del Artículo 24 establece que todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, a medidas de protección tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado.

Reafirmando la particularidad de este grupo de acuerdo a la vulneración de los mismos a lo largo de la historia de la humanidad, en 1989 es aprobada y ratificada por 191 Estados, la

CDN.

Este documento expresa los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todas las niñas, niños y adolescentes y enmarca al derecho de la alimentación en su artículo 24, párrafo 2 c dentro del combate a enfermedades y malnutrición, específicamente en la infancia, lo hace en el marco de la atención primaria en salud, mediante, entre otras cosas el suministro de alimentos nutritivos adecuados y de agua potable. En el mismo artículo (24) inciso e la CDN afirma que es necesario garantizar que todos los sectores de la sociedad, incluyendo a padres y niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental, así como en materia de prevención de accidentes. También alude al acceso a la educación pertinente y al apoyo en la aplicación de esos conocimientos.

La CDN incluye además, el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico en el artículo 27, párrafo 1. (CDN, 1989). En el segundo párrafo se traslada dicha responsabilidad a los padres, en caso que dentro de sus posibilidades puedan dar respuesta. Por otro lado, en el tercer párrafo se agrega que “los Estados, de acuerdo a las condiciones nacionales, deberán adoptar medidas para proporcionar la asistencia material, particularmente vinculada a la nutrición” (CDN, 1989). En el cuarto párrafo del mismo artículo, menciona que “los Estados se responsabilizan en tomar las medidas necesarias para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño”. La CDN no especifica en forma directa a la alimentación como derecho, sino que lo relaciona con otros derechos fundamentales, vinculándolo con la malnutrición como problemática que condiciona el desarrollo y la salud en la infancia y adolescencia. Asimismo, va trasladando la responsabilidad en el cumplimiento de este derecho entre padres y Estado.

3.3.2 Alimentación y nutrición como práctica social.

La alimentación es un acto complejo que no depende exclusivamente de aspectos nutricionales. Se acuerda con Aguirre (2014) que la alimentación se torna imprescindible para el mantenimiento de la vida y la reproducción social de los grupos humanos y que frente a este hecho biológico, su necesidad de ser satisfecho, “opaca” la relatividad de la cultura alimentaria, ésta última entendida como las “infinitas formas en que los distintos pueblos (e incluso el mismo pueblo a través del tiempo) han respondido al imperativo biológico de ingerir los nutrientes necesarios para vivir y reproducirse” (p.4). Retomando

estos elementos, se entiende a la alimentación como necesidad biológica o primaria (Aguirre, 2014; Gracia, 2000), donde los alimentos no tienen una función exclusivamente fisiológica, sino que están comprendidos dentro de aspectos culturales y sociales que le confieren ciertas connotaciones especiales a la alimentación. Estos aspectos hacen que el evento alimentario se dote de una complejidad sujeta a varias dimensiones, y la articulación de éstas pueden describir los múltiples aspectos que hacen y caracterizan a la alimentación humana (Aguirre, 2014; Gracia, 2000).

El comensal humano presenta distintas capacidades como animal omnívoro por lo que los seres humanos no dependen de un alimento particular para alimentarse (Aguirre, 2014; Gracia, 2000; Fischler, 1995). Aguirre (2014), se enfoca en la diferenciación de la alimentación según posición social. Plantea que en las “sociedades de mercado”, el pobre comerá una lista acotada de productos, los más económicos de la estructura de precios y el rico podrá diversificar su dieta incluyendo alimentos exóticos y de mayor costo (p.5).

La dimensión simbólica establece los sistemas de clasificación, así como las normas que legitiman los alimentos y las formas de prepararlos, estableciendo la red de significación en la que se inscribe el comer. Es decir que cada sociedad puede definir elementos simbólicos vinculados a la alimentación, tanto al tipo de alimento como a la forma de preparación, denotando por medio de la práctica cotidiana, lo que es comida y lo que no lo es, la comida para ricos, pobres, hombres, mujeres, niños y niñas, adolescentes, ancianos, a través de un sin fin de ejemplos que pueden ser identificados en cada sociedad y en distintos momentos históricos. Estas clasificaciones son relativas, propias de cada sociedad, varían con el tiempo, con las transformaciones tecnológicas y con la organización social (Aguirre, 2014, p.5).

Según Castro y Fabron (2018), el acto de alimentarse es un hecho complejo, que no es totalmente subjetivo, ni exclusivamente biológico o social, sino que une lo subjetivo, lo biológico y lo cultural de una manera tan indisoluble que difícilmente se pueda separar. Contreras (1992), ha identificado que los alimentos presentan diferentes roles en la vida de las personas, el alimento cumple un rol social cuando es utilizado para expresar sociabilidad, amistad y hospitalidad. Eagleton (2001) sostiene que el comensal es un sujeto social que realiza una práctica alimentaria social, que es comer los platos de la cocina de su tiempo. Esta práctica social está legitimada por saberes y poderes que contribuyen a darle sentido, y por lo tanto perpetuar o transformarla en el tiempo. Cabe señalar que las prácticas alimentarias son las formas en cómo las personas o grupos adquieren, seleccionan, preparan y consumen los alimentos. Son formas dotadas de diversos significados que trascienden lo meramente nutricional, condicionadas por la historia, la cultura, la religión y la

política. Estas prácticas, son transmitidas a través de la repetición y conectan a un conjunto de personas, quienes constituyen “redes de información”, las cuales son dinámicas e incorporan innovaciones materiales y símbolos a estas prácticas a través del tiempo (Castro y Fabron, 2018). Fischler (1995) y Contreras (2007), señalan que en todos los pueblos o culturas, las elecciones alimentarias y sus prácticas están condicionadas, muy a menudo, por un conjunto de creencias religiosas, prohibiciones de diverso tipo y alcance, así como por concepciones dietéticas relativas a lo que es bueno y malo para el cuerpo, así como también están sometidos a normas médicas, éticas y, en esta medida, son sancionados por juicios morales o de valor. En este sentido, Gracia (2007) señala que las prácticas alimentarias no responden tan sólo a una necesidad biológica, sino a las condiciones materiales y a las representaciones simbólicas que articulan las relaciones sociales en las diferentes sociedades. Al respecto, siguiendo a Foucault (1977), el control de la sociedad sobre los individuos no se opera solamente por la conciencia o la ideología, sino que se socializa al cuerpo como poseedor de la fuerza productiva, por lo que el poder se ejerce también sobre el cuerpo. Este aparece como realidad biopolítica; con la medicina como estrategia que lleva lo individual al mundo de lo colectivo y de la institucionalización de las prácticas sanitarias (p. 5-6). Cabe analizar bajo este lente a las prácticas y las políticas sociales sanitarias y de promoción en salud, incluyendo las de alimentación y nutrición. Según Fandiño (2018), bajo el paradigma conductual-individualista se promueve el consumo de estilos de vida saludables y en la construcción de sujetos sociales útiles a la estructura económica y alejados del sujeto social con capacidad de controlar sus condiciones de vida y ejercer el derecho a la salud. La autora Gracia (2007), afirma que se ha dado un progresivo proceso de medicalización del comportamiento alimentario por el cual una buena parte de los motivos pragmáticos o simbólicos que articulan la selección y el consumo humano de alimentos se ha sustituido por otros de orden nutricional. En contextos de relativa abundancia de alimentos, la normalización dietética se ha concretado en torno a la dieta equilibrada, basados en la restricción y promoción del consumo de ciertos alimentos y la prescripción de pautas sobre cómo, cuándo y con quién hacerlo, justificados por el logro de una nutrición sana exenta de riesgo para la salud; por lo que según la autora, se estaría normalizando la vida cotidiana. Se describen prácticas alimentarias de riesgo porque “los saberes expertos las han objetivado y cuantificado”, así como se espera que los sujetos las perciban. La autora señala que condicionantes estructurales tales como el entorno económico y político, el sistema de valores y creencias y la posición que, por razones de género, clase, edad o grupo étnico las personas ocupan en la estructura social de una sociedad particular, afectan a las personas y determinan si un comportamiento es preferible

o evitable. Los hábitos alimentarios no escapan a estos aspectos, por lo que no se encuentran determinados de modo exclusivo por la preocupación por la salud o la enfermedad.

De la misma manera el proceso salud-enfermedad y las acciones que buscan resolver estos problemas se encuentran socio-históricamente determinadas por procesos económicos, políticos e ideológicos de carácter estructural (Fandiño, 2018).

A partir de las nociones de biopolítica de Foucault, podemos identificar categorías de poder y gobierno relacionadas con la alimentación, por ejemplo se señala que las dietas (conjunto de alimentos que son consumidos en un determinado período de tiempo), se encuentran asociadas con diversas relaciones asimétricas de poder (Cabrera et al., 2019). Esto se explica con el fenómeno de mercantilización de la alimentación, el cual determina relaciones de explotación, entre otras que priorizan al capital. Las dinámicas de los alimentos y las relaciones que los atraviesan, desde su producción hasta su consumo, posibilitan comprender las manifestaciones del capitalismo, los cambios y las transformaciones que han ocurrido a lo largo de la historia. Es en este sentido que como parte de las tecnologías del poder que señala Foucault (2000) podemos incorporar a las prácticas sanitarias institucionalizadas (Fandiño, 2018), a las dietas y regímenes alimentarios (Cabrera et al., 2019) como producto de la modernidad, junto al capitalismo aplicado al control de la vida.

La globalización, no solo es protagonista de grandes desigualdades económicas, sino que ciertos aspectos de la globalización cultural surgen de la cultura "central", amenazan con hacer desaparecer distintivos de identidad y prácticas locales en favor de un conjunto homogéneo de prácticas de consumo y maneras de pensar la identidad. Como plantea Contreras (2014), ha supuesto "la desaparición de multitud de manifestaciones o producciones de carácter local: desde variedades vegetales y animales hasta lenguas, tecnologías y cualquier tipo de costumbres e instituciones socioculturales" (p. 168).

La humanidad produce actualmente más alimentos que a lo largo de su historia, y sin embargo continúa el hambre. En una sociedad global con obesidad y sobrepeso, convive el hambre y la desnutrición (Patel, 2008). El autor afirma que,

(...) el camino que podría conducirnos a erradicar el hambre del mundo serviría de paso para prevenir las epidemias globales de diabetes y afecciones cardíacas, y para hacer frente a un montón de males medioambientales y sociales. Los obesos y los famélicos están vinculados entre sí por las cadenas de producción que llevan los alimentos desde el campo hasta nuestra mesa. Guiadas por su obsesión por los beneficios, las

grandes corporaciones que nos venden comida delimitan y constriñen nuestra forma de comer y nuestra manera de pensar sobre la comida (Patel, 2008, p. 8).

El proceso de globalización en relación a la alimentación para Contreras (2014), se encuentra caracterizado por ecosistemas “hiper-especializados” e integrados en vastos sistemas de producción agroalimentaria a escala internacional. Se ha aumentado la producción mundial de alimentos y han desaparecido variedades de vegetales y animales que habían constituido la base de la alimentación de ámbitos localizados. Paralelamente a este proceso, las tareas vinculadas a la cocina doméstica han sido transferidas, en mayor o menor medida, a la industria y como consecuencia, cada vez se consume una mayor cantidad de alimentos procesados industrialmente (p.170). El autor ha desarrollado el concepto de modernidad alimentaria, que se caracteriza con cuatro aspectos del acto alimentario actual. El primero, la desconcentración, refiere a que ya no existen alimentos que sean apropiados y no apropiados para cada tiempo de comida, si no que puede ser normal comer una hamburguesa como merienda o un café en el almuerzo. El segundo aspecto es el de la desimplantación, que alude al hecho de que no existen horarios establecidos y pautados para cada tiempo de comida. El tercero, la desincronización, que ocurre a raíz de que la familia tiene diferentes rutinas y no se reúnen para compartir el momento de la comida, no se practica la comensalidad familiar. Y el cuarto, la deslocalización, la cual refiere a que no hay un lugar específico para la alimentación, ya que las personas comen en el sofá, en el ómnibus, en el trabajo y no como se piensa idealmente sentados alrededor de la mesa familiar en compañía de otros (Contreras, 1992).

García Canclini (1995) problematiza

Las culturas nacionales parecían sistemas razonables para preservar, dentro de la homogeneidad industrial, ciertas diferencias y cierto arraigo territorial, que más o menos coincidían con los espacios de producción y circulación de los bienes. Comer como español, brasileño o mexicano era no sólo guardar tradiciones específicas, sino alimentarse con los productos de la propia sociedad, que estaban a la mano y solían ser más baratos que los importados. Una prenda de ropa, un coche o un programa de televisión resultaban más accesibles si eran nacionales. El valor simbólico de consumir "lo nuestro" estaba sostenido por una racionalidad económica. Buscar bienes y marcas extranjeros era un recurso de prestigio y a veces una elección de calidad. (...) Las grandes empresas que nos suministran alimentos y ropa, nos hacen viajar y embotellarnos en autopistas idénticas en todo el planeta,

fragmentan el proceso de producción fabricando cada parte de los bienes en los países donde el costo es menor. Los objetos pierden la relación de fidelidad con los territorios originarios. La cultura es un proceso de ensamblado multinacional, una articulación flexible de partes, un montaje de rasgos que cualquier ciudadano de cualquier país, religión o ideología puede leer y usar (p.15 - 16).

Estos aspectos relacionados con la cultura nacional y el fenómeno de globalización, dan cuenta de que nos encontramos transitando tiempos de homogeneización y flexibilización en cuanto a la cultura alimentaria, funcional a las necesidades del sistema económico.

3.3.3 Alimentación como experiencia constructora de subjetividades en la infancia.

La alimentación está condicionada por diversos factores, tal como fue destacado en el apartado anterior además de los biológicos, nutricionales y de salud, se encuentra circunscrita a aspectos sociales, culturales, simbólicos y económicos. Presenta su carácter social y cultural desde el instante que un bebé nace, su supervivencia depende de que un grupo o persona lo cuide, alimente, sostenga (Piaggio y Solans, 2014, p. 255). Tal como se ha planteado, la alimentación es un fenómeno condicionado por su época, como práctica social y cultural contribuye por lo tanto a la construcción de imágenes y significados, valores y modelos. Giorgi (2006), refiere que la producción de subjetividades son:

Las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales (p.1).

La producción de subjetividad aparece directamente relacionada con la vida cotidiana y las prácticas sociales que ella incluye (Giorgi, 2006, p.1). El juego es una actividad que se encuentra asociada a la idea de infancia, es una necesidad vital de interacción personal y con otros que desarrollan los niños y niñas. En el Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos (CCEPI, 2014), se plantea que el juego es una actividad libre y flexible, que produce placer y bienestar, además de poner a prueba ideas e iniciativas, ensayando respuestas para su innata curiosidad. Permite que niños y niñas

conozcan y aprendan, pongan en práctica sus destrezas y habilidades, imaginación, inteligencia, creatividad, emociones y afectos, que actúen, sean protagonistas, tomen decisiones y experimenten (p.55). Tal como lo señala Lansdown (2013), es una dimensión clave de la educación. Difiere según el contexto de desarrollo del mismo, si se da en un ambiente natural o cerrado (Kernan, 2013). Es un medio para aprender lecciones cognitivas, sociales y emocionales (Gaskins, 2013). Según Calarco (2006) el juego construye teorías sobre el mundo que dan cuenta de importantes intereses cognitivos y afectivos (p.3). Jaramillo (2007) destaca al período de la infancia como reservado al desarrollo psicobiológico y social de niños y niñas y la necesidad de un enfoque lúdico en el proceso educativo.

El desarrollo infantil puede ser entendido desde varias perspectivas. El estudio desde los diferentes campos como la psicología y la medicina, conformaron un campo novedoso de investigación en el siglo XX, con referentes como Freud, Winnicott y Piaget; con aportes que hicieron que la infancia se torne más visible (Calarco, 2006, p.5).

Los enfoques teóricos que han predominado en las disciplinas que estudian el desarrollo e influyen en la actual comprensión de la infancia, parten del supuesto de que el desarrollo con respecto a las capacidades físicas, morales, sociales, emocionales o intelectuales, es un proceso que avanza por etapas (Lansdown, 2005, p. 25). El psicoanálisis por ejemplo, ha desarrollado el estudio clínico y teórico para “representar y conceptualizar la transformación del estado de desamparo inicial del cachorro humano, el *infans*, en sujeto hablante, gradualmente capaz de autonomía, capaz de manifestarse como único y singular, un otro, y a la vez, uno entre los otros” (Ulriksen, 2005, p. 3).

Piaget ha desarrollado su teoría en cuanto al niño y la niña y su relación con el medio para su desarrollo cognitivo, integrando el desarrollo emocional y moral. Es así que Piaget presenta a un sujeto infantil, que según Carlarco (2006), “pone de manifiesto que lo que desde el mundo adulto se entendían como errores [por parte del niño] eran en realidad teorías sobre el mundo en permanente cambio hacia la constitución de un conocimiento socialmente compartido” (p. 6). Existen otros autores reconocidos que han estudiado este fenómeno desde la óptica psicológica y que hoy son referencia en el ámbito de la psicología del desarrollo o evolutiva; cabe señalar que históricamente este interés fue fundado en poder predecir comportamientos relacionándose con el campo de la psicología de la normalidad (Peña, 2004, p. 81-82). En este sentido, cabe señalar que el desarrollo responde a la interacción de múltiples factores biopsicosociales y que la nutrición es un aspecto que se establece como determinante para la óptima realización del potencial genético de cada ser humano; esto es la capacidad de satisfacer los requerimientos nutricionales además de

otros vinculados al medio social donde se desenvuelve el infante (Daza, 2009). Entendiendo además que la alimentación es imprescindible para el mantenimiento de la vida y la reproducción social de los grupos humanos, es ampliamente conocido que las formas de satisfacerla han sido y son diversas (Aguirre, 2014; Piaggio y Solans, 2014). La alimentación además presenta una función instituyente del proceso de constitución del organismo como cuerpo, en el entendido que a partir de las relaciones sociales los sujetos adquieren la noción de corporeidad. Estas relaciones sociales comienzan con el bebé y el adulto que realiza las tareas de cuidado, indispensables en la primera infancia. El desarrollo de funciones neuropsicológicas complejas como la atención, memoria, la función perceptivo-motriz y perceptivo-visual además de una maduración biológica para su puesta en funcionamiento, requieren de un otro que facilite la ejercitación y le de sentido (Aispuro y Gribov, 2017, p. 66-67). Ese diálogo se constituye en aprendizajes mutuos, como señalan Piaggio y Solans (2014), “la comunicación se entablará impregnado de significados a las expresiones del/la bebé, quién será incorporado/a a un mundo de palabras, contactos corporales y lazos afectivos en el que activamente participará” (p.255).

Siguiendo a Piaget (1969), a continuación se señalan algunos ejemplos de cómo se pueden dar los procesos de desarrollo cognitivo integrándose con aspectos nutricionales y de la alimentación que se van dando en diferentes etapas del niño y la niña. La etapa preescolar y escolar son períodos en el que se desacelera la velocidad de crecimiento del primer año de vida, disminuyendo las necesidades nutricionales. El crecimiento se torna a velocidad lenta pero constante. (Lucas y Feucht, 2009, p.222; Ruiz y Aranceta, 2006, p. 292). Estos patrones son paralelos a cambios en el apetito y la ingestión de alimentos. Es una etapa de crecimiento corporal (de huesos, dientes, músculos y sangre), por lo que cuando la ingesta de nutrientes es menor que el nivel recomendado, puede asumirse que no se está nutriendo adecuadamente. Una ingestión insuficiente causa problemas de crecimiento y da lugar a enfermedades por deficiencias (Lucas y Feucht, 2009, p.222-225). La infancia da lugar al desarrollo de procesos a través de los cuales se adquieren habilidades que permiten interpretar la realidad e interactuar con ella. Siguiendo a Piaget e Inhelder (1969), la niñez enfrenta,

(...) el desarrollo de las conductas (es decir, de los comportamientos, comprendida la conciencia) hasta esa fase de transición, constituida por la adolescencia, que marca la inserción del individuo en la sociedad adulta. El crecimiento mental es indisoluble del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos que prosigue hasta alrededor de los 16 años (p.11).

La psicología del niño aborda no sólo aspectos de maduración biológica sino que también abarca las influencias ambientales que adquieren una importancia cada vez mayor a partir del nacimiento, son factores que dependen “del ejercicio o de la experiencia adquirida, como de la vida social en general” (Piaget e Inhelder 1969, p. 12). Cada uno de los períodos señalados por el autor, encierran procesos cognitivos que van organizándose de forma progresiva, en el área del lenguaje y los símbolos, pensamiento y razonamiento, memoria, percepción y comprensión. Asimismo, “el desarrollo de las técnicas de alimentación, hábitos alimentarios y conocimientos sobre nutrición son paralelos al desarrollo cognitivo que se produce en etapas sucesivas, cada una de las cuales sienta las bases para la siguiente” (Lucas y Feucht, 2009, p.228).

Cabe mencionar que la introducción de los niños y niñas en el universo gustativo de la familia se da a partir de la exposición frecuente a las preparaciones y alimentos que se consumen en la misma. Incluso se incorporan aspectos como las formas de clasificar los alimentos, como por ejemplo los que son adecuados para cada momento del día (aquellos para el desayuno, almuerzo, entre comidas, otros), preparaciones que se comen cotidianamente, alimentos festivos, en las distintas etapas de la vida (por ejemplo menús infantiles). Siguiendo a Piaggio y Solans (2014),

(...) es un proceso de enseñanza - aprendizaje que acontece en (y alrededor de) la mesa (o el espacio en la unidad doméstica utilizado para el consumo de alimentos). Niños y niñas tienen un rol activo en ese proceso, observando, imitando, explorando, aceptando, rechazando, modificando las preparaciones culinarias y las normas de comensalía que encuadran las situaciones alimentarias. En estas situaciones, pues se construye una relación afectiva con los alimentos que se plasma en perdurables gustos y dis-gustos (persistentes pero, a la vez, modificables según deviene la historia personal) (p.256).

El período "senso-motor" según Piaget e Inhelder (1969), habla de un lactante que no presenta “representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes” (p.15). El desarrollo mental durante los dieciocho primeros meses es rápido, el niño y la niña elaboran “a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente” (p.15). Se refiere a la coordinación de las acciones senso-motoras, sin que intervenga la representación o el pensamiento, a través de estímulos, reflejos,

asimilación, que desemboca en “estructuras de orden y reuniones que constituyen la subestructura de las futuras operaciones del pensamiento” (p. 24).

El segundo período o etapa “preoperacional”, se inicia a los dos - tres años y culmina a los seis - siete años, coincidiendo con la iniciación en el mundo escolar. Implica un complejo proceso de aumento del uso de los símbolos a través del lenguaje, el dibujo y el juego, el desarrollo de las percepciones, la memoria y la estructura del recuerdo a partir de las “imágenes”. Es un período de organización y de preparación a las operaciones concretas, el comer se convierte menos en el centro de la atención y es secundario al crecimiento social, del lenguaje y cognitivo. El alimento se describe por el color, forma y cantidad, pero el niño y la niña sólo tienen una capacidad limitada para clasificar los alimentos en grupo. Éstos tienden a clasificarse en “me gusta” y “no me gusta”, se identifican como buenos pero se desconocen las razones de porqué son sanos o no para la salud (Lucas y Feucht, 2009, p.228).

El siguiente momento es el de las operaciones, según Piaget e Inhelder (1969), es desde los siete-ocho años, a través de acciones interiorizadas y agrupadas en sistemas coherentes y reversibles afectan a las transformaciones de lo real (p. 97). Las operaciones concretas, implican un proceso de razonamiento propio en relación a los objetos, con agrupamientos, clasificaciones, seriaciones, la causalidad y el azar, procesos de reflexión y de lógica propios. La coordinación general de las acciones, engloba tanto las acciones interindividuales como las intraindividuales, en un proceso progresivo de socialización.

Lo que sorprende, en el curso de este largo período de preparación y luego de la constitución de las operaciones concretas, es la unidad funcional (en cada subperíodo) que enlaza en un todo las reacciones cognoscitivas, lúdicas, afectivas, sociales y morales. (...) se asiste al desarrollo de un gran proceso de conjunto que puede caracterizarse como un paso de la centración subjetiva en todos los ámbitos a una descentración cognoscitiva, social y moral a la vez. Y ese proceso es tanto más sorprendente cuanto que reproduce y desarrolla en grande, al nivel del pensamiento, lo que se comprueba ya en pequeño al nivel sensoriomotor. La inteligencia representativa se inicia, en efecto, por una centración sistemática sobre la acción propia y sobre los aspectos figurativos momentáneos de los sectores de lo real a los que alcanza; luego desemboca en una descentración fundada en las coordinaciones generales de la acción, y que permite constituir los sistemas operatorios de transformaciones y los invariantes o conservaciones que

liberan la representación de lo real de sus apariencias figurativas engañosas (Piaget, 1969, p.129).

El niño y la niña empiezan a comprender que los alimentos nutritivos tienen un efecto positivo en el crecimiento y la salud, pero un conocimiento escaso de cómo o porqué afectan a la misma. La hora de comer adquiere un significado social, por lo que el entorno en expansión, aumenta las oportunidades de influir en la selección de alimentos (Lucas y Feucht, 2009, p.228).

El siguiente período, según los autores es entre los once-doce a catorce-quince años, al final de la infancia y comienzos de la adolescencia, en que “el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles” (Piaget e Inhelder, 1969, p.131). Período que busca la “liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir: edad de los grandes ideales o del comienzo de las teorías, sobre las simples adaptaciones presentes a lo real” (p. 131). Es el período del pensamiento formal (pensamiento hipotético-deductivo), se inicia el proceso de definición de la identidad, las transformaciones afectivas y el comienzo, según los autores “de ese juego de construcción de ideas o de estructuración de los valores ligados a proyectos de porvenir” (p.150). Es en este período de operaciones formales, cercano a la preadolescencia, que se puede entender el concepto de nutrientes desde la funcionalidad de los alimentos a nivel fisiológico y bioquímico. Se da cuenta de los conflictos al elegir los alimentos en relación con las preferencias e influencias del entorno (Lucas y Feucht, 2009, p. 228-229).

Es preciso destacar que, más allá de este esbozo acerca de nociones de desarrollo cognitivo y su relación con la alimentación y nutrición es indispensable posicionarse desde el entendido que los niños y niñas no adquieren competencias a consecuencia de la edad, sino que su desarrollo se encuentra vinculado con la experiencia, la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y madres y las expectativas que los mismos expresan; y que no cesa al llegar a la edad adulta. Cabe señalar el rol que juegan los niños y las niñas en su propio desarrollo de habilidades y competencias a través de negociaciones que forman parte de su vida cotidiana y en el grado de responsabilidades que aceptan asumir (Lansdown, 2005, p. 10 - 29). Se acuerda con Ulriksen (2005),

El proceso de desarrollo positivo de un niño permite la adquisición de capacidades de pensamiento inteligente, creativo, autónomo, integrado al mundo social que lo rodea, proceso que sólo es posible cuando él puede interiorizar los aportes cognitivos y afectivos de los primeros vínculos, y afirmarse en ellos para transformar el desamparo inicial y la dependencia

extrema en capacidad de separarse, de estar sólo, de crear, de pensar, de conocer, de disfrutar. (p. 3).

Prosiguiendo con la alimentación como práctica cotidiana que construye subjetividades, partiendo que el consumo es un elemento central en la sociedad actual en el marco de un modelo capitalista y globalizado, donde la alimentación no queda exenta; muchas veces las relaciones sociales y familiares giran en su entorno, los niños y las niñas aparecen como consumidores precoces en la sociedad global. Calarco (2006) destaca el proceso de mundialización cultural y el desarrollo de una sociedad de consumo que condiciona la representación de la infancia (p. 5). Convertirse en consumidor es muy importante en nuestra sociedad de consumo, puesto que satisfacemos gran parte de nuestras “necesidades” a través del mundo mercantil. En consecuencia, jugar el papel de consumidor desde tempranas edades, es vital para el bienestar básico de una persona integrada a una sociedad de consumo (McNeal, 1998). Asimismo, las clases dominantes son las que tienen la capacidad de consumo acorde a los estándares que pretende el sistema capitalista. El acceder o no a determinados bienes y servicios genera exclusión conforme con Giorgi (2006). Además, la visualización de los objetos como reemplazo del amor, es una situación dada por la relación de la madre, padre y/o familia con el niño y niña, satisfaciendo necesidades con objetos de intercambio (Ulriksen, 2005).

CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 La escuela rural N°98 de la Colonia Damón como contexto de las representaciones sociales de los niños y niñas.

Los derechos humanos como producto cultural, nacen, se reproducen y transforman en un contexto, compuesto por aspectos sociales, económicos y políticos (Herrera Flores, 2008). El contexto constituye a las subjetividades y representaciones sociales, estas son elaboradas por un sujeto social, que está situado en un tiempo, un espacio particular y que establece relaciones con otros (Jodelet, 1998 en Cuevas, 2016).

En relación a ello, el presente apartado nos introduce a la exploración del entorno físico y social de la escuela rural. Se encuentra integrado por el ambiente y estructura de espacios exteriores e interiores, comedor escolar, cocina escolar, recinto del aula y huerta; y el reconocimiento del entorno social comprendido por el ambiente humano y sus dinámicas, interacciones y vínculos dentro de la escuela rural.

La escuela rural N°98 como institución educativa delimita el marco contextual en el que se desarrollan estas interacciones, es así que fueron identificadas estrategias educativas que abordan los derechos sexuales, las emociones y valores así como también la alimentación. A raíz de estos emergentes fue necesario profundizar en estos temas, tomando autores que no habían sido considerados para el marco teórico pero que sí se volvieron necesario para dar luz frente a estos elementos. Lo que será desarrollado como segundo momento dentro del presente apartado.

De esta forma, se presentan los resultados y discusiones en torno a los objetivos específicos referentes al estudio de los derechos de la infancia reconocidos, el derecho a la alimentación, las estrategias empleadas en la institución educativa y obstáculos que emergen en cuanto al ejercicio de los derechos.

4.1.1 El entorno físico y social de la escuela rural N°98 de la Colonia Damón.

A continuación se describen aspectos vinculados al ambiente social en la escuela rural N°98, que fueron identificados en el primer taller a partir de las anotaciones de la bitácora de campo, luego del almuerzo en el momento del “recreo escolar”.

La dinámica de juego se dió a través de saltos, mientras algunos se acostaban en el suelo conformando un ancho espacio humano, otros los saltaban; a mayor número de escolares mayor la dificultad. El juego involucró

a todos y todas los niños y niñas. Una de las auxiliares de servicio observa a uno de los niños y a distancia (desde la puerta del comedor) le pide que se coloque correctamente el tapaboca.

En un receso que se realizó durante la jornada, los niños y niñas plantearon que estaban pensando en juegos que pudieran realizar sin tener contacto entre sí. Allí en el intercambio se sugieren algunos como “el juego de las estatuas” y el “semáforo”. Se los ve motivados en cuanto a jugar a los mismos, al finalizar el grupo de discusión vamos a jugar conjuntamente al patio estas nuevas propuestas a pedido de los escolares.

(Nota de bitácora de campo, Setiembre de 2020).

Es preciso señalar que durante el período del trabajo de campo rigió el *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID - 19*, el cual establecía que durante el período de educación física, deporte y al aire libre, no se desarrollarán prácticas o juegos que faciliten el contacto interpersonal manteniendo el distanciamiento físico; así como evitar la aglomeración en los recreos y supervisar las actividades que se lleven adelante. Además, el comunicado establece que se podrá usar mascarillas/tapabocas que cubra la nariz y boca, no siendo obligatorio y no estando indicado en niños menores de 6 (seis) años, estudiantes que concurren a escuelas especiales y cuando realizan actividad física (ANEP, 2020, p. 6-9).

A medida que transcurrían las semanas del trabajo de campo, el protocolo iba quedando restringido para los espacios del aula y comedor. En el patio del recreo se fue habilitando el uso de los juegos (tobogán, hamacas) y aumentó el contacto físico entre escolares.

De esta manera, la situación de emergencia sanitaria por COVID - 19 fue condicionando las formas de relacionamiento dentro del espacio escolar. Entre estos, por ejemplo se identifica la relación entre el juego y la restricción del mismo a partir de la aplicación de los protocolos institucionales frente al COVID-19 que se hacen carne dentro de la institución educativa en los diferentes momentos de la dinámica escolar. El concepto de biopolítica de Foucault (1977), contribuye al análisis de este proceso en el que se pone en cuestión las formas de hacer lo cotidiano dentro de la escuela. Siguiendo al autor, existen relaciones de poder en todo lo referente al mantenimiento de la vida, la institución en sí misma traza relaciones de poder asimétricas entre sus integrantes, en este caso los adultos por sobre los escolares ejercen mecanismos de control que fueron establecidos en niveles más elevados. A raíz de esto emerge por parte de los niños y niñas en la escuela rural de la Colonia Damón,

respuestas planificadas que buscan generar formas de evasión o cumplimiento de las normas pero de manera que no interrumpan el desarrollo de ciertas prácticas cotidianas. En este caso se identifican una serie de tácticas empleadas por los niños y niñas que permiten el desarrollo del juego dentro del ámbito escolar. Estas tácticas empleadas son modos creativos de resistencia ante el poder, que tuvieron la finalidad de habilitar el ejercicio pleno del descanso y el juego durante el recreo escolar en el marco de la emergencia sanitaria de COVID-19.

