



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Educación Alimentaria y Nutricional:
Análisis curricular del Programa de Educación Alimentaria y Nutricional
(FAO-ME TCP/ARG/3101).

Sofía Paoloni
Legajo: 23.194

Mentor: Dra. Angela Aisenstein
Buenos Aires, Julio 2019

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1: Encuadre del problema y estrategia metodológica.....	6
1.1 Encuadre del problema.....	6
1.2 Problema y objetivos del trabajo.....	11
1.3 Estado de la cuestión.....	12
1.4 Marco teórico.....	19
1.5 Metodología.....	32
Capítulo 2: Contexto de implementación del Programa.....	35
Capítulo 3: Concepción de alimentación y educación alimentaria presentes en el Programa.....	49
Capítulo 4: Recomendaciones didácticas y concepciones de maestro y alumno que subyacen al Programa.....	84
Conclusiones.....	113
Referencias bibliográficas y fuentes.....	116
Anexos	122

Agradecimientos

A Mercedes y Ángela por orientarme, guiarme y acompañarme en todo el proceso.

A mis papás, Diana y Guillermo, por su apoyo incondicional.

A mi hermana Joaquina por sus palabras justas en cada momento.

A Santiago por su paciencia y compañerismo.



Incorporando los alimentos, hacemos que accedan al colmo de la interioridad. Es justamente lo que entiende la sabiduría de los pueblos cuando afirma que «somos lo que comemos»; por lo menos, lo que comemos se convierte en nosotros mismos. El vestido y los cosméticos sólo están en contacto con nuestro cuerpo; los alimentos deben traspasar la barrera oral, introducirse en nosotros y convertirse en nuestra sustancia íntima. En esencia, pues, hay algo muy serio ligado al acto de incorporación; la alimentación es el dominio del apetito y del deseo gratificados, del placer, pero también de la desconfianza, de la incertidumbre, de la ansiedad.

Claude Fischler (1995, p. 11)

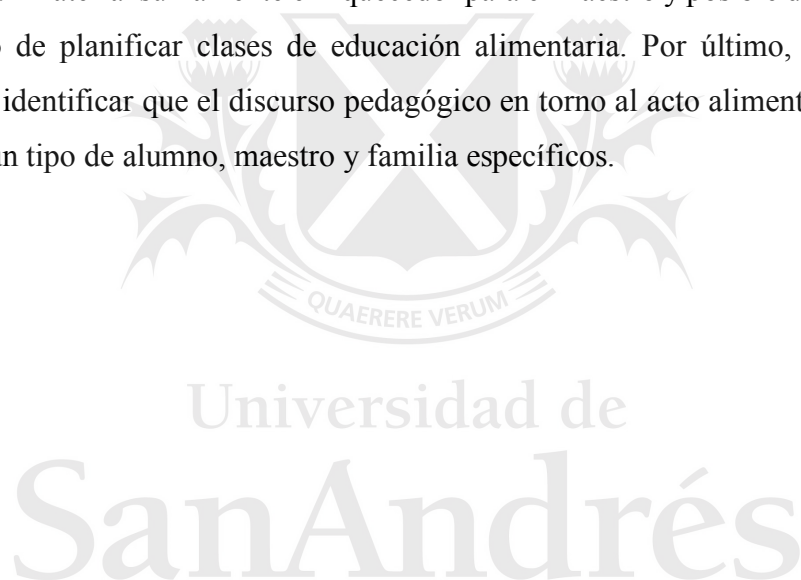
INTRODUCCIÓN

Esta tesis se propuso realizar un análisis curricular de un programa de Educación Alimentaria y Nutricional de alcance nacional que fue llevado a cabo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con asistencia técnica de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y en articulación con la Secretaría de Agricultura de la Nación y los Ministerios de Salud y Desarrollo Social. Específicamente, el estudio estuvo enfocado en analizar cómo se traducen las concepciones de alimentación y educación alimentaria y nutricional y sus formas de enseñanza en los materiales que componen el corpus del Programa FAO-ME TCP/ARG/3101. El trabajo se enmarca en la línea de investigación que se centra en los aspectos históricos y sociales de la educación alimentaria en la escuela argentina entre los siglos XX y XXI. Línea que tiene el objetivo de conocer las concepciones, valores, sensibilidades, prescripciones y prácticas de enseñanza e intervención en educación alimentaria.

El análisis se llevó a cabo a partir de una lectura sistemática y minuciosa del corpus de materiales del Programa, adoptando una mirada enriquecida por la teoría sustantiva y las investigaciones ya existentes sobre educación alimentaria. Un primer capítulo enmarca el problema al que el trabajo intenta dar respuesta, presentando el estado de la cuestión conformado por las investigaciones que constituyen los antecedentes relevantes a este trabajo. Además, se presenta el marco teórico, base en la cual se sustentan los hallazgos encontrados en el análisis documental. El segundo capítulo despliega el contexto en el cual se implementó el Programa, haciendo hincapié en explicitar las circunstancias de nacimiento del proyecto, entendiendo los actores intervinientes en él y su llegada a las escuelas del país. El tercer capítulo aborda el primer objetivo específico planteado por esta tesis, expone los hallazgos sobre las concepciones

de alimentación y educación alimentaria que sustentan la enunciación del corpus de materiales. El cuarto capítulo da respuesta al segundo objetivo específico planteado, analizando las recomendaciones didácticas y las concepciones de maestro y alumno encontradas en los materiales analizados.

Los hallazgos permitieron observar que el Programa FAO-ME TCP/ARG/3101 entiende a la alimentación como una práctica compleja intervenida por múltiples dimensiones. En esa línea es que los documentos curriculares analizados abordan el hecho alimentario desde diversas perspectivas, amalgamando saberes provenientes de diferentes campos disciplinares. Asimismo, fue posible pensar que el Programa, en tanto propuesta curricular, fue diseñado con la intención de introducir un modelo de capacitación docente en torno a la educación alimentaria. Desde la perspectiva didáctica, los documentos conforman un material sumamente enriquecedor para el maestro y posible de ser utilizado al momento de planificar clases de educación alimentaria. Por último, los hallazgos permitieron identificar que el discurso pedagógico en torno al acto alimentario delinea e interpela a un tipo de alumno, maestro y familia específicos.



CAPÍTULO 1: ENCUADRE DEL PROBLEMA Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

1.1 Encuadre del problema.

En los últimos años, la malnutrición de la población ha aumentado notoriamente, esta afecta a 1 de cada 3 personas¹. Se trata de un problema global: 1900 millones de adultos presentan sobrepeso, 2000 millones de personas sufren carencias de micronutrientes, 161 millones de niños menores de 5 años presentan retardo en el conocimiento y 795 millones de personas no consumen los alimentos suficientes para vivir una vida saludable². El fenómeno de la malnutrición incluye deficiencias tanto por exceso como por escasez de alimentos, lo que se podría entender como sobrepeso u obesidad y desnutrición. Además, se utiliza el término *malnutrición* para definir personas que, si bien no presentan sobrepeso o bajo peso, están mal alimentados y eso puede producir enfermedades tales como: anemia, diabetes, escorbuto (carencia de vitamina C), osteoporosis, hipercolesterolemia, entre otras.

“The problems of undernutrition, vitamin and mineral deficiencies, obesity and diet-related chronic diseases increasingly exist side by side across the world.(...) Those who do not get enough energy or key nutrients cannot sustain healthy, active lives. The result is poor physical and mental development, devastating illness and death, as well as incalculable loss of human potential and social and economic development. At the same time, hundreds of millions suffer from chronic diseases caused by excessive or unbalanced diets and many developing nations are now dealing with severe health issues at both ends of the nutritional spectrum. Countries still struggling to feed their people face the costs of preventing obesity and treating diet-related non-communicable illness. This is called the “double burden” of malnutrition”. (McNulty, 2013, p. 3)

Estas enfermedades “silenciosas” provocadas por la malnutrición se manifiestan como una de las grandes problemáticas actuales que los estados deben enfrentar. Los patrones de comportamiento sobre alimentación, tanto individuales como sociales, influyen en gran medida en el desarrollo de este tipo de enfermedades crónicas. Lo cual permite comprender que los cambios comportamentales relacionados a alimentación, salud, actividad física y bienestar en general, pueden disminuir el riesgo a contraer ciertos tipos de enfermedades (Contento, 2015).

¹ Dato extraído de Infografía FAO, adjunta en anexo 2.

² Datos extraídos de la Infografía FAO, adjunta en anexo 1.

Las prácticas alimentarias se encuentran influenciadas por múltiples factores que pueden ser categorizados según niveles: el nivel nacional, el nivel comunitario o institucional, el nivel familiar o grupal y por el último el nivel individual. Esto implica una cierta complejidad al momento de tratar el hecho alimentario y es por eso que la educación alimentaria se propone abarcar todos los niveles involucrados. De esta manera, actúa desde en el nivel nacional, por ejemplo, con la generación de políticas de regulación de la alimentación o creando un sistema de salud adecuado. En el nivel comunitario o institucional, estimulando espacios de trabajo saludables con parques o áreas de esparcimiento o regulando los comercios alimentarios como supermercados. En el nivel familiar o grupal a partir del apoyo social y la promoción de hábitos saludables. Por último, el nivel individual, implica el empoderamiento de las personas para poder hacer buenas elecciones y ser conscientes de su alimentación. La educación alimentaria, presente en todos los niveles que influyen en la práctica alimentaria, se presenta como fundamental para incorporar hábitos saludables desde la niñez. Este tipo de educación consistiría entonces, en una variedad de estrategias educativas insertadas en los múltiples niveles definidos anteriormente.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) entiende a la alimentación como un derecho. En septiembre del 2015 se aprobaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible³ para el año 2030. Uno de ellos refiere: “Promover políticas de nutrición, incluida la educación sobre la alimentación, y pasar a enfoques del consumo y la producción que promuevan beneficios para la salud a largo plazo”⁴. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura⁵ sostiene que es obligación de los estados brindar a la población los conocimientos necesarios para el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades que promuevan la salud y el bienestar. Hace hincapié en el rol fundamental que tiene la escuela en el cumplimiento de este derecho. La FAO indica que los programas llevados a cabo en la escuela deben estar respaldados por políticas, normativas e instituciones nacionales:

“La FAO colabora con los gobiernos para aprovechar el potencial de las escuelas a través de los programas de alimentación y nutrición escolar, contribuyendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de seguridad alimentaria, nutrición, educación y salud para todos.”⁶

³ ODS de ahora en adelante.

⁴ Infografía FAO, adjunta en anexo 1

⁵ FAO de ahora en adelante.

⁶ Disponible en: <http://www.fao.org/home/en/>

En relación a estos planteamientos es posible afirmar que una política nacional de alimentación escolar resulta fundamental en nuestro país. Según el análisis realizado por CIPPEC (2016), este tipo de política es necesaria debido a la expansión de la malnutrición en niños de edad escolar, con una prevalencia en el sobrepeso y la obesidad. Es bien sabido que una alimentación adecuada es indispensable para el crecimiento y el aprendizaje. La formación de conductas saludables previene enfermedades y promueve el desarrollo de las capacidades cognitivas. Uno de los mayores problemas que presenta nuestro país, según dicho estudio, radica en que la alimentación escolar profundiza la malnutrición. La institución escolar podría complementar la baja calidad de alimentación proveniente de los hogares pero, por el contrario, la enfatiza basando su dieta en calorías dispensables y azúcares agregados. Además, alimentar a los alumnos en la escuela debe ser entendido como una instancia de aprendizaje, si consideramos al curriculum en su sentido amplio. En relación a esto, los lineamientos de CIPPEC sostienen: “El comedor debe constituirse como un espacio educativo más dentro de la escuela. (...) debe lograr el desarrollo de una amplia estrategia de Educación Alimentaria Escolar” (2016, p.3) Por lo cual, que la comida provista en la escuela sea saludable y aspire a formar un gusto alimentario saludable, sería fundamental para formar conductas saludables y acompañar los programas de educación alimentaria.

Esas experiencias del comedor escolar son entendidas como experiencias educativas sobre alimentación; es decir la situación de alimentación en la escuela como una instancia educativa más. Asimismo, la escuela requiere de una política de educación alimentaria que complemente la experiencia de alimentación escolar. Los comedores escolares surgieron por criterios higiénicos y de salud pero constituyen hoy una parte necesaria de la experiencia educativa sobre alimentación, aún cuando resultan insuficientes para ese fin. El curriculum en sentido restringido precisa ser parte de la política de educación alimentaria para complementar y enriquecer dichas experiencias. Las intervenciones e implementaciones de acciones en educación alimentaria y nutricional en la escuela, junto a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos, procedimientos, gustos y valores asociados a la buena alimentación, son fundamentales para complementarlas.

Una estrategia de Educación Alimentaria Escolar -en términos de CIPPEC (2016)- se valdría no solamente de políticas orientadas a mejorar la experiencia de alimentación en el comedor escolar sino también de políticas de educación alimentaria y nutricional. Por ello, una política curricular de tipo nacional que fije estándares, regule y apoye las

iniciativas provinciales relacionadas a la educación alimentaria es una contribución esencial para la protección del derecho a una alimentación adecuada.

En el marco de tales definiciones, el trabajo que se desarrolla en esta investigación toma como objeto de estudio el Programa de Educación Alimentaria y Nutricional (FAO-ME TCP/ARG/3101). La tesis tiene como propósito el análisis curricular de dicho Programa para comprender qué concepción de alimentación y educación alimentaria sustentan dicha política o se promueven a partir de ella. El Programa se inserta en el marco del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria que, a su vez, incluye el Programa Nacional de Educación Alimentaria y Nutricional⁷.

El trabajo de investigación busca analizar el discurso programático que presenta la Argentina, a partir del Proyecto de Educación Alimentaria y Nutricional (FAO/TCP/ARG/3101), entendiendo su compromiso e inserción en el discurso internacional sobre educación alimentaria. Se analiza dicho proyecto en su dimensión curricular. El trabajo entiende al proyecto como una definición programática nacional que de algún modo recontextualiza y traduce discursos globales y nacionales sobre educación alimentaria. La tesis se encuentra situada en la intersección de dos perspectivas. Por un lado, la perspectiva que se detiene en la traducción de las políticas de alimentación a proyectos concretos, considerando el nivel global y el nacional. Por otro lado, la perspectiva histórica de la educación alimentaria desde la formación del sistema educativo (fines del s.XIX) hasta la actualidad en el país. El análisis del curriculum prescripto del proyecto (FAO/TCP/ARG/3101) sobre educación alimentaria es entendido como una traducción de políticas globales. Es decir, entendiendo el curriculum como la recontextualización de las políticas, como la traducción de las políticas globales que se concreta en definiciones nacionales. El proyecto a analizar es una definición programática nacional enmarcada en el discurso global sobre Educación Alimentaria y Nutricional⁸. El trabajo se interesa en el proyecto y su traducción al discurso instruccional y regulativo (Bernstein, 1997) sin alcanzar la descripción de aquello que es enseñado. Es decir, analiza solamente el curriculum prescripto.

La relevancia del trabajo radica en que no se han encontrado, a la fecha, investigaciones que se propusieran analizar el discurso curricular y didáctico en un programa de educación alimentaria en la actualidad Argentina. Asimismo, el tema elegido apoya su justificación principalmente en los problemas alimentarios (desnutrición y

⁷ Estos serán descriptos en el capítulo 1 de este trabajo.

⁸ EAN de ahora en adelante.

malnutrición) que sufre la sociedad argentina y en los que la escuela cumple un rol fundamental. La institución educativa es el espacio en que los niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo y resulta central para un proyecto de educación alimentaria y nutricional que contribuya a mejorar la situación alimentaria del país.

La Argentina es productora de gran cantidad de alimentos que alcanzarían a alimentar a más de 400 millones de personas⁹ sin embargo, su población sufre problemas nutricionales diversos. Problemas relacionados a la deficiencia alimentaria que producen una baja de la talla en un 8% en niños menores de 6 años, así como anemia en niños más pequeños e ingestas que no llegan a alcanzar los nutrientes esenciales, tales como el calcio. En contrapartida existen también, y en los últimos años tomaron mayor envergadura, problemas relacionados al sobrepeso y la obesidad, debidos específicamente a lo que los especialistas de la Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas Dietistas (AADyND) denominan como monotonía alimentaria. Es decir, dietas basadas en la alta dependencia de unos pocos productos básicos que presentan altos contenidos de harinas procesadas, azúcares y grasas. Según la Encuesta Mundial de Salud (EMSE) del 2012 un 34,5% de niños entre 13 y 15 años tienen sobrepeso y un 22,4% de niños presentan déficits alimentarios. La Organización Mundial de la Salud indica que debería combinarse no menos de 40-50 alimentos o ingredientes a lo largo de la semana y que, los alimentos de mejor calidad nutricional, deberían representar entre un 80% y 85% de las calorías ingeridas. La Argentina hoy tiene como principal problema nutricional la obesidad. Se encuentra inmersa en un contexto obesogénico - en términos de Aguirre (2016) - donde las dietas de la población se basan en trigo, carne vacuna, aceite de girasol y papa. Frente a esta situación podría pensarse que el problema no está relacionado a la disponibilidad de alimentos, que nunca fue tan grande y variada en el país. En otras palabras, que la Argentina disponga de gran cantidad de alimentos debido a su función productora, no resuelve en ningún caso los problemas de malnutrición. La problemática de la malnutrición resulta sumamente compleja y no se resuelve, únicamente, con la disponibilidad o acceso de alimentos para una población. Dicha problemática tiene que ver con las dificultades de articulación entre las estrategias de consumo familiares, los programas y políticas relacionadas a la alimentación y la relevancia social de los contenidos de la educación escolar. Es por eso, que una política nacional de alimentación

⁹ Dato de extraído de “Buenas prácticas para una alimentación saludable de los argentinos” UBA, 2010.

que incluya programas de educación alimentaria y nutricional escolares resulta fundamental para mejorar la situación nutricional del país.

1.2 Problema y objetivos del trabajo.

A partir de los discursos globales como locales sobre Educación Alimentaria y Nutricional (EAN), y de la forma en que el Discurso Pedagógico Oficial¹⁰ (Bernstein, 1997) recontextualizó el tema en la historia de la educación en Argentina, este trabajo se propone indagar las concepciones sobre alimentación, educación alimentaria y nutricional y su enseñanza que fueron traducidas en el discurso curricular expresado en los documentos del Programa de Educación Alimentaria y Nutricional (FAO-ME TCP/ARG/3101). La pregunta que este trabajo se formula es: ¿Cómo se tradujeron las concepciones sobre alimentación y educación alimentaria y nutricional y sus formas de enseñanza en el material curricular del Programa (FAO-ME TCP/ARG/3101)?

Esta investigación se propone, como objetivo general, analizar - desde una perspectiva curricular y de enseñanza – la selección y organización de contenidos y los materiales didácticos del Programa (FAO-ME TCP/ARG/3101), con el objetivo de poder comprender la propuesta de educación alimentaria que vehiculiza el discurso curricular.

En relación con dicho objetivo general, el análisis del programa será abordado desde dos dimensiones específicas. En un primer momento, se propone identificar las concepciones sobre alimentación y educación alimentaria y nutricional presentes en los materiales curriculares del Programa. Es decir, lograr comprender cómo se entiende a la alimentación y a la educación alimentaria, qué contenidos involucra, a qué campos disciplinares corresponden y de qué modo se organizan en tanto propuesta curricular. En un segundo momento, buscará entender cómo se traducen las concepciones sobre educación alimentaria y nutricional en las recomendaciones didácticas presentes en los materiales curriculares del programa y las concepciones de alumno y maestro que subyacen en su enunciación.

¹⁰ DPO de ahora en adelante.

1.3 Estado de la cuestión.

Realizar una revisión de las investigaciones existentes en relación a la historia de la educación y la alimentación, como también de las líneas de investigación que se encuentran relacionadas al hecho alimentario, será necesario para enriquecer el análisis curricular que este trabajo se propone. Además, la perspectiva histórica de la educación alimentaria nos servirá para comprender el presente de este área de conocimiento o disciplina. El estado de la cuestión se organiza en tres secciones que corresponden a tres diferentes líneas de investigación pertinentes de ser consideradas para el desarrollo de este trabajo. En un primer momento se abordará el enfoque de la historia de la educación, desde una perspectiva de la alimentación y educación de los cuerpos. En un segundo momento se explicitarán las teorías que estudian a la alimentación como un hecho complejo. En un tercer momento se trabajará con la línea de investigación que analiza el discurso pedagógico, las políticas educativas y sus influencias externas.

Una de las autoras que trabaja sobre la historia de la educación alimentaria es Brea (2012). En su trabajo se propone analizar el discurso pedagógico referido a la alimentación, expuesto en los manuales escolares de la escuela primaria y secundaria entre 1880 y 1940. El período en el cual se basa su estudio está caracterizado por la sanción de leyes de educación común. Estas leyes expresaban la voluntad del estado de formar integralmente a sus niños. La educación debía estar al alcance de todos, dejando atrás las distinciones raciales, sexuales o religiosas. Este período donde “casi todo estaba por hacerse” – en términos de Brea – la educación alimentaria tenía también su lugar.

“(…) el discurso pedagógico sobre educación alimentaria es entendido como un dispositivo que, a la par de distribuir conocimientos, construye o imagina destinatarios y se propone modelar subjetividades.” (Brea, 2013, p.3)

Según Brea, el discurso pedagógico sobre alimentación, en el período estudiado, puede reconocerse como un discurso productor de nuevos saberes y a la vez como un discurso que selecciona, transforma y reproduce saberes provenientes de otros campos disciplinares. Se reconocen discursos provenientes del campo médico, científico, religioso y moral. El discurso médico tenía la finalidad de transmitir el para qué comer, la preservación de la salud y la importancia de la higiene en la manipulación de alimentos. El discurso científico aportaba conocimientos sobre la raza humana y los distintos grados de civilización. El discurso religioso, por su parte, entendía a la gula como pecado capital

que había que prevenir y daba indicaciones sobre cuánto comer. Asimismo, en menor grado de importancia, se distinguieron también discursos provenientes de la economía, específicamente del campo de la producción de alimentos.

Otro trabajo que aborda la perspectiva histórica de la educación alimentaria es el de Aisenstein y Cairo (2012). Las autoras indagan, a través del análisis de dos revistas pedagógicas oficiales, las concepciones, valores y prácticas que se dieron sobre educación alimentaria en el discurso estatal y las acciones que se propusieron difundirlas. Su estudio se centra en las últimas décadas del s. XIX y primeras del s. XX. El análisis de revistas permitió a las autoras dilucidar en el DPO la presencia de concepciones provenientes de distintos campos del saber y de producción simbólica, tal como lo sostenía Brea (2012). Durante la época en la que centran su estudio, parte del discurso pedagógico se refirió a la enseñanza sobre qué, cuánto y cómo comer. Se identificaron dos tipos de tácticas respecto a las ideas pedagógicas sobre educación alimentaria: una que transmitía conocimientos, valores y prácticas sobre alimentación; otra enfocada en difundir estilos y formas de organización social deseables. Es decir, el discurso pedagógico sobre educación alimentaria promovía un orden social específico además de inculcar conocimientos sobre alimentación. Dado que, en el caso argentino, la conformación del estado nacional supuso en forma sincrónica la conformación de la sociedad nacional, el DPO se fue construyendo como forma de control y poder por parte del estado. El DPO se conformó como una herramienta utilizada por el estado con la intención de generar orden social en el contexto de un sistema educativo asentando sus bases.

“(…) el DPO irá incluyendo prescripciones para casi la totalidad del abanico de comportamientos de la vida humana. En este sentido supondrá el intento de modificar a los sujetos en una dirección determinada, estructurar la obediencia, configurar las moralidades, educar las conciencias y los cuerpos” (Aisenstein y Cairo, 2012, p.231).

En el período sobre el cual trabajan tanto Brea (2012) como Aisenstein y Cairo (2012), el DPO portaba una función específica y se conformaba como herramienta utilizada por el estado para el control de la sociedad, y la conformación de un orden social e identidades delimitadas. Sin dudas, la formación sobre educación alimentaria, desde las áreas de conocimiento médicas, científicas y morales, contribuía a educar estos cuerpos tan heterogéneos desde perspectivas raciales, religiosas y culturales, entre otras. Así, el discurso pedagógico se imaginaba un cierto tipo de ciudadano argentino y un cierto orden social deseable, alcanzable.