La escuela cuenta con dos espacios claramente separados, el primero correspondiente al comedor escolar y el segundo espacio corresponde al aula y a la oficina de la dirección. En relación al comedor escolar, está compuesto por una habitación que luce una puerta independiente y un par de ventanas enrejadas (Anexo 3, Imagen A). Cuenta con un piso de baldosas rojizas, de aquellas que han vivido el paso de vastas generaciones de niñas y niños, también luce azulejos azules en el espacio que ocupa la mesada blanca compuesta del mismo material, dos cocinas con horno conectadas a una garrafa de gas, dos heladeras y un freezer en el que se almacenan los alimentos perecederos y una alacena para guardar los que presentan mayor vida útil. Las paredes del comedor están pintadas de color verde claro, la pared que queda de frente a la mesada se diferencia de las otras, ya que contiene un largo y agradable cartel que desea “*feliz cumpleaños*” a la auxiliar de servicio de la escuela. Junto a ella encontramos a otra persona quien además de ser madre de dos niños que concurren a la escuela, se encuentra desempeñando funciones de auxiliar de servicio a causa de una larga licencia que la primera debió tomar por cuestiones familiares; de esta manera fue posible la gestión por parte de la maestra directora para la contratación de una auxiliar suplente hasta fin del año. Los escolares almuerzan en dos mesas largas sostenidas por caballetes y se sientan en bancos que acompañan la extensión de las mesas. La maestra directora almuerza junto a los niños y niñas, el clima es agradable, de intercambio entre los escolares, mientras las auxiliares asisten para que la comida se desarrolle en los tiempos previstos.

El almuerzo se encuentra enmarcado en el Programa de Alimentación Escolar (PAE), la cual es una política pública gestionada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que brinda el almuerzo a las niñas y niños que concurren a las escuelas públicas del país, incluyendo a las escuelas rurales. Presenta el objetivo alimentario de complementar la alimentación brindada en el hogar, y busca favorecer la capacidad de aprendizaje, mejorando el nivel de atención en el aula y el rendimiento de los escolar (DGEIP, s/f.).

El servicio de alimentación escolar enmarcada en el PAE, cumple con tres funciones básicas en la infancia, tal como lo señala DGEIP (s/f.) la alimentación, la socialización y la educación integral. En la escuela rural de la Colonia Damón se expresa la conexión entre alimentación y socialización, en el entendido del rol que cumple el comedor escolar como entorno social y físico que facilita el establecimiento de vínculos e interacciones entre los actores que se desempeñan en el espacio. Tal como lo expresa Piaggio et al. (2011) el ambiente humano, la propia dinámica del almuerzo, la calidad y presentación de los alimentos que se sirven y se busca promover resulta fundamental para establecer los consumos alimentarios (p.206). En este sentido, el despliegue operativo de la alimentación en la escuela rural en cuestión se adecua a los diferentes elementos que la integran, que según Aranceta et al. (2008) estos son el menú, servicio, utillaje, recinto de cocina y recinto del comedor (p.73), donde estos últimos se encuentran integrados en un único espacio, similar a lo que podría ser una cocina comedor en el ámbito doméstico.

En dicha escuela rural se identificó que no son comunes los consumos de alimentos informales. Es decir, aquellos que según Piaggio et al. (2014) se dan al margen de las comidas estructuradas o sin ninguna “gramática” que las ordene, que siguiendo a Fischler (1995) y Montanari (2006) alude a las normas de asociación y combinación de ingredientes que forman los platos propios de la cocina de una región, que pautan los tipos de alimentos y preparaciones a lo largo del día y del año, en definitiva normas alimentarias que estructuran la alimentación y que en gran parte son mediadas por adultos y adultas (p. 202). En este sentido, la dinámica propia de la escuela rural que incluye el ingreso de los escolares a mitad de la mañana (10 horas AM.), la inexistencia cercana de centros de venta de alimentos, la oferta de una comida estructurada (el almuerzo escolar) cuyo servicio es a las 12:30 PM., el recreo que se realiza a continuación del almuerzo, hace que los escolares no consuman más alimentos que los que se preparan y sirven en la escuela. De esta forma el ambiente o entorno social de la alimentación en la escuela rural de la Colonia Damón, encierra elementos operativos y tangibles, así como aspectos inmateriales que le dan forma y caracterizan a la alimentación dentro de la misma (Figura 1). Estos aspectos promueven atributos tanto materiales como inmateriales del derecho humano a la alimentación adecuada. Estos son la oferta de alimentos en la escuela centrada en el menú escolar, la que contribuye con la adecuación nutricional; la comensalidad dada en el comedor escolar y la educación alimentaria nutricional que transcurre en ese entorno.

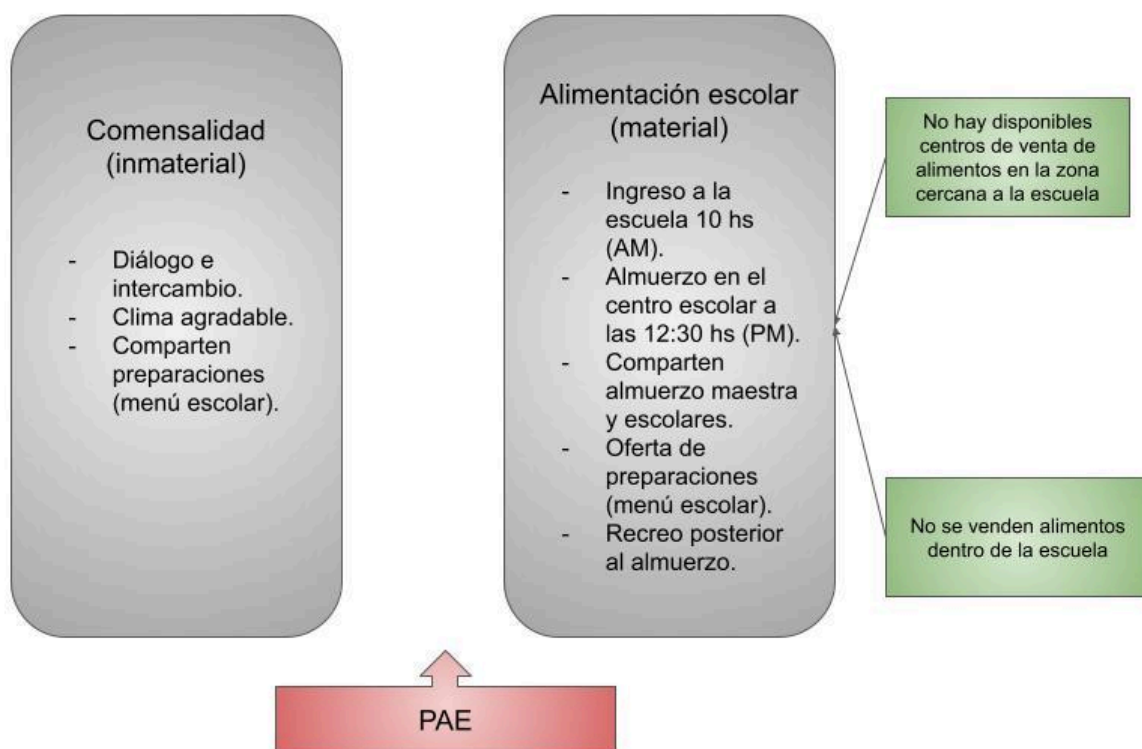


Figura 1: El entorno social de la alimentación en la escuela rural N°98 de la Colonia Damón.

El segundo espacio es el edificio escolar que cuenta con un gran aula y la oficina de la dirección (Anexo 3, Imagen B). En las paredes pintadas de celeste se muestra un retrato del General José Gervasio Artigas además de estar decoradas por una serie de carteleras cubiertas con trabajos realizados en clase, un abecedario con palabras e imágenes que hacen alusión a cada letra, un calendario con el estado del tiempo, además de dos pizarras grandes y blancas, una en cada extremo del salón. El aula supo estar dividida en dos en años anteriores, cuando el número de niños y niñas sobrepasaba las demandas de una única maestra y fueron cubiertas entonces por otra maestra además de la maestra directora. En una de esas paredes, la que divide el aula de la dirección, luce una televisión colgada sobre el pizarrón. En el aula se dispone de sillas y mesas acordes al número de escolares, dispuestas según los años escolares, aspecto característico de la modalidad multigrado. Para atender la diversidad de la población escolar, los maestros y maestras organizan los contenidos de sus clases de manera flexible (Cauci et. al, 2015, p.8-9), tal como lo señala el programa escolar (ANEP, 2008, p.13).

El aula cuenta con dos ventanas al frente junto a las dos puertas de color verde y sobre una de ellas se encuentra el Escudo Nacional de Uruguay. Dos bancos recostados

contra la pared acompañan el frente de la escuela rural, ambos edificios escolares, comedor y aula, presentan un vivo color rosado en su fachada. Más adelante junto al busto del General José Gervasio Artigas se balancea con el viento el pabellón Nacional. Si bien la escuela cuenta con cerco y portón para el ingreso, el predio destinado a la misma es notable en su extensión. En forma linderera hay un campo con vacas de raza Holando y pradera mejorada, muestra característica de una colonia lechera. Del otro lado de la calle, lindando con los límites de la colonia se ve un campo plantado con soja.

La ruralidad de la Colonia Damón, como parte del ambiente contexto, da el marco en cuanto al entorno pero también en relación a la residencia de las familias de los escolares. Las familias productoras en el ámbito rural del campo cedido por el INC desarrollan el rubro productivo que caracteriza a esta población rural, el cual es la lechería.

La lechería es un sistema productivo intensivo, el ganado está alimentado en base pastoril a cielo abierto, pero es utilizada ración para mejorar la nutrición animal como por ejemplo maíz, sorgo, soja, dependiendo la época del año y los costos. La integración de los productores en diversas organizaciones hace que los mismos accedan a asistencia técnica y financiamiento frente a una industria que exige altos estándares de calidad, ya que su producción se destina en gran parte a la exportación siendo el sector agropecuario de mayor ingreso por exportaciones por hectárea en Uruguay (INALE, 2021).

Asimismo, la escuela se encuentra inserta en este marco rural particular (Anexo 3, Imagen C y D). Siguiendo a Piñeiro (2001), la población rural se puede caracterizar por dos criterios de modo simultáneo, éstos son la residencia y la rama en la que se trabaja (p. 277) y en este caso específico el rubro productivo al que se dedican las familias. De esta misma manera el programa de educación escolar reconoce y expresa la concepción de “escuela productiva” en el marco de la nueva ruralidad y el enfoque multigrado como flexibilizador curricular en la organización de contenidos reconociendo la atención a la diversidad en cuanto a grados, edades, contexto sociocultural y económico, entre otros, que definen la identidad de la escuela rural (ANEP, 2008, p. 13).

El entorno de la escuela en cuestión refleja además profundas transformaciones del campo uruguayo, tal como señalan Piñeiro y Cardeillac (2014) la presencia de la agricultura de secanos a gran escala gestionada por agroempresas, el crecimiento de las mismas en desmedro del uso de la tierra para la ganadería y lechería, cambios tecnológicos asociados al uso de maquinaria y agroquímicos, hacen que se presenten cambios en el entorno físico y social de la colonia en relación a la propia sociedad rural y la estructura agraria.

Es así que siguiendo a Ramírez (2019), existen profundos cambios que atraviesa el mundo rural y la construcción social de la ruralidad, la que transita desde una concepción de

aislamiento y autonomía hacia otra con profundas imbricaciones con el medio urbano, involucrando la dinámica ocupacional, social, cultural e institucional (p.97-98).

En este sentido, no es casual que algunos de los niños y niñas que concurren a la escuela provengan del pueblo ubicado sobre la Ruta Nacional N°1, en el camino que oficia de entrada a la colonia. Tampoco es casual que otro tanto provenga de los predios de la Colonia Damón. La conjunción de estas diferencias hacen a la identidad propia de la escuela rural, la que se encuentra nutrida por diversas experiencias y formas de vida en lo rural, conformando un territorio único cargado de significados. Siguiendo a Santos (2007), estas particularidades generan un panorama complejo, difícil de asumir por parte de una política educativa común (p.145).

Es preciso apuntar que en el salón se encontró un papelógrafo elaborado en el año 2019 en la actividad realizada en la conmemoración de los 50 años de la escuela (Anexo 3, Imagen E). En el mismo lucen nombres de niños y niñas que concurrían a la escuela en aquel tiempo y la de sus familiares que también lo hicieron. Además se nombran a las maestras, auxiliares y practicantes actuales y anteriores. Cuando se le consulta a la maestra directora sobre el significado del mismo, manifiesta que fue reconstruida la historia de la escuela. Esto pone en evidencia el vínculo entre las familias de la colonia y la escuela rural, existiendo una historia compartida entre ambas. Se reconoce a las diferentes generaciones, donde padres, madres, tíos y tías, hermanos y hermanas han transcurrido su educación inicial y primaria en la misma, dando significación de pertenencia entre escuela, familias y el propio territorio que constituye a la Colonia Damón. Siguiendo a Santos (2009), los primeros canales que materializan el vínculo de la escuela rural con el medio siguen siendo las propias familias de los alumnos (p. 145). Además el autor refiere que, la escuela rural cumple con un rol social, en tanto sigue siendo la única institución de referencia para las comunidades rurales. Este debe ser entendido de forma particular en cada medio rural, existen múltiples medios rurales, los cuales se diferencian por la propia dinámica productiva y por su localización (cercanía y lejanía de zonas urbanas o pobladas), entre otros aspectos. La ruralidad impacta sobre la dinámica de la escuela, en términos de participación de las familias y vecinos, relación de la escuela con su entorno, visualización de la institución por parte de la comunidad, relacionamiento interinstitucional, entre otros (p. 143). La escuela rural es un referente y parte indisoluble de la comunidad en el ámbito rural (Cauci, et al., 2015, p. 8).

El patio escolar cuenta con una cancha de fútbol establecida por dos arcos, una huerta en desuso, aunque adecuadamente delimitada, con canteros y con una estructura que da cuenta que en otro momento supo ser un invernáculo. Próximo al frente de la

escuela se encuentran algunos juegos tales como hamacas, tobogán, subibajas (Anexo 3, Imagen F) y dos equipos de gimnasia al aire libre para realizar actividad física. Habitualmente son instalados en espacios públicos y es común verlos en el medio urbano. Este hecho podría estar encerrando la noción de una escuela abierta a la comunidad, que brinda equipamientos para la actividad física y recreación de las personas que residen en la zona. Continuando con el espacio físico de la escuela rural N°98, frente al comedor se visualiza un limonero, siendo el único árbol frutal de todo el predio, también un camino de cemento que conduce a un aljibe en desuso decorado con nombres de escolares que han pasado por la escuela, otros que continúan, maestra directora de otro tiempo y auxiliar de servicio que continúa en su ejercicio. También se muestran palabras como *salud*, *educación*, *descanso* y *juego*, además de algunas manos pintadas y una fecha “20/11” la que nos indica el Día Universal de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (Anexo 3, Imagen G). Es preciso señalar que, como antecedente fue identificado que “dentro de la escuela se recurre a algunas estrategias que abordan la temática de los derechos de niños, niñas y adolescentes, pero que sin embargo no se visualizan como tal” (Cauci et al. 2015, p.37). En cambio, queda representado a través del “mural” o “pintura” el reconocimiento expreso de algunos derechos y del aniversario de los derechos de la infancia, emergiendo una suerte de avance en materia del tratamiento de los mismos dentro de la escuela.

Los aspectos estrictamente tangibles descritos, tales como el recinto comedor y cocina, aula y patio conforman el entorno físico de la escuela (Figura 2).

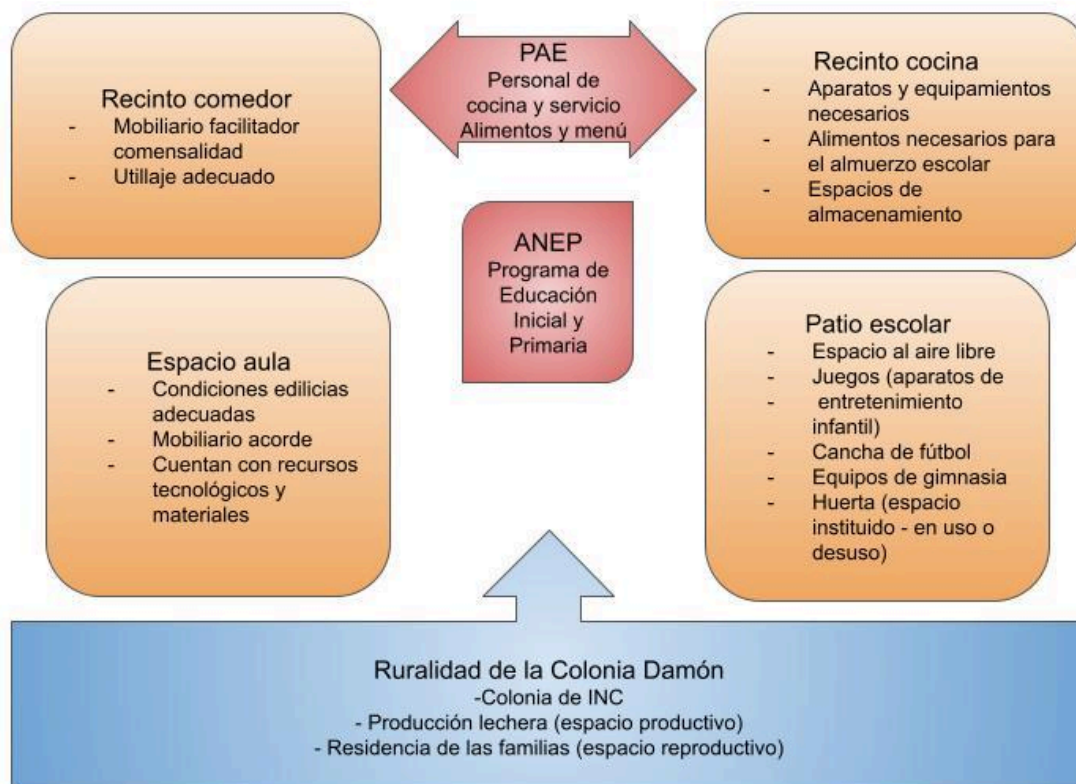


Figura 2: El entorno físico de la escuela rural N°98 de la Colonia Damón.

Cabe señalar que el espacio físico fue alterado a lo largo del año lectivo a raíz de obras en su infraestructura edilicia, a continuación se relata lo acontecido en torno a esto.

Al llegar encontramos que la escuela estaba en obra, había obreros trabajando en ambos salones. La clase se estaba desarrollando en el espacio del comedor escolar. Por lo que el escritorio de la maestra, las sillas y mesas y otros materiales se habían movido hacia el comedor. Al mismo tiempo que los y las escolares se encontraban realizando las actividades planteadas por la maestra, la auxiliar de servicio se encontraba recibiendo pedidos de alimentos, pelando, lavando y cocinando el menú del día. Había obreros, personas trabajando en el aula y fuera de esta.

El paisaje de la escuela se encontraba alterado, más allá de eso, el espacio del patio continuaba siendo el preferido por los y las escolares, en el momento que les propusimos realizar un juego fuera del salón, salieron con muchas ganas e interés.

Mientras nos ordenamos en el patio, la huerta de la escuela se veía repleta de verduras de estación.

(Nota de bitácora de campo, Octubre de 2020).

Tanto el entorno físico como el social descrito, así como el entorno normativo establecido por ANEP y PAE en relación a la alimentación en la escuela rural N°98, conforman el contexto y las experiencias que construyen las singularidades de los sujetos y sus representaciones sociales del campo alimentario en el ámbito escolar.

4.1.2 Estrategias educativas para abordar los derechos de la infancia.

En la escuela rural N°98 fueron identificadas diferentes estrategias educativas referidas a los derechos humanos. Es preciso destacar que el programa educativo presenta un enfoque de derechos humanos, señala que “los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural” (ANEP, 2008, p. 9). Asimismo fue creado un programa único como propuesta educativa “que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes” (ANEP, 2008, p.9). Plantea ideas directrices que en el contexto del mismo dan sentido a la educación y orientan la construcción del ciudadano, es así que determina dos ideas: la primera es “la democracia social fundamentada en los derechos humanos, la diversidad, la participación, el posicionamiento ético, el trabajo digno y la solidaridad” y la segunda hace referencia a la integralidad que involucra “la estética, la educación ambiental, la promoción de la salud y la sexualidad” (ANEP, 2008, p. 12).

Siguiendo el programa escolar (ANEP, 2008), queda en los maestros y maestras de forma autónoma contextualizar teniendo en cuenta las especificidades y singularidades culturales, la edad de los escolares y la condición del ámbito rural o urbano en el cual se desempeñe (p.9).

Específicamente fueron identificadas en la escuela rural en cuestión, estrategias educativas referentes a derechos sexuales y reproductivos, emociones y valores y alimentación, las que se describirán y analizarán a continuación.

4.1.2.A La educación sexual.

Los derechos sexuales y reproductivos surgen como tema de interés para el abordaje educativo en la escuela rural N°98. Cabe hacer referencia al contexto en el que se manifiesta dicho interés por parte de la maestra directora y las familias de los escolares. A continuación se expresa en clave cronológica como se fue identificando esta preocupación.

Como instancia previa a la realización del trabajo de campo, se dialogó con la maestra directora acerca de la propuesta, teniendo una muy buena aceptación por parte de la misma. La maestra señala que el presente trabajo "*complementa los proyectos*" que se vienen desarrollando en la escuela, lo que en una primera instancia demuestra atención y proyecciones en cuanto a la temática.

Además de las coordinaciones realizadas con la maestra directora fue implementada una reunión con las familias para aclarar aspectos relacionados al presente trabajo de investigación. A la misma concurrieron sólo familiares del género femenino: madres y tía, dando cuenta de que son encargadas de llevar adelante las tareas vinculadas a la infancia.

Siguiendo a Larrañaga, Arregui y Arpal (2004) y Carrasquer et al. (1997), el trabajo reproductivo es el destinado a satisfacer las necesidades de la familia. Las tareas reproductivas han quedado históricamente circunscritas al ámbito privado, específicamente en la esfera doméstica. De acuerdo con las autoras, el hogar es el escenario fundamental aunque su espacio físico y simbólico no se reduce exclusivamente a este ámbito. En este caso queda planteada la injerencia de la mujer en la escuela rural incluyendo así actividades de gestión, relación, mantenimiento y cuidado de los niños y niñas. Las mujeres (madres y tía) se hacen cargo del cuidado de los niños y las niñas ante la institución escuela. De esta manera, las actividades reproductivas y su espacio físico y simbólico trascienden al espacio del hogar e implica la presencia en la reunión de coordinación y atención del asunto para el cuidado de la infancia en el marco de la escuela rural.

A continuación surge la consulta sobre si la intención del trabajo de investigación era "examinar" a los niños y las niñas, notándose así un malestar al respecto, por lo que se explicó la propuesta metodológica. Este planteamiento por parte de las familias invita a la reflexión sobre ¿cuál es la construcción social que tienen las familias sobre las infancias de sus hijos e hijas? ¿Y cuál es el tipo de relación de poder que se da con la institución escuela? Retomando a Barna (2012) y otros autores, la niñez es una construcción social e histórica, que en miradas opuestas o extremas pueden ser considerados sujetos de derecho u objetos de intervención. Los diferentes contextos sociohistóricos le dan sentido a la sustancia de lo que es la infancia, así como también la mirada higienista y el concepto de poder sobre los cuerpos (Osta y Espiga, 2017, p. 115). Aparece así la investigadora como persona externa a la escuela rural pero que al mismo tiempo se le adjudica determinado poder en cuanto al hacer concreto del trabajo de campo. Este poder podría estar asociado a la escuela como institución que avala la acción, a la institución Universidad o incluso vinculado al modelo de atención del ejercicio propio de las profesiones de la salud. De todas maneras, el cuestionamiento se hace presente en forma de consulta, aparece así cierta

resistencia frente al poder ejercido sobre los cuerpos. Siguiendo a Foucault (1976) el biopoder se acciona sobre la vida a través de mecanismos y tecnologías ejercido por las instituciones para modelar e integrar al sujeto al propio sistema que lo envuelve, en palabras de Calarco (2006), ejerciendo un proceso de construcción del sujeto infantil.

La maestra manifestó su valoración frente a estas instancias con la Universidad mencionando a las madres y tía allí presentes que son “*privilegiados de contar con expertos en esos temas*”. A continuación menciona que particularmente le surge un interés por abordar la temática sexualidad. Una de las madres, acompaña en cuanto al interés sobre el asunto, comentando que es un tema que los hijos varones no le preguntan y que por lo tanto no conversan en su hogar. El resto de las presentes asienten con la cabeza, denotando cierta adhesión a lo mencionado.

Es preciso destacar que el programa para educación inicial y primaria incluye a lo largo de toda la currícula la educación sexual, marcando así la obligatoriedad e importancia del trabajo de la temática en tres dimensiones: Construcción de Ciudadanía, Biología y Área del Conocimiento Corporal (p. 13). Paralelamente es aprobada la Ley N° 18.426 de Defensa del Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva (Parlamento de Uruguay, 2008) la cual alude a la capacitación de los docentes y la revalorización de los derechos sexuales y reproductivos, dotando de un marco legal al mismo. Cabe mencionar y remitiendonos a la historia de trabajo del equipo interdisciplinario, que en el año 2015 surge la demanda de abordar este tema por parte de la maestra directora que se encontraba en aquel momento en la escuela rural. Es así que Cauci et al. (2015), destacan la utilización de los recursos interinstitucionales provenientes de la Universidad de la República para dar respuesta al abordaje de la temática, específicamente centrada en sexo y género, conocimiento del cuerpo, cuidado del mismo y sexualidad como derecho, tal como se encuentra incluido en el programa de educación inicial y escolar de ANEP (2008). Por otra parte, se abre la pregunta sobre cuáles son los obstáculos que se presentan en la familia para establecer el diálogo con niños y niñas acerca de derechos sexuales. Si esto se refiere a la temática en sí misma o si está relacionado con la noción de infancia que los adultos presentan como construcción social. De todas maneras, estos aspectos encierran la dificultad del ejercicio pleno de este derecho, contar con información precisa sobre el tema y tomar decisiones en cuanto al mismo. Asimismo, la institución escuela responde buscando un abordaje de este derecho a través de su vinculación con la institución Universidad que siguiendo a Santos (2009), la escuela rural puede encontrarse abierta a la posibilidad de integrar una red social amplia, lo que “implica establecer contactos con instituciones, proyectos, programas y realidades cuya influencia no está determinada, necesariamente por la cercanía geográfica” (p. 147).

4.1.2.B La educación en emociones y valores.

En el desarrollo del trabajo de campo en el momento que se dispuso a comenzar con el grupo de discusión para el que se utilizó un dado con preguntas disparadoras (Anexo 1, Primer taller: intereses, formas de sentir y pensar), al presentarlo en el grupo surge el diálogo siguiente:

Niña (10 años): ¿ese es el dado de las emociones? ¿Cómo el del “Monstruo de los colores”¹²?

Maestra: El año pasado trabajamos en un proyecto de la escuela sobre las emociones.

Niña (10 años): y miramos la película.

Entrevistadora: ¿Qué película?

Niña (10 años): la de las emociones.

Maestra (pregunta a la clase): ¿Qué película miramos?

Los niños y las niñas tratan de recordar y comienzan a colocar elementos relacionados a dicha película.

Niño (8 años): la que había pelotitas.

Niño (11 años): alegría, tristeza.

Entrevistadora: ¿Qué película?

Niña (10 años): miedo

Escolares (responden varios a la vez): “Intensamente”¹³.

Maestra (pregunta a la clase): ¿Este año retomamos un poquito con qué película?

Escolares (responden varios a la vez): “Wonder”¹⁴.

Maestra: ¿Qué valores comenzamos a trabajar con la película?

Nuevamente comienzan a colocar aspectos sobre la película, recordando personajes y pasajes de la misma. Un niño comenta la dinámica de trabajo:

¹² Libro infantil del año 2012, la autora es Anna Llenas. Editorial: Flamboyant. El cuento relata y expresa con ilustraciones al único personaje el Monstruo de los colores que está confundido acerca de sus emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo y calma) y los asocia con colores representativos de cada uno para ordenarlos.

¹³ Película animada de Disney Pixar del año 2015 que presenta la historia de una niña de 11 años y cinco emociones (alegría, tristeza, ira, miedo y asco) que aparecen como personajes con vida propia en un cuarto de control que se encuentra en la mente de la niña.

¹⁴ Extraordinario en español. Película del género drama y comedia, del año 2017. Es la historia de un niño de 10 años que vive con su familia y presenta el síndrome disostosis mandibulofacial, ingresa a una escuela privada para cursar educación primaria, viviendo una serie de situaciones que exponen aspectos como la discriminación, bullying, la aceptación social, el amor, entre otros.

Niño (9 años): Teníamos que ir viendo la película y anotando en el cuaderno de deberes, pasaba una cosa en la película y la teníamos que escribir.

Entrevistadora: ¿Tenían que ir anotando lo que sintieron?

Maestra: ¿Quién los ayudaba, a quién les contaba?

Niña (9 años): A papá y a mi abuela también.

En este diálogo se menciona un libro de cuento y dos filmografías como mediadores para el intercambio entre los niños y las niñas en el ámbito escolar sobre las emociones, en el marco de un proyecto educativo de la propia escuela. También, se identificó como estrategia para involucrar a las familias en el diálogo sobre emociones y valores, tal como lo expresa la maestra directora al hacer referencia a la segunda película.

En el programa educativo de ANEP (2008), las emociones aparecen en forma transversal vinculados con la educación inicial (oralidad y experiencia), la literatura, el área de conocimiento artístico y la expresión corporal como lenguaje artístico, en la educación sexual y en lo referente a la corporeidad.

La educación emocional según López (2005), presenta varios referentes desde los campos más diversos como la filosofía, la psicología humanista y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995). El autor señala que en el ámbito educativo, esta tarea no es sencilla y se torna más compleja en las primeras edades. Además debe contemplarse a todos los agentes (familias, maestros) que participan en el crecimiento personal de los niños y niñas (p.155). Educar en emociones es una práctica poco integrada en la educación formal que por lo general tiende a centrarse en los contenidos, siguiendo a Bisquerra (2003) la misma es esencial para el desarrollo humano, tanto el desarrollo personal como el social esto es “el desarrollo de la personalidad integral del individuo” (p.27).

Para López (2005), educar emocionalmente significa validar las emociones y empatizar con los demás, aportar herramientas para identificar y nombrar las emociones que se están sintiendo, enseñar formas adecuadas de expresión y de relación, respetar a un otro y aceptarse a uno mismo, quererse, poner límites, y proponer estrategias para resolver problemas (p. 156).

Es importante precisar sobre los componentes que describe Bisquerra (2003), el conductual y el emocional (p.14). El abordaje de aspectos del comportamiento, vehiculizados por el libro de cuentos “Monstruo de los colores” y la película animada “Intensamente”, aportan al conocimiento de las emociones, asociándolas a expresiones emocionales a través de los personajes y en relación al componente emocional en torno a actitudes, valores y normas a partir de la filmografía “Wonder”. Teniendo en cuenta que fue

realizada una planificación por parte de la maestra directora expresa como proyecto educativo en la escuela de la Colonia Damón sobre competencias emocionales, cabe señalar que esto actúa como facilitador para el desarrollo de sujetos que se autoperciban como merecedores de derechos, alcanzando la dimensión subjetiva para el ejercicio de los mismos (Maffia, 2015). Además se introducen aspectos relacionados con la dimensión ética de los derechos humanos (Giorgi, 2018). En cuanto a esto, siguiendo a Giorgi (2010) es preciso señalar que la escuela es el espacio cotidiano más relevante en la vida de los niños junto a la familia, en donde toma contacto con las normas y valores sociales y estatales, éstos oficiarán como horizonte para el análisis crítico de los comportamientos y las relaciones de poder (Giorgi, 2018). Los valores y normas del espacio escolar no son totalmente coincidentes con los que recibe y vive en su familia (p. 37). A pesar de esto, cabe destacar la búsqueda de la maestra en cuanto al involucramiento de las familias en el proyecto educativo asignándoles el rol de acompañamiento en el proceso del mismo, denotando un sentido de que las familias son agentes que favorecen el desarrollo emocional de los niños y niñas, así como lo señala López (2005, p.155).

Educar en torno a los valores instituye una forma de acercarse a una implementación práctica de los derechos humanos en relación a potenciar la capacidad de ser críticos, cuestionar el sistema de valores y por tanto el orden social (Herrera Flores, 2008). Siguiendo al autor, esto genera una actitud abierta a la capacidad humana de indignación y por tanto permite afirmarse en los valores propios para superar los condicionamientos.

4.1.2.C La educación en alimentación: el comedor y la huerta en la escuela rural.

El día que se realizó la primera instancia del grupo de discusión, en una conversación incidental que se dio con la maestra directora en el patio de escuela, mientras los escolares jugaban en el mismo, se registró lo siguiente en la bitácora de campo:

La maestra directora dice que los niños y las niñas no comen muchas verduras en sus casas y que tienen la costumbre de comer pastas, mucha harina y tuco. También menciona que el pescado no es de consumo habitual en las familias. Agrega que en el comedor de la escuela le dan todos los días verduras crudas y una vez por semana pescado.

(Nota de bitácora de campo, Setiembre de 2020).

Un tiempo después, algo similar comenta la auxiliar de servicio que se encuentra realizando la suplencia en la escuela, mientras cocinaba el almuerzo explica:

Lo que más les gusta son los fideos con tuco, eso lo comen todo, no dejan nada. Las verduras no las quieren.

(Nota de bitácora de campo, Noviembre de 2020).

El programa de alimentación escolar suministra alimentos para satisfacer parte de las necesidades nutritivas diarias, saciar o evitar el hambre, según Figueroa y Lucema (2005) se hace indiscutible su objetivo biológico. La alimentación se torna un factor importante para la atención en el aula y en el rendimiento escolar (DGEIP, s/f.), el tiempo que los niños y niñas pasan en la escuela hace que ellos necesiten comer en su local de estudio constituyéndose en un derecho. El rol de la escuela como facilitador en cuanto al desarrollo de aptitudes del cuidado en salud, entre estos la planificación y preparación de “comidas nutricionalmente equilibradas” es destacado en la Observación General No 4 sobre “La salud y el desarrollo de los adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño” (Comité de los Derechos del Niño, 2003, p. 8).

Es preciso señalar que tanto la maestra directora como la auxiliar expresan una preocupación sobre la alimentación de los escolares, existiendo un reconocimiento de la importancia del consumo de verduras y pescado. Asimismo plantean que este comportamiento responde a costumbres o hábitos forjados en el seno del hogar, denotando así el componente social de la alimentación con características propias en las familias de la Colonia Damón. Siguiendo a Aguirre (2014), Contreras (2007; 1992), Eagleton (2001) el comensal es un sujeto social que realiza una práctica alimentaria social y que por tanto se encuentra condicionada, uniendo lo subjetivo, lo biológico y lo cultural. Estos elementos atraviesan a la práctica alimentaria que se vive en el comedor escolar, a su vez este se constituye como un espacio que facilita hábitos alimentarios promotores de salud, en este caso por la incorporación de alimentos recomendados por su aporte nutricional y que no serían de consumo habitual por parte de los niños y niñas. A su vez, la influencia de pares en la alimentación que está dada por la imitación, observación, e identificación con el otro “igual”, facilita una ampliación de los gustos alimentarios y es parte de la socialización en el comedor dentro de la escuela. Como señalan Piaggio y Solans (2014), “los aprendizajes alimentarios de la infancia y la adolescencia tienen una gran pregnancia y significatividad, aún cuando las posteriores trayectorias vitales y sus circunstancias también impliquen cambios gustativos” (p. 305), facilitando la integración de hábitos alimentarios saludables.

Cabe destacar que el PAE se propone “una correcta nutrición y adquisición de hábitos relacionados con la alimentación, que influirán positivamente en la salud con proyecciones que perdurarán a lo largo de su vida” (DGEIP, s/f.). El informe de UNICEF (2020) sobre alimentación escolar en Uruguay, da cuenta de que los escolares comen muy

poca cantidad de verduras y frutas, por debajo de lo que se recomienda en la Guía alimentaria para la población uruguaya (MSP, 2017). Asimismo, ANEP (2019) recomienda reforzar la educación nutricional dentro y fuera de los comedores, con docentes referentes, participando en conjunto en proyectos que involucren a toda la comunidad educativa, así como promover una mayor aceptación de alimentos como las frutas, verduras y pescado haciendo énfasis en la educación en todos los pilares que construyen un servicio de alimentación destinado a la infancia (p. 5).

En el diálogo con la maestra directora, a continuación de la observación realizada sobre el escaso consumo de verduras por parte de los escolares comenta los siguiente:

La Maestra directora plantea que tiene ganas de retomar la huerta, que se hace más fácil que ellos coman verdura si la plantan y cosechan en la huerta, que antes tenían lechuga y ellos comían. La pandemia hizo que dejaran la huerta, pero ya es momento de retomar. Consulta si hay alguien que pueda brindar plantines.

Se comenta que existe el Programa Plantar es Cultura del Ministerio de Educación y Cultura, que trabaja con huertas escolares y que se puede coordinar. Pero que también se pueden conseguir plantines.

La Maestra directora prefiere que le traiga plantines.

(Nota de bitácora de campo, Octubre de 2020).

Dicho esto, en una próxima instancia en la escuela fueron entregados plantines acordes a la estación del año de diferentes variedades vegetales. En las siguientes semanas, ya se había realizado el acondicionamiento del suelo, realización de canteros, trasplante y delimitación. (ANEXO 3, Imagen H, I y J).

A partir de este hecho que requirió un gran trabajo de planificación y realización, cabe afirmar que la maestra tomó la oportunidad del vínculo con la Universidad para facilitar el inicio de la huerta escolar a través de la obtención de plantines que le dieran vida a la misma. Esto transcurre como una estrategia del centro educativo para atender el consumo de verduras, manifestándose una significación acerca que tanto la huerta como el comedor escolar presentan una función educativa, contribuyendo a la construcción de hábitos alimentarios que favorezcan el desarrollo y la promoción de la salud. La alimentación se subraya como necesidad biológica, los alimentos presentan una función fisiológica necesaria para mantener un buen estado de salud, lo que se encuentra en diálogo con hábitos familiares que no son coincidentes con los promovidos en la escuela, presentándose como obstáculo / oportunidad en la escuela de la Colonia Damón.

Es preciso señalar que Cauci, et. al. (2015) en la escuela de la Colonia Damón rescataron que la huerta orgánica era considerada como un instrumento pedagógico muy valorado y de gran interés pero que no lograba identificarse como un vector viabilizador de un derecho (p.37), en cambio en este caso, la huerta aparece como una oportunidad para el abordaje del derecho a la alimentación identificándose de esta manera avances en esta materia.

Aranceta et al. (2008) y Figueroa y Lucema (2005) aseveran que la alimentación escolar es un programa volcado a la atención de los derechos de los escolares, que brinda una alimentación adecuada, bienestar físico y nutricional durante su período diario de asistencia a la escuela así como también contribuye con la formación de hábitos para una alimentación adecuada. Bellenda et al. (2015) señalan que la huerta presenta una potencialidad para generar buenos hábitos alimentarios al incorporar hortalizas en la dieta de niños y niñas, pero la incorporación real y sostenida de las verduras en la alimentación familiar es muy difícil de lograr solamente desde la escuela. Es así que cabe preguntarse de qué manera tender los puentes entre las familias y la escuela para que sea posible una incorporación sostenida de hortalizas en la alimentación de niños y niñas pero también en lo concerniente a hábitos alimentarios saludables que se mantengan a lo largo de todo el ciclo vital.

Siguiendo a Bellenda et al (2015) un desafío para atender este punto sería el trabajo en la huerta escolar involucrando a las familias y contribuyendo a reconstruir la “cultura de la tierra”, recatando tradiciones, conservación de semillas, remedios caseros y recetas de preparaciones y alimentos tradicionales así como fortaleciendo los vínculos generacionales (p.5). Coincidiendo con Figueroa y Lucema (2005) la alimentación escolar por sí misma, “cuando está bien concebida, es fuente de conocimientos sobre alimentación, nutrición, agricultura, cultura alimentaria, medio ambiente, ecología, tierra”, entre otros aspectos, dotando de una visión integral de la alimentación desde todas sus dimensiones y como derecho humano. La planificación estratégica es central para lograr alcanzar este abordaje a partir de proyectos escolares que involucren a las familias, escolares, a toda la comunidad educativa, reafirmando la utilización de la huerta y el comedor escolar como vehículos del conocimiento y de prácticas de alimentación saludables. Pero también, es preciso incorporar otros mediadores posibles que impulsen el tratamiento de este derecho como por ejemplo el rescate de recetas familiares y preparaciones típicas a nivel local y nacional (Bellenda et al, 2015), las huertas familiares como oportunidad del involucramiento de la familia con la escuela a través del conocimiento de prácticas alimentarias de los hogares, la lechería como principal actividad productiva que da vida a la Colonia Damón lo cual habilita el rescate de

prácticas culturales sobre la producción de alimentos. Cabe mencionar que el alimento en sí es un excelente facilitador para abordar contenidos didácticos planteados en el programa escolar, como matemáticas a través de recetas, porciones y cálculos de nutrientes de alimentos y preparaciones, características física y química de los alimentos, transformaciones fisicoquímicas de los mismos a través de procedimientos como batido, mezclado, cocción, exposición a bajas y altas temperaturas, los procesos biológicos de las distintas variedades vegetales, entre otros. Abordar estos elementos en la práctica educativa hacen a la alimentación como algo más que una necesidad nutricional, sino que la dotan de un enfoque de derecho que involucra todas las fases o recorrido del alimento, esto es desde su producción hasta el consumo de los mismos.

En la Figura 3, se presentan los conceptos que emergen en relación a cada una de las estrategias educativas identificadas en la escuela rural de la Colonia Damón y su relación con los lineamientos de la educación inicial y primaria.

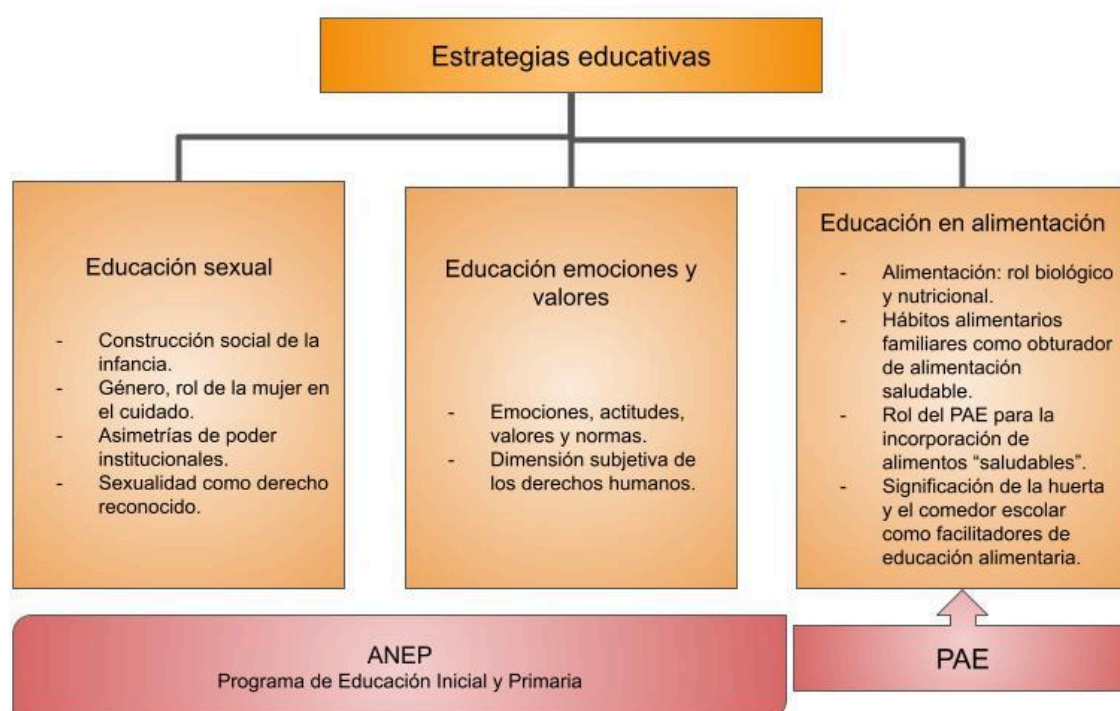


Figura 3: Conceptos relacionados a las estrategias educativas identificadas en la escuela rural N°98 de la Colonia Damón.

4.2 Representaciones sociales de los derechos de niños y niñas y su autoafirmación como sujetos de derechos.

La construcción de subjetividades se da a partir de la interacción con otros sujetos que son pares, adultos y adultas, como aquellos que se encuentran en la familia, escuela, los medios de comunicación, clubes sociales y deportivos, en definitiva los espacios de socialización de la infancia actual. Se parte del reconocimiento de que sus prácticas y representaciones, no se dan de forma aislada y autónoma con respecto al “mundo” de los adultos (Hecht et al., 2009), sino que muchas veces aparecen los discursos adultos que se reflejan en la voz de niños y niñas (Buso y Velardita, 2008).

Es así que a partir del trabajo de campo, fueron surgiendo representaciones sobre los derechos por parte de los niños y niñas. Esto da respuesta al primer objetivo específico de la presente investigación (a), que buscó identificar los derechos reconocidos e indagar sobre los significados vinculados al ejercicio de los mismos. También surgen obstáculos que interfieren en el desarrollo pleno de los derechos de la infancia, así como estrategias y tácticas que posibilitan su ejercicio. De esta forma se abordan los objetivos c) y d) propuestos en este estudio.

A continuación, se presenta una nube de palabras (Figura 4) que fue construida a partir de los términos más empleados por los escolares en el segundo taller del grupo de discusión (Anexo 1), siendo esta una fase exploratoria en materia de representaciones sobre los derechos. En las instancias siguientes se buscó ahondar en cada uno de ellos y otros que fueron emergiendo, identificando además los contextos y conexiones.



Figura 4: Términos utilizados por los escolares sobre los derechos de niños y niñas.

Cabe señalar que en esta primera aproximación, como parte de la consigna propuesta en el grupo de discusión fueron realizadas dos canciones, elaboradas por los niños y niñas divididos en dos grupos. Es preciso mencionar que las canciones fueron en formato de rap a iniciativa de los escolares y son producto de lo trabajado en el segundo taller (Cuadro 2).

Grupo A	Grupo B
<i>Yo quiero que a mi me quieran Como el león que fue rey Como la princesa que rompió la ley A jugar y a cantar vamos todos a bailar Las mariposas vuelan alto y ellos vuelan bajo. Así vamos a cantar.</i>	<i>Yo quiero tener un nombre Para saber mi identidad. Yo quiero crecer para ver mi amanecer. Yo quiero que me digan la verdad, pero a mí siempre me mienten en la cara. A jugar y a cantar. Y a rapear, soñamos con rapear. Me gusta jugar con mi perro policía Y cabalgar con mi caballo.</i>

Cuadro 2: Rap elaborado por los escolares.

Estas creaciones musicales toman de base de forma ineludible la canción¹⁵ utilizada como disparadora del intercambio en el mismo, cabe destacar una encarnación diferente sobre los significados que son agregados en la letra, dotando de otros elementos vinculados a los derechos.

En las siguientes secciones se despliegan los derechos emergentes y sus representaciones asociadas. Es así que surgieron los derechos de participación e identidad, el juego reconocido como derecho y el derecho de vivir en el campo.

4.2.1 Participación e identidad como primeras aproximaciones a los derechos reconocidos por los escolares.

El ser respetado y escuchado se nombra múltiples veces por parte de los escolares, siendo términos destacados en la nube de palabras (Figura 4). En el transcurso del diálogo en el segundo taller un niño de 10 años agrega “los niños quieren que la maestra los respete y los escuche”, mientras que una niña de 9 años comenta “respetarse y que no los hagan llorar”. A su vez, estos conceptos se resignifican en el rap de realización propia a

¹⁵ Yo quiero”. (2001) Autor: Ruben Rada. Álbum: “Sueños de niño”. Rada para niños.

través de algunos obstrutores, a modo de ejemplo lo que se menciona en el enunciado “yo quiero que me digan la verdad, pero a mí siempre me mienten en la cara”.

Estos aspectos atraviesan la construcción social de la infancia en relación al reconocimiento expreso del niño y la niña como sujeto efectivo de derechos tal como lo señala Cillero (1997 y 2008). Se encuentran en la órbita de los derechos civiles, que a diferencia de lo que plantea Buso y Velardita (2008), estos derechos quedan relegados frente a los que denomina como sociales o de supervivencia, es decir por ejemplo alimentación, vivienda, salud. En los escolares de la Colonia Damón surge el reconocimiento de cómo debieran darse las relaciones interpersonales, en las que involucran el respeto, la verdad, la escucha. Estos elementos pueden estar centrados en las relaciones sociales que se expresan entre el mundo adulto y la infancia. Cabe preguntarse si esto se encuentra relacionado a una construcción de infancia más cercana a objetos de intervención (Barna, 2012) o protección (Cillero, 1997) y acciones consecuentes a una u otra de estas concepciones. El ser escuchado, informado, involucrado refiere a aspectos relacionados con la participación social del niño y la niña (Cillero, 1997) contrapuesta a una mirada proteccionista y asistencialista que según Fanlo (2008) puede estar dada por el Estado a través de la institución escuela y de los adultos de la familia. El reconocimiento de los derechos de participación, libertad de expresión y pensamiento señalados en la CDN adjudica una autonomía progresiva acorde a la evolución de sus facultades (art. 5, 12, 13, 14 y 15), saliéndose de un gobierno de la infancia de patronato y tutelar (Barna, 2012) a una relación respetuosa entre niño, niña - familia y niño, niña - escuela (Cillero, 1997).

El “cantar” también surge como una representación que puede estar vinculada a la expresión (Figura 4), a su vez es mencionado el “rapear”¹⁶ como modalidad particular de esta. El rap se caracteriza por ser un estilo musical contestatario, de denuncia y reivindicación. Fue el género musical utilizado en el taller, que pretendía rescatar los derechos de la infancia. Los niños y niñas realizaron esta composición en forma de rap, esto presenta en sí mismo una significación.

Cabe destacar el “bailar” como otro símbolo que los niños y niñas mencionan (Figura 4), esta acción involucra movimiento, ejercicio, fuerza, energía; a su vez es una forma de expresión artística en sí misma, al igual que el canto y el rap. Aparece en ambas composiciones una noción de rebeldía, en una de ellas aparece la frase “la princesa que

¹⁶ Estilo musical de origen afroamericano en que, con un ritmo sincopado, la letra, de carácter provocador, es más recitada que cantada. (RAE, s/f). Surge en los barrios neoyorquinos en la década de los ochentas.

*rompió la ley*¹⁷ y en la otra surge *“a jugar y a cantar y a rapear, soñamos con rapear”*, aparece el deseo, el soñar hacer, decir, expresarse.

Queda planteada cierta autoafirmación del derecho a la participación a partir de la identificación de obstáculos o limitantes que intervienen como el no ser respetado, escuchado, lo que hace al reconocimiento de algunos constructos sociales que impiden el ejercicio de los derechos. También surgen formas de expresión artística como el canto, rap y baile, que podrían actuar como modos de resistencia para la confirmación de los derechos de la infancia.

Otro elemento que aparece es el “nombre”, el tener un nombre es algo que mencionan repetidas veces, lo rescatan de la canción utilizada pero además en el intercambio una niña de 10 años lo resignifica planteando que *“el nombre es muy importante para la identidad”*. Posteriormente lo incorporan a la letra de la canción realizada por uno de los subgrupos de escolares, incluyendo la noción de identidad a través de la frase *“Yo quiero tener un nombre para saber mi identidad”* (Cuadro 2). El nombre es una representación de la identidad que los niños y niñas toman de la canción “Yo quiero” y reafirman a partir de una construcción propia dada en ese segmento del rap.

En una instancia sucesiva de los grupos de discusión, específicamente en el tercer taller realizado, emerge la felicidad asociada a la identidad y la tristeza, vergüenza y marginación vinculada a la no identidad. Esto sucede cuando a partir de la imagen utilizada en el segundo taller (Anexo 1, Imagen N), una niña de 10 años menciona que *“todos son felices con sus nombres y ella se ve que no. Está alejada o no la quieren”*.

Otro niño (10 años) plantea que *“Ella está triste porque no tiene nombre”*. Al momento que la entrevistadora pregunta, la niña de 10 años responde lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Qué otra cosa le puede pasar?

Niña (10 años): Le puede dar vergüenza o tristeza porque no tiene nombre, porque no tiene identidad. Primero no la vi a ella, primero vimos los [niños que estaban sentados en los escalones] de arriba y después nos dimos cuenta que estaba la otra niña abajo.

Aparece cierta representación de exclusión frente a la “no identidad”. El significado emergente frente a la vulneración de este derecho pareciera estar atravesado por asignaciones de ciertos lugares que legitiman asimetrías de poder y prácticas discriminatorias (Santillán, 2016, p. 6) propias de nuestra sociedad.

¹⁷ Extracto del tema musical “De ellos aprendí”, del cantautor David Rees del album “Amarillo” del año 2020.

Es preciso señalar que en los dibujos realizados por los niños y niñas fue frecuente la firma por parte de los escolares, colocando el nombre personal en los dibujos realizados en forma individual y colectiva (Anexo 2, Imagen 5, 14 a 25, 34). Cabe destacar uno de los dibujos realizado por una niña de 9 años (Figura 5) en el que en el momento de enseñarlo relata lo siguiente:

“Puse mi nombre, y después puse Esme que es como me dicen y después Emy que es como me dice mi tía. Me gusta que me digan Emy”.

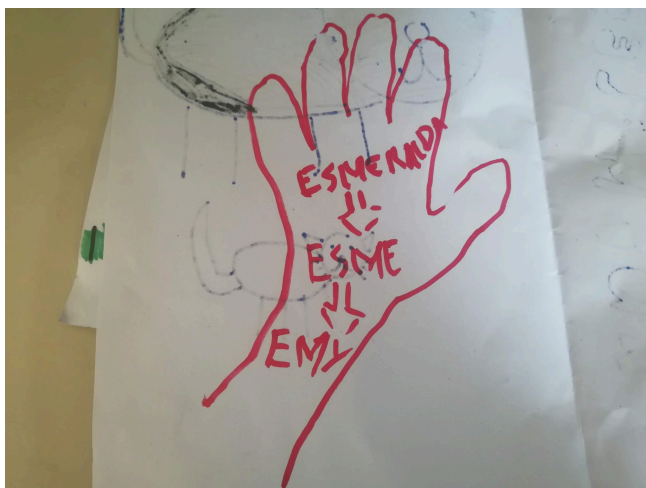


Figura 5: Representación pictórica de la identidad. Niña de 9 años.

Es interesante el uso del contorno de la mano en el dibujo para expresar al nombre como algo propio, a su vez el nombre o la forma que un otro identifica, nombra o llama queda representado. Esto se muestra señalado con la utilización de flechas que le dan continuidad al mismo. El relato manifiesta la forma en que la niña quiere ser identificada, lo cual se inscribe en una construcción propia de su identidad.

Por otro lado, una niña de 10 años dibuja la identidad representada con una mano realizada con el contorno de la misma, en la que se destaca una huella digital señalada con la palabra “dedo” (Figura 6), a su vez se expresa el nombre de la niña que realizó el dibujo a modo de firma.



Figura 6: Representación pictórica de la identidad. Niña de 10 años.

Es preciso mencionar en este caso, el reconocimiento de la identidad oficial o legal simbolizada por la huella digital, es decir al derecho señalado en la CDN en su artículo 8 a tener un nombre, un apellido, una nacionalidad y a conocer la identidad de sus progenitores.

5.2.2 El juego reconocido como derecho.

En los escolares de la colonia Damón el juego es reconocido como derecho, lo que es manifestado desde el primer taller. Se asocia al juego como una actividad que sucede en el hogar, esto queda representado cuando se plantea la frase a completar “*cuando estoy en mi casa....*”, desarrollado en el primer taller (Anexo 1). Las respuestas expresan diferentes aspectos de la vida cotidiana (Anexo 2, Cuadro 3). Los niños y las niñas mencionan su casa como un lugar donde transcurre la diversión y surge el juego al aire libre como aspecto a destacar. Kernan (2013) enfatiza que el juego en ambientes naturales es considerado “potencialmente más complejo, imaginativo, autodeterminado y lúdico, si se lo compara con los juegos que se practican en espacios cerrados” (p. 40). Se menciona que “*Cuando estoy en mi casa juego a la pelota*” (niño de 8 años), “*Cuando estoy en mi casa me divierto mucho*” (niño de 11 años), “*Cuando estoy en mi casa me divierto*” (niño de 9 años).

Por otro lado, se identifica que el estar “adentro” de la casa se asocia a lo aburrido e incluso al disgusto, con la excepción de estar dentro para mirar televisión o películas acompañados por sus padres, convirtiéndose esto en una actividad familiar. Cabe señalar, que además surge el uso recreativo de computadoras a través de juegos y es algo que tanto niños como niñas realizan. El uso de la computadora emerge también como una de las

actividades realizadas en la escuela, a través de los equipos del Plan Ceibal¹⁸. Esto es mencionado por los escolares con expresiones de agrado y disfrute en el tercer taller.

Siguiendo a Calarco (2006, p.3) existen algunos elementos que dan la pauta de una verdadera actividad lúdica, entre estos “el juguete” y la “escena”. El juguete es la metáfora, la construcción, transformación de objetos que le da vida y es funcional al juego. Por otra parte la escena da marco a los personajes, es la ficción que le da orden al juego, de la que según el autor “se puede entrar y salir”. Calarco (2006) señala que la repetición actúa como valor de la escena del juego, “se recurre con insistencia para reelaborar una y otra vez la misma temática” (p.3). En este caso los niños y niñas mencionan jugar con los amigos, a la pelota, hamacas, toboganes, basquetbol, a las armas, andar en bicicleta y los más grandes incluyen andar en moto como una actividad lúdica, dando cuenta de la diversidad del juego.

Aflora la relación con los animales a través del juego, “jinetear” terneros y ovejas y andar a caballo, lo que se encuentra vinculado a los animales de uso productivo y reproductivo del hogar. Esto es, el vínculo a través del juego entre los niños y niñas con aquellos animales que cumplen una función productiva como terneros, vacas, ovejas y una función reproductiva de la vida de la familia en cuanto que son utilizados para la alimentación familiar, como gallinas y cerdos (Figura 7).

¹⁸ Fue creado en 2007 como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño, niña y adolescente que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo (Plan Ceibal, s.f.).

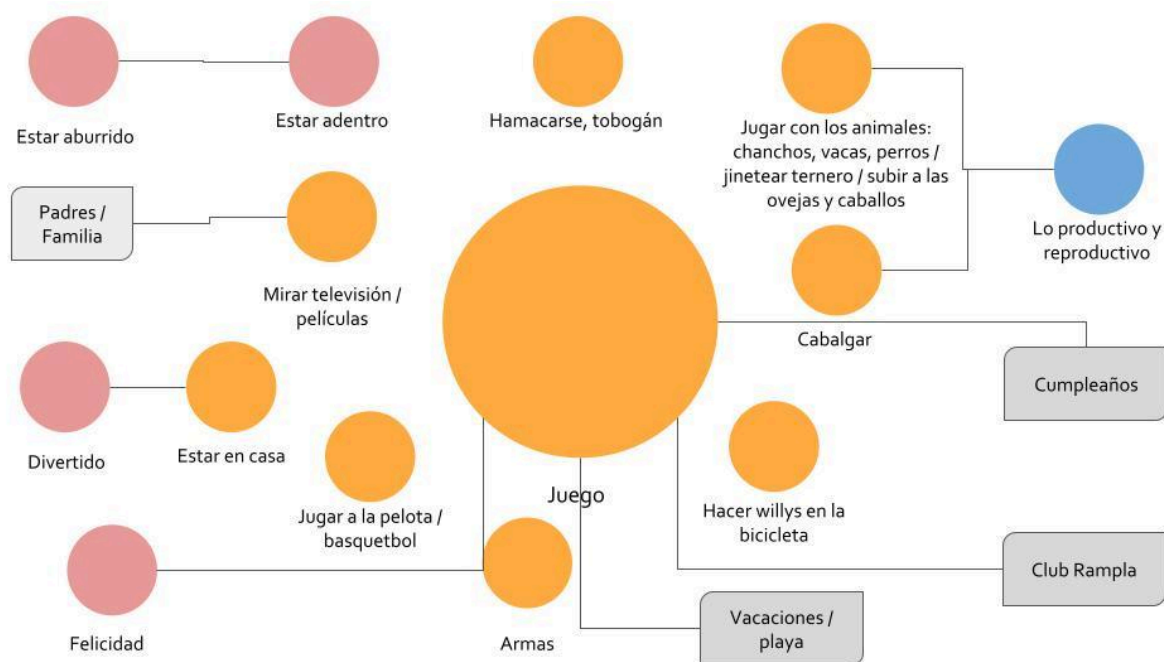


Figura 7: Mapa conceptual del juego.

Según Gaskins (2013) el juego es un medio para aprender lecciones cognitivas, sociales y emocionales, pero además estos aspectos se pueden aprender a través de la colaboración con los adultos o la observación de su trabajo, esto aparece en relación a las tareas productivas y reproductivas que son parte cultural de la propia Colonia Damón. Conforme Göncü (1998) en Gaskins (2013), reconocer que “existen diferencias culturales nos ayuda a comprender las repercusiones potenciales del juego en el desarrollo de los niños” (p. 6). El juego difiere según las raíces culturales, éstas pueden fomentar y promover o por el contrario pueden restringir la oportunidad de jugar. En este caso, las actividades productivas y reproductivas familiares parecen potenciar la oportunidad del juego, en el entendido que los niños y niñas vehiculizan al mismo a través de las actividades de la vida cotidiana familiar.

En el proceso de trabajo, emerge que el juego está asociado a la felicidad y diversión, se da también en cumpleaños, vacaciones familiares y partidos de fútbol en el club social y deportivo de la Colonia Damón, por lo que el juego expresa un relato con festividades y momentos de esparcimiento, ocio y recreación. Cabe destacar que estos se encuentran mediados por el componente familiar y de amistad. Son espacios que se comparten y desarrollan con otros con lazos afectivos. Se destaca especialmente al club Rampla que expone una tradición familiar en cuanto a participación en la parte deportiva (padres, tíos y primos como jugadores o técnicos) y de la propia organización social que incluye familiares de los escolares involucrados en la comisión directiva y en la gestión del

club (tío, abuela). El juego aparece entonces como parte del proceso de producción de subjetividad permitiendo poner en práctica las emociones y afectos (CCEPI, 2014, p.55) de los niños y niñas.

En cuanto al festejo de cumpleaños un niño de 9 años señala *“estamos todos en el cumpleaños”*, identificando la presencia de los escolares en una imagen fotográfica traída por uno de los escolares. Agrega que se estaba divirtiéndose, jugando y comiendo. Otra niña (10 años) coloca a la diversión como representación de ese momento festivo.

En cambio en la escuela emerge la idea de juegos que sean sin contacto físico y que se puedan jugar en el recreo, ya que rige el protocolo de ANEP (2020). El diálogo transcurre de la siguiente manera:

Niña (10 años): A veces jugamos a “lobo va”, es un juego que no se puede tocar, es uno de los juegos que estaba pensando que acá se podría hacer. Pero se tiene que agarrar.

Entrevistadora: ¿Se puede pensar una variante para no tener que agarrar?

Niña (10 años): Esconderse (silencio, piensa).

Entrevistadora: ¿Cuando juegan piensan en los protocolos de que no se pueden tocar?

Niña (10 años): A veces.

Entrevistadora: ¿Y en sus casas?

Niña (10 años): En casa no.

Este diálogo da cuenta de las restricciones existentes sobre los cuerpos de niñas y niños que obstruyen las dinámicas de juego. Más allá de esto, cabe destacar la búsqueda por parte de niños y niñas de juegos que “cumplan” con el protocolo establecido en la escuela constituyéndose diferentes métodos para lograr el juego en el ámbito escolar. Estas tácticas se conforman por una búsqueda de opciones de juegos posibles, creaciones propias, adaptaciones de juegos conocidos, entre otras estrategias para alcanzar este. El juego emerge como derecho que los escolares buscan ejercer a través de estas tácticas. Cabe mencionar a la Observación General N° 17 la cual subraya la importancia de reconocer y garantizar el juego como derecho de niños y niñas de todas las edades. El mismo se presenta como una oportunidad para la expresión, creatividad, imaginación, confianza en sí mismos, autosuficiencia y para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Señala que mediante el juego, niños y niñas exploran y ponen a prueba el mundo que los rodea, experimentan nuevas ideas, roles y vivencias, aprenden a comprender mejor y construir su propia posición social dentro del mundo. Asimismo los escolares al ejercer este derecho, estarán logrando otros derechos

como la recreación, el ocio, el descanso y la participación en la vida cultural y las artes, tal como surge en los relatos. La Observación General N°17 señala esta relación y reciprocidad entre el juego y otros derechos lo que se torna esencial (Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2013).

El protocolo de ANEP frente al COVID-19 ha puesto en detrimento el ejercicio del derecho al juego y cabe mencionar tal como lo señala Lansdown (2013) que el mismo es una dimensión clave de la educación, y que además de lo anteriormente mencionado es necesaria también para alcanzar el mejor estado de salud posible, el cual es un componente indispensable para un desarrollo óptimo (p. 2).

Algunos autores indican que el juego no es necesariamente divertido para todos los jugadores, sino que puede ser un medio utilizado por los niños para ejercer el poder y el control entre ellos (Mac Naughton, 2009 en Brooker, 2013, p. 4). La violencia física surge a partir de una imagen utilizada en el tercer taller (Anexo 1, imagen M). Un niño de 9 años la elige y comenta *“le están pegando y la otra persona está diciendo que no le peguen”*.

A lo largo del proceso de trabajo de campo se pudo observar una instancia de violencia física sobre el niño de 9 años por parte de sus pares cuando estaban jugando en el patio. En el grupo de discusión surgió el tema del abuso psicológico a partir de *“bromas”* que *“asustan a compañeros de la escuela”*. En ese diálogo se expresan aspectos como los “límites de las bromas”, una niña de 10 años comenta que *“el límite es cuando se sienten mal”*. Continúan conversando y surgen experiencias sobre este tipo de “bromas” como situaciones con fuegos artificiales, el uso de huevos “podridos” o en mal estado, entre otras y surge una reflexión por parte de un niño de 8 años que menciona que *“hay que ponerse en el lugar del otro”*. Más allá de la violencia física o psicológica ejercida entre pares que obstruye en consecuencia el desarrollo del juego, es preciso señalar la capacidad de percibir sentimientos y sensaciones, reconociendo al otro como un sujeto similar, esto alimenta la reflexión colectiva sobre la empatía y las formas de cómo vincularse.