Brea (2012) se detiene en la configuración de destinatarios específicos de la educación alimentaria en el discurso pedagógico de la época. La autora sostiene, en conformidad con Aisenstein y Cairo (2012), que el discurso pedagógico no solo difundió conocimiento sino que también construyó un tipo de sujeto. Esto encuentra su explicación, como fue mencionado antes, en el hecho de que Argentina se estaba conformando como estado-nación y su reciente sistema educativo buscaba regular y moldear un tipo de orden social. Se observa un discurso instruccional - en términos de Bernstein (1997) - que se inserta en el discurso regulativo del nuevo orden moralizante, normalizador y homogeneizador. Otra conclusión a la que arriban las investigaciones es la clara construcción de identidades de género. El orden que el estado argentino buscaba imponer mediante su educación implicaba notorias diferencias de género. La responsabilidad de las niñas recaía en la preparación y conservación de los alimentos, la de los niños, en la producción de ellos y la provisión de alimentos en el hogar. Es decir, se prescribía un tipo de orden familiar deseable donde las responsabilidades, acciones y actitudes deseadas para los hombres era diferente a las de las mujeres.

“Más aún, es posible señalar que tales registros se reforzaban mutuamente prescribiendo lógicas y modelos sexuales y de organización familiar deseables y considerados social y políticamente necesarios en el contexto del cambio de siglo en Argentina.” (Aisenstein y Cairo, 2012, p. 243)

El orden social que se buscaba promover también pudo ser visualizado a partir de las diferencias de clase y raza a las que hacía mención. Como por ejemplo, atribuyendo los problemas del alcoholismo a la clase obrera.

La investigación de Almada (2017) también aborda la línea de investigación sobre historia de la educación alimentaria. Al igual que las investigaciones citadas anteriormente, analiza el discurso pedagógico sobre educación alimentaria. La autora se centra en la escuela primaria argentina durante el período de Programas por Asuntos (1936-1961). En su investigación es posible observar como, hasta mediados de la década de 1950, el discurso del campo de la producción - en términos de Bernstein (1997) - invadía el discurso pedagógico. Sin embargo, hacia finales de 1950 la voz potente del campo de la producción fue perdiendo poder en relación al discurso pedagógico sobre educación alimentaria. Se identificaban recontextualizaciones del campo científico, médico y de la producción. Las voces provenientes del campo del control simbólico también se hacían presentes, fundamentalmente la religiosa, lo cual se encuentra alineado

con lo que plantean Aisenstein y Cairo (2012) y Brea (2012). En relación a las teorías pedagógicas en la educación alimentaria Almada destaca una fuerte influencia de la Escuela Nueva. Una educación centrada en la infancia y en el aprendizaje a través de la actividad infantil. El acento estaba puesto en comprender las necesidades e intereses de los niños y basar la transmisión de conocimientos en un rol activo del alumno.

Tal como en el período en el que el sistema educativo se estaba conformando, Almada (2017) también observa en su estudio una construcción de destinatarios específicos por parte del DPO. El rol intervencionista que había adquirido el estado en esa época se plasmó en la construcción de destinatarios específicos, fundamentalmente en relación a las posiciones sociales. Se configuraba la figura de un alumno modelo que “respondían al modelo aspiracional de los sectores medios que concurrían a las escuelas y que se adecuaban a los parámetros médicos de normalidad” (2017, p. 210). Los textos referían también a la anormalidad, definiendo un alumno anormal a partir de parámetros médicos y psicológicos. Esta anormalidad era referida a un modelo familiar por fuera de los parámetros esperados, “desajustados socialmente”. Por último la construcción de un alumno protegido el cual refería a los niños pobres. Según la autora, el discurso pedagógico se encargó también de construir un destinatario docente específico. A este se le atribuía la función social de mayor importancia: la construcción de una identidad nacional. El maestro era el encargado de configurar el orden social y cultural, asegurándose la apropiación de reglas, normas, preceptos y valores característicos de la identidad nacional argentina.

“ (...) se postulaba que esa función social debía ser realizada por personas que portaran cualidades morales tales como la bondad, los nobles sentimientos y la ternura, rasgos atribuidos fundamentalmente al sexo femenino” (Almada, 2017, p.190)

Asimismo, el discurso pedagógico delineó un tipo de núcleo familiar específico. La autora explica que en la Argentina, debido a las olas inmigratorias, se constituyó una diversidad de tipos de organizaciones familiares producto de diferencias culturales y étnicas, a partir de ello el estado nacional y las elites políticas e intelectuales intentaron constituir un modelo familiar hegemónico. Se trataba de una familia nuclear, conyugal, con pocos hijos y roles bien definidos. La familia que configuró el discurso pedagógico sobre alimentación se sustentaba en el campo médico y religioso-moral. Además, se consideraba una alianza entre la escuela y la familia, esta última teniendo la responsabilidad de fortalecer el trabajo educativo de la escuela.

Las investigaciones mencionadas forman una sólida base de conocimiento sobre la historia de la educación alimentaria. Esta línea de investigación permite comprender la educación alimentaria en la actualidad y sus transformaciones en el tiempo.

A continuación se desarrolla la línea de investigación que estudia el hecho alimentario. Las investigaciones propuestas entienden al acto alimentario como una práctica que debe ser interpretada desde toda su complejidad. Estos enfoques ayudan a comprender qué concepciones de alimentación presentan los materiales curriculares que son analizados del Programa de Educación Alimentaria y Nutricional (FAO-ME TCP/ARG/3101).

Aguirre (2004), toma del antropólogo y sociólogo francés Marcel Mauss la comprensión de la alimentación como “un hecho social total”. Desde esta perspectiva realiza un análisis social del hecho alimentario. Este acto social siempre se presenta como un acto biológico, natural y orgánico, invisibilizando la trama de factores que influyen en él de forma compleja. Tal como lo plantea la autora, la alimentación es un hecho social complejo, atravesado por cuestiones como la economía, la cultura, la posición socio-económica, la publicidad, la comensalidad, la ecología y la política, entre otros. La alimentación es producto de relaciones sociales y, a su vez, productora de ellas. En relación con la línea de investigación mencionada anteriormente referida a la historia de la educación alimentaria, comprender alimentación como un hecho social total y complejo implica comprender que este tendrá variaciones en el tiempo. Es decir, interpretar la alimentación como un acto social en el cual confluyen múltiples dimensiones de la vida humana, hace que resulte lógico que las concepciones, preocupaciones y necesidades en cuanto a la alimentación hayan presentado transformaciones a lo largo de la historia.

“Nuestra alimentación es resultado de múltiples y complejas relaciones donde lo biológico y lo cultural se integran hasta el punto de hacerse inseparables. (...) Señalamos que mientras nuestra biología apenas ha cambiado en los últimos cien mil años, la cultura alimentaria ha demostrado un dinamismo creciente” (Aguirre, 2004, p.91)

Aguirre (2004) sostiene que, para poder comprender por qué se come lo que se come es, esencial, situar el acto alimentario en un contexto, en una sociedad, en un tiempo y espacio determinado. La alimentación es situada, la comida en sí resulta insignificante si no se contempla también al comensal, su contexto, espacio y momento histórico. Es por esto que existen variaciones a lo largo de la historia en las concepciones sobre

alimentación y educación alimentaria. La educación alimentaria, ya que se centra en un hecho social y cultural, fue transformándose al pasar de los años.

Fischler (1995), autor que presenta una perspectiva alineada con la de Aguirre, se pregunta qué es lo que definiría a una especie o sustancia como incomedible. Explica que la variabilidad en lo comestible no puede ser atribuida únicamente a “cualidades objetivas o sensoriales” de los alimentos, ya que lo que en una cultura es incomedible en la otra es posible de ser comido.

“La variabilidad de las elecciones alimentarias humanas procede sin duda en gran medida de la variabilidad de los sistemas culturales: si no consumimos todo lo que es biológicamente comestible, se debe a que *todo lo que es biológicamente comible no es culturalmente comestible.*” (1995, p.33)

Los humanos hacen sus elecciones alimentarias en función de los sistemas culturales alimentarios en los que se encuentran inmersos. El autor denomina a esos sistemas culturales “cocinas” y explica la analogía entre las cocinas y el lenguaje, retomando a Lévi-Strauss: todos los humanos hablan una lengua, pero existen diversas lenguas diferentes. Todos los humanos comen comida cocida, pero existen diversidad de cocinas. “La comida es universal, las cocinas son diversas” (1995, p. 34).

La mirada que proponen los autores citados sobre alimentación resulta sumamente valiosa para el análisis curricular que esta tesis realiza. Interpretar la alimentación como un hecho complejo, conformado por múltiples facetas, ayuda a comprender cómo conciben los documentos curriculares a la alimentación. La dimensión social y cultural del acto alimentario planteada es valiosa también para observar cómo se recontextualizan las prescripciones internacionales en la cultura local argentina.

Una última línea de investigación necesaria de ser tratada en este estado de la cuestión es aquella que considera la traducción de políticas a proyectos concretos. Esta línea de investigación estudia las influencias tanto locales como globales que implican una delimitación en cuanto a la creación de políticas que serán después traducidas en proyectos.

Fins (2018) analiza las formas que asumen las definiciones y recomendaciones de los organismos internacionales y nacionales de política y seguridad alimentaria entre los años 1992 y 2016, y cómo estas fueron conceptualizadas por el estado argentino. Se detiene también en las recomendaciones, normas y acciones sobre educación alimentaria presentes en el diseño de políticas públicas de seguridad alimentaria implementadas por

el Estado Nacional desde 2002 a 2016. El trabajo destaca que el hambre y la malnutrición se consolidaron como las principales problemáticas mundiales en varias convenciones internacionales sobre nutrición y alimentación. Esta consolidación orientó las recomendaciones provenientes de organismos internacionales sobre educación alimentaria que tuvieron lugar en los años analizados. La autora señala que los organismos internacionales pusieron su atención en la importancia de la educación alimentaria para la mejora de la situación alimenticia mundial, específicamente en el ámbito escolar como promotor de ella:

“En este contexto, se evidenció la necesidad de implementar políticas eficaces de salud y EAN para asegurar una mejora del estado nutricional de la población. La EAN fue reconocida como una intervención contribuyente a todos los pilares de la Seguridad Alimentaria y Nutricional por su demostrada capacidad para mejorar el comportamiento alimentario y el estado nutricional de la población. La población escolar fue identificada como destinatario clave de acciones de EAN a nivel mundial. Se reconoció que la EAN en el ámbito escolar debía estar presente simultáneamente en los planes de estudio así como en los programas de alimentación escolar y demás instancias de prácticas en alimentación que el entorno escolar propiciara.” (Fins, 2018, p. 189)

La investigación también estudió las formas que fueron tomando a nivel nacional, las recomendaciones y prescripciones provenientes de organismos internacionales. Entre ellas, se pudo observar que los documentos nacionales incorporaron el concepto integrado de Educación Alimentaria y Nutricional (EAN)¹¹ basado en prescripciones internacionales. Otro punto importante fue la redefinición de responsabilidades en torno a la alimentación. El Estado asumió un rol no solo de proveedor de asistencia alimentaria sino también un rol activo en brindar información confiable y EAN a su población.

La autora explica que las definiciones formuladas a nivel nacional estudiadas en su investigación, se muestran sumamente alineadas con las prescripciones del plano internacional. Sin embargo, resulta de su análisis la detección de una insuficiencia de parte de las acciones de EAN de integrar otros factores que son condicionantes en la adquisición de hábitos saludables. Es decir, las acciones de EAN definidas a nivel nacional, olvidaron abarcar algunos factores que son sumamente importantes en la adopción y mantenimiento de una dieta adecuada y conductas y hábitos saludables.