4.2.3 Derecho a vivir en el campo.

En la Colonia Damón la producción agropecuaria que se desarrolla de forma primaria es la lechería. Tal como lo señalan Barneche et al. (2016) las familias allí residentes presentan antecedentes familiares de vínculo con la producción agropecuaria en general y con la vida en la Colonia Damón en forma particular. De esta manera es resaltada “la historia de generaciones familiares vinculadas al mismo territorio y a una misma actividad rural: la

lechería” (p. 2). También señalan que están dedicados a la producción de vacunos de leche, y que las formas de inserción en la cadena productiva es particular para cada familia productora, dependiendo si producen leche o queso, así como la calidad del producto de acuerdo a las diferencias en cuanto a las instalaciones que presentan para la elaboración de los mismos (Barneche et. al, 2016, p.2).

En los grupos de discusión con los escolares emergen cuestiones vinculadas al medio rural a través de una representación que involucra el vivir en el campo como algo placentero, agradable, que genera satisfacción. Esto se encuentra relacionado a las tareas de producción agropecuaria propias de la Colonia Damón pero también a lo reproductivo, propio de lo doméstico de las familias.

Vivir en el campo se presenta como algo que es manifestado en diferentes oportunidades con frases como *“me gusta vivir en el campo”* y *“me gustan los caballos y los animales”*, indica un niño (10 años); *“hay animales, caballos, vacas, me gusta el campo y también los animales”* señala una niña (9 años), un niño de 5 años menciona que *“me gusta porque me gusta subir a las ovejas”*. Una niña (10 años) señala que *“a mi me gusta el campo también”*, mientras que otro menciona que *“me gusta vivir en el campo, no me gusta la ciudad”* (niño de 8 años). Es pertinente identificar la carga afectiva frente a lo rural que manifiestan los escolares, reproduciendo emociones de atracción, satisfacción, disfrute y deseo frente a este ámbito. Es necesario converger nuevamente en el ambiente contextual en el que se encuentran estos niños y niñas. La Colonia Damón es el lugar donde habitan (residen y trabajan) las familias, conllevan en el lugar durante tres generaciones (Lema, 2019). La forma de acceso a la tierra se ha dado a través del INC respondiendo a una política pública de distribución de tierras. Se destaca entonces el rol del Estado a partir de esta política como facilitador del acceso a bienes materiales, entendiendo a la tierra como uno de ellos, y por tanto como garante del derecho a la alimentación.

Se destaca también, el dibujo realizado por un niño de 10 años, a partir de la actividad planteada en el tercer taller, acerca de realizar un dibujo sobre los derechos de los niños y niñas (Figura 8).

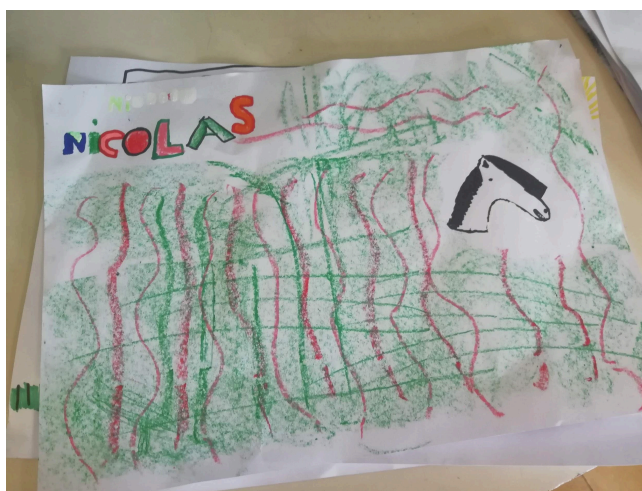


Figura 8: Representación pictórica producto de la tercera instancia de taller, realizado por niño de 11 años.

Se manifiesta cierto vínculo cuando se señala a los animales a través de menciones como “*esta es mi vaca*” señalando una imagen fotográfica y “*tengo un montón de vacas*” (niña de 6 años), “*mi gallina*” (niño 9 años), “*yo tengo chanchos*” (niño 11 años). A su vez aparece lo afectivo relacionado a este vínculo con los animales, como por ejemplo cuando se manifiesta que las vacas y las ovejas tienen nombres, que les gusta tomar en brazos a los corderos y gallinas. Otra forma de vincularse con el animal es a través del juego, esto aflora cuando se menciona que les gusta y divierte montar un ternero, cabalgar un caballo o subirse a una oveja, tal como fue desarrollado anteriormente. Los escolares representan a través de imágenes fotográficas el vivir en el campo como algo que los involucra e identifica, se los observa desarrollando diferentes actividades con animales, mostrando disfrute, alegría y compartiendo con familiares las mismas (Figura 9, 10 y 11).



Figura 9: Fotografía proporcionada por niño de 5 años.



Figura 10: Fotografía proporcionada por niña de 9 años.



Figura 11: Fotografía proporcionada por niño de 9 años y niña de 10 años.

Calderón (2014), coloca lo afectivo como parte fundamental de la cultura, cabe precisar tal como lo señalan Miele y García (2010) que las vivencias de los niños y niñas en su entorno familiar y social posibilitan la construcción de la identidad en el marco de una cultura hogareña, social y global (p. 817).

En el desarrollo del taller de discusión se da el siguiente diálogo:

Entrevistadora: ¿Trabajas en el tractor?

Niño (11 años): No mi padre, yo manejo algo y ayudo. A veces le doy fardo a las vacas.

Entrevistadora: ¿Quién más ayuda a trabajar en la casa con las tareas del campo?

Niño (10 años): Yo, manejo el tractor a veces, le llevo fardo a las vacas y le doy comida a los bichos.

Entrevistadora: ¿Qué bichos?

Niño (10 años): A las canarias, conejos.

Niña (10 años): Yo, ordeño a mi vaquita.

Niño (9 años): Yo siempre agarro los huevos de las gallinas.

Entrevistadora: Así que se van de acá y siguen en la casa trabajando y ayudando.

Niños y niñas asienten con la cabeza.

Niña (9 años): Yo no.

Niño (9 años): Yo me voy a jugar. Y lavo el auto.

Niño (11 años): ¿No ordeñas la vaca? (Preguntándole a niño de 9 años)

Niño (9 años): ahh.

Entrevistadora: ¿Ordeñan a mano?

Niño de 11 años: Si a mano.

El vivir en el campo aparece desde lo afectivo frente al paisaje y la vida cotidiana, atravesado por la realización de actividades de índole productivas y reproductivas que son parte de la dimensión social y cultural de las familias y la Colonia Damón.

Existe una enunciación de la realización de tareas productivas por parte de los niños varones en edades superiores a los 9 años, involucrándose en actividades como alimentar al ganado dando fardo a las vacas, manejar (o aprender a manejar) el tractor. Esto es representado además en dibujos realizados por algunos de los varones (Figura 13 y Figura 13).

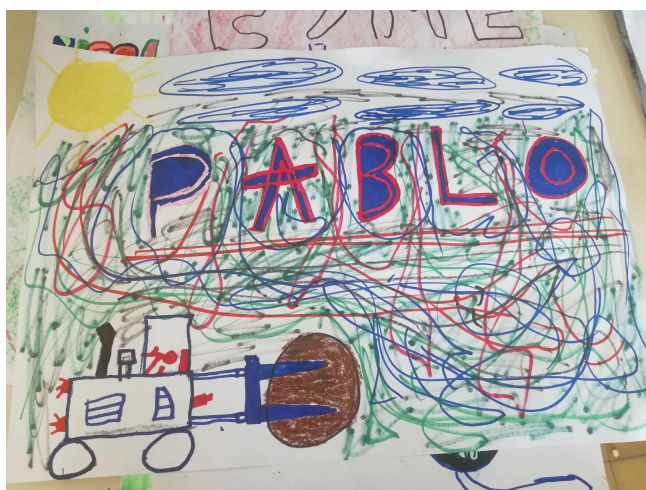


Figura 12: Representación pictórica producto del tercer taller, realizado por niño de 11 años.



Figura 13: Representación pictórica producto del tercer taller, realizado por niño de 9 años.

El trabajo productivo puede ser entendido como aquel que se mercantiliza, presenta valor de cambio y es soporte de una estructura social dada por el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad y sistemas de protección (Castel, 1997 en Caro, 2018). A su vez Caro (2018) plantea que el trabajo productivo “responde a necesidades de reproducción, por su función económica; de creación, por su función psicológica; y de colaboración y participación, en tanto función social”.

La cocina es una tarea reproductiva realizada por la niña de más edad que concurre a la escuela, se precisa que realiza preparaciones para la cena de la familia como por ejemplo fideos con tuco, croquetas de pollo, puré de boniato, hamburguesas; y otras destinadas a festividades como torta para cumpleaños. Surge una representación de agrado y disfrute por lo culinario por parte de la niña en cuestión. Es preciso señalar que se manifiesta un involucramiento por parte de los varones en preparaciones como licuados, ensaladas de frutas y dulces, cuando lo mencionan utilizan el verbo conjugado en primera persona del plural (por ejemplo “hacemos”). Dan cuenta de conocer el procedimiento culinario necesario para la elaboración de dulces. La participación en tareas culinarias es algo que Zafra (2014) destaca por el valor simbólico que el plato adquiere a través del rol activo que presenta el niño y niña en la manipulación, al momento de condimentar, seleccionar, transformar los alimentos, convirtiendo el plato en algo más apetitoso. Esto habilita la inclusión de nuevos alimentos, la amplitud de la diversidad de la dieta, la regulación de la ingesta, entre otros aspectos que terminan incidiendo en la nutrición (p.292). Aunque es preciso dar cuenta que no mencionan la realización de otras preparaciones que se utilicen en las comidas familiares, a diferencia de lo manifestado por la niña de 10 años.

Otras tareas asociadas a lo reproductivo, que son desarrolladas tanto por las niñas como los varones de diversas edades (incluyendo a los más pequeños), son las tareas vinculadas a la producción de alimentos para el consumo familiar (autoconsumo). Entre estas aparecen ordeñar a mano para extraer leche para consumo del hogar, recoger los huevos de las gallinas, plantar, regar y cosechar los alimentos de la huerta. La participación en la producción de alimentos abre una oportunidad en cuanto a la simbolización de la alimentación, trascendiendo el valor nutricional, la saciedad y las preferencias alimentarias. Aparece también, el cuidado de animales domésticos como alimentar a los terneros (Figura 14), chanchos y conejos, el cuidado de mascotas como canarios, perros y gatos, tender la ropa, lavar el auto.



Figura 14: Fotografía proporcionada por niño de 5 años.

De esta manera, se muestran modelos de división de género relacionados con las tareas del hogar como la cocina pero también en cómo las madres y padres interaccionan con sus hijos e hijas en cuanto a los juegos, el deporte, el ocio y otros cuidados (Zafra, 2014, p. 278).

Siguiendo a Calarco (2006), en el sector rural los niños y niñas se incorporan al trabajo desde una temprana edad, como primeras tareas aparecen las domésticas, el cuidado de hermanos menores y posteriormente participan en algunas actividades agrarias hasta su completa incorporación (p. 6-7). Según Larrañaga, et al. (2004) la relación entre ambas actividades está dada desde un análisis marxista, a la subordinación del trabajo reproductivo frente al productivo entendiendo que este último ha sido el único que social y económicamente ha recibido el reconocimiento de trabajo. Las estudiosas plantean que el trabajo destinado a cubrir las necesidades familiares se le concede valor de uso, mientras que a los productos destinados al intercambio en el mercado se les reconoce un valor de cambio. Desde una perspectiva mercantil, se despoja de relevancia social al trabajo reproductivo, concediendo valor únicamente a las mercancías susceptibles de aportar valor de cambio. En la Colonia Damón y siguiendo a Barneche et al. (2016), las mujeres se encuentran involucradas del proceso productivo diario y en las tareas que refieren al mismo así como también son las que coordinan y realizan las tareas de cuidados, alimentación y otras del ámbito doméstico, mientras que los hombres son quienes negocian la colocación de sus productos (p. 2). Así como señalan Carrasquer et al. (1998) el trabajo de la reproducción es la actividad a la que se dedican las mujeres a lo largo del ciclo de vida y sumado a esto la actividad laboral dándose una situación de doble jornada (p. 96-97).

En la Colonia Damón las mujeres son las encargadas de decidir y preparar los alimentos que se consumen en el hogar, en cambio, al momento de comprar los alimentos, esta tarea se encuentra compartida con la pareja, hijos e hijas mayores. También mencionan

que al ubicarse los hogares en zonas alejadas de los centros de compra, no se hace fácil acceder a ellos, necesitando un medio de transporte para tal fin (Bermudez y Charquero, 2018, p.72).

Para Lansdown (2005) la realización de tareas domésticas por parte de los niños y niñas demuestra tanto en los países occidentales como en aquéllos en desarrollo, las necesidades económicas y sociales a consecuencia de la creciente participación de las mujeres en el mercado del trabajo. Estos son factores clave a la hora de determinar si los niños y niñas son percibidos como competentes para asumir responsabilidades dentro de la familia más que las evaluaciones objetivas al respecto, de esta manera los objetivos del desarrollo infantil se ajustan luego a tales criterios (p. 26 - 27). A pesar de esto, retomando a Gaskins (2013) las tareas productivas y reproductivas pueden ser mediadoras del juego y de aprendizajes de significancia para el desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas, mientras que estas se den en un marco de observación y colaboración con los adultos de tareas cotidianas (p. 6).

Es preciso agregar también lo sucedido en una de las instancias de taller en la escuela rural que da cuenta del conocimiento que presentan los niños y niñas acerca de aspectos vinculados a la producción agropecuaria.

Al llegar a la escuela, estaban los escolares en el patio, algunos de ellos se encontraban en el lugar más alejado del predio. Nos comentan que están buscando flores para regalarnos.

Nos entregan un ramo de flores recogidas por el grupo de escolares, aunque algunos de ellos parecen no estar de acuerdo con las flores elegidas por su toxicidad para los animales. En el ramo se encuentra la planta Senecio, la que es nombrada por los niños y niñas en virtud del conocimiento acerca de la misma.

(Nota de bitácora de campo, Octubre de 2020).

Específicamente los escolares manifiestan su saber en relación a plantas tóxicas que se encuentran en forma frecuente en la zona, el Senecio es una de las plantas tóxicas más importantes para el ganado de pastoreo en Uruguay, es invasora y responsable por el deterioro de las pasturas, enfermedad y muerte de los animales (INIA, 2013). El ramo de flores se encontraba compuesto por flores de esta planta (Figura 15), ante esto se manifiesta el descontento por parte de alguno de los niños y niñas, de esta manera surge simbólicamente este saber específico el cual se remite no sólo a los efectos que produce la planta sino también a la identificación y reconocimiento de la misma en su ámbito natural.



Figura 15: Ramo de flores entregado por los escolares.

Los aspectos señalados hacen a la construcción de la identidad personal y social de los niños y niñas de la Colonia Damón, que conforme a Mieles y García (2010) “se caracteriza por una creciente toma de conciencia sobre sus rasgos distintivos tales como el género, la pertenencia a un grupo étnico, la edad y la condición de la comunidad con la cual está en estrecho contacto” (p. 815). Esta construcción está dada por la cultura del hogar que refiere a los valores, las prácticas y los antecedentes culturales de la familia inmediata así como de fuentes externas como la escuela, amigos y amigas, comunidad, medios de comunicación, entre otros donde las autoras señalan que éstos últimos generalmente transmiten valores de la cultura dominante. Los niños y niñas aprenden del intercambio diario de la cultura de la sociedad y hogareña, lo que es parte de la construcción de ciudadanía, favoreciendo el vínculo afectivo y crítico con la comunidad de referencia y con otras más amplias en las que se desenvuelve (Mieles y García, 2010, p. 814 - 816).

A partir de este trabajo se pudo identificar la participación de la infancia tanto en las tareas reproductivas como productivas y su conocimiento acerca de las mismas (Figura 16), existiendo una diferenciación de las actividades realizadas entre varones y niñas y de acuerdo a la edad.

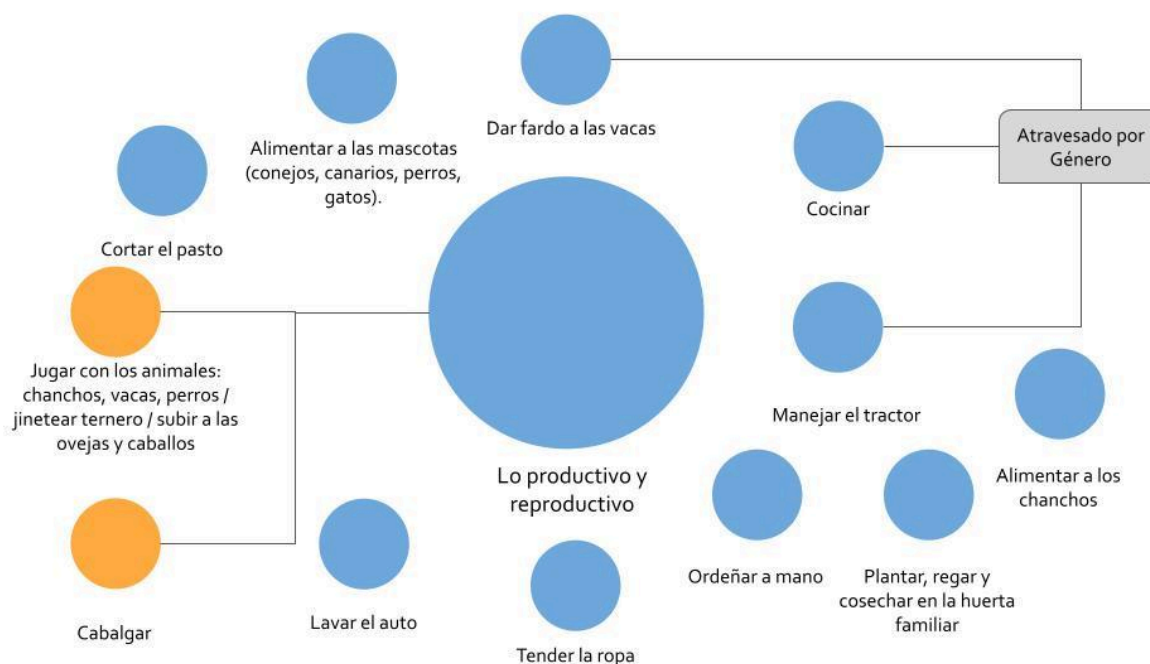


Figura 16: Tareas reproductivas y productivas.

De igual manera a lo que afirma Caro (2018) existe este estrecho vínculo entre infancia y realización de tareas en el medio rural en clave a actividades familiares no remuneradas para los niños y niñas, con diferencias de género y de manera permanente, apoyando el trabajo de padres y/o madres, en clave de formación e integración cultural.

4.3 Prácticas alimentarias y representaciones sociales sobre el derecho a la alimentación adecuada.

En esta sección se abordan las representaciones sociales del derecho a la alimentación adecuada. De esta forma, se inicia con las preferencias alimentarias de los niños y niñas, las preparaciones culinarias que consumen, la comensalidad y otros rituales relacionados con la alimentación como primer momento.

Posteriormente, se plantea a la leche de tambo como preferencia alimentaria de los niños y niñas y se abordan los significados en relación a la misma. Este alimento se muestra como particular debido al contexto del medio rural en el que habitan los escolares.

Por último, se presenta y discute como resultado de la investigación, la autoproducción de alimentos a partir de la huerta familiar y los árboles frutales, surgiendo significancias del vínculo con la tierra y la semilla.

Los aspectos que se desarrollan en este apartado que fueron señalados anteriormente, encierran representaciones sobre la alimentación como derecho humano a partir de aspectos de la vida cotidiana. Fue necesario profundizar en los contenidos rescatados mediante bibliografía de autores no considerados en forma anticipada. Además se discuten los obstáculos, estrategias y tácticas que obstruyen o facilitan el ejercicio de este derecho. Estos aspectos refieren a los objetivos específicos b), c) y d) del presente estudio, los que se analizan a continuación.

4.3.1 Las preferencias alimentarias, culinaria, comensalidad y otros rituales.

Ser cuidado y querido son aspectos que emergen desde los primeros momentos del trabajo de campo, las representaciones asociadas a estos conceptos se visualizan en relación a la familia. La familia, tal como se mencionó anteriormente, se encuentra representada en actividades que generan diversión y bienestar a raíz del compartir momentos de entretenimiento como mirar películas y televisión, ir de vacaciones y concurrir a los partidos de fútbol en el club social y deportivo de la Colonia Damón. Emerge el sentimiento de felicidad y amor vinculado a la familia a través de expresiones como *“a mí la casa de la abuela me pone contenta”* y *“me gustan los mimos de la abuela”* (niña 6 años). Otro concepto que emerge en torno a la familia es el compartir, frente a una imagen utilizada en el tercer taller del grupo de discusión (Anexo 1, Imágen A) en la que aparecen personas realizando una comida, surge el siguiente intercambio:

Entrevistadora: ¿Qué nos imaginamos? ¿Qué día podría ser?

Niño (12 años): Familia

Escolares: Domingo (menciona el resto en forma simultánea).

Niña (6 años): Sábado.

Entrevistadora: ¿Y ustedes cómo saben que son familia?

Niña (9 años): Porque están compartiendo todos juntos.

Niño (10 años): Se junta la familia.

En la conversación se plantea que los domingos o en su defecto los sábados se dan los almuerzos compartidos, dándose la reunión familiar. Este “sitio cultural” dado por la comensalidad, tal como lo denominan Ochs y Shohet (2014), es propio de los fines de semana para las familias de la Colonia Damón. Los demás días de la semana los niños y niñas almuerzan en la escuela rural, reduciendo los momentos en los cuales se da la

incorporación del universo de valores que el grupo familiar reproduce así como de los aprendizajes alimentarios que allí se transitan.

La reunión se realiza de manera ampliada incorporando tíos y tías, abuelos y abuelas, primos y primas. *“Los domingos son los días en que toda la familia se reúne”* reafirma la niña de 10 años, *“los domingos vamos a la casa de la abuela”*, menciona la niña de 6 años. Esto representa una concepción de la familia con una estructura y tamaño diferente a aquella que se presenta dentro del ámbito del hogar, en el entendido que no solamente abarca a la familia nuclear que vive en el seno de la vivienda u hogar sino que se amplía en cuanto a generaciones y cantidad de personas.

A su vez esto se encuentra mediado por la alimentación, de acuerdo a lo relatado, es realizado un almuerzo familiar en el que aparece la pasta como preparación principal. Ante la pregunta sobre los almuerzos de los domingos, surge lo siguiente:

Entrevistadora : ¿Y qué comen?

Niña (10 años): Tallarines con tuco.

Niña (6 años): A mí no me gustan los tallarines, me gustan los ravioles.

Niña (10 años): Ravioles hechos con pollo le pones queso y quedan ricos.

Niña 9 años: A mí me gustan los ravioles con queso y carne adentro. Y los ravioles de verdura.

Conforme con Charquero (2020), en la Colonia Damón durante el almuerzo las preparaciones principales que se consumían habitualmente los fines de semana fueron la carne asada, seguida por pastas con tuco a diferencia de los días de semana cuyas preparaciones frecuentes eran a base de carne como carne al horno, milanesa y comidas de olla. La estudiosa señaló que las jornadas laborales influyeron en la selección, optando por preparaciones fáciles, rápidas y prácticas, facilitando las tareas del campo mientras que los fines de semana, la costumbre y la tradición familiar incidía en la elección.

En relación a las preferencias de los escolares surgen como destacadas las pastas, con algunas excepciones como la que menciona la niña de 6 años sobre su disgusto por los tallarines. Los ravioles con diferentes rellenos se mencionan como predilectos, ravioles hechos con pollo, verdura o carne y aderezados con queso rallado. Cabe señalar el contexto en referencia de este tipo de preparaciones, tal como fue señalado se corresponde a momentos de comensalidad familiar, esta representación podría estar predisponiendo afirmativamente hacia un gusto o preferencia en relación a otras comidas. Varios estudios han demostrado el efecto positivo de las comidas en familia sobre la calidad de la dieta, tal como lo señala Moreno y Galiano (2006). Los niños y niñas que comían en familia en forma frecuente presentaban un mayor consumo de frutas y verduras y por lo tanto un mayor

aporte de fibra, calcio, folatos, hierro y vitaminas B6, B12 y E, un menor consumo de refrescos y una carga glucémica menor, así como un menor consumo de grasas, en especial ácidos grasos trans y saturados. También una posibilidad más baja de saltarse el desayuno al encontrarse acompañado por uno de los padres (Moreno y Galiano, 2006).

Tal como refiere Aguirre (2017) y Fishler (1995) el hogar es el espacio primario de comensalidad, en este caso se rescata al almuerzo como tiempo de comida que se realiza en las familias de la Colonia Damón, los domingos como día festivo, mediado por pastas (tallarines, ravioles) con tuco como preparación culinaria habitual. Es así que emerge la comensalidad, en este caso, el espacio simbólico que este grupo social comparte y transmite es el almuerzo de los domingos en el que se come pastas (Figura 17).

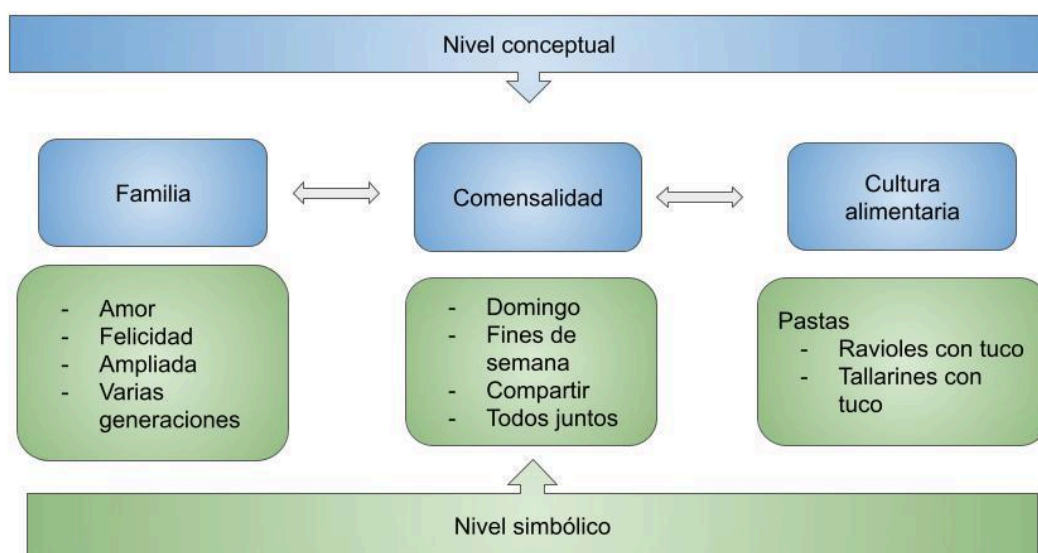


Figura 17: La comensalidad para los niños y niñas de la Escuela N°98 de la Colonia Damón.

Esta preparación como parte de una práctica alimentaria que es de carácter social se encuentra condicionada como lo refiere Eagleton (2001) a una cocina propia de su tiempo, más también de su lugar y cultura; fenómeno atravesado por aspectos tecnológicos, económicos y sociales (Aguirre, 2014). Los valores y sentidos sociales que afloran son compartidos con los niños y niñas, el alimento cumple un rol social expresando sociabilidad, hospitalidad (Contreras, 1992), también amor, afecto, felicidad, participar en el encuentro. Compartir la comida refiere a formar el grupo familiar a nivel simbólico (Millán, 1997 en Piaggio y Solans, 2014, p. 256), construyendo y estableciendo a los elementos que

componen parte de la identidad cultural de la Colonia Damón. También es una oportunidad para establecer conversaciones en las que se intercambian valores que el grupo familiar comparte y recrea, reglas, actitudes, en definitiva mensajes socioculturales (Ochs y Shohet, 2014), además de promover el desarrollo del lenguaje de niños y niñas (Beals, 1997 en Moreno y Galiano, 2006; Ochs y Shohet, 2014). Las comidas compartidas presentan una función de crear y fortalecer las relaciones y lazos sociales que los individuos establecen entre sí (Bloch, 1999; Mennell et al., 1992 en Giacomani, 2016); la comensalidad genera un vínculo entre los comensales que comparten los mismos platos manifestando una identidad común (Butler y Fitzgerald, 2010; Durkheim, 1993; Rozin, 1994 en Giacomani, 2016; Contreras, 1992; Fischler, 1994) otorgando una valoración positiva a la misma.

Además de las pastas, tanto frescas como secas, ya sean raviolos, tallarines, moñitas y otros fideos secos, también surgen otras preparaciones y alimentos que son de preferencia por parte de los escolares, que se encuentran representadas en la nube de palabras (Figura 18). Las preparaciones y alimentos que se expresan en esta, fueron enunciadas en contexto de los grupos de discusión en el tercer y cuarto taller (Anexo 1) ante las preguntas *¿qué comidas te gustan?*, *¿cuál es tu comida favorita?*, *¿qué les gusta comer?*. Son representadas gráficamente en la nube de diferente tamaño según el número de veces que fueron reiteradas, a mayor número de veces mencionadas mayor tamaño de la palabra en la representación.



Figura 18: Preferencias alimentarias de los niños y niñas.

El arroz surge como alimento favorito, según lo relatado por los niños y niñas es utilizado como acompañamiento de carnes en menús como arroz con asado con mayonesa y agregado de sal, arroz con hamburguesa, con chorizo, milanesas o con huevo frito. También mencionan el arroz sólo con agregado de mayonesa y en postres como arroz con leche.

En cuanto a las comidas de olla, durante el cuarto taller en el desarrollo de la dinámica “Taller de los sentidos” (Anexo 1), mientras se transitaba la estación referente al sentido del oído, se da el siguiente diálogo en relación a lo que contenía uno de los frascos.

Entrevistadora: Veamos que tiene el próximo frasco

(Los escolares en forma desordenada empiezan a decir: caracolas, fideos, piedras, vidrios.)

Entrevistadora: Pero dijimos que eran comestibles.

Niño (11 años): Fideos, moñitas.

(Siguen otros escolares mencionando que son fideos. Se abre el frasco y se muestran garbanzos).

Niño (9 años): Porotos.

(Varios escolares dicen porotos).

Niño (11 años): Arvejas.

Entrevistadora: ¿Son porotos? ¿Nunca comieron estos?

(Mientras se muestra el alimento que contenía el frasco)

Niño (11 años): ¿Cómo es esto?

Niño (9 años): Garbanzos.

Entrevistadora: Garbanzos, son tan duritos que suenan como piedras.

¿Alguien conoce a los garbanzos o ha comido?

Otro niño (9 años): Yo no he comido pero sé.

Niño (9 años): En los guisos y cazuelas.

Entrevistadora: Como los porotos en guisos y cazuelas, se usa parecido a los porotos.

Niño (8 años): A mi no me gusta ni nada.

Entrevistadora: ¿Qué otra cosa podemos comer en guisos, dijeron porotos y garbanzos?

(Comienzan a mencionar simultáneamente: Mondongo, choclo, arvejas, lentejas).

A partir de este intercambio, si bien no surgen los guisados como preparaciones culinarias de preferencia, tal como lo señalan Bermudez y Charquero (2018) y Charquero (2020) el consumo de preparaciones de olla tales como guisos y cazuelas se identifica como habitual. Existe un conocimiento por parte de los escolares acerca de alimentos que pueden ser incluidos culinariamente en este tipo de preparaciones de olla, más allá de cierta aversión por uno de ellos, el garbanzo. Montanari (2006) señala que la comida “es cultura cuando se prepara”, porque requiere una transformación de los productos básicos de su alimentación mediante el uso de tecnologías que se reflejan en la práctica de la cocina. Las comidas de olla expresadas por los escolares, encierran una larga tradición cultural de Uruguay. A su vez Laborde (2017) manifiesta que el guiso se encuentra adscrito a la tradición criolla siendo una preparación que puede incluir una gran variedad de ingredientes y permite la convivencia de carnes y embutidos así como arroz, papas, fideos e incluso harinas que pueden ser integrados como espesantes de la preparación (p. 172).

Referente al sentido del olfato durante el cuarto taller (Anexo 1), se comenta por parte de los escolares sobre “olores ricos” cuando llegan a sus casas y mencionan algunas preparaciones y alimentos que refieren a preferencias y dan cuenta de la memoria olfativa de los escolares, que a continuación se expresan.

Se continúa con la dinámica como se encontraba planificada en cuanto al olfato. Se explica y se hace hincapié en que no lo pueden decir sino que deben recordar lo que pasan a oler. Mientras tanto los escolares comentan sobre olores ricos cuando llegan a su casa y hay alguien cocinando. Mencionan tortas fritas, tortilla, fideos con tuco, asado, chorizo, cebolla sofrita. La dinámica se desarrolla entre risas y murmullo constante.

(Nota de bitácora de campo, Octubre de 2020).

La capacidad biológica de percibir los sabores y olores contribuye con la construcción cultural sobre los alimentos (Aguirre, 2017, p.19-20). Es así que ciertos alimentos que son preparados en el hogar de los escolares son recordados a partir de estas capacidades biológicas, pero también son asociados al hogar, a la cocina del hogar y a la persona que cocina, otorgando así un sentido particular que funciona en relación a las experiencias que allí se gestan. Las comidas de olla se encuentran asociadas a la cocina casera la que celebra la familia (Levi Strauss, 1971 en Laborde, 2017, p.172), las que por lo general comienzan con un sofrito de ajo, cebolla y morrón que conforma la base aromática de la misma (Laborde, 2017, p. 181). Las salsas que acompañan pastas, polenta, arroz e incluso pizza según Laborde (2017) presentan como base esta salsa que popularmente en la cocina uruguaya, es denominada “tuco” (p. 181).