“La EAN se redujo al ámbito del aula y a la elaboración de huertas escolares dejando libre de prescripciones y de regulación a la oferta de alimentos en los kioscos escolares, al ámbito del comedor escolar como espacio de enseñanza-aprendizaje - la perspectiva asistencialista del comedor escolar

¹¹ Este concepto se encuentra descrito en el capítulo 1 de este trabajo.

primó sobre la educativa -, a la publicidad dirigida a niños/as, y al asentamiento de comercios de comidas rápidas en la cercanía de los establecimientos educativos.” (Fins, 2018, p. 191)

La alimentación entendida como un hecho en el que confluyen múltiples factores debería entonces poder abarcar todas las instituciones, áreas y actores involucrados en ella. Los comedores escolares y las publicidades desreguladas dirigidas a niños se conforman como una problemática reiterativa en muchos autores del tema.

1.4 Marco teórico.

A continuación se desarrolla el marco teórico a partir del cual se producen y sustentan los hallazgos del análisis curricular realizado. Para eso se expone en un primer momento, la teoría general que enmarca la construcción del problema y la perspectiva del estudio de esta tesis, basada en la teoría de B. Bernstein (1997). En un segundo momento se incluye la teoría sustantiva y los aspectos teóricos para el análisis curricular de los materiales educativos del programa de EAN. En un tercer momento, se expone las definiciones sobre alimentación y educación alimentaria que son también utilizadas para el análisis curricular.

1.4.1 Marco teórico general en el cual se enmarca este trabajo de investigación.

El trabajo se apoya en la teoría de Bernstein (1997) acerca del discurso pedagógico. El autor entiende el discurso pedagógico como un elemento fundamental para el control y el gobierno de una sociedad en formación. La educación funciona como transmisora de las relaciones de poder externas a ella, es por eso que la comunicación pedagógica es entendida como un transmisor de pautas de dominación. El autor nombra dos campos que difieren del educativo, a saber: el campo de control simbólico y el campo de producción. El campo del control simbólico refiere al ámbito político cuyos agentes no necesariamente tienen posiciones homogéneas. El campo de producción refiere al ámbito económico. El discurso pedagógico es un discurso especializado y recontextualizado que, sin embargo, porta voces de estos campos diferentes a él (el campo de control simbólico y el de producción).

La teoría distingue tres contextos en relación al dispositivo pedagógico, o tres reglas de ordenamiento interno del discurso. El primero de ellos es el campo de

producción de conocimiento en el cual se construye un nuevo saber. El segundo es llamado el campo de recontextualización, el cual se apropia de los discursos del campo de producción y los transforma en discursos pedagógicos para ser enseñados en la escuela. Por último el campo de reproducción, es decir, la transmisión o enseñanza del conocimiento en las escuelas.

El contexto de la producción de conocimiento o reglas distributivas se encuentra atravesado por las relaciones de poder y define lo que es pensable de lo que no. La producción de conocimiento está atravesada por el poder y por la lógica de la reproducción. El autor sostiene que el control sobre lo “impensable” radica hoy, de forma directa o indirecta, en los niveles más altos del sistema educativo, aquellos que se encargan de la producción del conocimiento y no tanto de la reproducción. Mientras que la regulación de lo “pensable” está regulado por el poder, tiene lugar en los tramos inferiores del sistema educativo, donde se da la reproducción.

En un segundo lugar, se encuentra el campo de la recontextualización, esfera en la que se transforma el conocimiento producido para que este pueda ser enseñado por los docentes, se construye el discurso pedagógico. Respecto al contexto de la recontextualización Bernstein afirma:

“El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas. Por tanto, es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque.” (1997, p.189)

Entonces, el discurso pedagógico opera bajo un sistema recontextualizador que selecciona, descoloca, reorganiza, recoloca y relaciona discursos de distintos campos del saber. Es un proceso regulado por la des-colocación, es decir, la apropiación selectiva de los discursos del campo de producción y por un principio de re-colocación, es decir, de adaptación al nuevo contexto en el que van a ser utilizados. Así construye un discurso especializado con lógica propia. En este procedimiento de descolocación y recolocación se borra la base social de los discursos tomados y sus relaciones de poder. Así se construye un discurso especializado con voz y lógica propia. El discurso pedagógico no se identifica con los discursos que recontextualiza. Como parte del DPO éstos últimos se convierten en un significante de algo distinto a sí mismos. Además, a partir de la producción, recontextualización y reproducción el discurso pedagógico crea destinatarios específicos,

imagina a los sujetos a quienes está destinado. Esta regla de ordenamiento interno, la recontextualización, puede ser oficial o pedagógica según el autor. La dimensión oficial sería, por ejemplo, un currículum oficial nacional. La dimensión pedagógica que estaría dada, por ejemplo, por un manual de Ciencias Naturales destinado a los alumnos.

Dentro del DPO se puede distinguir el discurso instruccional del regulativo. El discurso instruccional refiere a los conocimientos y competencias que el estado pretende que sus niños aprendan. Este discurso define lo que es aceptable de los docentes, de los alumnos y del conocimiento. Según el autor, este tipo de discurso es el que transmite competencias especializadas y la relación entre ellas. Por su parte, el discurso regulativo define el tipo de orden social, crea el orden especializado. Se vincula con la creación de buenos ciudadanos y genera el orden social. El discurso regulativo domina por sobre el instruccional. El discurso pedagógico es aquel que inserta un discurso instruccional en uno regulativo.

En lo que a esta investigación compete, el Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101 pertenece al campo de la producción de conocimiento, es decir, el contexto que define lo que es pensable de lo que no lo es. Mientras que los manuales didácticos de dicho programa deben ser entendidos como del campo de la recontextualización pedagógica. El campo recontextualizador pedagógico oficial está formado por el estado y agencias dependientes de él. El campo recontextualizador pedagógico se conforma por pedagogos, formadores de docentes, agentes de diferentes campos intelectuales, universidades y editoriales, entre otros.

“En resumen el DPO debe seleccionar tanto los discursos que deben transmitirse como los discursos que regulan los principios de su transmisión-adquisición, o al menos, fijar límites. Su construcción implica un proceso de recontextualización oficial que ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales (...) De esta manera el DPO es portador de concepciones y prescripciones de otros campos del saber y de producción simbólica.” (Aisenstein y Cairo, 2012, p.232).

En tercer lugar el autor reconoce el contexto de reproducción del conocimiento. Este campo refiere al acto de enseñanza por parte de los docentes y se vincula con la adquisición por parte de los alumnos. Bernstein (1985) define el currículum como: “el principio por el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí” (p.215), distingue dos tipos de currículum: el agregado y el integrado. Para analizarlos introduce los conceptos de clasificación y enmarcamiento. La clasificación refiere a las relaciones entre los contenidos de una curricula. Una

clasificación fuerte corresponde a contenidos claramente aislados unos de otros, marcados por fuertes límites. La enmarcación es la relación pedagógica docente-alumno, refiere al poder de uno y otro en el control entre lo que puede ser enseñado y lo que no. Cuando la enmarcación es débil, el límite entre lo que puede ser transmitido y lo que no se borra. “De esta manera enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica” (Bernstein, 1985, p. 217). Una clasificación fuerte reduce el poder del alumno en cuanto al conocimiento que recibe. Mientras que una enmarcación fuerte reduce el poder del docente, sobre qué, cómo y cuándo enseñar. Un curriculum agregado presenta una clasificación fuerte. Un curriculum integrado una clasificación más débil, el límite entre contenidos es más difuso y da más poder al docente sobre la decisión de qué, cómo y cuándo enseñar.

Otra línea teórica que sirve de apoyo a la tesis es aquella desarrollada por Ball (1993) para comprender las influencias tanto locales como globales en el desarrollo de políticas. Esta ha sido de ayuda para entender la traducción de políticas a programas concretos, considerando las influencias tanto internacionales como locales. Según Ball, las políticas atraviesan tres contextos: el de las influencias, el de la producción de la política y el de la práctica. El autor entiende a las políticas como entidades dinámicas que se van transformando constantemente a medida que pasan de un contexto a otro. Define a las políticas a partir de dos nociones: la política como un discurso y la política como un texto. La política entendida como discurso indica qué es lo que puede ser pensado, delimita lo que puede ser dicho de lo que no. Por otro lado, pensar en una política como texto implica entender que esta posee múltiples interpretaciones. Como un libro que es leído por diferentes personas con diferentes bagajes, experiencias, saberes, a partir del cual cada persona hará su propia interpretación del mismo libro. La concepción de política como texto asume que los actores que deben ponerla en práctica lo hacen en base a su propia interpretación, pero siempre dentro de los límites que fija la política como discurso. El traspaso desde la formulación de una política a su puesta en práctica no se da en un vacío, en una hoja en blanco, sino en un contexto determinado. Dicho contexto tendrá influencia en los actores que deben poner en práctica el texto.

Para comprender las influencias/prescripciones provenientes de agencias internacionales resulta pertinente considerar que desde finales del siglo XX es posible

detectar un discurso educativo global. Esto se corresponde con el surgimiento de un importante sistema organizativo internacional a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Herrera Casilimas (2017) habla de un *lenguaje hegemónico* sobre educación. Lenguaje que fue generado a partir de las sugerencias o recomendaciones que hicieron los organismos internacionales a los países en desarrollo. Beech (2006) coincide en que las agencias internacionales, al promover sus propuestas sobre educación engendran un discurso educativo global. En sintonía con Ball, Beech (2006) - en su estudio comparado sobre las reformas en torno a la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002) - sostiene que este discurso gestado desde las agencias internacionales define reglas que dividen lo que puede pensarse de lo que no. Asimismo, el discurso educativo global se recontextualiza de manera distinta al interactuar con los distintos discursos disponibles en cada contexto. Es decir, las discusiones que se dan a nivel global sobre educación, se traducen en propuestas por los organismos internacionales y, generan un discurso educativo global. Ese discurso, al tomar contacto con cada contexto específico, es recontextualizado de manera diferente.

Beech (2007) sostiene que esta doble conceptualización sobre las políticas (como texto y como discurso) deja ver una tensión entre la interpretación y la puesta en acción de ellas. Estas tensiones se dan en un marco discursivo delimitado. Es decir, las políticas son entendidas y puestas en práctica dentro de un cerco, por lo que hay cosas que no son pensadas ni cuestionadas. Hay un marco de interpretación y de acción respecto a las políticas que se encuentra en estrecha relación con el poder. En lo que a este trabajo respecta, y pensando en la internalización de las políticas educativas el autor expresa:

“Por lo tanto, la concepción que propone Ball de las políticas como texto y como discurso provee un recurso analítico útil para entender cómo las influencias de las agencias internacionales pueden haber definido ciertas limitaciones discursivas en los sistemas educativos de América Latina, pero al mismo tiempo, dentro de estas limitaciones, pudo haber habido diferentes interpretaciones y formas de traducir estas propuestas en políticas en distintos contextos de recepción” (2007, p. 162).

Por lo tanto, se considera la internalización de políticas dentro de esta lógica. Las influencias externas, de las agencias internacionales u otros, delinean un marco discursivo dentro del cual se piensa y se practica la educación en América Latina. Dentro de este marco discursivo, cada país interpreta estas ideas en relación a su contexto. Entendiendo por contexto al conjunto de posibilidades económicas, recursos, situaciones políticas, culturales, sociales y características de los actores que las interpretan. En síntesis, para

comprender las políticas educativas de una región, resulta necesario tomar en cuenta las influencias externas cómo también los procesos de recontextualización de esas ideas. La internalización de políticas educativas debe ser analizada desde sus dos facetas y entendiendo la complejidad de la relación entre lo local y lo global.

1.4.2 Teoría sustantiva y aspectos teóricos para el análisis curricular

En los años 90 en Argentina tuvo lugar una transformación educativa que puso en el centro al curriculum como uno de los principales aspectos sobre los cuales intervenir. En 1993, tras la sanción de la Ley Federal de Educación, se modificó la estructura del sistema, se profundizaron los procesos de descentralización curricular delimitando el ámbito nacional, jurisdiccional e institucional y se definieron contenidos básicos comunes (CBC) para todos los niveles del sistema educativo como parte de la atribución nacional. En términos de Dussel (2004) esta reforma se dio, en primer lugar, a partir de la creencia de que se había producido un vaciamiento de contenidos socialmente significativos de la escuela. En segundo lugar, debido a la reinstauración de gobiernos democráticos en la región latinoamericana que propuso la concertación educativa. La concertación educativa implicaba un acuerdo sobre las políticas de estado que debían guiar las reformas educativas y un alineamiento social y político en cuanto a las estrategias de cambio. Este movimiento de reforma curricular se extendía de forma nacional y cuestionaba el autoritarismo de los planes tradicionales, intentando dar voz a los sujetos de la educación y participando a los docentes. Sin embargo, era variable en cuanto a las orientaciones político-pedagógicas y didácticas (Dussel, 2004).

Desde un enfoque de análisis social sobre el curriculum, Amantea, Cappelletti, Cols y Feeny (2004) lo definen como un proceso social y culturalmente mediado. Lo entienden como un acto social de toma de decisiones, que incluye a diversos actores y grupos en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular diversas (p.15). Las autoras toman el entendimiento que hace Carlgren (1998) del curriculum:

“(…) es una empresa práctica que trata de solucionar problemas. Las respuestas no surgen solamente como compromisos en relación con análisis sustantivos, sino de una interacción entre los factores que enmarcan el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas” (2004, p. 15).

Por lo tanto, el cambio en el curriculum supone reconocer o definir cuáles son los problemas a resolver y cuáles son las decisiones técnicas adecuadas para hacerlo. Tomando esta noción de curriculum como “empresa práctica” nos aproximamos a los ejes que estructuran el texto curricular. Según Amantea et ál (2004) este es producto de la relación entre: la teoría, la política, la tecnología y la práctica educativa. El curriculum se estructura a partir de la relación entre estos factores. El modo en que se producen dichas relaciones se vincula con las ideologías y la posición de los actores involucrados en los distintos ámbitos de diseño del curriculum. Esta idea es retomada de Elmore y Sykes (1992) que entienden que las políticas curriculares se encuentran insertas en comunidades políticas clave, compuestas por: expertos académicos, editores comerciales, planificadores políticos, entre otros. Por lo tanto, entender cómo se toman las decisiones curriculares implica entender cómo definen los problemas y sus soluciones estas comunidades políticas. A partir de lo anterior, en el marco de la presente investigación, es posible formularse las siguientes preguntas: ¿A qué problemas el Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101 intenta dar solución? ¿Cómo fue definido ese problema? ¿Quién conformó la “comunidad política clave” detrás de este texto curricular? ¿Cuál fue la decisión técnica elegida para solucionar el problema? De alguna manera, estas son las cuestiones a las que se intentará dar respuesta a partir del análisis curricular del Programa.

En su investigación, Amantea et ál (2004) explicitan algunas corrientes del pensamiento pedagógico que fundamentan la idea de que los contenidos curriculares deben ser significativos desde el punto de vista social. En otras palabras, estos contenidos deben atender a los requerimientos de la vida cotidiana y preparar al alumno para una adecuada inserción comunitaria. Estas corrientes que se centran en la figura del educando, reconocen la importancia de considerar sus necesidades e intereses y propender al desarrollo personal del sujeto a través de aprendizajes de alto valor experiencial. Esta distinción de corrientes curriculares nos servirá también para enmarcar el propósito que se encuentre expresado en los materiales curriculares que analizamos.

Asimismo, las autoras diferencian tradiciones didácticas en el campo pedagógico. Explican que, previo a la especialización del campo pedagógico y curricular como disciplina independiente, quienes estaban involucrados en la producción curricular eran especialistas de los distintos campos disciplinares que lo conformaban. Estos grupos de

representantes de los distintos campos disciplinares se ubicaban en un espacio privilegiado en la construcción del currículum. Eran “interlocutores indiscutibles” a la hora de seleccionar qué se enseñaba en la escuela. Esta tradición, llamada Didáctica Disciplinar, sostiene que la escuela debe enseñar los contenidos básicos sólidos de cada disciplina de forma estructurada y minimizando el riesgo de perder la actualización de conocimiento:

“En las raíces de esta tradición de pensamiento está el supuesto según el cual la selección del contenido y los principios que rigen su organización y secuencia deben basarse en la estructura de las disciplinas, con la intención de que las escuelas proporcionen un conocimiento de valor académico y científico.” (Amantea et ál., 2004, p.8)

Por otro lado, la tradición de la Didáctica General, sostiene que:

“Además de los principios de orden específicamente epistemológico y disciplinar, lo que es valioso enseñar se define en gran medida por los propósitos de socialización que definen el sentido formativo. Porque, en tanto la educación es más una empresa política y ética que epistemológica, el contenido no puede ser referido únicamente a una racionalidad científica.” (Amantea et ál., 2004, p.15).

La tercera tradición curricular es la Didáctica Específica. Esto es un tipo de didáctica especializada en un área de conocimiento específico, por ejemplo la didáctica de las matemáticas. Esta se conforma por pedagogos y didactas especializados en un área curricular específica. Donde se privilegian criterios de orden epistemológico y psicológico para definir los contenidos:

“(…) un saber se legitima no tanto por su valor social y cultural, sino por su importancia desde el punto de vista disciplinar o su papel en el desarrollo cognitivo de los sujetos” (Amantea et ál., 2004, p.12).

En síntesis, el currículum puede ser abordado desde las perspectivas de las distintas tradiciones: la didáctica disciplinar, la didáctica general o la didáctica específica. Este marco teórico curricular será utilizado como categoría de análisis para observar los documentos curriculares del programa de EAN FAO-ME TCP/ARG/3101.

1.4.3 Definiciones sobre alimentación y educación alimentaria

Este trabajo, se encuentra alineado con la mirada sobre la alimentación, propuesta por Fischler (1995) en su libro “El (h)omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo”. El autor plantea la existencia de dos tipos de comensales: el comensal biológico y el comensal

social que, en definitiva, se convierten en dos dimensiones o perspectivas de análisis. Los biologicistas y comportamentalistas esforzados por estudiar al comensal biológico, olvidan que el ser humano se nutre no solo de macro y micro nutrientes sino también de lo imaginario, “sus alimentos no sólo nutren, también significan” (p. 22). Los sociólogos y etnólogos en su afán de explicar al comensal social y la inmersión social de los cuerpos han olvidado que los individuos están compuestos por un organismo que “está sometido a ciertas coerciones biológicas” (p.22). El autor pone en tela de juicio los reduccionismos biológico y reduccionismo social como formas de comprender la alimentación. El primero busca entender la alimentación disociándola de su medio cultural. El segundo, omite las necesidades biológicas propias del Homo Sapiens. En relación a esta brecha es que el autor propone adoptar una actitud transdisciplinaria e integradora, o más bien indisciplinaria, donde se amalgaman las imágenes del hombre biológico y el hombre social. Es esta la mirada sobre alimentación que este trabajo se propone adoptar para poder analizar los materiales curriculares del Programa. Es necesario, entonces, como propone Fischler, integrar ambas dimensiones para poder comprender a la alimentación como “una función biológica vital y al mismo tiempo una función social esencial” (1995, p.14).

Esta concepción de la función alimentaria humana es retomada por Aguirre (2004, 2005 y 2016) quien entiende a la alimentación como un hecho social total. La alimentación como producto y productora de relaciones sociales donde se entrelazan diferentes elementos, a saber: lo biológico entendido como las necesidades y capacidades del organismo y las características del alimento que será su comida; lo ecológico-demográfico, es decir la calidad y cantidad de alimentos que se producen en un espacio para sostener a su población con buena calidad de vida; lo tecnológico – económico que refiere a los circuitos de producción distribución y consumo; lo socio-político entendido como las relaciones que condicionan el acceso a la comida según clases; y por último lo cultural:

“sistemas prácticos de clasificaciones que señalan qué cosa es comida y qué no lo es; qué, cuando y con quién se debe comer o cómo debería ser el consumo de alimentos entre sectores, edades y géneros diversos” (Aguirre, 2004, p. 11).

La alimentación, considerada desde esta lógica holística, desde esta mirada abarcadora de todas las dimensiones que la componen y constituyen, es un hecho social

y culturalmente situado. Por consiguiente, esta concepción de alimentación permite pensar en la noción de *identidad* que, se supone, integra a los individuos de una cultura. La identidad refiere a una relación entre un sujeto y una estructura de sentido, es la fuente de sentido para el sujeto. Es una construcción que realizan los sujetos en base a un conjunto de estructuras discursivas culturales. Los individuos procesan esos materiales culturales, los reordenan para interiorizarlos en torno a su estructura social y su marco espacio temporal. La identidad colectiva, entonces, refiere a la pertenencia a cierto grupo, es decir, una distinción entre un “nosotros” y un “otros”. Dentro del “nosotros” se comparte un origen común, unas características y un ideal. Este tipo de identificación con un grupo forma parte de una construcción social histórica que es transmitida a las futuras generaciones. Las identidades colectivas se construyen a partir de fronteras y límites que distinguen a un grupo de otros. Estas fronteras no son estáticas sino que se redefinen permanentemente, son dinámicas. En base a esto es entendible que las identidades resulten contingentes pues pertenecen a un sistema dinámico de construcción y reconstrucción.

La educación entra en juego ya que las identidades y sus límites se construyen a partir de ella. Es decir, las generaciones adultas transmiten a los recién llegados los medios de orientación para las fronteras identitarias que diferencian el “nosotros” de “otros”. En el marco de este trabajo, es posible distinguir una identidad alimentaria característica de un grupo social que se transmite de generación en generación. Entendemos por identidad alimentaria la elección de un alimento, su preparación y su forma de comerlo. Es decir, la definición de qué es comestible y qué no lo es, la definición de los métodos de preparación y la definición sobre cómo comer esa comida. En relación al cómo comer se inserta la noción de *comensalidad* definida como el comer con otros. Por lo tanto, el hecho de comer tiene relación directa con el ambiente en que se vive y este determina en gran parte los hábitos alimentarios. Esto conforma una “gramática culinaria”, en términos de Aguirre (2004), que hace que consideremos natural, por ejemplo, comer ensalada en el almuerzo y no en el desayuno, o que la sopa sea comida de ancianos.

“Para comprender por qué se come lo que se come debemos situar ese acto alimentario en un contexto, es decir, en una sociedad determinada, en un tiempo y un espacio que también deben estar claramente establecidos” (Aguirre, 2004, p.16)

La alimentación como acto social situado construye una identidad alimentaria que permite a los individuos sentirse parte de un “nosotros” y al mismo tiempo los diferencia de un “otros” con los que no comparten la misma identidad alimentaria. La identidad alimentaria construida en el seno del grupo cultural se transmite para ser mantenida de generación en generación. Por ende, el concepto de *tradicición* viene sujeto a esta idea de identidad alimentaria. La tradición incorpora la idea de herencia, una invención social e histórica que debe ser conservada y transmitida a las futuras generaciones. Las tradiciones suelen tener la facultad de ser incuestionables, nadie se pregunta el porqué de ellas. Ellas generan un marco para la acción de los individuos, delimitan lo que se debe hacer. En el mundo moderno en que vivimos, la tradición se retrotrae y la reflexividad avanza. Comienza el cuestionamiento a algunas tradiciones, el porqué de ellas y muchas de estas comienzan a desaparecer. Giddens (1999) explica que en la actualidad, la autonomía y la libertad aparecen como características propias de la vida en la modernidad debido a este desligue de las tradiciones en cuanto a la conducta humana. El mundo tradicional se constituía como más estático, estable e incuestionable, por el contrario, en el mundo moderno la razón comienza a ser la vía de justificación de las costumbres y tradiciones. Ya no se aceptan sin preguntar el porqué, sino que se busca una explicación racional. Esta pérdida de tradiciones se hace visible también en el hecho alimentario.