En los relatos se expresan éstos y otros aspectos vinculados a lo culinario, el uso del ajo además de sofrito en guisados, tucos y salsas por ejemplo, es empleado para darle sabor a las carnes como cordero.

Entrevistadora: En donde lo usan [ajo].

Niño (9 años): En las tortillas

Niña (9 años): para darle gusto a las comidas.

Niño (11 años): En la carne, se pica el ajo con la licuadora, le echan vino y se lo ponen a la carne.

Niño 1 (10 años): El cordero se le pica ajo bien chiquito.

Niño (9 años): Una pizza.

Niña (9 años): El tuco, guiso, sopa, puchero.

Estas gramáticas (Fischler, 1995; Montanari, 2006) que enlazan a los alimentos para formar y dar sentido a las prácticas alimentarias constituyen la cocina de este grupo humano, que siguiendo a Aguirre (2014) y Gracia (2000), son parte de la cultura alimentaria. Esta última es transmitida generacionalmente como un conjunto de saberes y habilidades prácticas que le permiten identificar los alimentos comestibles mediante la adquisición de preferencias y aversiones fundadas en la experiencia. La transmisión es realizada a través

de la repetición e incorporan a través del tiempo ciertas innovaciones y cambios, además de símbolos (Castro y Fabron, 2018; Contreras, 2007; Fischler, 1995).

Ante la pregunta de cuántas veces al día comen, surge entonces el desayuno como tiempo de comida. Cabe señalar que el conjunto generalizado de convenciones o acuerdos sociales relativos al número, tipo, momento, lugar, composición y estructura de los tiempos de comida así como las condiciones y contextos en los que se produce su consumo, son parte de normas sociales que modulan el comportamiento alimentario (Contrera y Gracia, 2006, p. 75-76). En este caso, además de mencionar el desayuno como parte de la estructura de distribución de alimentos, son mencionadas las preparaciones culinarias utilizadas en el mismo, esto queda planteado en el siguiente diálogo:

Niño de 10 años: a veces hago el desayuno, a veces no.

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

Niña de 9 años (nuevamente): yo también.

Niña de 10 años: leche con cocoa y un sándwich de queso, huevo y paleta 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.

A partir de este diálogo se identifican alimentos propios de la cultura rural, con denominaciones particulares como “carne podrida” al que hace referencia el escolar, remitiendo al chorizo seco de campo. Esta es una forma de preparación y conservación de la carne elaborada con carne cortada a cuchillo, condimentada, envuelta en tripa natural y secada para favorecer su conservación. Este alimento es denominado por otra niña como “chorizo seco”, incorporando otros en esta comida como huevo, queso, fiambre (paleta de cerdo) y pan a través de un sandwich o “refuerzo” tal como es nombrado. De forma diferenciada otros niños y niñas mencionan que el desayuno es un tiempo de comida que no siempre realizan, “a veces hago el desayuno, a veces no”, o en el que se consume puntualmente un vaso o taza de leche acompañado o no con cocoa o café. Aparece otro alimento típico de la cultura alimentaria uruguaya como son los bizcochos, panificados cuyo consumo no es recomendado en la Guía alimentaria para la población uruguaya por su contenido de grasas (MSP, 2017). En un estudio comparativo en Brasil, los niños y niñas participantes reconocieron a la alimentación como derecho, destacando al desayuno como tiempo de comida central en el ejercicio del mismo. El “derecho de tomar café” es representado metonímicamente por esa bebida tan presente en los hábitos alimentarios del brasileño (Santos y Chaves, 2010), en este caso surge la omisión de esta comida en

algunas ocasiones pero también emerge una variedad de alimentos y preparaciones que componen el desayuno y caracterizan la cultura alimentaria de la Colonia Damón.

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.

De este diálogo cabe destacar el término “colación” 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.

Asimismo la escolar de 9 años señala que “*yo como 5 veces [al día]*”

Retomando otra alusión realizada en el grupo de discusión y a continuación de que se enumeran las preparaciones alimentarias preferidas de los escolares, un niño de 9 años expresa lo siguiente: “*¡Uh muchas calorías!*”.

Un niño de 5 años menciona: “*me gusta el chocolate pero se pueden caer los dientes, por eso como poquito*”. Aquí aparecen ciertas restricciones alimentarias construidas por connotaciones negativas entre el alimento y un efecto, impacto o problema asociado con la salud. En consonancia con estas últimas alocuciones presentadas, Contreras y Gracia (2006) señalan que este tipo de conocimientos aluden al conjunto de prescripciones nutricionales difundidas a través de diferentes medios médico-sanitarios, y hacen referencia a normas dietéticas. Estas “describen en términos cuantitativos y cualitativos lo que es una comida correcta o adecuada, una alimentación equilibrada y cómo se deben organizar las tomas alimentarias diarias con el fin de mantener un buen estado de salud” (p.76). Zafra (2014), afirma que se genera conflicto entre los modelos educativos de referencia de los niños y niñas; en este caso el modelo médico - nutricional que busca el consumo alimentario dentro del parámetro “saludable” en el que los padres y madres educan alimentariamente a sus hijos e hijas (p. 285). Esto a contraposición del modelo impulsado por la sociedad de consumo, donde aparecen alimentos asociados negativamente a una “dieta equilibrada” y son consumidos fuera del hogar o en situaciones festivas de carácter hedonista (Zafra,

2014, p. 285 - 289). Es preciso enunciar que las propiedades sensoriales de los alimentos adquieren generalmente un papel más importante en la elección de la alimentación que el valor nutritivo real (Gracia, 2000, p. 40), en este caso parece quedar de manifiesto el reconocimiento del aporte energético de las preparaciones mencionadas por los escolares o cierto reconocimiento en cuanto a efectos sobre la salud, pero de todas formas este conocimiento no influye en el recorrido gustativo señalado.

El comportamiento o los modales en la mesa es un aspecto que ha sido foco de socialización moral con niños y niñas en los grupos sociales a lo largo de la historia (Osch y Shohet, 2014, p. 268). En este sentido, un aspecto recogido sobre normas alimentarias que se establecen en la infancia de la Colonia Damón es el referido a partir de la imagen utilizada en el tercer taller de los grupos de discusión (Anexo 1, Imagen C), que un niño (9 años) plantea:

“Veo a uno (niño) que está comiendo con la boca abierta”.

Esta observación establece un acto que “merece” ser llamado en atención por presentarse como modal inadmisibles durante una comida. De la misma manera, otra niña (10 años) en torno a dicha imagen haciendo suposiciones sobre lo que están almorzando los niños menciona:

“Comen arroz, es como un guiso pero tiene como arvejas. Si fuera guiso comerían con cuchara pero lo están comiendo con tenedor”.

Las comidas se tornan en un espacio de intercambio cultural donde se delimitan normas o reglas alimentarias que son atravesadas por valores familiares y comunitarios (Ochs y Shohet, 2014), en este caso aparecen pautas de comportamiento en el momento de la comida, 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).

Siguiendo a Giacoman (2016) los modales en la mesa ayudan a crear y fortalecer los vínculos grupales en la medida en que su implementación mantiene los patrones de comportamiento esperados por los miembros de un grupo en situaciones interactivas. La comensalidad contiene manifestaciones de normas de comportamiento y control social con respecto a su cumplimiento (Blake et al., 2008; Douglas, 1972; Douglas, 1979; Higgs, 2015; Sobal, 2000 en Giacoman, 2016). Por lo tanto, las acciones de acuerdo con tales normas denotan pertenencia o exclusión a un grupo determinado (Douglas, 2002; Grignon, 2001 en Giacoman, 2016).

El siguiente diálogo se presenta a partir de la fotografía (Figura 19) seleccionadas por los niños y niñas:

Entrevistadora: ¿Qué estaban haciendo? ¿Estaban almorzando?

Niño (9 años): Estábamos almorzando todos juntos.

Niña (10 años): Cumplía la abuelita viejita.

Niño (9 años): Si, 103 años cumplía.

Entrevistadora: Estaban en un almuerzo de festejos.

Niño (9 años): Que rico que estaban esos tallarines.



Figura 19: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.

Es preciso señalar en este caso, que la celebración de cumpleaños de una persona adulta de la familia sucede en el marco de las reuniones familiares de los domingos o fines de semana, la comensalidad se manifiesta de igual manera que en un contexto cotidiano de fin de semana, mientras que los cumpleaños infantiles parecen seguir diferentes arreglos.

La festividad de los cumpleaños es manifestada por los niños y niñas en el quinto taller (Anexo 1), donde a partir de fotografías presentadas por los escolares se comienzan a vislumbrar aspectos significativos que encierran estos acontecimientos. En la cultura occidental, existe un ritual social vinculado al aniversario del día que nacemos, en el que en mayor o menor medida por las posibilidades económicas y los gustos, se entregan regalos y se organiza una reunión con familiares y amigos (Duek, 2014, p. 349-350).

Las imágenes en cuestión muestran un retrato de una familia compuesta por padre, madre, hija e hijo detrás de una mesa en la cual hay una torta (Figura 20). La misma, se encuentra decorada con el nombre del niño escrito en el centro.

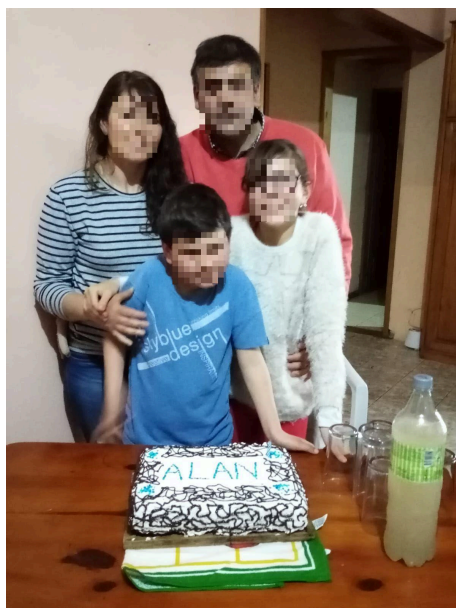


Figura 20: Fotografía proporcionada por niño de 9 años.

También luce una botella de refresco de color amarillo opaco del cual podríamos inferir que es de sabor pomelo, limón o similar. Otra de las imágenes luce de forma semejante a la anterior, a los niños y niñas junto a una mesa con una torta en el centro (Figura 21).



Figura 21: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.

Es así que aparece como elemento simbólico la “torta de cumpleaños”, la cual es una preparación tradicional utilizada para el ritual del festejo.

Entrevistadora: Esa [foto] es la del día de cumpleaños. No la vió todo el mundo. Y que linda torta, riquísima.

Niño (9 años): la hizo [nombre de niña de 10 años], estaba riquísima.

En este intercambio surge el placer vinculado al sabor de este alimento el cual contiene en altas proporciones azúcar, el que se ha vinculado con el placer desde su incorporación en la dieta occidental (Fischler, 1995 en Gracia, 2000).

Cabe destacar que aparece nuevamente el involucramiento de una de las niñas en la elaboración de preparaciones culinarias, en este caso de la torta destinada para el cumpleaños de su hermano menor. Según Giacomani (2016) la persona que prepara una comida ve el plato que ofrece a los demás comensales como un regalo que expresa su afecto, así como puede ser visto como una expresión de amor y una instancia de cuidado por los demás.

Es preciso mencionar la representación sobre la fiesta o reunión de cumpleaños como evento alimentario, en el que se consumen alimentos particulares para la ocasión. La siguiente conversación transcurre a partir de la fotografía con niños y niñas alrededor de la torta de cumpleaños (Figura 21).

Niño (10 años): Yo elegí esto porque me gustan los caramelos y acá estoy yo en un cumpleaños.

Entrevistadora: ¿Estás en un cumpleaños?

Niño (10 años): El cumpleaños de [nombre de niño 9 años], estamos todos los de acá menos [nombre de niño de 8 años y nombre de niño 10].

Entrevistadora: ¿Por qué elegiste esa foto?

Niño (10 años): Porque me estaba divirtiendo, jugando y estaba comiendo también.

Niña (9 años): Hamburguesas.

Niño (10 años): No, licuado.

Entrevistadora: Dos cosas importantes: divertirse y comer.

Niño (10 años): Comer es más importante (se ríe).

Los alimentos y preparaciones de la ocasión que fueron relatados por los niños y niñas corresponden a caramelos, hamburguesas, licuados de frutas y la torta de cumpleaños. En la fotografía señalada (Figura 21), se identifica sobre la otra mesa (distinta a la mesa de la torta) un plato con trozos (cortados en cuadrados) de pizza, la que parece ser elaborada de forma casera, una botella de refresco y vasos con jugos. Cabe señalar que la pizza de cumpleaños infantiles que recuerdo de mi infancia es un tanto similar a la que

aparece en la fotografía, con salsa, sin queso por encima, de espesor ancho, esponjosa y se servía sin calentar (a temperatura ambiente).

Es preciso mencionar que aparece cierta hibridación cultural dada por la conjunción de preparaciones tradicionales como pizza, torta, licuado y la incorporación de refrescos y hamburguesas. Estos últimos podrían estar inscriptos en el fenómeno de mcdonalización de la modalidad de cumpleaños, que según Duek (2014) hace referencia a la incorporación de diversas prácticas, entre éstas las alimentarias, que replican el modelo de Mcdonald 's. La autora hace referencia a la hegemonía y omnipresencia del mercado en la vida cotidiana, principalmente en espacios de ocio entre los que destaca a los cumpleaños infantiles, con una creciente homogeneización de los modos de festejo de cumpleaños. Se incluyen así prácticas alimentarias como las promovidas por los establecimientos de comida rápida en las que se despliegan hamburguesas, papas fritas y refrescos en formatos de “cajitas felices”. Lo que demuestra además la disponibilidad de estos productos en el territorio, así como la posibilidad de acceder física y económicamente a ellos. Estos aspectos hablan de la creciente homogeneización e internacionalización de los patrones de consumo de la cultura central globalizada (Contreras, 2014; García Canclini, 1995), demostrando que la Colonia Damón es parte activa de estas transformaciones.

Las representaciones pictóricas rescatadas por los niños y niñas así como los relatos vertidos, dan cuenta que el evento festivo del cumpleaños involucra a la familia, a los amigos y amigas, se comparten momentos de juego y alimentos especiales como símbolo de celebración, mediado por sensaciones que rondan la diversión, alegría y el afecto. Tal como lo señala Duke (2014, p. 250) durante la infancia el cumpleaños adquiere un significado especial vinculado al deseo de festejar e invitar a amigos y compañeros.

4.3.2 La preferencia por la leche de tambo y su significancia con la ruralidad de la Colonia Damón.

El gusto o la preferencia por la leche de tambo es referido por los niños y las niñas de la Colonia Damón, lo siguiente es registrado en el cuarto taller (Anexo 1).

Los escolares mencionan que no les gusta la “leche comprada”, que les gusta la “leche de vaca”. Un niño de 9 años corrige y aclara que “las dos son de vaca”. Otro niño de 10 años menciona que no tienen vacas para ordeñar y que por esto le compran a un tambero de la colonia al cual nombran. Otro

niño de la misma edad señala que también adquieren leche de tambo a través del mismo productor de leche.

(Nota de bitácora de campo, Octubre de 2020).

Esta práctica fue identificada también en el estudio de Luraschi et al. (2014), donde la tercera parte mencionó producir los lácteos que consumía y poco más de la mitad complementa la producción con la compra. La leche era obtenida por ser el principal rubro de explotación de las familias y contar con los medios productivos para adquirirla (p. 44 - 45).

La leche es una compleja mezcla de distintas sustancias, presentes en suspensión o emulsión y otras en forma de solución verdadera y presenta sustancias definidas: agua, grasa, proteína, lactosa, vitaminas, minerales; a las cuales se les denomina extracto seco o sólidos totales. Los sólidos totales varían por múltiples factores como lo son: la raza, el tipo de alimentación, el medio ambiente y el estado sanitario de la vaca entre otros (Agudelo y Bedoya, 2005). Los niños y niñas de la Colonia Damón prefieren la leche de vaca obtenida directamente del ordeño, esta leche presenta un mayor contenido de grasa que la leche entera pasteurizada fluida que se comercializa fresca (3.4¹⁹ gramos vs. 2.7²⁰ gramos cada 100 cc. de alimento), así como una variación de otros nutrientes como vitaminas liposolubles, entre otros por no haber sido sometida a procesos industriales. Al ser consumida en el hogar, la pasteurización realizada será diferente a la industrial, por lo que los sabores y aromas son particulares.

Siguiendo a Aguirre (2017), las formas de producir alimentos para el consumo familiar son condicionantes sociales que hacen que los niños y niñas de la Colonia Damón coman lo que pueden comer, porque así como lo dice la autora “es la comida que puede conseguir o producir o comprar, y está legitimada por todos los que comparten esa representación (no de la comida sino de lo que llaman la realidad)” (p.19). De manera que cada sujeto elige lo que está obligado a comer, porque vive en una sociedad determinada y en un tiempo determinado (p. 19). De esta manera se establecen elecciones entre lo que hay disponible, lo cual depende de los recursos y la tecnología que poseen las sociedades o comunidades, es decir que la disponibilidad de técnicas y utensilios culinarios puede influir en el consumo de alimentos (Gracia, 2000, p. 45). Los aspectos ecológicos como la topografía, características del suelo, clima (Gracia, 2000, p. 45-46) y que las familias se encuentran en una colonia lechera claramente hace que la leche de tambo se encuentre disponible para su consumo. Los gustos o preferencias alimentarias propias de los sujetos

¹⁹ Dato obtenido del Instituto Babcock para la Investigación y Desarrollo Internacional de la Industria Lechera Universidad de Wisconsin. Madison.

²⁰ Dato de Leche Fresca Entera marca Conaprole.

comensales no son más que los gustos de lo que su sociedad le ofrece, condicionado por su situación social, económica, tecnológica, por lo que abunda o hay disponible, lo legitimado por las creencias; siendo el gusto una creación social que se traduce en lo individual de los sujetos (Aguirre, 2017, p. 19 - 20). Las tecnologías utilizadas para adquirir la leche de tambo, así como la consecuente disponibilidad de la misma se tornan dimensiones centrales que facilitan el consumo de este alimento por parte de los escolares.

Esta práctica es rescatada por los niños y niñas a través de fotografías que proporcionaron para el quinto taller (Anexo 1), bajo la consigna de presentar fotos que comuniquen sobre ser niño y niña y la alimentación.

Las Figuras 22 y 23 dan cuenta de una vaca lechera de raza Holando presentada por parte de una niña de 10 años.

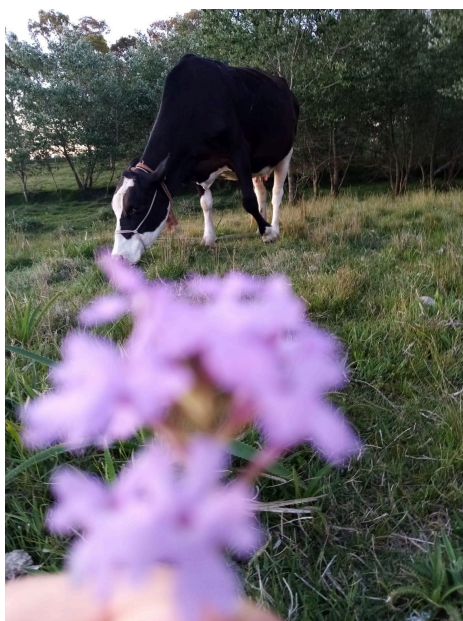


Figura 22: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.



Figura 23: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.

Así mismo, la primer imagen (Figura 22) es tomada por una niña de 6 años, en las que se dá el siguiente diálogo:

Entrevistadora: ¿Por qué la elegiste?

Niña (6 años): Porque sí.

Niña (10 años): Mirá [es] Josefina.

Niña (6 años): Yo tengo un montón de vacas.

El vínculo con el animal se da en el marco de una convivencia continua que queda simbolizado a partir del nombre que se le da a la vaca y es referido por la niña.

En la siguiente fotografía (Figura 24) 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.



Figura 24: Fotografía proporcionada por niña de 9 años.

Es así que se entrelazan representaciones relacionadas con la vida en el medio rural como las formas de producción lechera, el vínculo afectivo con el animal vacuno y el ser niño y niña en la ruralidad de la Colonia Damón, con el consumo y la autoproducción de “leche de tambo” de los escolares.

Agregando a esto, Gracia (2000) plantea que más allá de que un alimento sea aceptado como tal no condiciona solamente el hecho de que sea consumido, sino también

depende de las experiencias sensoriales que provoca en cuanto a su aspecto, olor, gusto, textura (p. 40). La preferencia en cuanto a su sabor resulta referida por los niños y niñas de la escuela en cuestión. Además, es manifestado por parte de los mismos su utilización en desayuno, preparada con café o cocoa, tanto sola o con acompañamientos diversos como sándwiches con queso, jamón u otro embutido o bizcochos. En este caso se conjugan las características organolépticas del alimento con el gusto y las preferencias sensoriales de los niños y niñas, así como su disponibilidad para el consumo, otorgando sentido a la “leche de tambo” como alimento central en las infancias de la Colonia Damón.

4.3.3 Autoproducción de alimentos: la huerta familiar, los árboles frutales y el vínculo con la tierra y la semilla.

El consumo dado por la disponibilidad de alimentos a través de la autoproducción se da también en el caso de las frutas. Paradójicamente las frutas no fueron planteadas como de preferencia en forma inicial, pero al indagar más profundamente sobre este tipo de consumos se identifican representaciones de agrado en relación a las mismas.

En un diálogo que se dió en el tercer taller, en el que fue utilizada una imagen en la cual aparecen niños y niñas tomando frutas de un bols (Anexo 1, imagen K), una de las niñas plantea lo siguiente:

Niña (10 años): Veo muchas peras y a todos felices comiendo.

Esta idea de felicidad dada por la imagen, da cuenta de cierta complacencia por estos alimentos. La preferencia por los alimentos dulces como las frutas, es algo innato entre los mamíferos y es parte de la evolución del Homo Sapiens ya que el azúcar es una vía de energía, condición necesaria para la supervivencia. Tal como señala Gracia (2000) este hecho es reforzado en cada generación “gracias al dulzor de la leche materna” y la preferencia mostrada por los niños más pequeños frente a lo dulce antes que hacia un plato de comida salada (p. 41).

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. Estas frutas mencionadas se corresponden con el patrón de consumo de Uruguay (Bove y Cerruti, 2008, p.61), denotando que son variedades comunes, que se producen y/o importan y se comercializan a nivel país. Afirman preferencias de unas sobre otras pero cabe señalar que los escolares destacan la autoproducción de algunas de las frutas nombradas, lo cual aparece reflejado en el siguiente diálogo:

Niño (9 años): Yo como esto [manzana] en casa tengo un árbol de manzana.

Niño (10 años): En casa hay árbol de naranja y como todo menos mango. La que más me gusta es el kiwi.

Niña (6 años): Me gusta la naranja, no tengo árbol en casa.

Este consumo y autoproducción de frutas es manifestado también a través de diferentes preparaciones culinarias y formas de conservación de las frutas cosechadas.

Entrevistadora: ¿Cómo la comen [a la fruta], en ensalada de fruta, sola?

Niño (11 años): Hacemos licuados.

Niño (10 años): Nosotros hacemos ensalada de fruta y licuado.

Niño (5 años): Manzana verde

Entrevistadora: ¿y cómo te gusta comerla?

Niño (5 años): Pelada.

Niña (9 años): He probado todo menos el mango, tengo naranja, duraznero y ciruelo e higo.

Niño (8 años): Ahh yo también tengo higos.

Niña (9 años): Y uvas.

Niño de (8 años): Yo también tengo uvas.

Niña (10 años): Comí manzana de las dos porque en casa están las dos manzanas, naranjos, los bananeros, los kiwi nunca probé, el mango tampoco, y tengo ciruelos y cerezos.

Niño (10 años): Tengo árbol de tangerina, manzanas y nísperos y un higuero.

Niña (10 años): Hago licuado, le pongo sorbito y corto en 4 la manzana y se la pongo adentro.

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. Lo que abarca diferentes especies que implican diversos grados de dificultad de producción considerando la adaptación de las mismas y los problemas de enfermedades y plagas que pueden sufrir en las condiciones de temperatura, humedad, calidad del suelo, entre otras, que existen en Uruguay. De las mencionadas por los escolares se identifican tanto de baja como alta dificultad, por ejemplo la ciruela, higos, cítricos, uva son de baja dificultad, mientras que las manzanas, duraznos pueden ser de media y alta dificultad de producción (Zoppolo et al., 2016, p. 123-135).

En las fotografías proporcionadas por los escolares se muestra la producción de frutilla en cajones como parte de su alimentación (Figura 25).



Figura 25: Fotografía proporcionada por niña de 10 años.

Las variedades mencionadas implican una estacionalidad amplia, demostrando la producción y el consumo de frutas durante todo el año. Las frutas dotan a la dieta de una mayor diversidad, proporcionando nutrientes como vitaminas, minerales y factores protectores de salud como fitoquímicos y fibra alimentaria (Afshin et al., 2019; Escudero y Gonzalez, 2001; Zhang et al., 2019; Zhu et al., 2018), estos aspectos contribuyen con una alimentación adecuada de los niños y niñas de la Colonia Damón a través de la agricultura a pequeña escala para el consumo de alimentos favoreciendo procesos de soberanía alimentaria familiar.

Afloran una multiplicidad de formas de preparaciones culinarias de frutas que van desde el simple pelado, licuado, en ensaladas de fruta hasta otras más complejas como manzana cocida y tortas, como por ejemplo en el siguiente intercambio:

Entrevistadora: ¿Cómo comemos las frutas además de licuados, compotas y ensaladas de frutas?

Niña (9 años): Manzana cocida.

Niña (9 años): Manzana con miel.

Niña (9 años): Tarta de manzana, tarta de naranja.

Niño (11 años): Nosotros hacemos dulce de higo

Niño (9 años): Hacemos dulce de higo y compota.

Surge el agregado de dulce y miel a la fruta en el caso de banana con dulce de leche y manzana con miel, estas prácticas introducen el consumo de azúcares simples o refinados aumentando la densidad energética de la propia fruta (MSP, 2017), pero a su vez presentan

construcciones identitarias de la cultura alimentaria. La miel dota de compuestos como enzimas, aminoácidos, ácidos orgánicos, antioxidantes, vitaminas y minerales, presentando propiedades endulzante, antioxidante y antibacteriana, además que constituye uno de los alimentos más primitivos que el ser humano aprovechó para nutrirse (Ulloa y col., 2010). Cabe señalar a el dulce de leche como alimento cuyo origen data de la época colonial, aunque las versiones del mismo difieren entre Uruguay y Argentina provocando en la década del 2000 una serie de disputas por su reconocimiento como patrimonio cultural por UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (Oliveira, 2003). Es preciso señalar que el mismo se encuentra reconocido desde el 2010 por dicha organización como patrimonio cultural del Río de la Plata, distinguiéndose como elemento representativo de una identidad adscrita a un territorio (local, regional, nacional) y convirtiéndose en un capital no solo económico sino, también, social y cultural (Castro y Perez, 2018).

Emerge la realización de compotas y dulces de frutas, éstos últimos son consumidos con panificados como por ejemplo dulce de higo con galletita, dulce de durazno con pan. Este tipo de preparaciones culinarias son realizadas a partir de frutas producidas en el hogar con el objetivo de conservar y aprovechar dicha producción por parte de la familia.

Entrevistadora: Acá dicen que no solo comen el durazno sino que hacen compota de durazno.

Niño (9 años): Sí porque siempre sacamos un montón de duraznos.

Niño (11 años): Nosotros hacemos dulce de higo.

Niño (9 años): Hacemos dulce de higo y compota.

Entrevistadora: ¿Cómo se hace la compota?

Niño (10 años): agua, azúcar y le agregas durazno y pones a calentar.

Es preciso señalar la diversidad mencionada en cuanto a las preparaciones culinarias que poseen como ingredientes destacados a las frutas mencionadas, proporcionando un consumo de las mismas a través de recetas caseras como torta de manzana, torta de naranja, manzana o durazno cocido (al horno o en compota). También surge la elaboración de dulces, esta es una práctica que favorece la conservación de las frutas y en este caso aparece un conocimiento expresado por los niños y las niñas de cómo preparar algunas recetas en base a las frutas que producen en su huerta familiar denotando su participación en la elaboración de las mismas.

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.

Entrevistadora: ¿Tenés algún árbol de fruta en tu casa?

Niño (11 años): No.

Entrevistadora: ¿Y comen mucha fruta en tu casa o poca?

Niño (11 años): Mucha.

Entrevistadora: ¿Dónde la compran?

Niño (11 años): En la verdulería, en la verdulería del Morrón (haciendo referencia a un centro de expendios de alimentos sobre la Ruta Nacional N°1 cercano a la colonia).

Niño (10 años): Naranjas, algunas crecen en el monte y después en la verdulería.

De acuerdo a Luraschi et al. (2014), la mayoría de las familias de la Colonia Damón en aquel entonces consumió frutas el día anterior a la entrevista (p.43), además de que dos tercios de las familias refirieron producir y comprar fruta (p. 44-45).

Cabe destacar que no fue mencionado el consumo o producción de frutos nativos como pitanga, arazá, guaviyú o guayabo del país, sino que las frutas identificadas responden a una influencia europea, principalmente mediterránea, asentando el mestizaje alimentario a partir de estos componentes en la dieta (Contreras y Gracia, 2005, p. 185-190). De esta forma, se continúa y propaga el consumo de estas frutas con sus diversas formas de preparación culinaria por parte de los niños y niñas como parte indisoluble de la identidad cultural de Uruguay y de la Colonia Damón.

De acuerdo con lo expresado por los escolares, en cuanto al consumo habitual de frutas surge cierto desconocimiento sobre algunas frutas como kiwi, mango y níspero, un niño de 10 años menciona que *“En casa hay árbol de naranja y como todo menos mango. La que más me gusta es el kiwi”*. Un niño de 9 años plantea que *“Ya comí todas [las frutas] menos mango y kiwi”*. Mientras que otro niño de 9 años le responde *“Si comiste, en la escuela”*.

El intercambio prosigue comentando sobre el fruto de níspero, el cual presenta una o dos semillas grandes dentro del mismo. Uno de los niños de 10 años comenta que nunca lo había probado antes, mientras que otros piensan formas para poder plantarlo y obtener sus frutos.

Niño (10 años): He probado todo menos el mango y el níspero.

Niño (9 años): ¿Se puede llevar a la casa la semilla para plantar?

Entrevistadora: Sí claro.

Maestra: ¿Ninguno tiene níspero en la casa?

Los escolares dicen que no en forma simultánea.

Maestra: Es raro que no tengan níspero en la casa, es un árbol que crece en todos lados.

Los escolares disfrutaron mucho el taller de los sentidos desarrollado en el cuarto taller (Anexo 1), degustaron fruta y semillas, se vivió un momento entre risas, un clima agradable y distendido. La maestra se involucró en la actividad, al cierre preguntó a los niños y niñas a quién les gustó el mango y el kiwi, identificando que son frutas que no se consumen habitualmente. Los niños y niñas respondieron que a algunos les gustó el mango y destacan que el kiwi es ácido aunque afirman que les gustó a todos. La incorporación de alimentos nuevos, como en este caso genera una tensión que es conocida como la paradoja del omnívoro (Fischler, 1995 y Rozin, 1976 en Gracia, 2000), por un lado se establece una tendencia a evitar lo desconocido, cierta prudencia o resistencia a comer un alimento nuevo, lo cual se conoce como neofobia ya que como seres omnívoros “estamos obligados a desconfiar” ya que todo alimento nuevo es potencialmente un riesgo para la vida. Por el otro lado, existe una necesidad de cambio y tendencia a la exploración de alimentos diferentes, impulsado a la diversificación, lo que es conocido como neofilia (p.38). Siguiendo a Gracia (2000), “cualquier ser humano, en tanto que omnívoro, está sometido a una especie de doble coacción entre lo familiar y lo desconocido, entre la monotonía y la alternancia, entre la seguridad y la variedad” (p.38). En la infancia este hecho es notorio, dependiendo del período evolutivo en el que el niño o niña se encuentre tal como lo refieren Piaget e Inhelder (1969), las construcciones perceptivas, intelectuales y afectivas dependerán de las experiencias y estímulos vividos, tensionando hacia la neofilia o neofobia su reacción frente a nuevos alimentos.

Ante “lo nuevo” varios niños y niñas optaron por llevar a sus casas semillas de las frutas utilizadas en el taller como la de níspero y mango, también semillas de girasol que nunca habían probado, con el fin de plantarlas. La maestra les entrega servilletas para que puedan envolver y llevarse las semillas. Además le explica a un escolar sobre la semilla de níspero *“Ponelo en una tierra bien fértil, en la huerta plantalo”*.

De esta forma aparece la escuela como el lugar donde se incorporan estos nuevos alimentos, se descubren y degustan, en este caso frutas exóticas como mango y kiwi y otras que no son de consumo habitual como níspero. En este sentido el entorno es el que permite la expansión en cuanto a la exploración de nuevos sabores (Lucas y Feucht, 2009, p.228), en este caso se identifica a la escuela rural en cuestión como un entorno que permite aumentar las oportunidades de influir en la selección de alimentos, convirtiéndose en una táctica que potencia el derecho a la alimentación adecuada.

Existen otros alimentos que también son producidos por las familias de los escolares en la Colonia Damón, en el siguiente diálogo emergen algunos de estos.

Entrevistadora: ¿Quién tiene en su casa para cosechar?

Niña (6 años): Yo tengo carne.