Giddens (1999) desarrolla tres rasgos característicos de las sociedades modernas, uno de ellos es la separación entre tiempo y espacio. El distanciamiento entre el tiempo y el espacio es una característica definitoria del mundo moderno. En el mundo tradicional el tiempo y el espacio estaban intrínsecamente relacionados. Las prácticas solo podían ocurrir entre individuos que coincidieran en el mismo lugar. Las prácticas sociales que compartían un mismo tiempo solo podían darse a condición de que compartieran el mismo espacio. Con la llegada de la modernidad esta relación se desarticula. Se establece una noción de espacio que se independiza del lugar. Las relaciones sociales se expanden más allá del espacio. Esta desunión del tiempo con el espacio introduce una lógica más globalizada donde las prácticas dejan de ser necesariamente locales. El marco de referencia para la acción y las relaciones pasan a ser mundiales, ya no centradas en una lógica etnocéntrica. En relación al hecho alimentario, la Revolución Industrial cambió la relación entre población, producción, distribución y consumo alimentario. La alimentación industrial transformó lo que se solía entender como alimento. Los alimentos se producen en plantas industriales, procesados mecánicamente, lejos de ser alimentos

frescos tienen agregados de conservantes, colorantes, aromatizantes, saborizantes y muchas otras cosas más. Se transportan y se comercializan utilizando publicidades engañosas. Retomando lo explicado por Giddens sobre la separación del tiempo y el espacio, la alimentación industrializada da lugar a la “desestacionalización y deslocalización de las dietas” (Aguirre, 2004, p. 31), se consiguen naranjas en verano y duraznos en invierno (desestacionalización) y los productos del supermercado pueden haber sido producidos a miles y miles de kilómetros (deslocalización) de donde son comprados.

La autora citada trabaja también sobre un concepto vinculado a la alimentación e, imprescindible para el desarrollo de este trabajo, que es el de “seguridad alimentaria”. El programa de educación alimentaria FAO-ME TCP/ARG/3101, se sustenta en el concepto de seguridad alimentaria que comenzó a utilizar la FAO en 1974. Este concepto presentó variaciones desde su implementación hasta la actualidad. La seguridad alimentaria entiende a la alimentación como un derecho elemental de todas las personas a tener una alimentación cultural y nutricionalmente adecuada y suficiente. En la década del ‘80, con el auge de las teorías neoliberales, la seguridad alimentaria fue transformada, se traspasó de la idea de “derecho” a la de “capacidad”. Mientras se entendía a la alimentación como un derecho, era el estado quien debía hacerse cargo de su cumplimiento. Ahora bien, entendiéndola como una capacidad, la responsabilidad de tener una alimentación suficiente y de calidad recae en el individuo. Este cambio conceptual en torno a la seguridad alimentaria, supuso que cada individuo sería responsable de alcanzar una correcta alimentación. Amartyan Sen, filósofo y economista indio criticó este viraje; a partir de una investigación en la cual estudió las hambrunas concluye que la seguridad alimentaria no radica en la producción agropecuaria sino en el acceso a esos alimentos. La capacidad de las personas de lograr una buena alimentación ciertamente no tiene que ver con la disponibilidad alimentaria de una sociedad sino con el acceso a esos alimentos.

“Esta capacidad depende del derecho de una persona de acceder a un conjunto de bienes y servicios alternativos. (...) La capacidad de estar bien alimentado es, desde la perspectiva ética invocada por Amartyan Sen, decisiva para la libertad; el hambre es un atentado a la libertad de tal magnitud que justifica una política activa orientada a tutelar el derecho a los alimentos hasta tanto este se haga efectivo y los pobres puedan asumir su propia autonomía”(Aguirre, 2005, p.29)

De este modo, la seguridad alimentaria se encuentra estrechamente ligada a la libertad, es por esto que los estados deben hacer un esfuerzo por garantizar una

alimentación adecuada para su población. Específicamente en contextos de vulnerabilidad y pobreza asegurar una alimentación adecuada constituye un pilar fundamental para el desarrollo y la autonomía de los individuos. Dentro del concepto de seguridad alimentaria la EAN cumple un rol esencial, en tanto permite el acceso a información segura, el aprendizaje de cómo tomar buenas decisiones sobre alimentación contemplando el contexto y el alrededor del individuo, y fortaleciendo la faceta cultural. Este es un concepto central en el análisis curricular dado que el Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101 se inserta en el marco del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, que a su vez incluye el Programa Nacional de Educación Alimentaria y Nutricional tal como fue señalado en la introducción.

Gómez y Lozano (2014) construyen la noción de “ciudadanía alimentaria”. Los autores explican que en la actualidad se observa una revitalización del debate teórico sobre la cuestión de la ciudadanía, alimentado por las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas actuales. Este debate extiende la cuestión de la ciudadanía a otros ámbitos donde, por ejemplo, el ámbito de la alimentación es interpelado. Los cambios en el consumo alimenticio y en el sistema industrial y agroalimentario, como también los actuales movimiento alimentarios y sus prácticas sociales crean un terreno fértil para la promoción del concepto de ciudadanía alimentaria. Al igual que Fischler (1995), los autores entienden a la alimentación desde una doble perspectiva: como elemento necesario para la supervivencia humana y como un componente esencial de la sociabilidad humana. La alimentación como “hecho social total”, en el sentido que da a esta expresión Marcel Mauss, como hechos que ponen en juego a la totalidad de la sociedad y sus instituciones” (2014, p. 78).

Los autores definen el concepto de ciudadanía a partir de la inclusión de tres aspectos básicos: la pertenencia, los derechos y la participación. Desarrollan una propuesta teórica de la ciudadanía alimentaria sustentada en siete proposiciones que se explicitan a continuación:

1. “La ciudadanía alimentaria consiste en el reconocimiento del derecho social a una alimentación suficiente, saludable y de calidad.” (p.82)
2. “La ciudadanía alimentaria implica la precondition de la autonomía y capacidad del sujeto (el ciudadano) para definir y ejercer sus preferencias alimentarias. Lo cual implica, a su vez, el derecho a una información veraz, suficiente y comprensible para un ciudadano medianamente informado sobre los alimentos.” (p.83)
3. “La ciudadanía alimentaria es también una cuestión de responsabilidades, de deberes u obligaciones hacia: a) el resto de los humanos, cercanos y distantes en el tiempo (generaciones futuras) y en el

espacio; b) hacia otros consumidores y productores; c) hacia el medio ambiente y d) el bienestar de los animales. Además, tiene que ver con la justicia y la equidad.” (p.84)

4. “Los sujetos de la ciudadanía son todos los ciudadanos. La ciudadanía alimentaria debe constituirse en un movimiento de ciudadanos en el que convergen consumidores, productores de distintos niveles y distribuidores comprometidos con un modelo alimentario sostenible en todos los sentidos: económico, social y ambiental.” (p. 85)

5. “La ciudadanía alimentaria se manifiesta tanto en el ámbito privado como en el público, tanto en el ámbito individual como en el colectivo.” (p.86)

6. “La ciudadanía alimentaria requiere e implica el derecho a participar en la gobernanza de los asuntos relacionados con la alimentación en el diseño de las políticas alimentarias. Exige transparencia e información acerca de los objetivos y mecanismos de estas políticas, y busca la incorporación de la alimentación a la agenda política pública.” (p.86)

7. “La ciudadanía alimentaria no puede ser más que una ciudadanía cosmopolita, como respuesta a la globalización del mercado mundial de alimentos, a las consecuencias ambientales globales de los sistemas de producción de alimentos, y a la propia internacionalización de las agencias públicas de regulación alimentaria.” (p. 87)

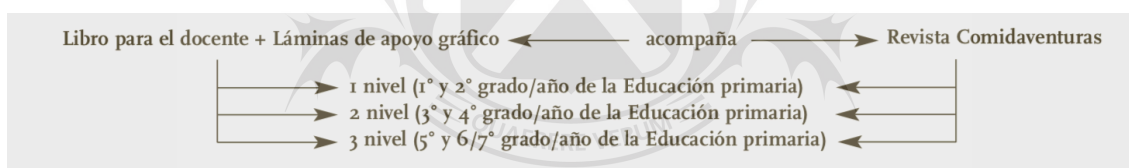
A modo de síntesis, los autores plantean que dado los cambios que está sufriendo la alimentación, es necesario extender el concepto de ciudadanía y pensar en una ciudadanía alimentaria. Un ciudadano alimentario es quien cultiva valores y actitudes en cuanto a la alimentación, y por lo tanto comportamientos consecuentes a ello, tanto en el ámbito público como privado. Los autores resaltan la gran importancia de crear ciudadanía alimentaria para poder construir una alimentación sana, suficiente y de calidad, sostenible en el tiempo y justa.

1.5 Metodología.

El diseño de esta investigación es de carácter cualitativo. Se basa en un análisis documental de los materiales curriculares y didácticos que fueron creados por el Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101. Este Programa está destinado al nivel primario del sistema educativo argentino. Como fue señalado, Argentina tiene un sistema educativo descentralizado, sin embargo, los documentos analizados son de carácter nacional. Como bien explica Feldfeber (2009), la reforma de los años '90 en que culminó la transferencia a las provincias de los servicios educativos, implicó una clara descentralización aunque también nuevas formas de control y regulación por parte del Estado Nacional. El Ministerio de Educación de la Nación asumió un papel central en la definición de temas a incluirse en la agenda de discusión.

El Programa de educación alimentaria, como documento nacional responde, de alguna manera, a la responsabilidad que adquirió el Estado nacional en relación a la seguridad alimentaria y en consecuencia a la educación alimentaria, considerando al Estado argentino como miembro de las agencias supranacionales y comprometido con las mismas. Desde los últimos años el Estado tiene la obligación de proveer asistencia alimentaria a su población, como también asegurar el acceso a información confiable y segura sobre alimentación y formar a sus ciudadanos en EAN (Fins, 2018).

Los documentos curriculares y didácticos del Programa se encuentran disponibles en el repositorio del Ministerio de Educación¹². El Programa se divide en tres niveles que se corresponden a ciclos de la escolaridad primaria. El nivel I integra primero y segundo grado. El nivel II tercero y cuarto grado. El nivel III quinto, sexto y séptimo grado¹³ de primaria. Cada nivel cuenta con un *Libro para el Docente*, *Láminas de apoyo gráfico* y una *Revista Comidaventuras*, esta última dirigida a los alumnos. La imagen a continuación expone la organización definida:



Cada *Libro para el Docente* se divide en dos secciones de seis *Bloques Conceptuales* y cuatro *Recorridos Didácticos*. Los *Bloques Conceptuales* son iguales para los diferentes niveles definidos y exponen contenidos disciplinares actualizados en torno al fenómeno de la alimentación humana. Su función es aportar conocimiento actualizado a los docentes para que pueda ser consultado al planificar sus clases. Por su parte, los *Recorridos Didácticos* presentan cuatro ejes conceptuales vinculados a la alimentación humana en los cuales se exponen una secuencia de tres o cuatro *Propuestas de clase*. Los *Recorridos* son diferentes según cada nivel, sus propuestas presentan ideas,

¹² Disponibles en: http://www.educacion.gov.ar/2008/09/proyecto_de_alfabetizacion_cie.php

¹³ Dado que se trata de un Programa de alcance nacional, se contemplan las jurisdicciones que tienen una escuela primaria de 6 y 7 años. La Ley Nacional N° 26.206 de Educación, sancionada en 2006, estableció a la educación primaria y secundaria con una extensión total de 12 años de escolaridad obligatoria, dejando a las provincias optar por una estructura que contemple 7 años de primario y 5 de secundario, o bien 6 y 6. Cada jurisdicción resolvió en función de cómo había aplicado la ex Ley Federal -sancionada en 1993- y, principalmente, cómo había resuelto el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB), que comprendía el séptimo grado de la primaria y el primero y segundo año del secundario (por ese entonces: 7º, 8º y 9º de la EGB).

ejemplos y guías para poder abordar los contenidos en clase. El Programa cuenta entonces con un documento destinado al docente que amalgama tanto una perspectiva curricular como didáctica. Las *Láminas de apoyo gráfico* si bien se consideran como parte del material para el docente, están pensadas para ser trabajadas con los alumnos, sus textos e imágenes están dirigidos a ellos. Estas son pensadas para ser utilizadas como apoyo visual en las clases de educación alimentaria.

La *Revista Comidaventuras* dirigida a los alumnos también está pensada para ser utilizada en clase, se organiza en secciones temáticas en las cuales se presentan actividades, narraciones, imágenes, juegos, recetas, experimentos comestibles, y una sección de “datos útiles” para que los niños consulten.



CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA FAO-ME TCP/ARG/3101.