Niña (10 años): Yo tengo una huerta familiar en casa, bien grande.

Entrevistadora: ¿Y hay cebolla?

Niña (10 años): Sí.

Niño 1 (9 años): Yo tengo comprada.

Niño 2 (9 años): Yo tengo huerta.

Niño (10 años): Estamos haciendo una huerta y vamos a plantar cebolla.

Niño 2 (9 años): ¿Quién tiene ciboullete?

Niña (10 años): Yo

Entrevistadora: ¿Y para qué sirve?

Niña (10 años): Ciboulette con mayonesa.

Niño 3 (9 años): Para darle gusto a todas las comidas.

Ante la pregunta realizada, cabe señalar que inmediatamente la niña de 6 años incluye a la carne como uno de los alimentos que se producen para el consumo familiar. De igual manera el estudio de Luraschi et al. (2015) determinó que la población entrevistada refirió producir y consumir carne roja y pollo, siendo aproximadamente las tres cuartas partes de los mismos. La carne roja y pollo proveniente de la producción familiar para autoconsumo dada la explotación ganadera destinada a la lechería y cría y venta de terneros, vaquillonas y rubros de explotación secundaria como ovinos y porcinos, fueron utilizados en la Colonia Damón (p 43 - 45). La ingesta de carne también podría deberse a las costumbres alimentarias de nuestro país, sobre todo del medio rural (Luraschi et al., 2014, p.43). En este sentido, el cordero aparece como una carne que se come en la Colonia Damón a partir de un relato sobre la preparación de la misma “*el cordero se le pica ajo bien chiquito*” (niño de 10 años). Asimismo, es uno de los rubros de producción secundaria de las familias que allí residen (Lema, 2019, p. 160). La faena predial de la carne ovina en el medio rural se realiza en los predios rurales con fines de autoconsumo (INAC, 2007, p. 8) siendo un componente importante del consumo per cápita en Uruguay (INAC, 2007, p. 31). Cabe resaltar que en el interior urbano el consumo de carne de cordero es mayor que en Montevideo, particularmente en las localidades pequeñas (Bove y Cerruti, 2008, p. 35).

Se descubre la producción de alimentos, principalmente hortícolas, en la huerta familiar. Esto es develado además, a partir de las representaciones fotográficas que

presentaron los niños y niñas donde se muestran canteros, cajones u otros recipientes utilizados para la producción de las hortalizas (Figura 26, 27 y 28).

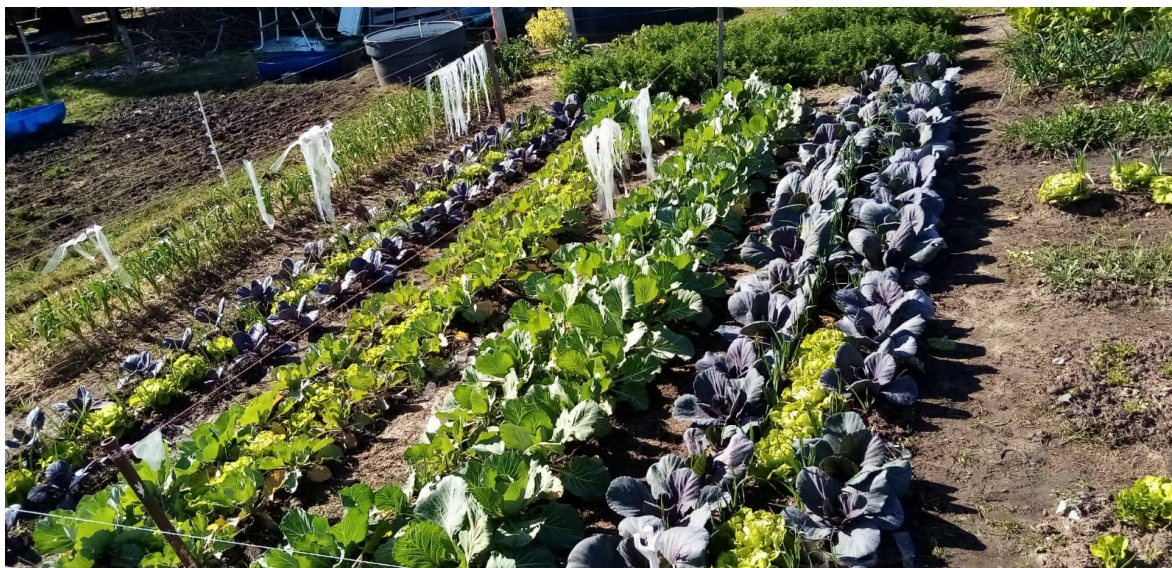


Figura 26: Fotografía proporcionada por niño de 9 años.



Figura 27: Fotografía proporcionada por niña de 9 años.



Figura 28: Fotografía proporcionada por niño de 10 años.

Se reconoce una representación de apropiación o de sentido de pertenencia a la huerta familiar, esto es manifestado a partir de enunciados como “*yo tengo huerta*” (niño de 10 años y niña de 9 años), “*yo tengo una huerta familiar en casa, bien grande*” (niña de 10 años). Cabe señalar la enunciación siguiente “*la huerta es lo mejor que hay*” realizada por un niño de 10 años lo que de alguna forma da cuenta del plano afectivo que involucra la producción de alimentos para el autoconsumo familiar. Esto último transcurre en el siguiente diálogo:

Niño (10 años): Yo, una foto de mis acelgas. Y después una foto andando en moto.

Entrevistadora: ¿Y por qué elegiste esas fotos?

Niño (10 años): La foto andando en moto, es porque me gusta andar en moto. En moto ando casi todos los días.

Entrevistadora: ¿Y andas en tu casa para practicar o salis a la calle?

Niño (10 años): Salgo por la calle. Y después acelga porque la huerta es lo mejor que hay.

Entrevistadora: ¿Y la acelga la plantaste tú? ¿por eso le sacaste la foto? ¿La riegan?

Niño (10 años): Si, la riego yo todos los días.

La dimensión afectiva emerge y esto según Calderón (2014), se relaciona con el campo de los universos emocionales y de la subjetividad, pero asimismo la afectividad se conforma como “una estructura inconsciente en el universo emocional con el que el sujeto se hará funcional en la cultura”. En este sentido, la práctica de la huerta se integra en la vida cotidiana de las infancias de la Colonia Damón, se construye, reproduce y transforma, siendo parte de la cultura.

En la imagen fotográfica presentada por dicho niño (Figura 29) se identifican plantines de acelga en un recipiente, lo que refiere a la técnica de almácigo en envase (Zoppolo et al., 2016, p.31). Esta técnica es utilizada para la germinación de las semillas en envases poco profundos y su posterior trasplante a los canteros de la huerta cuando la planta se encuentre en condiciones para esto. Existen hortalizas y frutas que no soportan esta técnica, sino que deben ser plantadas directamente en los canteros, como es el caso por ejemplo del zapallo, calabaza, poroto, melón, sandía, pepino, haba, arveja y chaucha (Zoppolo et al., 2016, p.30). En este caso, para la acelga se identifica una correcta utilización del almácigo para su producción, denotando un conocimiento sobre la siembra de este cultivo.



Figura 29: Fotografía proporcionada por niño de 10 años.

De acuerdo a 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.

La huerta familiar integra el trabajo reproductivo (Caro, 2018; Carrasquer et al., 1998) como parte del escenario del cuidado del hogar a través de la alimentación de sus integrantes. Amplía la diversidad de la dieta a partir de la obtención de alimentos de forma fácil y económica, permite una producción de alimentos sanos y frescos; si la producción es orgánica los alimentos además serán libres de sustancias químicas (Zoppolo, 2016, p. 17-18).

En este sentido, es relevante señalar el conocimiento que presentan los niños y las niñas sobre diversas semillas, esto surge en varias ocasiones. En el intercambio generado en el cuarto taller, sobre los sentidos (Anexo 1), mientras que se abría uno de los frascos “ciegos” utilizados en la “estación del sonido” se registra lo siguiente:

La entrevistadora avisa que se va a abrir un frasco. Cuando se abre el frasco y se pregunta ¿qué son?, varios escolares a la vez responden “semillas”. Cuando se re pregunta, ¿semillas de qué?, los niños y niñas comienzan a nombrar diferentes semillas de forma rápida: berenjena, zapallito, de sandía, de zanahoria, de naranjo, de banano, de tangerina, de frutilla, de zapallo, manzana, de pradera.

(Nota de bitácora de campo, Octubre de 2020).

A continuación el diálogo culmina de la siguiente manera:

Entrevistadora: No han visto en el campo una flor muy grande y amarilla.

Niña (9 años) y niña (10 años) (responden a la vez): girasol.

Niño de 9 años: Se hace aceite con eso.

A raíz de este intercambio es preciso señalar que surge una variedad amplia de semillas que son mencionadas por los escolares para la producción de diferentes vegetales como berenjena, zapallito, zanahoria, zapallo así como de frutas tales como la frutilla, mandarina y naranja, que pueden ser sembrados en la huerta. Incluso fue mencionada la “semilla de pradera”, esto tiene que ver con la producción ganadera para la alimentación animal. Las especies a instalar en las praderas pueden ser tanto gramíneas como leguminosas, lo que está condicionado por las características del campo tales como profundidad, acidez, fertilidad natural, que determinan la adaptación potencial de las distintas variedades y del uso que se le dará a la misma como por ejemplo mejora de las recrias, engorde de vacas y novillos, entre otras (INIA, 2018). Esto habla de un conocimiento de los niños y niñas sobre

el tipo y uso de las semillas, lo que está vinculado a las tareas productivas y reproductivas (Caro, 2018; Carrasquer et al., 1998) que son propias de la vida de las familias, en las que participa la infancia de la Colonia Damón.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio permitió registrar una multiplicidad de categorías y campos sobre las representaciones de los derechos de la infancia que convergen en los niños y niñas de la escuela de la Colonia Damón. Ser escuchado y respetado aflora como conceptos relevantes por parte de los niños y niñas y primeras aproximaciones a los derechos de la infancia y a la participación como derecho. Así también se destacan las formas de expresión artística como canto, rap y baile, las que son rescatadas por los escolares como nociones vinculadas a los derechos y que podrían actuar como modos de resistencia para la confirmación de los mismos. Cabe señalar que habilitar espacios de expresión artísticas en la educación inicial y primaria que tengan como objetivo abordar a los derechos de la infancia, podría actuar como catalizador para acercarse a las dificultades y obstáculos que enfrentan los niños y niñas en su vida cotidiana, del mismo modo que contribuir al reconocimiento de los mismos para su pleno ejercicio.

La identidad es distinguida como derecho, la que es expresada de diversas formas, en particular por medio del nombre propio. La forma en que un otro los identifica, involucra el reconocimiento y éste es asociado con un atributo de felicidad. En contraposición surge la tristeza y vergüenza frente al no reconocimiento, es decir frente a una identidad ignorada. Asimismo, la identidad es expresada simbólicamente a través del contorno de la mano y de la huella digital, esta última además declara un correlato con la identidad legal.

El juego reconocido como derecho se manifiesta asociado a la sensación de bienestar, simbólicamente es expresado con palabras como diversión y felicidad, en diversas situaciones cotidianas de los niños y niñas de la escuela rural N°98. Se destacan los cumpleaños, vacaciones familiares y partidos de fútbol en el club social y deportivo de la Colonia Damón, por lo que el juego presenta relación con festividades, momentos de esparcimiento, ocio, recreación y participación en la vida cultural compartidas con la familia y amigos.

Es preciso destacar el juego como mediador del vínculo entre los niños y niñas con aquellos animales que cumplen una función productiva (terneros, vacas, ovejas) y una función

reproductiva en la vida de las familias, en tanto que éstos son utilizados para la alimentación familiar (gallinas, cerdos).

El derecho a vivir en el campo se presenta con emociones de atracción, satisfacción, disfrute y deseo. Existe un estrecho vínculo entre infancia y realización de tareas en el medio rural en clave a actividades familiares, con diferencias de género y edades. Lo reproductivo y productivo se torna indisociable en este ámbito de producción familiar, dado que las actividades se encuentran integradas en la vida cotidiana de las familias. Esto genera aprendizajes y conocimientos significativos sobre las actividades productivas y reproductivas y la vida en la Colonia Damón. Si bien excede los propósitos del presente estudio, no es posible dejar de señalar que Uruguay en las últimas décadas se ha enfrentado al despoblamiento del medio rural y dificultades en la sucesión de emprendimientos productivos de la producción familiar. La teoría de las representaciones sociales podría ser un marco teórico y metodológico adecuado para estudiar estos aspectos. Cabe reflexionar acerca de cuáles son los determinantes que desmotivan la permanencia en el campo de los sujetos durante el transcurso de su vida juvenil y adulta.

Las representaciones sociales en cuanto al derecho a la alimentación adecuada se dan a partir de aspectos de la vida cotidiana de los escolares, demostrando las diversas dimensiones que lo componen. En cuanto a la dimensión social, la comensalidad se rescata durante el almuerzo familiar de los fines de semana (domingo) como tiempo de comida que realizan las familias de la Colonia Damón. Preparaciones culinarias como pastas (tallarines, ravioles) con tuco son las mediadoras de esta práctica social, que expresa sociabilidad, hospitalidad, amor, afecto, felicidad. Esto da cuenta de que la comensalidad es un medio inmaterial del derecho a la alimentación.

En las celebraciones como cumpleaños y principalmente los infantiles, el encuentro involucra a la familia, amigos y amigas. Se comparten juegos y alimentos especiales (torta de cumpleaños, caramelos, hamburguesas, refrescos y jugos) como símbolos de celebración, mediados por sensaciones que rondan la diversión, alegría y el afecto. Corresponde sopesar la relación entre alimentos de baja calidad nutricional (alto contenido de azúcar, energía, entre otros componentes) y lo placentero de experiencias vitales con características de celebración que los involucran. La dimensión social influye directamente a que se dé el consumo de estos productos en los niños y niñas y se incorporen en la alimentación habitual.

Otro aspecto a resaltar son las preferencias alimentarias de los escolares como parte del disfrute pleno del derecho a la alimentación en cuanto a la dimensión de consumo de los mismos. Se identifican alimentos propios de la cultura alimentaria de la Colonia Damón, tal

es el caso del arroz como acompañamiento de carnes en menús como arroz con asado, hamburguesa, chorizo, milanesas, arroz con huevo frito, con mayonesa y agregado de sal. También en postres como arroz con leche. Las preparaciones de olla son habituales en las familias de la Colonia Damón tales como guisos y cazuelas, también tucos, puchero y otras carnes como cordero. Aparece el chorizo seco o “carne podrida” como preparación culinaria. Los niños y niñas en los desayunos incluyen leche acompañada o no con cocoa o café, sandwiches (“refuerzos”) de pan con huevo, queso, fiambre (paleta de cerdo) o chorizo seco y bizcochos. Se revelan así aspectos que actúan como condiciones materiales del derecho humano a la alimentación.

En cuanto a la alimentación y su dimensión nutricional, surgen conceptos como “colación” y “muchas calorías” y discursos que dan cuenta de ciertas restricciones alimentarias vinculadas a la salud, tal es el caso del consumo de chocolate en detrimento de la salud bucal. Estas normas dietéticas permean del modelo médico - nutricional que tienen como objetivo el consumo alimentario dentro del parámetro “saludable”, aunque esto no impide que los niños y niñas valoren más las propiedades sensoriales de los alimentos para su selección.

Es importante destacar las representaciones sociales emergentes acerca de la leche de tambo, en tanto alimento preferido y central en las niñas y niños de la Colonia Damón. Asimismo refiere a la disponibilidad de este alimento en su condición de familias productoras lecheras. Es así que se entrelazan representaciones relacionadas con la vida en el medio rural, las formas de producción lechera, el vínculo afectivo con el animal vacuno y el ser niño y niña en la ruralidad de la Colonia Damón.

En términos de la alimentación como derecho humano y sus dimensiones de acceso y consumo de alimentos, se rescata a la autoproducción de los mismos como práctica social de las familias de los escolares en la Colonia Damón. La autoproducción incluye naranjas, manzanas, mandarinas, higos, duraznos, uvas, ciruelas, frutilla, cebollas, ciboulette, ajo, orégano, perejil, repollo, acelga, entre otros alimentos. La agricultura a pequeña escala de una diversa y vasta variedad de hortalizas y frutas contribuye con la materialidad de la alimentación adecuada de los niños y niñas, enriqueciendo nutricionalmente y culinariamente las preparaciones que estos consumen. Además, se constata la producción de animales y el cuidado de los mismos para el consumo familiar, como ovinos, bovinos, cerdos y gallinas para la obtención de huevos.

Es preciso subrayar que se identifica un conocimiento sobre los procesos productivos vinculados a la huerta familiar y a la actividad productiva con animales. También significancias de agrado y afecto por parte de los escolares en cuanto a las mismas.

A partir de los relatos de niñas y niños fue posible comprender el valor sociocultural de los alimentos y de las preparaciones que dan cuenta de la cultura. La práctica de la huerta y la elaboración de preparaciones culinarias tradicionales como conservas y recetas familiares se encuentran integradas a la vida cotidiana de las infancias de la Colonia Damón.

Estas características fomentan procesos de soberanía alimentaria y otorgan rasgos identitarios de la cultura alimentaria en esta ruralidad. Los que resurgen como una suerte esperanzadora ante un panorama complejo de la alimentación a nivel global y nacional, donde la convivencia de la subalimentación, desnutrición, el sobrepeso y la obesidad son problemas que debilitan el disfrute del derecho a la alimentación adecuada de las infancias.

La investigación permitió estudiar además los obstáculos y las acciones (estrategias y tácticas) que configuran la concreción de los derechos de la infancia y de la alimentación. La escuela rural N°98 de la Colonia Damón aparece como espacio facilitador del ejercicio de los derechos de la infancia en tanto que en ella se expresan condiciones del ambiente social y físico, que los propician. Se identifican proyectos educativos que favorecen la realización y reflexión en cuanto a los derechos. El Programa de Educación Inicial y Primaria posicionado desde un enfoque de derechos, otorga un sentido a la educación hacia la construcción de ciudadanía. En consonancia se identifican en la escuela rural N°98 proyectos educativos que los abordan: estos son la educación sexual y la educación en emociones y valores. En cuanto al primero se destaca que como estrategia se recurre a la vinculación con la institución Universidad de la República para responder a esta necesidad. Si bien la sexualidad es reconocida como un derecho, emergen representaciones sociales que están en tensión con el desarrollo de la temática, he aquí la construcción social de la infancia de las familias, género y rol de la mujer en el cuidado de las infancias. Esto se presenta como obstáculo / oportunidad para el abordaje de este derecho.

A propósito de la educación en emociones y valores, de forma continua a través de los años la escuela viene desarrollando diversos proyectos en este sentido. Se identificaron aspectos tales como contribuir al reconocimiento de las emociones y valores. Se detectó la búsqueda del involucramiento de las familias en el proyecto educativo, asignándoles un rol de acompañantes en el entendido que actúan como agentes que favorecen el desarrollo emocional de los niños y niñas. Los valores configuran las normas sociales en una sociedad, en conjunto con las emociones componen la dimensión subjetiva y ética de los derechos humanos. Comprender el sistema de valores, ser críticos ante estos en búsqueda de la transformación de lo injusto, es parte de la afirmación como sujetos de derechos. Es por esto que la escuela rural de la Colonia Damón a través de sus proyectos, actúa como catalizador del desarrollo de sujetos que se autoperciban como merecedores de los mismos

desde un enfoque individual y colectivo. La planificación estratégica de iniciativas de índole educativo que involucren a escolares, sus familias y a toda la Colonia Damón, es entendida como pertinente y relevante para la contribución del ejercicio pleno de los derechos humanos y de la infancia de esta comunidad.

Cabe señalar que el proyecto escolar desarrollado sobre las emociones y valores, puede estar contribuyendo a poner como tema de diálogo obstáculos tales como es el caso del bullying, lo cual contribuye a una convivencia más saludable en la escuela. La consolidación de espacios de intercambio sobre estas experiencias con el resto de la comunidad educativa, permitirá propiciar la reflexión sobre las prácticas educativas en clave de derechos.

El protocolo de ANEP frente al COVID-19 ha puesto en detrimento el ejercicio del derecho al juego en el ámbito de la escuela rural, lo que surge como obstáculo frente a este derecho. La necesidad de un enfoque lúdico en el proceso educativo además de los espacios de recreación y descanso en el momento del recreo son necesarios para el desarrollo psicobiológico y social de niños y niñas. De todas formas, los escolares encuentran intersecciones que les permiten transgredir estas limitaciones, construyendo tácticas que les habilitan desarrollar el juego.

En cuanto al derecho a la alimentación, la escuela también actúa como facilitador de una alimentación adecuada en términos nutricionales, ya que dispone del almuerzo escolar enmarcado en el Programa de Alimentación Escolar. Para esto cuenta tanto con alimentos, como de un plan de menú adecuado, tal como es destacado por la maestra directora, del mismo modo que se cuenta con el personal de cocina y servicio necesario para su implementación. El recinto de cocina y comedor disponen de utillaje y mobiliario acordes a la matrícula escolar, presentando dimensiones y características de una cocina familiar. Quizá sea por esto que se destaca a la comensalidad identificada en el comedor escolar como aspecto promotor del derecho a la alimentación adecuada. Se señala el compartir los mismos alimentos y preparaciones, el diálogo e intercambio dado entre escolares y maestra y el ambiente agradable en el momento del almuerzo escolar, estos se establecen como aspectos sociales y culturales de la alimentación fortalecidos en el centro educativo.

La inexistencia de centros de venta de alimentos cercanos a la escuela y de cantina escolar, además de los horarios de ingreso a la escuela, almuerzo escolar y recreo, inhiben la compra de alimentos para consumo informal, los que generalmente responden a un alto aporte energético, de azúcares, sodio y grasas, regulando así que no se ingieran alimentos inadecuados y fuera de los horarios establecidos por el centro educativo.

Es de relevancia señalar que la huerta en conjunto con el comedor escolar aparecen como estrategia educativa que posibilitan la incorporación de hortalizas, con el fin de ampliar la diversidad de alimentos y nutrientes en los niños y niñas. A través de estos se busca promover hábitos alimentarios saludables que favorezcan el desarrollo y la promoción de la salud. A contraposición de las costumbres familiares que se declaran como obstáculo / oportunidad en la escuela de la Colonia Damón. Si bien la alimentación es expresada desde la dimensión biológica o nutricional como aspecto central, cabe destacar que la escuela se sitúa como el lugar donde se descubren y degustan nuevos alimentos. Esto permite aumentar las oportunidades en la selección de los mismos potenciando el derecho a la alimentación adecuada desde la dimensión cultural.

Cabe enfatizar que es oportuno potenciar las estrategias educativas en relación a la alimentación teniendo en cuenta al alimento como habilitador del abordaje de contenidos didácticos planteados en el programa escolar considerando las fases del alimento desde su producción hasta su consumo, de igual modo que sus características fisicoquímicas, sociales y nutricionales. La huerta escolar contribuye a reconstruir prácticas sociales y tradiciones alimentarias tales como la recuperación de los tipos y formas de cultivo y sus semillas, conservación de hortalizas y frutas, remedios caseros, recetas familiares y tradicionales. Sería importante además facilitar el intercambio entre las familias y la escuela sobre los procesos que involucran a la huerta, considerando que los escolares cuentan con huertas familiares en sus hogares. Atender estos elementos en la práctica educativa hacen que la alimentación sea problematizada desde algo más que una necesidad nutricional permitiendo su desarrollo como un derecho humano integral.

Es conveniente destacar que la Colonia Damón como territorio conjuga características productivas, económicas y sociales propias. La ruralidad de la misma presenta a la lechería como principal rubro productivo, siendo este un sistema de carácter intensivo que se desarrolla en los predios cedidos por el Instituto Nacional de Colonización. Además de ser el principal ingreso económico de las familias, éstos son el lugar donde residen y habitan los niños y niñas de la escuela, demostrando el alcance de esta política pública y el rol del Estado como facilitador del acceso a bienes materiales para el ejercicio de los derechos humanos. No obstante, el entorno refleja la presencia de la agricultura de secanos a gran escala, el uso de maquinaria de gran porte para la producción, entre otros aspectos que señalan las transformaciones del medio rural del Uruguay.

Se identifica un vínculo extenso en tiempo entre las familias de la Colonia Damón y la escuela rural, donde padres, madres, tíos y tías, hermanos y hermanos han transcurrido su educación inicial y primaria en la escuela. Lo que proporciona significación de pertenencia

entre escuela, familias y el territorio que constituye a la Colonia Damón. Todo esto configura un contexto cultural particular cargado de significados que hacen que el espacio físico y social sean indisociables, conformando la identidad y la historia viva de la escuela rural N°98.

Finalmente, y aunque no fue uno de los objetivos de la investigación, es necesario realizar una consideración sobre la metodología utilizada referente a los talleres. Éstos fueron planificados previamente, lo que insumió un proceso de trabajo que consideró las edades de los escolares, la característica de clase multigrado de la escuela rural, las particularidades del territorio de la Colonia Damón que imprime características sociales, culturales y productivas propias. Las actividades que conformaron cada taller, exploraron diferentes miradas sobre significados, construcciones, opiniones y la realidad de la que son parte. Presentaron diferentes objetivos complementarios y estuvieron compuestas por dinámicas lúdicas que permitieron recoger las representaciones de los escolares en torno a los derechos de la infancia y el derecho a la alimentación. Dentro de los desafíos en el momento de planificar y llevar adelante esta metodología fue el de tomar en consideración las habilidades y capacidades comunicativas de los escolares. También evaluar aspectos como los recursos materiales, condiciones edilicias y los tiempos para cada una de las instancias en retroalimentación con el taller anterior. Es por esto que los talleres tuvieron en cuenta el desarrollo cognitivo de las diferentes edades y estimularon el trabajo colaborativo, se desarrollaron de manera flexible permitiendo re pensar las actividades, adaptándolas según las circunstancias y las necesidades que se fueron presentando en cada instancia. Cabe destacar que los talleres demostraron en su ejecución la generación de un clima agradable, interés, curiosidad, creatividad y colaboración entre pares, por parte de los escolares.

Es primordial destacar la utilización de diversas formas de expresión de los escolares como la artística a través de expresión pictórica, fotográfica, musical y por medio de la palabra, haciendo énfasis en la importancia de la escucha por parte de todos los participantes.

Es preciso remarcar que los talleres implicaron un trabajo de tres personas para guiar, acompañar, interactuar y registrar lo generado. Por lo que se recomienda que este tipo de metodologías sean desarrolladas en equipo, lo cual confiere una mayor complejidad en su ejecución pero a su vez brinda un mayor enriquecimiento y complementariedad en el trabajo de campo. Es de importancia señalar que la observación participante fue realizada durante toda la fase del trabajo de campo, lo que complementó lo recogido en los talleres y dotó de elementos para el análisis.

El conocimiento previo sobre escuelas rurales, el vínculo con la escuela rural N°98 especialmente, así como la trayectoria del equipo universitario en la Colonia Damón facilitó el desarrollo de estas metodologías y de la investigación en general. Es por esto que se distingue la sustancia del vínculo con los sujetos participantes, es decir del relacionamiento basado en el diálogo de saberes sustentado en el compromiso de trabajo desde un proceso de extensión universitaria.

En suma y retomando el objetivo general que orientó esta tesis, los derechos de la infancia reconocidos corresponden al derecho a ser escuchado, respetado y el ejercicio de formas de expresión artística, el derecho al juego, la identidad y el derecho a vivir en el campo. En cuanto a los obstáculos para el desarrollo pleno de los derechos se identifican nociones de infancia que reflejan construcciones sociales e históricas en las familias, que ejercen limitaciones en cuanto a participación, información y diálogo sobre algunos temas como por ejemplo sexualidad. Otro obstáculo identificado fue en relación a protocolos que se determinan en altas esferas de la educación inicial y primaria que luego al ser practicados, ejercen limitaciones sobre algunos derechos de la infancia, este es el caso del protocolo de ANEP frente a COVID-19 y el derecho al juego en el ámbito escolar.

Las condiciones que facilitan los derechos se encuentran relacionadas con los proyectos educativos en la escuela rural N°98, que abordan la dimensión subjetiva de los derechos humanos a partir de una planificación intencionada por parte de la maestra directora. También la modalidad multigrado que favorece la autonomía y trabajo colaborativo. Como facilitador aparece la política del Instituto Nacional de Colonización en cuanto a que las actividades productivas y reproductivas de la vida cotidiana suceden en este espacio destinado a la distribución de tierras a familias productoras. Estos aspectos también se encuentran vinculados con el ejercicio del derecho humano a la alimentación adecuada en el entendido que se facilitan aspectos sociales y culturales particulares de la Colonia Damón.

Contemplando los aspectos inmateriales y materiales del derecho a la alimentación que afloran en este estudio, correspondientes a la comensalidad, preferencias alimentarias, consumo y autoproducción de alimentos, los facilitadores identificados corresponden a la escuela rural y a características del ámbito familiar de los escolares. El ambiente social y físico de la escuela rural, el Programa de Alimentación Escolar y la estructura del funcionamiento de la escuela rural en su conjunto, contribuyen con este derecho en su dimensión nutricional y social. La integración de la infancia en los procesos productivos y reproductivos familiares, otorgan un valor sociocultural al derecho a la alimentación y dan cuenta de procesos de soberanía alimentaria a nivel familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1987). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Agudelo, D., Bedoya O. (2005). *Composición nutricional de la leche de ganado vacuno*. Revista Lasallista de Investigación, 2(1),38-42.[fecha de Consulta 17 de Marzo de 2022]. ISSN: 1794-4449. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520107>
- Aguirre, P. (2017). *Una historia social de la comida*. Lugar Editorial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Aguirre, P. (2014) La complejidad del evento alimentario. (p. 4-13). En Piaggio L. y Solans A. *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Akadia Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Aguirre, P. (2005). *Ricos flacos y gordos pobres*. La alimentación en crisis. (2004). En Nun J.Claves para Todos. Editorial Capital Intelectual. Buenos Aires. <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/aguirre-ricos-flacos-y-gordos-pobres.pdf>
- Afshin, A., Sur, P. J., Fay, K. A., Cornaby, L., Ferrara, G., Salama, J. S., Mullany, E. C., Abate, K. H., Abbafati, C., Abebe, Z., Afarideh, M., Aggarwal, A., Agrawal, S., Akinyemiju, T., Alahdab, F., Bacha, U., Bachman, V. F., Badali, H., Badawi, A., ... Murray, C. J. L. (2019). *Health effects of dietary risks in 195 countries, 1990–2017: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017*. The Lancet, 393(10184), 1958–1972. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30041-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30041-8)
- Aispuro, M. y Gribov, D. (2017). La alimentación: escenario de experiencias corporales. En Pereira, P, Aispuro, M, Gribov, D, Meerhoff, G, Natero, V, Olivetti, M, Risso, F, Santín, V y Valdés, F. (2017). *Los alimentos y la infancia desde una mirada interdisciplinar*. Ediciones Universitarias.

Aranceta J, Pérez C, Dalmau J, Gil A, Lama R, Martín MA, Martínez V, Pavón P, Suárez L. (2008) *El comedor escolar: situación actual y guía de recomendaciones*. Anales de Pediatría. Barcelona. 69(1): 72-81.

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. (2020). *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID - 19*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/mayo/200529/Protocolo%20unificado%20centros%20educativos%202020%20v4%281%29.pdf>

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Uruguay. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar14-6.pdf>

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (s/f). Monitor educativo. Recuperado el 10 de octubre de 2022. <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/fichaescuela?1116098>

ANEP, UDELAR, MIDES, INDA, INE. (2019). Administración Nacional de Educación Pública, Universidad de la República, *Ministerio de Desarrollo Social, Instituto Nacional de Alimentación, Instituto Nacional de Estadística. Evaluación del Programa de Alimentación Escolar y monitoreo del estado nutricional de los niños de escuelas públicas y privadas en Uruguay*. <https://evaluacionpae.anep.edu.uy/documentos/Documento%20completo.pdf>

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus. https://www.sename.cl/wsename/otros/obs8/OBS_8__82-110.pdf

Baratta A. (2008). *La niñez como arqueología del futuro*. En Justicia y Derechos del Niño. Número 9. UNICEF. 1º edición. Montevideo, Uruguay.

Barna, A. (2012) *Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador*. Kairós. Revista de Temas Sociales, año 16,nº 29, mayo de 2012. Editorial de la Universidad Nacional de San Luis.

- Barneche, M.; Cauci, A.; Sapriza, D.; Ferrari, N.; Gandolfo, A.; Gandolfo B. (...); Risso F. (2016). *Lo grupal en la Colonia Damón: develando los colectivos que viven y construyen la Colonia*.
http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/1526_2016.pdf
- Barrán, J. P. (1998). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1800-1860. La cultura Bárbara*. Tomo I. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (2004). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1860-1920. El disciplinamiento*. Tomo II. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2001). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo. Universidad de la República.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza & Janés, S.A. Editores.
- Bauman, Z. (1999) *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de cultura económica de Argentina. Buenos Aires. Argentina.
- Bellenda, B., Faroppa, S. M., García, M., & 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).
- Bermudez, C. y Charquero F. (2018). *Prácticas alimentarias de las familias que viven en la Colonia Damón, Depto. de San José*. [Tesis inédita para optar por la Licenciatura en Nutrición]. Escuela de Nutrición. Universidad de la República.
- Bezerra, J. (2009). *Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar*. Revista Brasileira de Educação, 14(40), 103-115.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100009>
- Bizquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.

- Bove, I., y Cerruti, F. (2008). *Los alimentos y bebidas en los hogares: ¿Un factor de protección o de riesgo para la salud y el bienestar de los uruguayos? Encuesta nacional de gastos e ingresos de los hogares 2005–2006*. INE. Montevideo.
- Brum, M., De Rosa M. *Estimación del efecto de corto plazo de la covid-19 en la pobreza en Uruguay*. Universidad de la República.
http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Blog/Estimaci%C3%B3n_del_efecto_de_corto_plazo_de_la_covid-19_en_la_pobreza_en_Uruguay.pdf
- Brooker, L. (2013). La definición del juego. En Brooker, L. y Woodhead, M. *El derecho al juego*. Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) The Open University (La Universidad Abierta) Milton Keynes, Reino Unido. Disponible en: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Buso, S. y Velardita, N. (2008). *Las voces veladas: otro discurso del niño y sus derechos*. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”. Red universitaria en educación infantil. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina. Disponible en: <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje1/Buso.pdf>
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Argumentos para otro comienzo. Siglo XXI Editores Argentina S.A. ISBN: 978-987-1220-74-8. Buenos Aires. Argentina.
- Cabrera A., Hernández O., Zizumbo L. y Arriaga E. (2019). *Régimen alimentario y biopolítica: problematizando las dietas*. Revista Mexicana de Sociología 81, núm. 2 417-441. <http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v81n2/324-v81n2a7>
- Calarco, J. (2006). *La representación social de la infancia y el niño como construcción*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001729.pdf>
- Calderón, E. (2014). *Universos emocionales y subjetividad*. Nueva antropología, 27(81), 11-31.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362014000200002&lng=es&tlng=es.

- Campos, D. y Gutiérrez, S. (2010). *El escándalo político. Su estudio desde las representaciones sociales*. Anuario Investigación 2010. México DF: UAM-X, CSH, Educación y comunicación; 2010. 1a edición Págs. 814. ISBN: 9786074775556. (p. 155-183).
- Carballo González, C. (2018). *Soberanía alimentaria y desarrollo: caminos y horizontes en Argentina*. Cuadernos para la soberanía alimentaria; #2. 1a ed. revisada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mónadanomada. ISBN 978-987-45781-3-6
- Caro, P. (2018). *Infancia rural y trabajo productivo y reproductivo en el Valle de Aconcagua. Una mirada de género*. Revista Austral de Ciencias Sociales, núm. 34, pp. 169-191. Universidad Austral de Chile. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/459/45959602011/html/#fn7>
- Carrasquer, P., Torns T., Tejero E., Romero A. (1998). *El trabajo reproductivo*. Papers 1998;55:95-114. <https://papers.uab.cat/article/view/v55-carrasquer-torns-tejero-et-al/pdf-es>
- Castro H. y Pérez C. (2018). ¿Alimentos con identidad?: El Dulce de Leche como producto argentino. En Silva, M., Vanzella E., Brambilla, A. *Processos sociais: sistemas culinários em contexto de deslocamentos, construções de identidades, memórias e patrimônios*. Editorial: Universidade Federal da Paraíba. Centro de Comunicação, Turismo e Artes. ISBN: 978-85-9559-156-1. (p. 235-260).
- 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.
- Cauci, A., Muniz, F. & Risso, F. (2020). *La formación integral de los estudiantes de Nutrición a partir de extensión universitaria en el medio rural*. +E: Revista De Extensión Universitaria, 10 (13.Jul-Dic), e0019. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0019>

- 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 XX1*, 19(2), 105-126, doi: 10.5944/educXX1.14271
- Castro, M. y Fabron, G. (2018). *Saberes y prácticas alimentarias: familias migrantes entre tierras altas y bajas en Argentina*. *Estudios sociales* (Hermosillo, Son.), 28(51)<https://doi.org/10.24836/es.v28i51.510>.
- CCEPI. (2014). Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento hasta los seis años*. Recuperado en: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>
- CEPAL (Comisión Económica Para América Latina). (1997). *Programa de Alimentación Escolar de Uruguay y su impacto nutricional y educacional*. Dist. restringida. LC/R.1767.
- Cervato-Mancuso, A., Moraes da Silva, G., Pava Cárdenas, A. (2013). *Grupo focal con nutricionistas que actúan en la alimentación escolar: el menú como elemento pedagógico*. *Revista chilena de nutrición*, 40(3), 250-255. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182013000300006>.
- CESDEC. (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.
- Cillero Bruñol, M. (2008). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En *Justicia y Derechos del Niño*. Número 9. UNICEF. 1° edición. Montevideo, Uruguay.
- Cillero Bruñol, M. (1997). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. En *Infancia, boletín del Instituto Interamericano del Niño N° 234*. Montevideo.
- CHSCV y UCM (Comisión Honoraria de Salud Cardiovascular y Unidad Coronaria Movil). (2015). *Estudio de la HTA y su vínculo con sobrepeso y obesidad en niños de 10 a 13 años en las escuelas públicas de Montevideo*.

Charquero, F. (2020). *Características de los almuerzos de las familias que viven en la Colonia Damón, Depto. de San José*. [Trabajo de investigación de finalización de grado para optar por la Licenciatura en Nutrición]. Escuela de Nutrición. Universidad de la República. Disponible en: https://www.nutricion.edu.uy/wp-content/uploads/2021/03/TIN2020_CD.pdf

Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2013). *Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/51ef9bf14.html>.

Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2003). *Observación general n° 4. La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño*. <https://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/09/observacion-general-4-salud-desarrollo-adolescentes-contexto-convencion-sobre-derechos-nino-2003.pdf>

Comité de Seguridad Alimentaria Mundial. (2012). *En buenos términos con la terminología*. <http://www.fao.org/3/MD776s/MD776s.pdf>

Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). (2019) *Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional. Programa Nacional de Alimentación Escolar de Brasil*. Recuperado el 15 de setiembre de 2022. <https://plataformacelac.org/programa/94>

Consejo de Derechos Humanos. Naciones Unidas. (2014). *El derecho a la alimentación*. Resolución 7/14. https://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/resolutions/A_HRC_RES_7_14.pdf

Contreras J. (2014). Patrimonio y globalización: la identidad culinaria como respuesta. (p. 167-183). En Piaggio L. y Solans A. *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Akadia Editorial. Buenos Aires.

- Contreras J. (2007) *Alimentación y religión*. Humanitas, Humanidades Médicas. Número 16. <https://sociologiadelsistemaalimentario.files.wordpress.com/2016/04/alimentacion3b3n-y-religion.pdf>
- Contreras, J. (1992) *Antropología de la alimentación*. 1 ed. Madrid: EUDEMA UNIVERSIDAD.
- Contreras, J. y Gracia M. (2006). Del dicho al hecho: las diferencias entre las normas y las prácticas alimentarias (p. 75- 115). En Bertran M. y Arroyo P. *Antropología y Nutrición*. Editorial Fundación Mexicana para la Salud, A.C. México, D.F.
- Contreras, J. y Gracia M. (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Editorial Ariel. Barcelona. España. ISBN: 84-244-2223-9
- Corona, J.L., & Maldonado, J. (2018). *Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic*. Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 37(4), 1-4. Recuperado en 23 de septiembre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002018000400022&lng=es&tlng=es.
- Cuevas, Y. (2016). *Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa*. Cultura y representaciones sociales, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es.
- Cunningham, H. (1999). *Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII*. http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Los_hijos_de_los_pobres.pdf
- Decreto N° 93/020. *Declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus COVID-19 (Coronavirus)*. Presidencia de la República. Consejo de Ministros. Recuperado el 15 de mayo de 2021 en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>
- DeMause, LI. (1991) . *Historia de la Infancia*. Madrid. Alianza.

- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: las epistemologías del Sur*. CIDOB. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce-Extensión universitaria.Universidad de la República. Montevideo, Uruguay
- De Sousa Santos, B. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. El Otro Derecho, número 28. Julio de 2002. ILSA, Bogotá D.C., Colombia.
- DIEE, PAE, IECON, INDA, INE. (2019). *Evaluación del Programa de Alimentación Escolar y monitoreo del estado nutricional de los niños de escuelas públicas y privadas en Uruguay*.
<https://evaluacionpae.anep.edu.uy/documentos/Documento%20completo.pdf>
- DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria). (s/f). *Programa Alimentación Escolar*. Recuperado el 6 de junio de 2021
<https://www.dgeip.edu.uy/finalidad-del-pae/>
- Duek, C. Infancia, fast food y consumo (o cómo ser un niño en el mundo Mcdonald's). (2014). En Piaggio L. y Solans A. *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Akadia Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Duschatzky, S. (2011). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Editorial Paidós. Montevideo, Uruguay.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura*. 1 ed. Barcelona: Paidós.
https://www.academia.edu/28952264/Eagleton_Terry_La_Idea_de_Cultura_Una_Mirada_Politica_Sobre_Los_Conflictos_Culturales
- Escudero Álvarez, E., & González Sánchez, P.. (2006). *La fibra dietética*. Nutrición Hospitalaria, 21(Supl. 2), 61-72.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112006000500007&lng=es&tlng=es.

- Esquinas, J. (2006). *Hambre y globalización. Situación actual y cooperación internacional. En Seguridad alimentaria y políticas de lucha contra el hambre*. Seminario Internacional sobre Seguridad Alimentaria y Lucha contra el Hambre. Cátedra de Estudios sobre Hambre y Pobreza. Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba. ISBN 84-7801-846-8. Córdoba, Argentina.
- Esquinas, J., Vivero, J., Martín, M. y Porras C. (2006). *Seguridad alimentaria y políticas de lucha contra el hambre. Seminario Internacional sobre Seguridad Alimentaria y Lucha contra el Hambre*. Cátedra de Estudios sobre Hambre y Pobreza. Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba. ISBN 84-7801-846-8. Córdoba, Argentina.
- Fandiño, D. (2018). *El rol productivo de las políticas de promoción de la salud*. 8° Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://www.clacso.org.ar/conferencia2018/presentacion_ponencia.php?ponencia=201852232351-303-pi
- Fanlo Cortés, I. (2008). Los derechos del niño y las teorías de los derechos: introducción a un debate. En *Justicia y Derechos del Niño*. Número 9. UNICEF. 1° edición. Montevideo, Uruguay.
- FAO (Food and Agriculture Organization). (1974) *Declaración Universal sobre la Erradicación del Hambre y la Malnutrición*. Roma. Disponible en Internet en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/60/pr/pr30.pdf>
- FAO (Food and Agriculture Organization). (1996). *Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial*. Cumbre Mundial sobre la Alimentación, 13 al 16 de noviembre. Roma. <http://www.fao.org/docrep/003/w3613s/w3613s00.htm>.
- FAO (Food and Agriculture Organization). (2006) *Las Directrices sobre el Derecho a la Alimentación documentos informativos y estudios de casos*. Roma. Disponible en Internet en: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/a0511s/a0511s.pdf>
- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. (2020). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2020*. Transformación de los sistemas alimentarios para que

- promuevan dietas asequibles y saludables. Roma, FAO. Disponible en: <http://www.fao.org/3/ca9692es/online/ca9692es.html>
- FAO, FIDA, OPS, WFP y UNICEF (2021). *Panorama regional de la Seguridad Alimentaria y Nutricional*. América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.fao.org/documents/card/es/c/cb2242es/>
- FAO, FIDA, OPS, WFP y UNICEF (2020). *Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.fao.org/documents/card/es/c/cb2242es/>
- 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. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/32387>
- Figuerola Pedraza D., y Lucema Sousa de Andrade S. (2005). *La alimentación escolar analizada en el contexto de un programa*. Revista Costarricense de Salud Pública, 14(26), 28-29. Retrieved November 24, 2021, from http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292005000100006&lng=en&tlng=en.
- Filardi, M. (2011). El Estado como garante del derecho humano a la alimentación adecuada. En Gorban, M. y col. *Seguridad y soberanía alimentaria*. 1a ed. - Buenos Aires. Colección Cuadernos, 2011. ISBN 978-987-27283-1-1 1.
- Fischler C. (1995). *El (h) omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Medicalización*. Educación médica y salud, 11(1), 3-25.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foro Internacional sobre Soberanía Alimentaria (2001). *Declaración final. Por el derecho de los pueblos a producir, a alimentarse y a ejercer su soberanía alimentaria*. Recuperado en marzo de 2021 en: https://base.socioeco.org/docs/doc-792_es.pdf

Foro para la Soberanía Alimentaria (2007). *Hacia una agenda de acción para la soberanía alimentaria*. Recuperado en marzo de 2021 en: https://nyeleni.org/IMG/pdf/HACIA_UNA_AGENDA_DE_ACCION_PARA_LA_SOBERANIA_ALIMENTARIA20Feb2007-www-es.pdf

FPH Frente Parlamentario contra el Hambre (2011). *Declaración del Segundo Foro del Frente Parlamentario contra el Hambre de América Latina y el Caribe*. Recuperado en marzo de 2021 en http://www.fao.org/alc/file/media/fph/docs/fphregional/declaracion_ii_foro_fph.pdf.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Editorial Grijalbo. México DF. México.

García Mendez, E. (2008). Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. En *Justicia y Derechos del Niño*. Número 9. UNICEF. 1º edición. Montevideo, Uruguay .

Gaskins, S. (2013). Cómo organizan el juego las distintas culturas. En Brooker, L. y Woodhead, M. *El derecho al juego*. Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) The Open University (La Universidad Abierta) Milton Keynes, Reino Unido. Disponible en: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

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. (pp.142 - 148). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2018/04/memorias-2do-coloquio-internacional-educacion-dh.pdf>

Giorgi, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. A 20 años

de la Convención sobre los Derechos del Niño. INN-OEA.

Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En Encare (comp.) *Drogas y Exclusión Social*. (p. 1-8) Montevideo: Atlántica.

Gordillo, G. y Mendez, O. (2013). *Seguridad y Soberanía. Documento base para discusión*. FAO. 2013. <http://www.fao.org/3/ax736s/ax736s.pdf>

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 Arnaiz, M. (2007). *Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario*. Salud Pública de México, 49(3), 236-242. Recuperado en 30 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342007000300009&lng=es&tlng=es.

Gracia Arnaiz, 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

Hecht, A. *Todavía no se hallaron hablar en idioma*. (2009). Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires). Tesis (Doctorado en Filosofía y Letras, con mención en Antropología Social) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed.). México: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. (3a ed.). México: Mc Graw Hill.

Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Editorial Atrapasueños. Andalucía, España.

Ibáñez. J. (1990): El regreso del sujeto. Santiago de Chile. Amerinda.

INALE. Instituto Nacional de la Leche. (2021). *Informes INALE. Situación y perspectivas de la lechería Uruguaya*. Período enero - diciembre 2020. Recuperado en agosto 2022 en: <https://www.inale.org/informes/informe-2020/>

INIA. Instituto de Investigación Agropecuaria. (2018). *Especies y variedades*. Portal INIA. Actualizado 22/04/2022.
<http://www.inia.uy/tecnolog%C3%ADas-por-sistemas/sistema-ganadero-extensivo/cr%C3%ADa-vacuna/alimentaci%C3%B3n/pasturas/praderas/Especies-y-variedades>

INIA. Instituto de Investigación Agropecuaria. (2013). *Aportes para el control de Senecio (Senecio Madagascariensis)*. Comunicación INIA La Estanzuela. Recuperado en agosto de 2022 en: <http://www.ainfo.inia.uy/digital/bitstream/item/4995/1/Senecio-INIA-La-Estanzuela.pdf>

INE. Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Boletín Técnico. Estimación de la pobreza por el método de ingreso 2020*.
<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Pobreza0321/c18681f1-7aa9-4d0a-bd6b-265049f3e26e>

INE, MIDES, MSP, MEC, INAU y UDELAR. Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Educación y Cultura, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay y Universidad de la República. (2018). *Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS). Salud, nutrición y desarrollo en la primera infancia en Uruguay primeros resultados de la ENDIS*.

INE, INAU, MEC, MSP, MIDES. (2018). Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud Informe de la Segunda ronda. INE. (2020). *Estimación de la pobreza por el método*

de ingreso 2019. Principales resultados para el total del país. INE (2020). Actividad, Empleo y Desempleo Febrero 2020.

INAC. Instituto Nacional de Carne. (2007). *Uruguay ¿Un mercado importante?* Análisis del mercado interno 2004 - 2006. Disponible en: https://www.inac.uy/innovaportal/file/2619/1/uruguay_un_mercado_importante.pdf

Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Revista Zona Próxima, núm. 8, 2007, pp. 108-123 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. ISSN 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>

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* (pp.7-30). México, DF: UNAM.

Kawulich, Barbara B. 2006. "La observación participante como método de recolección de datos". *Forum: Qualitative Social Research* 6 (2): art. 43. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

Kernan, M. (2013). Jugar en la naturaleza. En Brooker, L. y Woodhead, M. *El derecho al juego*. Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) The Open University (La Universidad Abierta) Milton Keynes, Reino Unido. Disponible en: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

Laborde, G. (2017). *Identidad uruguaya en cocina. Narrativas sobre el origen*. [Tesis doctoral para optar por el doctorado en Antropología Cultural i Història d'Amèrica i d'Àfrica]. Universidad de Barcelona. España. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/116483>

Lansdown (2013). El derecho de los niños al juego. En Brooker, L. y Woodhead, M. *El derecho al juego*. Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) The Open University (La Universidad Abierta) Milton Keynes, Reino Unido. Disponible en: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). ISBN: 88-89129-18-2
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>
- Larrañaga, I., Arregui, B. & Arpal, J. (2004). *El trabajo reproductivo o doméstico*. Gaceta Sanitaria, 18(Supl. 1), 31-37. Recuperado en 02 de diciembre de 2021, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112004000400007&lng=es&tlng=es.
- Lema, S. (2019). *Tierra de trabajo y afectos: un análisis sobre los procesos de sociabilidad e individuación a partir del trabajo familiar rural*. [Tesis de doctorado. Universidad de la República (Uruguay)]. Facultad de Ciencias Sociales.
- López, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. vol. 19, núm. pp. 153-167. ISSN: 0213-8646. Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Lucas, B., Feucht, S. (2009). Nutrición en la infancia. En Mahan L. y Escott-Stump S. Krause *Dietoterapia*. (pp.222-245). Barcelona, España: MASSON Elsevier.
- Luraschi, J., Márquez, S., Peña, A, Peña, M. (2014). *Estrategias Alimentarias de las familias productoras queseras y lecheras de la Colonia Damón. Depto. de San José*. [Tesis inédita para optar por la Licenciatura en Nutrición]. Escuela de Nutrición. Universidad de la República.
- Machado Cartagena, A. (2003). *Ensayos sobre seguridad alimentaria*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Red de Desarrollo Rural y Seguridad Alimentaria-RESA. ISBN: 958-701-284-4
- 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 Hendler, V., Dias de Oliveira, L., Kienzle Hagen, M. E., Mónica Solans, A., Soares da Silva, Q. M., Barbosa Palma, L., Lima da Silva, V., de Oliveira Rios, A., Jucá

- Seabra, L. M., & Francescato Ruiz, E. N. (2021). *Sociobiodiversidade e alimentação escolar: uma experiência no Litoral Norte do Rio Grande do Sul*. (Portuguese). *Interacoes*, 22(3), 1033–1050.
<https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.20435/inter.v22i3.3217>
- Martinic, S. (2006). *El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso*. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios, p.299-319.
- Mataix Verdú, J. (2006). Nutrientes y sus funciones. En Serra Majen L. y Aranceta J. *Nutrición y Salud Pública*. (pp.8-19). Barcelona, España: MASSON Elsevier.
- McNeal, J.U. (1998). *Children as consumers of commercial and social products* (Los niños como consumidores de productos sociales y comerciales). Organización Panamericana de la Salud. Washington D.C. EEUU.
- MEC, ANEP, CEIP, INAU, MSP, INE, MIDES, UCC, Sistema de Cuidados. (2019). *Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud 2018*.
- Medina Rey, J. M. La lucha contra el hambre desde el enfoque de los derechos económicos, sociales y culturales, (2006). En AA. VV.: *Seguridad alimentaria y políticas de lucha contra el hambre: seminario internacional sobre seguridad alimentaria y lucha contra el hambre*, Cátedra de Estudios Julia Gifra Durall y Susana Beltrán García sobre Hambre y Pobreza, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba y Oficina de Cooperación Internacional al Desarrollo, Córdoba, pp. 139-155.
- Mieles, D. y García, M. (2010). *Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Volumen 8.4-4. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155003.pdf>
- Montanari M. (2006). *La comida como cultura*. Asturias: Ediciones Trea. España.
- Moreno, J. y Galiano, M. (2006). *La comida en familia: algo más que comer juntos*. Revista Acta Pediatr Esp. 2006; 64(11): 554-558.

Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital, 2. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

Moscovici, S. (1985). *Psicología social*. Barcelona:Paidós.

MSP. Ministerio de Salud Pública. (2017). *Guía de alimentación para la población uruguaya. Para una alimentación saludable, compartida y placentera*. Recuperada en noviembre de 2022 en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/guia-alimentaria-para-la-poblacion-uruguaya>

MSP. Ministerio de Salud Pública. (2013). *Segunda encuesta nacional de factores de riesgo de enfermedades no transmisibles*. Recuperado en marzo de 2021: <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/2da-encuesta-nacional-de-factores-de-riesgo-de-enfermedades-no>

MSP, MIDES, RUANDI, UNICEF. (2011). Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Desarrollo Social, Red Uruguaya de Apoyo a la Nutrición y Desarrollo Infantil, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Encuesta nacional sobre estado nutricional, prácticas de alimentación y anemia*. Recuperado en marzo de 2021: https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=88

Muñoz, JM., Santos, A., & Maldonado, T. (2013). *Elementos de análisis de la educación para la alimentación saludable en la escuela primaria*. Estudios sociales (Hermosillo, Son.), 21(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&tling=es.

Naciones Unidas (ONU) Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado en marzo de 2021: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

Naciones Unidas (ONU) Asamblea General, (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16

de diciembre de 1966, Serie de Tratados, vol. 993, p. 3. Recuperado en marzo de 2021: <https://www.refworld.org.es/docid/4c0f50bc2.html>

Núcleo Interdisciplinario de Bienestar y Salud. (2014). *Encuesta sobre Alimentación y Bienestar*. Udelar OMS,

OACDH. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (2006). *Principios y directrices para la integración de los derechos humanos en las estrategias de reducción de la pobreza*. Recuperado en marzo de 2021: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PovertyStrategiessp.pdf>

OACDH. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (2010). *El Derecho a la Alimentación Adecuada*. Folleto informativo 34. ISSN 1014-5613. Disponible en: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet34sp.pdf>

Ochs, E. y Shohet, M. (2014). La estructuración cultural de la socialización durante las comidas. (p.259 - 276). En Piaggio L. y Solans A. *Enfoques socioculturales de la Alimentación*. Akadia Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Oliveira, A. (2003). *La guerra del dulce de leche como en el siglo XIX, bombas y cañones agitaron nuevamente las aguas bravas del Río de la Plata*. Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales, ISSN 0213-6252, N° 37-38, 2003 (Ejemplar dedicado a: Estilos de Vida: Nuevas identidades y Globalización del Consumo), págs. 137-146

Ongay, E., Ingold, M., Silva, G., Laborde, G. Acosta, M., Loza, H., Santos, I. (2021). *Seguridad alimentaria y nutricional en hogares de escolares en medios rurales en el contexto de la pandemia por Covid-19*. Departamentos de Río Negro, Lavalleja y Tacuarembó. Informe de investigación. Proyecto Educación en el Derecho Humano a la Alimentación en Medios Rurales. Disponible en: <https://www.nutricion.edu.uy/wp-content/uploads/2021/11/Informe-de-investigacio%C3%81n-Educacio%CC%81n-en-el-Derecho-a-la-alimentacio%CC%81n.pdf>

- OPS. Organización Panamericana de la Salud. (2019). *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: ventas, fuentes, perfiles de nutrientes e implicaciones normativas*. ISBN: 978-92-75-32032-7. Recuperado en marzo de 2021: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51523/9789275320327_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OPS. Organización Panamericana de la Salud. (2015). *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: tendencias, efecto sobre la obesidad e implicaciones para las políticas públicas*. ISBN 978-92-75-31864-5 . Disponible en: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/7698/9789275318645_esp.pdf
- OPS, JND, MSP, MIDES. (2012). Organización Panamericana de la Salud, Junta Nacional de Drogas, Ministerio de Salud, Ministerio de Desarrollo Social. *Segunda Encuesta de Salud Escolar*. Recuperado en julio de 2022 <https://www.gub.uy/junta-nacional-drogas/comunicacion/publicaciones/ii-encuesta-mundial-salud-adolescente-ano-2012>
- Osta M., Espiga S. (2017). *La infancia sin historia: propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico*. Páginas De Educación, 10(2), 111-126. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1427>
- Parlamento de Uruguay (2008). *Ley N° 18426 sobre Salud sexual y reproductiva*. Tomo 2, semestre 2, página 2683. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>.
- Parlatino. Parlamento Latinoamericano. (2012). *Ley Marco. Derecho a la alimentación, seguridad y soberanía alimentaria*. Recuperado en marzo de 2022 en: <http://www.fao.org/3/au351s/au351s.pdf>
- Pautassi, L. C. (2016). *La complejidad de articular derechos: alimentación y cuidado*. Revista Salud Colectiva, 621-634.
- Patel, R. (2008). *Obesos y famélicos. Globalización, hambre y negocios en el nuevo sistema alimentario mundial*. Marea Editorial. Argentina.

- Peña M. (2004). *¿Quién es el niño? revisión y análisis de algunos conceptos teóricos relevantes para el acercamiento a la infancia que se educa en Chile*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Vol. 3, Núm. 5. pp. 75 - 88. Revista REXE, ISSN 0718-5162. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/240>
- Piaget J., Inhelder B. (1969). *Psicología del niño*. (14a. ed.). Madrid, España: EDICIONES MORATA, S. L.
- Piaggio, L., Concilio, C., Rolón, M., Macedra, G., y Dupraz, S. (2011). *Alimentación infantil en el ámbito escolar: entre patios, aulas y comedores*. Salud Colectiva, 7(2), 199-213.
- 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 Giarracca, Norma (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO, pp. 269-287. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929125458/giarracca.pdf>
- Piñeiro, D., & Cardeillac, J. (2014). *Población rural en Uruguay: Aportes para su reconceptualización*. Revista de Ciencias Sociales, 27(34), 53-70. Recuperado en 02 de diciembre de 2021, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382014000100004&lng=es&tlng=es.
- Pollock, L. (1990): *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pombo, A., Valiente C. (2014). *Condicionantes de la sustentabilidad de la producción lechera y quesera familiar de la Colonia Damón, Depto. de San José*. [Tesis inédita para optar por la Licenciatura en Nutrición]. Escuela de Nutrición. Universidad de la República.

- Postman, N. (1983). *La desaparición de la niñez*. Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud. Núm. 31. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcvq3m2>
- Ramirez, J. (2019). *La relevancia de los pueblos rurales en la ruralidad contemporánea. El caso de Uruguay*. Pampa: Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales, ISSN 1669-3299, N°. 19 (enero - junio): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7593981>
- Rouquette, M. L. (2010). *La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009)*. Polis, 6(1), 133-140.
- Ruiz Pons M. y Aranceta J. (2006). Nutrición en la infancia. En Serra Majen L. y Aranceta J. *Nutrición y Salud Pública*. (p. 288 - 301). Barcelona, España: MASSON Elsevier.
- Santillán Pizarro M, (2016) *Sistemas de monitoreo de Derechos de la Infancia: estado de situación en la región, menú de indicadores y propuesta para su implementación*. Organización de los Estados Americanos Disponible en: http://www.iin.oea.org/pdf-iin/2016/7Sistema_Monitoreo_Derechos_Infancia.pdf
- Santos, L. (2009). El valor de la educación rural: el medio y su escuela. En Romano A. y Bordoli E. *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. (p. 139-150). Primera Edición. Editorial Psicolibros. ISBN 978-9974-682-08-5.
- 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. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200010>
- Sapriza, D., Cauci A., Barneche M., Ferrari N., Gandolfo A., Gandolfo B., Méndez S., Risso F. (2016). *Los vivenciales habilitadores del trabajo en la Colonia Alonso Montañó*. http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/1527_2016.pdf
- Schettini, P., Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*.

Facultad de Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), ISBN: 978-950-34-1231-2. doi.org/10.35537/10915/49017

Serra Majen L. y Aranceta J. (2006). Requerimientos nutricionales e ingestas recomendadas: ingestas dietéticas de referencia. (p. 20-30). En Serra Majen L. y Aranceta J. *Nutrición y Salud Pública*. (p.8-19). Barcelona, España: MASSON Elsevier.

Sosenski S. y Jackson E. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012, 336 p., ilustraciones y cuadros, (Serie de Historia Moderna y Contemporánea, 58). www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html

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.

Théodore FL, Bonvecchio Arenas A, Blanco I, Carreto Rivera Y. (2011). *Representaciones sociales relacionadas con la alimentación escolar: el caso de las escuelas públicas de la Ciudad de México*. Salud Colectiva;7(2):215-229. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/381/400>

Ulloa J., Mondragón P., Rodríguez R., Resendiz J. Rosas P. (2010). *La miel de abeja y su importancia*. Disponible en: <http://aramara.uan.mx:8080/bitstream/123456789/437/1/La%20miel%20de%20abeja%20y%20su%20importancia.pdf>

Ulriksen de Viñar, M. (2005). *Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis ; n. 100: p. 339-355. ISSN 1688-7247.

UNICEF (2020). *Una mirada a la alimentación de los escolares, el primer paso para comer mejor*. Disponible en:

<https://www.unicef.org/uruguay/informes/una-mirada-a-la-alimentacion-de-los-escolares>

Urbina J. & Ovalles G. (2018). *Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina*. Psicogente 21(40), 495-544.
<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*. Editorial ETXETA, SC. México.
<http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>

Vía Campesina (1996) *Declaración de Tlaxcala de la Vía Campesina*. Tlaxcala, México. 18–21 abril, Recuperado en agosto de 2022 en: www.virtualsask.com/via/lavia.decesp.html

Vía Campesina (1996). *Soberanía alimentaria un futuro sin hambre*. Rome, 11–17 Noviembre. Recuperado en agosto de 2022 en: www.rebelion.org/otromundo/030809alimento.htm

Vilar, J. (2015). *Historia de la infancia*. Educación social: Revista de intervención socioeducativa, ISSN 1135-8629, N° 60, 2015 (Ejemplar dedicado a: 20 años de investigación en educación social), pág. 123.
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/296676>

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 Piaggio L. y Solans A. Enfoques socioculturales de la Alimentación. Akadia Editorial. Buenos Aires, Argentina.

- Zhang, L., Virgous, C., & Si, H. (2019). *Synergistic anti-inflammatory effects and mechanisms of combined phytochemicals*. The Journal of Nutritional Biochemistry, 69, 19–30. <https://doi.org/10.1016/j.jnutbio.2019.03.009>
- Zhu, F., Du, B., & Xu, B. (2018). *Anti-inflammatory effects of phytochemicals from fruits, vegetables, and food legumes: A review*. Critical Reviews in Food Science and Nutrition, 58(8), 1260–1270. <https://doi.org/10.1080/10408398.2016.1251390>
- 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.

ANEXO 1

Talleres de discusión

Primer taller: Intereses, formas de sentir y pensar

Objetivos:

- a) Conocerse y generar un clima de trabajo cómodo y agradable.
- b) Conocer los intereses, formas de sentir y pensar de los participantes.

Desarrollo de actividades:

Se realiza una introducción acerca del marco en el que se encuentran los talleres, aspectos éticos, interés y ganas de participar (no es obligatorio), intención de construir en conjunto e intercambiar. Se presenta el asentimiento informado.

Dispuestos en el salón de clase, se acomodaron las sillas para dejar un espacio amplio en el centro del salón.

Para comenzar con la primera dinámica, se saca de una bolsa el dado.

Dinámica: El dado

Materiales: Dado de cartón con preguntas en sus caras.

Objetivos: Presentación de los participantes y establecer un clima emocional positivo y favorecer el aprendizaje y la relajación de los implicados. Facilitar un contacto e interacción y comenzar a conocer aspectos que hacen a las personas participantes.

Desarrollo: Se creará previamente un dado de proporciones relativamente grandes, en cada cara se colocará un aspecto que sirva para presentarse.

Posteriormente cada uno de los miembros del grupo lanzará el dado y deberá dar una respuesta a la frase que salga. Se realizará una ronda y si se está dentro del tiempo se puede repetir la ronda nuevamente. Se puede profundizar sobre las respuestas, preguntando por qué, cómo, etc.

Antes de lanzar el dado, se pide que diga nombre, edad y dónde vive.

Las caras del dado detallaban las siguientes preguntas:

- ¿A qué animal me parezco?
- ¿Con qué personaje me identifico?
- ¿Qué superpoder me gustaría tener?
- ¿Cuál es mi comida preferida?
- ¿Cuál es mi color favorito?
- ¿Cuál es la canción que más me gusta?

Esta dinámica insumió alrededor de 50 minutos

Dinámica: Completar la frase

Materiales: lápices, hoja/tarjeta con frases incompletas.

Objetivo: Favorecer el conocimiento mutuo al poner en palabras formas de sentir, pensar y actuar, generando el acercamiento de la facilitadora al sentir de los/as integrantes del grupo.

Desarrollo: Para comenzar, se entregó a cada participante un lápiz y una hoja con las siguientes frases a completar:

Cuando estoy en mi casa...

Cuando estoy con mis amigos me interesa...

Cuando participo en un grupo me molesta que...

Me pone contento...

Me gusta...

No me gusta...

Me da vergüenza...