El capítulo que se desarrolla a continuación se propone describir y situar el contexto de implementación del Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101. Asimismo, exponer la forma en que se llevó a cabo la intervención de la FAO para concretar la implementación del Programa. Para eso, en un primer momento se describe en forma breve los problemas alimentarios a los que el Programa intenta dar respuesta; en un segundo momento la estructura del proyecto y, por último, su llegada a las escuelas del país.

A partir de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación¹⁴ celebrada en 1996, los estados miembros de la FAO definieron el hambre y la malnutrición como problemáticas prevalentes a nivel mundial. Además, establecieron al crecimiento económico como factor insuficiente para terminar con los problemas alimenticios mencionados.

“Los suministros de alimentos han aumentado considerablemente, pero los factores que obstaculizan el acceso a ellos y la continua insuficiencia de los ingresos familiares y nacionales para comprarlos, así como la inestabilidad de la oferta y la demanda y las catástrofes naturales y de origen humano, impiden satisfacer las necesidades alimentarias básicas. Los problemas del hambre y la inseguridad alimentaria tienen dimensiones mundiales, y es probable que persistan e incluso se agraven dramáticamente en algunas regiones si no se adopta con urgencia una acción decidida y concertada, dado el incremento de la población mundial previsto y la tensión a que están sometidos los recursos naturales.”¹⁵ (Cumbre Mundial Sobre Alimentación, 1996).

La FAO y sus estados miembros en sus esfuerzos por erradicar los problemas alimentarios que aquejan a la población mundial, dirigen sus acciones e intervenciones a múltiples áreas y dimensiones que se encuentran involucradas en tales problemáticas. Es decir, siendo los problemas alimentarios problemas de origen estructural sumamente complejos, las iniciativas para poder erradicarlos deben abarcar un gran número de áreas, instituciones y sectores involucrados en ellos. Tanto el campo de la producción, como el campo económico, el campo político en la creación de políticas estatales, el campo educativo, son áreas que influyen en la alimentación de una población.

¹⁴ La cumbre se convocó como respuesta a la sostenida desnutrición generalizada y la preocupación por la capacidad de la agricultura de cubrir las necesidades futuras de alimentos. Participaron de ella 185 países y la Comunidad Europea, 24 organismos de las Naciones Unidas y 790 delegados de ONG.

¹⁵ Disponible en la Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial 1996, http://www.fao.org/wfs/index_es.htm

Como fue mencionado anteriormente, el Programa que esta tesis analiza fue una intervención puntual de la FAO. Por lo cual, es preciso mencionar la importancia que da esta organización a la educación alimentaria y nutricional como una de las múltiples acciones necesarias para lograr la seguridad alimentaria. Para promover el derecho a una alimentación adecuada, la FAO supervisa la situación alimentaria mundial y coopera con los diferentes países para orientar adecuadamente medidas destinadas a cumplir ese derecho. Acompaña a los países en el desafío de desarrollar la capacidad para evaluar y dar seguimiento a situaciones nutricionales, analizar opciones e implementar programas y políticas que tengan un impacto positivo en la alimentación. Esta organización tiene como objetivo principal lograr un mundo en el que impere la seguridad alimentaria y, para eso, integra mundialmente acciones educativas en esa dirección. Dichas acciones no están orientadas al sector educativo únicamente, es indispensable educar a toda la comunidad, inclusive al sector productor. La FAO reconoce a la educación alimentaria como una de las tantas acciones necesarias para asegurar el cumplimiento de la seguridad alimentaria. Esta organización otorga valor a la educación nutricional y a la concientización del consumidor como medio para desarrollar habilidades individuales y comunitarias y ejercer influencia en los comportamientos y actitudes de la población respecto a su alimentación.

« Nutrition education is also coming into the timelight. It is now acknowledged as an essential catalyst for nutrition impact in food security, community nutrition and health interventions. It is also demonstrably capable of improving dietary behavior and nutrition status on its own. Moreover it has long-term effects on the independent actions of parents and through them on the health of their children. At the same time it is low-cost, practicable and sustainable » (FAO, 2018, p.4)

La FAO entiende que uno de los puntos fundamentales en el que los estados deben educar a su población es en la correcta elección de alimentos, tomando en consideración su comunidad nutricional y su contexto. La población debe saber qué constituye una dieta saludable y cómo hacer las mejores elecciones para poder llevarla a cabo mediante sus posibilidades. Para lograr este objetivo, se propone distinguir entre *educación sobre nutrición* y *educación en nutrición para la acción*. La primera refiere al estudio teórico sobre nutrición, mayormente basado en transmisión de información. La segunda tiene como objetivo las prácticas o experiencias de aprendizaje que promueven y facilitan la adopción voluntaria de una alimentación saludable y otras conductas relacionadas a la salud y el bienestar. Entendemos que, si bien la educación sobre nutrición es fundamental

y compone una base teórica que promueve las futuras buenas elecciones nutricionales, la educación en nutrición para la acción puede ser más efectiva en el logro de la transferencia a la práctica y la adopción de hábitos saludables individuales y en la comunidad.

Se interpreta ahora el plano nacional en el período de diseño e implementación del Programa FAO-ME TCP/ARG/3101. La Argentina en los años 2001 y 2002 estuvo caracterizada por la crisis económica, política y social que marcó un punto de inflexión en cuanto a la situación alimentaria en el país. Frente a este contexto el gobierno declaró el estado de Emergencia Alimentaria Nacional (Decreto DNU 108/2002) que, luego de sucesivas prórrogas, se extendió hasta el 2015. Es en este momento que se sanciona la Ley Nacional de Seguridad Alimentaria No 25.724/02 destinada al cumplimiento del deber indelegable del Estado de garantizar el derecho a la alimentación a toda la ciudadanía. La ley se propuso, también, descentralizar las políticas de intervención alimentaria hacia las provincias.

En el marco de la emergencia alimentaria es que la organización civil “Fundación Grupo Sophia” pone en marcha el Plan de Seguridad Alimentaria – “El Hambre Más Urgente”¹⁶ - en cooperación con otras organizaciones no gubernamentales tales como “Red Solidaria”. La propuesta del HMU se basaba en reforzar la contención nutricional y de asistencia integral a menores de 5 años y embarazadas en situación de pobreza. Las organizaciones no gubernamentales interpeladas en el HMU implementaron una fuerte campaña a partir de la cual buscaban que el proyecto tomara dimensiones nacionales y se convirtiera en materia de estado. Así fue que ese Plan de Seguridad Alimentaria que había sido promovido fue tomado y convertido por el Ministerio de Desarrollo Social en el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria¹⁷.

El PNSA, creado en el 2003, tuvo como objetivo garantizar el cumplimiento de la seguridad alimentaria. Una de las acciones implicadas para lograr dicho objetivo fue la promoción de acciones de educación alimentaria que aseguraran el derecho al acceso a información científica, culturalmente aceptada y adecuada sobre alimentación¹⁸. El PNSA se propuso constituirse como materia de estado, intentando poner bajo mismos parámetros los programas de seguridad alimentaria vigentes a la fecha. Como por

¹⁶ HMU de ahora en adelante.

¹⁷ PNSA de ahora en adelante. Es en el marco del PNSA que se inserta el programa de EAN que esta tesis analizará.

¹⁸ Información proveniente del Ministerio de Desarrollo Social

ejemplo: el Programa Alimentario Nutricional Complementario (Asistencia Nutricional Directa), el FOPAR (Fondo Participativo de Inversión Social), las Acciones Compensatorias para Escuelas Críticas (del Ministerio de Educación) y algunas acciones del Plan Materno Infantil (del Ministerio de Salud). El PNSA se implementó en todo el país dejando a las provincias cierta libertad de acción, se realizaron transferencias de fondos a las provincias para el apoyo de sus programas alimentarios. Esto planteó un escenario de gran heterogeneidad en cuanto a las políticas alimentarias de cada jurisdicción. El Programa de Educación Alimentaria y Nutricional (FAO-ME TCP/ARG/3101) que esta tesis analiza, se sitúa en el marco de las acciones impulsadas por el PNSA.

En estos años las tendencias internacionales recomendaban la elaboración de Guías Alimentarias Basadas en Alimentos (GABA). Es por eso que se realizan a nivel nacional las Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA). Estas guías se incluyen en el Programa Nacional de Educación Alimentaria y Nutricional desarrollado por el Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. Estos documentos son reconocidos por FAO y UNICEF, y se constituyen como un recurso importante para la intervención educativa. Su objetivo principal es alentar el consumo de alimentos variados, corregir hábitos alimentarios perjudiciales y reforzar aquellos adecuados. Las GAPA fijan, de alguna manera, un estándar de referencia nacional para el diseño de políticas públicas vinculadas a la alimentación y la salud. Están dirigidas a los responsables de tareas educadoras o multiplicadoras de los mensajes para la educación alimentaria (maestros, responsables de comedores escolares y comunitarios, trabajadores de la salud). Las GAPA presentan consejos para una alimentación saludable, recomendaciones para interpretar y utilizar adecuadamente la “Gráfica de Alimentación Saludable”¹⁹, consejos para la compra y conservación de alimentos; y actividades sugeridas para la comunicación de mensajes de educación alimentaria. De estas guías alimentarias se desprenden las Guías Alimentarias para la Población Infantil (GAPI) que incluyen a los niños recién nacidos hasta 2 años.

¹⁹ Ver en anexo 3. La grafica de alimentación saludable representa la composición ideal de la alimentación diaria de un individuo. Tiene en cuenta la proporción de los grupos alimentos y cantidades adecuadas recomendadas. El gráfico hace énfasis en que una alimentación saludable es un derecho. Brinda algunos consejos: una alimentación equilibrada esta compuesta por 5 porciones diarias de frutas y verduras, debe contener legumbres y cereales, los lácteos deben ser preferentemente descremados y la importancia de tomar agua, entre otros. Se encuentra adjunta en anexo 2 y disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/alimentacion-saludable/grafico>

Resulta necesaria la aclaración en cuanto a los conceptos, sobre educación alimentaria y nutricional, utilizados por los documentos oficiales. Los documentos nacionales solían utilizar el concepto Educación Alimentaria (EA), entendido como una perspectiva social de la alimentación. Por el contrario, los documentos internacionales referían al concepto Educación Nutricional (EN), como una mirada más orientada desde las ciencias médicas, la biología, desde la vertiente orgánica de la alimentación. La EN resultaba, de alguna forma, insuficiente ya que basaba su accionar en la transmisión de conocimiento nutricional específico. No contemplaba el complejo entramado de factores que influyen en la nutrición de una población y en las conductas alimentarias. En forma progresiva la EN amplió sus áreas comenzando a concebir el hecho alimentario desde una perspectiva multidimensional. Surge así lo que hoy en día se nombra como Educación Alimentaria y Nutricional (EAN) para dejar en claro que el objetivo no es impartir – únicamente – conocimientos sino también de inducir a la incorporación y el mantenimiento de hábitos saludables con el objetivo del cumplimiento del derecho de seguridad alimentaria. La EAN se conforma por una multiplicidad de estrategias que son implementadas tanto a nivel nacional como institucional, familiar o grupal, e individual, y que buscan el sostenimiento de las mejoras en las prácticas alimentarias. Estas últimas, las prácticas alimentarias, reúnen todo el conjunto prácticas sociales relativas a la alimentación del ser humano, lo cual indica que la EAN se propone abarcar un campo más amplio que el abordado por la EN. En lo que a este trabajo respecta, la definición de la FAO - citada a continuación - resulta esencial para comprender que las acciones de EAN interpelan múltiples niveles involucrados en el hecho alimentario y buscan que las mejoras en las prácticas alimentarias sean sostenibles en el tiempo.