Se acompañó a los escolares de menor edad a responder las preguntas, aunque se optó por no realizarlas en forma escrita sino que se pidió que realizaran un dibujo de lo conversado, este fue el caso de un niño varón de 5 años, uno de 8 años y una niña de 6 años.

Después de que se completaron estas frases, se comparte lo colocado por los participantes. Esto llevó 30 minutos.

Se colocan los papeles en el papelógrafo y se les solicita que dibujen/pinten/decoren lo que ellos colocaron, en este momento se conversó sobre lo que estaban dibujando y se observó

el ambiente social dado por la actividad.

Se realizó un intercambio a modo de cierre sobre lo presentado. Esta actividad duró 30 minutos.

Segundo taller: derechos y ser sujetos de derechos

Objetivos:

- a) Indagar sobre el significado / conocimiento / creencias de los derechos humanos y de la infancia.
- b) Promover la reflexión y análisis ¿Qué es ser sujeto de derecho ?

Materiales: Parlante, grabadora, hojas tipo cartulina, pintura acuarela, crayones, marcadores, pinceles.

Elementos para disfraces para realizar el video: gorros, lentes, bigotes, delantales, pelucas, etc.

Dinámica rompe hielo: Juego/baile de la silla

Objetivo: generar un ambiente distendido de trabajo y comenzar a reconocer la canción con la que se va a trabajar sobre los derechos (“yo quiero²¹”).

Fue realizado este juego que contó con un número menor de sillas que de participantes, formando un círculo con los respaldos hacia dentro. Se reprodujo la canción “yo quiero” que amenizaba el juego. Los participantes debieron situarse alrededor de las sillas. Cuando comenzó a sonar la música, todos los participantes giraron alrededor de las sillas siguiendo el ritmo de la canción. En el momento que se paraba la música, cada niño y niña se sentaba en una silla. El que se quedaba sin silla debía salir y esperar a que el juego finalice.

El juego se reanudó cada vez quitando una silla y así hasta que quedaron sólo dos contrincantes.

Esto llevó 15 minutos

Al finalizar el juego de la silla se reordena el salón, colocando todas las sillas en círculo y se procede a sentarse en las mismas.

²¹ Video/canción <https://www.youtube.com/watch?v=ic1rvj6RA5w>

Se generó un espacio de intercambio sobre la dinámica de la silla y se pasó a conversar sobre la canción.

Se dispone en de un papelógrafo, con la letra de la canción escrita, sobre el suelo, todos los niños y las niñas y las entrevistadoras se encuentran alrededor. Se comienza a pasar la canción, algunos escolares comienzan a cantarla.

Letra Canción “yo quiero”

*Yo quiero que a mí me quieran
Yo quiero tener un nombre
Yo quiero que a mí me cuiden
Si me enfermo o estoy triste
Porque yo quiero crecer
Yo quiero saberlo todo
Yo quiero que a mí me enseñen
Mi familia y mi maestra
A contar y a hacer las letras
Y me quiero divertir
A jugar, a cantar
Que me enseñen a ser libre y me digan la verdad.
A jugar, a cantar
Que me escuchen cuando hablo y que no me hagan llorar
Pero quiero que también
Todos los niños del mundo
Tengan todo lo que quiero
Pues lo quiero compartir
A jugar, a cantar
Que tengan todos los niños en el mundo su lugar.
Vamos todos a cantar
Pa` que los niños del mundo tengan todos un lugar*

Rubén Rada.

Se les pidió que cada niño y niña seleccionara una frase. Cabe señalar que se le solicita también a la maestra que elija una frase. Se fueron realizando preguntas.

Preguntas guía:

¿Cómo se sintieron?

¿Les gustó?

¿Conocían la canción? ¿Les gusta? ¿Por qué?

¿De qué trata? ¿Sobre qué habla?

¿Qué quiere? Dice yo quiero que ????

¿Qué personas aparecen en la canción? ¿De quién habla?

Habla sobre derechos, ¿qué son?

¿Son para todos los niños?

¿Qué derechos?

Esto insumió una hora de trabajo.

Dinámica: expresión artística.

Objetivo:

Generar un espacio de intercambio y reflexión , rescatando el significado / conocimiento / creencias de los derechos humanos y de la infancia y ser sujeto de derechos, a través de una producción plástica

Se divide el grupo en 2 de acuerdo a edades y preferencias. Se explica qué va a hacer cada grupo:

Grupo a: taller de pintura. Imaginen algo que les haya gustado de la canción y realizar un dibujo. Esto se planteó a la niña de 6 años y 2 niños varones de 5 y 8 años.

Grupo b: Guión (adaptado). Realizar en subgrupos una escena teatral o un “video” que se relacione con la canción. Se hace énfasis en que sea una tarea del grupo. Se divide en dos subgrupos: el primero compuesto por 4 escolares (varón de 9, 12 años y dos niñas de 9 y 10 años) y 4 niños varones (uno de 10 años y tres niños de 11 años).

Se destina tiempo para que trabajen, se le vuelve a explicar la consigna a los grupos, todas las veces que fueron necesarias. Se les ofrecen disfraces y todos los y las escolares se disfrazan. Se genera un momento de mucha alegría y diversión.

A continuación los grupos pasan al frente a presentar su trabajo. El subgrupo que realizó dibujos, también presentó y contó lo qué hicieron. Esto llevó 40 minutos.

Tercer taller: derechos de los niños y niñas

Objetivos:

- a) Continuar indagando sobre el significado / conocimiento / creencias de los derechos humanos, de la infancia y del derecho a la alimentación.
- b) Promover la reflexión y análisis ¿Qué es ser sujeto de derecho?
- c) Promover la reflexión sobre el derecho al desarrollo, salud y nivel de vida adecuado. (interdependencia de los derechos).
- d) indagar en los significados/conocimientos/creencias sobre - la alimentación adecuada/saludable

Materiales: Grabadora, imágenes, papelógrafo, crayolas, marcadores de colores. cascola o cinta.

Se comenzó con las dinámicas rompehielo para generar un ambiente distendido de trabajo, en el patio a pedido de los y las escolares que solicitan salir a jugar afuera. Existe una excelente predisposición de realizar las consignas planteadas, se observa disfrute y diversión por parte de los niños y las niñas.

Dinámica rompe hielo: Ensalada de frutas

Todos sentados en el pasto conformando una ronda, a cada uno se le asigna el nombre de una fruta (el cual se repite en 3 o 4 personas; 3 peras, 3 naranjas, 3 manzanas, 3 frutillas y 3 bananas).

La facilitadora dice: “fui a la feria y compré -nombre de la fruta, ejemplo: bananas.”

Los niños/as que tenían el nombre de la fruta mencionada se tienen que parar y sentarse en otro lugar de la ronda.

Esto se repitió varias veces. Al decir “Ensalada de frutas”, se tenían que parar todos y volver a sentarse en otro lugar. Luego se pasó a la siguiente dinámica de juego.

Dinámica rompe hielo: El espejo

En fila, la facilitadora pidió al último niño o niña de la fila que se diera vuelta para mirarla, la facilitadora realizó una “rutina” de movimientos (varios movimientos) frente al niño o niña.

Este/a debió hacer dar vuelta al siguiente niño o niña de la fila y realizarle la “misma” rutina.

Así sucesivamente hasta que todos /as realicen.

Esto llevó 20 minutos

Posteriormente se ingresó al salón de clase para comenzar con el taller ¿Qué me comunican las imágenes?

Fueron desplegadas las fotos sobre el suelo, se formó una ronda alrededor. Se fueron pasando las fotos para que los y las escolares puedan observar con detenimiento las mismas.

En un clima de interés, los y las escolares comienzan a mirar las imágenes, las levantan y las observan. Comentan entre ellos sobre las imágenes en forma desordenada mientras las miran, encuentran parecidos con familiares y conocidos, mencionan que todas las vacas tienen nombre, otros dicen que no les ponen nombre a las vacas.

La entrevistadora ordena la dinámica, se dejan todas las fotos a la vista.

Mientras tanto, la maestra se encuentra en el salón, desarrollando actividades administrativas pero mostrándose a disposición e interesada con lo que está sucediendo.

Se realiza un intercambio a partir de las siguientes preguntas guías:

- ¿Cuáles le llamaron la atención? Se les puede pedir que elijan una o dos.
- ¿A que hace referencia la imagen?
- ¿Por qué lo eligieron?
- ¿Qué les generó la imagen (sensaciones)?

Se les pide que elijan una imagen y cuenten

Mencionar que lo que se viene trabajando son los derechos humanos humanos y de la infancia.

A partir de las imágenes vinculadas a la alimentación y salud, se preguntó:

- ¿En qué momento han concurrido a los servicios de salud?
- ¿Qué trato han recibido por parte del personal de salud?
- ¿Sólo cuidamos la salud cuando nos atendemos en los servicios de salud?
- ¿cómo nos cuidamos?
- ¿qué necesitamos para cuidarnos?

Esto llevó 40 minutos.

Se plantea que todo lo que se viene abordando es en relación con los derechos humanos y de los niños y niñas. Se plantea como consigna realizar un dibujo sobre lo que se viene trabajando, lo que me gusta, no me gusta. Los niños y las niñas se ponen a dibujar en el suelo del salón. Al finalizar se pide que muestren los dibujos y cuenten lo que dibujaron, a partir de allí se genera un intercambio. Esto duró alrededor de 40 minutos.

Imágenes utilizadas en el tercer taller



Imágen A



Imágen B



Imágen C



Imágen D



Imágen E



Imágen F



Imágen G



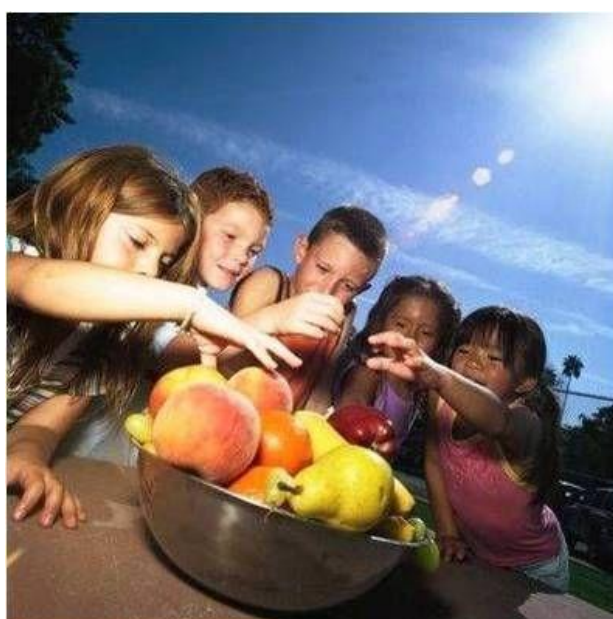
Imágen H



Imágen I



Imágen J



Imágen K



Imágen L



Imágen M



Imágen N



Imágen O

Cuarto taller: alimentación y prácticas alimentarias

- a) indagar en los significados/conocimientos/creencias sobre la alimentación y alimentación adecuada y saludable
- b) indagar sobre prácticas alimentaria

Materiales:

Pañuelos para vendar los ojos, una caja con kiwi, mango, cebolla y nísperos. Tres frascos ciegos preparados con semillas de lino, sésamo y girasol en uno, en el otro arroz y en el último garbanzo.

Frutas varias y verduras para probar.

Vasos, cubiertos y platos.

Globos, cartulina, cascola

Al ingresar al salón la maestra les propone a los niños que cuenten lo “lindo que les fue el fin de semana”, que cuenten lo “lindo en relación a los partidos”.

Cabe señalar que la mención es sobre el campeonato de Baby fútbol del cual gran parte de los niños varones participan, el mismo no deja de ser una actividad familiar, en la que todos y todas participan. Empiezan los relatos sobre el partido, la maestra comenta que “dieron una goleada”.

Se da comienzo a la actividad, acomodando entre todos y todas las sillas del salón. Se explica la dinámica rompe hielo. Se identifica predisposición positiva y colaboración para incorporarse al juego propuesto.

Dinámica rompe hielo: Pasamos el globo con el cuerpo

El grupo se colocó en círculo. El juego consistió en que el globo debe ser trasladado con diferentes partes del cuerpo. Al empezar la facilitadora pasó el globo a un escolar diciendo su nombre y una parte del cuerpo con la que, posteriormente el escolar tiene que pasar el globo a otro y así sucesivamente decidirle a otro compañero/a con qué parte del cuerpo lo controla, diciendo el nombre y la parte del cuerpo.

La actividad rompe hielo fue muy distendida, los niños y las niñas disfrutaron mucho del juego. Se mostraron interesados, cumplieron las consignas y se generó un clima adecuado para continuar trabajando.

Esto llevó aproximadamente 20 minutos.

Taller de los sentidos (todos/as juntos/as).

Objetivos:

- a) Despertar sensaciones y reacciones en relación a los alimentos.
- b) Aproximarse a las prácticas alimentarias de los niños y niñas, en relación al tipo de alimentos que consumen, los tiempos de comida y las formas de consumirlos.

Se prepara la siguiente dinámica y se pasa a explicar el “Juego de los sentidos”.

Se visualiza mucho interés por la dinámica.

Se realiza una introducción al juego de los sentidos. Se repasa conjuntamente sobre los mismos. Las entrevistadoras solicitan que hagan una fila. Se explica que nada de lo que está en la caja los va a lastimar. Pasan todos los niños y las niñas por la primera “estación” en la que hay una caja cerrada con alimentos dentro. Luego de que cada escolar pasa a tocar los alimentos se pasa a sentar en ronda para intercambiar sobre la experiencia de la caja.

Preguntas guías

¿qué tocaron? ¿Qué hay en la caja?

¿Quién probó?

¿En qué momento comen?

¿Tienen árboles? ¿Las plantan?

¿Cómo la/lo comen?

¿Con quiénes lo comen?

Los niños/as deben pasar por las diferentes estaciones, por lo que se presenta la estación del sonido. Se explica que los frascos son de vidrio y tienen “cosas” diferentes dentro por eso tienen sonidos diferentes. Se solicita que los frascos vayan pasando por las manos de los escolares que se encuentran sentados en una ronda. Se comienza a realizar preguntar en relación al contenido de uno de los frascos y luego con el resto. Se realizan las preguntas guías para cada alimento que mencionan los escolares.

Preguntas guías

¿Qué hay en el frasco?

¿Quién probó?

- ¿En qué momento comen?
- ¿Tienen árboles? ¿Las plantan?
- ¿Cómo la/lo comen?
- ¿Con quiénes lo comen?

Al final se revela el contenido de los frascos y se continúa intercambiando sobre estos. Se continúa con la dinámica como se encontraba planificado en cuanto al olfato. Se les cubre los ojos con una venda y pasan a oler tres alimentos diferentes: ajo, cebolla y frutilla. Se explica y se hace hincapié en que no lo pueden decir sino que deben recordar lo que pasan a oler. La dinámica se desarrolla entre risas y comentarios. Luego se solicita sentarse en el piso en disposición de una ronda para intercambiar en base a las preguntas guías.

Preguntas guías

- ¿Qué olores sintieron? ¿qué alimento era?
- ¿Quién probó?
- ¿En qué momento comen?
- ¿Tienen árboles? ¿Las plantan?
- ¿Cómo la/lo comen?
- ¿Con quiénes lo comen?

Se pasa a la estación del sabor, por lo que el grupo de escolares va a jugar afuera, mientras se preparan las frutas para degustar.

Al volver los escolares comieron y probaron los diferentes alimentos. Se intercambió en relación a las preguntas disparadoras.

Preguntas guías

- ¿Les gustó? ¿Conocían todos los alimentos?
- ¿Cuál no les gustó?
- ¿Quién probó?
- ¿En qué momento comen?
- ¿Tienen árboles? ¿Las plantan?
- ¿Cómo la/lo comen?
- ¿Con quiénes lo comen?

Los escolares disfrutaron mucho este momento, entre risas y comentarios. Continuaron pidiendo frutas para comer.

Se pasa a explicar la tarea para el próximo taller. que deben realizar en la casa, tienen 15 días para hacerlo. Se le pide que a lo largo de las dos semanas, esta o la que viene sacar fotos con celular, computadora, tablet, sobre lo que se viene trabajando en los talleres. La foto debe dar un mensaje sobre ser niño y niña y la alimentación. Se acuerda la manera de enviar la foto a modo de poder imprimirla para el próximo taller.

Quinto taller: derechos de la infancia y alimentación

Objetivos.

- a) Reflexionar sobre los derechos de la infancia y alimentación.
- b) Reflexionar sobre alimentación adecuada/saludable

Materiales:

Fotos impresas (que fueron enviadas por los escolares), cartulinas, cascola, revistas.

Actividad rompe hielo : Carrera con un pie.

Se salió al patio de la escuela, se delimitaron dos líneas paralelas a una distancia mayor de 10 metros, de tal manera que una ofició de salida y otra de llegada. Se planteó que se jugaría una carrera apoyando un solo pie, se explicaron algunas reglas básicas como que no se podía apoyar ambos pies a la vez y cambiar de pie durante la carrera. Los escolares participantes se organizaron en fila y con una buena distancia entre ellos, cada uno inició el juego en el momento que se dio la orden.

La primera dinámica correspondió a un juego que implicó mover el cuerpo, saltar en un pie y competir en una carreta de saltos. Todos los y las escolares disfrutaron mucho esa instancia de juego.

Dinámica: Pasando el gesto.

Objetivo: atraer la atención, hacer silencio y calmar al grupo luego de la dinámica anterior.

Se comienza con la dinámica rompehielo en el salón. Se pasó a explicar el juego que consistía en que la facilitadora realiza un gesto hacia el escolar que tiene a la derecha y este tiene que realizar el mismo gesto al compañero/a que tiene a la derecha y sucesivamente. No se permite hablar. Una vez que el gesto recorre todo el grupo y vuelve a la primera persona. Los niños y las niñas escuchan y se muestran interesados. Así fueron realizadas varias secuencias que incorporaron gestos propuestos por diferentes escolares.

Taller de fotografía y muestra fotográfica:

Cabe destacar que para este taller se solicitó que los niños y niñas registren fotos que comuniquen un mensaje sobre:

- los derechos de la infancia
- y la alimentación (en casa o en la escuela).

Éstas fueron solicitadas previamente para ser impresas.

Sentados en ronda en el piso con las imágenes se colocaron dispuestas en el medio de la ronda sobre el piso se realizó un intercambio sobre ellas. Se pidió que relataran la experiencia de la foto, cómo lo hicieron, qué les pareció, si les resultó difícil, de qué trataba, cuándo la hicieron. Luego se pidió que cada niño y niña eligiera una foto. Se aclaró que las fotos eran del grupo por lo que podían elegir cualquiera de ellas, sin importar quién las tomó o quiénes aparecen en ellas. Se generó un intercambio sobre la foto que eligieron, se preguntó sobre ¿por qué la eligieron?, ¿qué les gustó de la foto?, entre otros aspectos que surgieron de cada intervención,. Este intercambio duró alrededor de 50 minutos.

Luego se pidió que realizaran una producción grupal a modo de cartelera para una muestra fotográfica, en la que se les pide que le pongan nombres a las fotos o a la producción grupal. Para esto, se dividieron en cuatro grupos de tres y cuatro integrantes. Los escolares se involucran con la actividad, se disponen en los grupos. Se hablan, se pasan los materiales. La maestra se involucra y pregunta sobre las fotos. Los niños y niñas se organizan pegando las fotos en la cartulina y después comienzan a decorarla a través de colores, papeles de colores, dibujos, se ponen de acuerdo y escriben palabras que van colocando en relación a la consigna planteada.

Una vez finalizadas las carteleras, se acomodan las sillas y mesas en el salón, se colocan las carteleras realizadas en la pared y se pasa a observar y comentar lo realizado.

Esta actividad llevó alrededor de 30 minutos.

ANEXO 2

Imágenes recogidas de los talleres de discusión



Imágen 1: Escolares en la primera instancia de taller.



Imágen 2: Escolares en la primera instancia de taller.



Imágen 3: Escolares en la primera instancia de taller.



Imágen 4: Escolares en la primera instancia de taller.



Imágen 5: Cartelera realizada en la primera instancia de taller.

Niño / niña	Frase escrita completada
Niño varón 11 años	Cuando estoy en mi casa me divierto mucho Cuando estoy con mis amigos me interesa jugar a la pelota Cuando participo en un grupo me molesta que me hagan hacer los deberes. Me pone contento cuando las conejas dan crías. Gusta andar a caballo No me gusta cantar Me da vergüenza cuando hay mucha gente que no conozco.
Niño varón 9 años	Cuando estoy en mi casa me divierto Cuando estoy con mis amigos me interesa jugar con mis amigos Cuando participo en un grupo me molesta porque casi nunca me toca. Me pone contento jugar a la pelota. Me gustan las monedas viejas. No me gusta cuando pierdo los partidos. Me da vergüenza la gente.

Niña 10 años	Cuando estoy en mi casa adentro me aburro. Cuando estoy con mis amigos me interesa que todos estén felices. Cuando participo en un grupo me molesta que se discuta. Me pone contento jugar con Esmeralda. Me gusta que mi perrita chica juegue conmigo. No me gusta que mis perros se peleen. Me da vergüenza cantar.
Niño varón 8 años	Cuando estoy en mi casa juego a la pelota. Cuando estoy con mis amigos me interesa jugar a las armas. Cuando participo en un grupo me molesta hablar mucho. Me pone contento ir a un cumpleaños. Me gustan las armas. No me gusta jugar what? Me da vergüenza la gente.
Niño varón 12 años	Cuándo estoy en mi casa miro la tele. Cuando estoy con mis amigos me interesa jugar a la pelota. Cuando participo en un grupo me molesta que no quiero tender la cama. Me pone contenta cuando voy a la casa de mis amigos. Me gusta andar en bicicleta. No me gusta la lechuga. Me da vergüenza cuando canto.

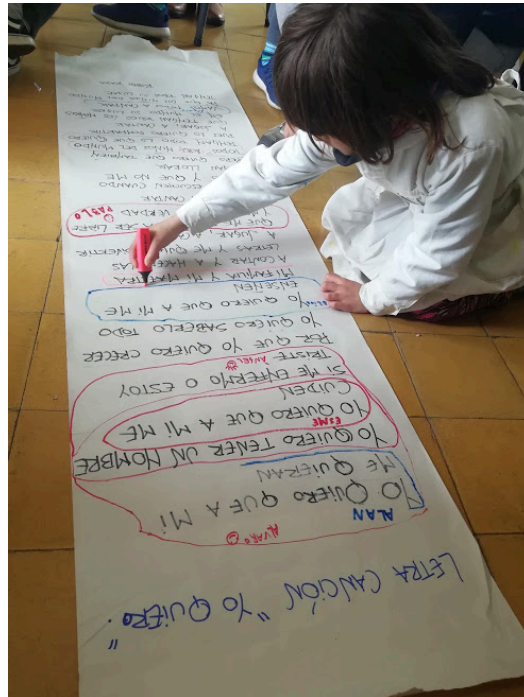
Cuadro 3: Transcripción textual de los papeles con frases a completar.



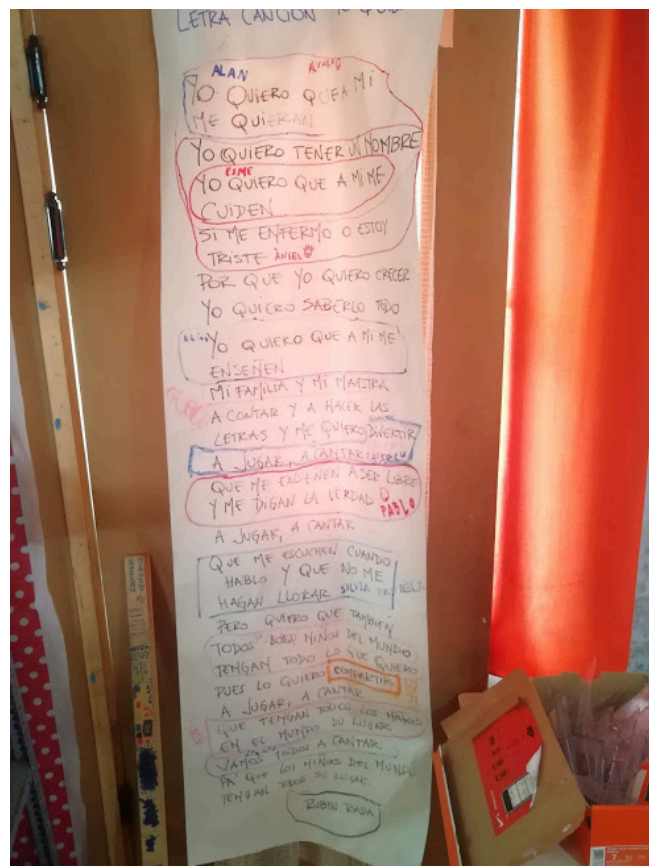
Imágen 6: Escolares jugando en el patio escolar, al finalizar la primera instancia de taller.



Imágen 7: Escolares jugando en el patio escolar, al finalizar la primera instancia de taller.



Imágen 8: Escolares en la segunda instancia de taller.



Imágen 9: Producto de la dinámica en la segunda instancia de taller.



Imágen 10: Producto de la dinámica en la segunda instancia de taller, realizado por niño de 5 años.



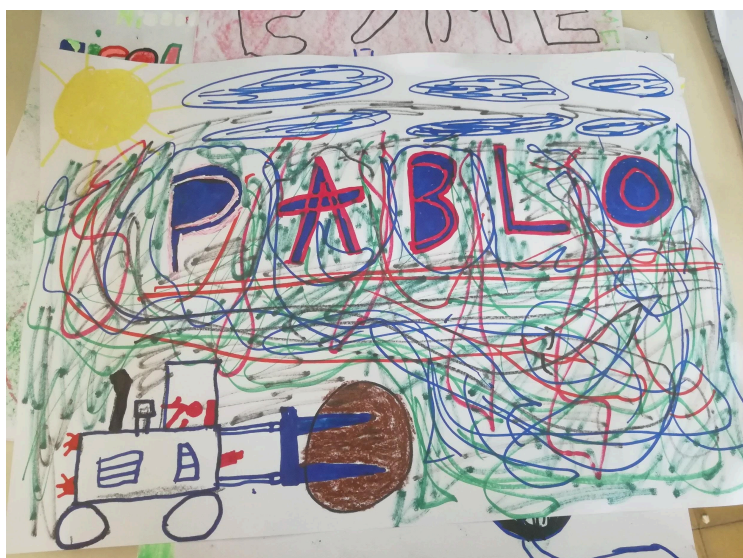
Imágen 11: Producto de la dinámica en la segunda instancia de taller, realizado por niño de 8 años.



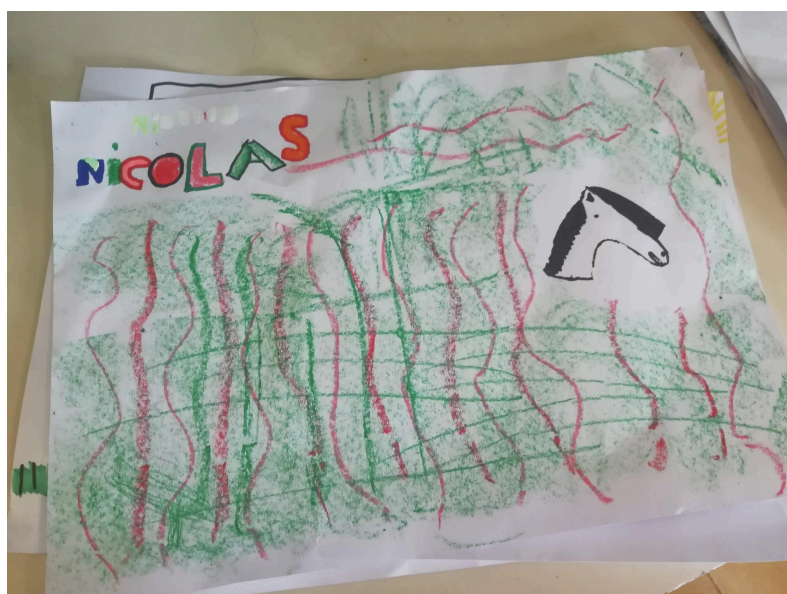
Imágen 12: Producto de la dinámica en la segunda instancia de taller, realizado por niña de 6 años.



Imágen 13: Escolares al finalizar la segunda instancia de taller.



Imágen 14: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niño de 11 años.



Imágen 15: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niño de 11 años.



Imágen 16: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niño de 9 años.



Imágen 17: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niño de 8 años.



Imágen 18: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niño de 10 años.



Imágen 19: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niña de 10 años.



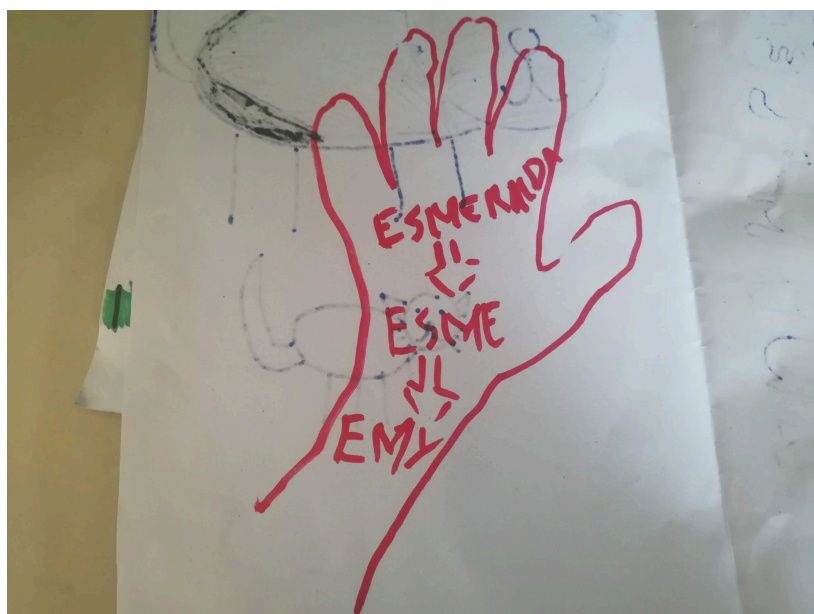
Imágen 20: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niño de 9 años.



Imágen 21: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niño de 9 años.



Imágen 22: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niña de 9 años.



Imágen 23: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niña de 9 años.



Imágen 24: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niña de 6 años.



Imágen 25: Producto de la dinámica en la tercera instancia de taller, realizado por niño de 5 años.



Imágen 26: Escolares al finalizar la tercera instancia de taller, mostrando los dibujos realizados.



Imágen 27: Escolares en la cuarta instancia de taller.



Imágen 28: Escolares en la cuarta instancia de taller.



Imágen 29: Escolares en la quinta instancia de taller.



Imágen 30: Escolares en la quinta instancia de taller.



Imágen 31: Escolares en la quinta instancia de taller.



Imágen 32: Escolares en la quinta instancia de taller.



Imágen 33: Escolares en la quinta instancia de taller.



Imágen 34: Producto obtenido de la quinta instancia de taller.



Imágen 35: Producto obtenido de la quinta instancia de taller.



Imágen 36: Producto obtenido de la quinta instancia de taller.



Imágen 37: Producto obtenido de la quinta instancia de taller.

ANEXO 3

a) Espacio físico y entorno de la escuela rural



Imagen A Salón Comedor de Escuela Rural N°98



Imagen B Aula y oficina de dirección de Escuela Rural N°98



Imagen C Predio lindero de la Escuela Rural N°98



Imagen D. Club Rampla y Salón comunal del Instituto de Colonización

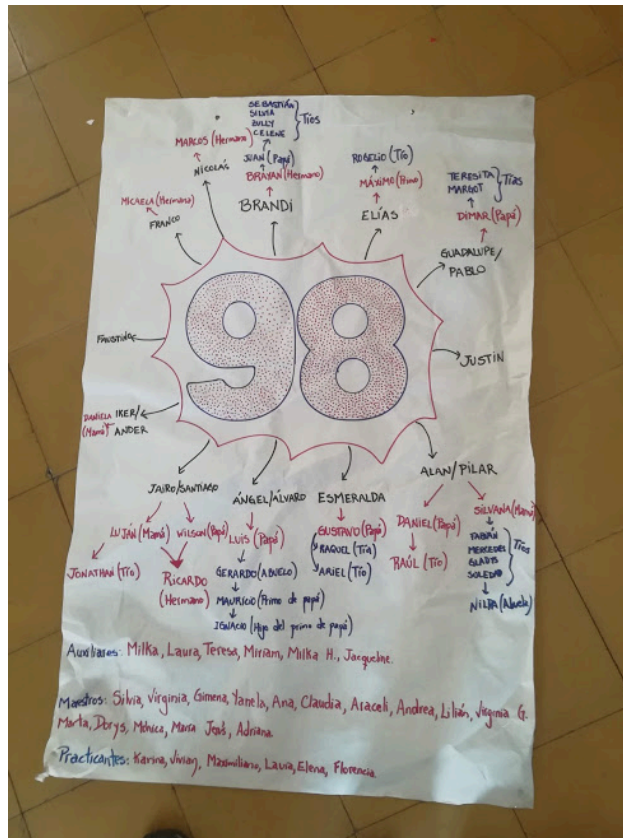


Imagen E. Historia de la Escuela de la Colonia Damón. En el 50 aniversario de la misma (2019).



Imagen F. Patio de la Escuela Rural N°98



Imagen G. Limonero y aljibe con nombres pintados en su estructura.

b) La huerta escolar



Imagen H. La huerta escolar



Imagen I. La huerta escolar



Imagen J. La huerta escolar