“La educación alimentaria y nutricional consiste en una variedad de estrategias educativas, implementadas en distintos niveles, que tienen como objetivo ayudar a las personas a lograr mejoras sostenibles en sus prácticas alimentarias” (Infografía FAO, ver en anexo 1)

La EAN se conforma de manera multidisciplinar, abordando la educación de toda la comunidad desde múltiples perspectivas y dimensiones (social, política, económica, histórica, cultural, biológica, educativa, antropológica). Entiende a la alimentación adecuada como un derecho y fomenta la reflexión y los espíritus críticos en cuanto a ella. La EAN va más allá de proveer información, busca empoderar y crear individuos autónomos que puedan controlar su alimentación y salud, para eso, conocer los factores

que influyen en su alimentación se constituye como un punto clave. La EAN incluye e interpela a todos los sectores relevantes: núcleo familiar, instituciones gubernamentales, escuelas, comunidades, legisladores. Contento (2015) define:

“ (...) nutrition education is defined as any combination of educational strategies, accompanied by environmental supports, designed to facilitate voluntary adoption of food choices and other food -and nutrition- related behaviors conducive to health and well-being and delivered through multiple venues, involving activities at the individual, institutional, community and policy levels. » (p.13)

La autora explica que el término *nutrition education* no es tan preciso como su significado. El término correcto debería ser *food and nutrition education*, ya que, como la definición explica la educación nutricional es más abarcativa que esas dos únicas palabras. Indica también que algunos países y organismos internacionales como la FAO utilizan los siguientes términos: *social and behaviour change communication* (SBCC) o *food and nutrition communication and education* (FNCE). (Contento, 2015; véase también McNulty 2013; Hawkes 2013)

En Argentina, en el contexto de declaración de la emergencia alimentaria, los documentos nacionales comienzan a modificar la expresión EA por EAN, integrando las recomendaciones de los organismos supranacionales. Como fue mencionado anteriormente, la EAN concibe a la alimentación de forma integral y compleja, contemplando no solo una mirada del campo médico-científico sino también las influencias sociales, culturales, económicas, vinculares, entre otras. La EAN se conforma por estrategias aplicadas en los diferentes campos que intervienen en la alimentación, y busca promover prácticas alimentarias saludables que sean sostenibles en el tiempo.

“(…) se originaba en la concepción de la alimentación como un fenómeno complejo que integra las dimensiones biológica y cultural, de mutuo condicionamiento; y señalaba que la EA se constituía en una necesidad sentida por la sociedad en su conjunto y un desafío para la escuela. En este marco, concebía a la alimentación humana como un conocimiento escolar con perspectiva ampliada que va más allá de una mirada asociada a la biología, a la nutrición, o a la salud. Señalaba que el hecho alimentario es influido por el fenómeno de la globalización que requiere de una aproximación multidimensional que contemple el estudio de la alimentación en el marco de la cultura” (Fins, 2018, p.120)

El PNSA recupera el concepto de EAN y lo entiende como un proceso complejo donde se involucra no solo a los individuos sino también sus familias y comunidad. Es en este contexto que fue creado el Programa (FAO-ME TCP/ARG/3101). Momento en que

los documentos nacionales se alinearon con los supranacionales, conceptualizando a la alimentación desde una perspectiva amplia, compleja y multifactorial. A partir de la inclusión del término *Educación Alimentaria y Nutricional*, la alimentación pasó a concebirse como un fenómeno que requiere de una aproximación multidimensional para su enseñanza.

A modo de descripción general del Programa que este trabajo analiza, en las próximas secciones se caracterizarán los problemas a los que el programa intentó dar respuesta. Dichos problemas nutricionales están estrechamente vinculados con el contexto descrito en los párrafos anteriores. En un segundo momento se describen las formas de implementación del Programa, intentando dar respuesta a la pregunta: ¿cómo llega a las escuelas el programa de EAN?

2.1 Caracterización de los problemas a los que el Programa intenta dar respuesta.

Como fue expuesto anteriormente, el Programa en el cual se centra esta tesis, se llevó a cabo en un contexto de crisis económica, política y social marcada por la declaración de la emergencia alimentaria en el país.

Para lograr clarificar los problemas a los cuales el proyecto intentó dar respuesta resulta necesario, además de comprender el estado que atravesaba la Argentina, tener una mirada amplia respecto a la alimentación en las sociedades modernas. Tradicionalmente, se entiende a los problemas alimentarios por defecto o por exceso, es decir problemas de desnutrición o bajo peso asociados a deficiencia alimentaria y, problemas de obesidad o sobrepeso asociados al exceso de calorías ingeridas. Sin embargo, en la actualidad, uno de los problemas de mayor relevancia identificados es la malnutrición. Esta problemática no necesariamente se relaciona con exceso o escasez de calorías, sino con la calidad de las mismas. La malnutrición puede también estar dada por una alimentación de baja calidad nutricional. Es decir, un individuo puede presentar un peso adecuado para su edad, estatura y gasto energético diario, pero estar mal nutrido debido a la baja calidad nutricional de su alimentación. La pobreza, entendida como uno de los grandes factores asociados a los problemas alimentarios, hace que en muchos casos los individuos logren

tener acceso a alimentos pero estos sean de baja calidad nutricional, basando su alimentación en carbohidratos simples como harinas refinadas y azúcares procesados.

En el último siglo, debido a los cambios a nivel económico en la producción de alimentos, surge una nueva problemática alimentaria característica de las sociedades modernas: la alimentación industrializada. La industrialización volvió excedentaria a la disponibilidad de alimentos, causando problemas de sustentabilidad en el medio ambiente, crisis de equidad en cuanto a la distribución de alimentos y crisis de comensalidad en cuanto al consumo (Aguirre, 2016). La alimentación industrializada implica un cambio tanto en la producción de alimentos – relacionada a la Revolución Industrial – como en el consumo alimentario. Se trata de dos cambios interdependientes que acompañan las transformaciones en el estilo de vida de los individuos y las transformaciones dadas en la producción-acumulación de alimentos. Es decir, la alimentación industrializada tiene, claro, un fuerte vínculo con el desarrollo de tecnologías que aumentan la producción y productividad de alimentos en forma industrial. Estos cambios en la producción generan cierto tipo de sustancias “comestibles” que resultan tan extrañas para el comensal que se necesitan sistemas expertos (aparatos científicos, tecnológicos y políticos) que aseguren que estas sustancias son comestibles y seguras, asegura Aguirre (2004, p. 32).

“La alimentación moderna es una industria pujante hecha por fabricantes de cosas que no son comida. Empresas químicas, perfumistas, publicistas y laboratorios que por el mismo precio aíslan y reproducen probióticos y hacen vitaminas, hormonas y colorantes. Entre todos manipulan los pocos ingredientes repetidos hasta hacer que cada producto parezca lo que no es.” (Barruti, 2019, p.11)

Esto se acompaña por cambios en el consumo masivo. Individuos que, en la vorágine diaria y los ritmos de las sociedades actuales, no disponen de tiempo para cocinar y los paquetes de comida o snacks listos solucionan su alimentación. Los estilos de vida actuales empujan un tipo de consumo masivo hacia la alimentación industrializada. Así, la malnutrición encuentra también su lugar en las poblaciones modernas que basan su dieta en alimentos ultraprocesados.

“Las dietas de las sociedades urbano-industriales modernas están des-estacionalizadas y des-localizadas, son altas en grasas saturadas, azúcares y otros carbohidratos refinados y bajas en fibras y grasas polinsaturadas, hasta tal punto que no pueden ser consideradas “adecuadas” desde la perspectiva nutricional.” (Aguirre, 2016, p. 465)

La misma antropóloga, en su libro *Ricos flacos, gordos pobres* (2004), dedica un capítulo a desglosar las transiciones alimentarias que vivió la especie humana. Describe tres grandes cambios estructurales que modificaron lo que podría considerarse comida. El primer cambio es el pasaje del vegetarianismo al omnivorismo. Esta transformación fue llamada “la revolución de la carne” cuando hace aproximadamente 2,5 millones de años comenzamos a incluir proteínas y ácidos grasos en la dieta humana. El segundo cambio tuvo que ver con el traspaso de la caza a la recolección. Esta fue llamada “la revolución de los hidratos de carbono”, ingresaron en la ingesta diaria los cereales y tubérculos cultivados. Este cambio trajo consigo el asentamiento en aldeas, transformando los cuerpos altos y magros de los cazadores. El tercer y último cambio es el traspaso de la agricultura a la industrialización, llamada “la revolución del azúcar”. Este es el punto donde debemos detenernos para comprender las problemáticas que afectan la sociedad moderna en cuanto a la alimentación de su población y, por lo tanto, algunas de las cuestiones a las que posiblemente el programa de EAN intenta dar respuesta.

En la actualidad, los patrones alimentarios tradicionales en los que dominaba la comida regional y estacional fueron desapareciendo hasta llegar a un tipo de alimentación industrializada. Como menciona la cita anterior, la alimentación industrializada es desestacionalizada y des-localizada. La Revolución Industrial generó nuevas relaciones entre la población, la producción, la distribución y el consumo alimentario. La alimentación industrial modificó también el concepto de “alimento”, permitiendo la producción en grandes masas y la conservación de lo producido mecánicamente. Se migró de lo fresco a lo industrial que es transportado para ser comercializado “como cualquier mercancía a través de mercados mayoristas y minoristas, asociado a conceptos disociados de su calidad de alimento a través de publicidades engañosas” (Aguirre, 2004, p.31). Hacia finales del siglo XX, la producción en grandes masas permitió que la producción total de alimentos iguale las necesidades de la población, generando un contexto de abundancia que, de todos modos, no resolvió los problemas de alimentación a escala mundial. El mayor problema que trae aparejada la alimentación industrial es que los consumidores no saben lo que están comiendo, qué ingredientes contiene, de dónde proviene, si incluye hormonas, pesticidas, químicos de conservación, colorantes, entre otros. La relación del individuo con el alimento se vio totalmente modificada lo que provocó también consecuencias negativas en la comensalidad.

La comensalidad refiere al hecho de comer con otros. Los tiempos modernos y la alimentación industrializada transformaron la comensalidad a un comensal solitario y alejado de toda regla. Nace un comensal que Aguirre define como “solitario-masivo”. Es decir, un ser individual que consume en soledad una comida procesada en forma masiva, producida mecánicamente e indiferenciada. Ese comensal solitario-masivo se encuentra en estado de anomia, se alimenta fuera de cualquier pauta o regla. La comensalidad transformada en la que se come parado en la calle, o frente a un kiosco y se picotea un snack transforma el evento alimentario donde “(...) el “otro” cultural desaparece, la comida deja de compartirse material y simbólicamente y también se diluye la identidad alimentaria, que es parte de la identidad” (Aguirre, 2004, p.33). La desaparición del “otro” cultural en el acto alimentario y de la identidad alimentaria, enmarca la crisis de comensalidad posible de ser observada en la actualidad.

Esta descripción de la alimentación industrializada que nos ofrece Aguirre desde su mirada antropológica, es sumamente provechosa para intentar interpretar los problemas actuales que sufre la sociedad y a los que el Programa intentó dar respuesta. Entendemos que la alimentación industrializada, se constituye como uno de los problemas que el Programa se propuso afrontar, concientizando a los niños en las escuelas, dando a conocer el origen de los alimentos frescos y promoviendo la comida casera a través de la inclusión del núcleo familiar, entre otros. Por otro lado y considerando el contexto de crisis que padecía el país, es posible pensar que se intentó abordar también las problemáticas nutricionales por defecto, como las carencias alimentarias. En síntesis, comprendiendo el complejo entramado de factores que componen las problemáticas alimentarias y considerando el contexto social, político y económico de implementación del Programa de EAN, es posible inferir que éste intentó dar respuesta tanto a problemáticas nutricionales por exceso (sobrepeso, diabetes, obesidad) como problemáticas nutricionales por defecto (carencias alimentarias, desnutrición) y buscó la concientización acerca de la malnutrición vinculada a un tipo de alimentación industrializada.

2.2 La forma de implementación, ¿cómo llega el Programa a las escuelas?

Este tercer punto aborda la implementación del Programa, sin llegar a hacer un análisis exhaustivo ya que no es el objetivo de esta tesis, pero sí lograr entender ¿cómo llega el programa a las escuelas?

El Programa FAO-ME TCP/ARG/3101 pertenece y se desprende del PNSA descrito anteriormente. Se trató de una intervención puntual de la FAO que comenzó en el 2006 y terminó en el 2009. Este programa fue replicado en otros países de América Latina. La intervención de la FAO tuvo como objetivo principal cooperar con la creación de materiales y documentos pedagógicos y didácticos para los docentes y alumnos. En el 2007 se llevó a cabo un diagnóstico de EAN dirigido por ICEAN (Red de Información, Comunicación y Educación Alimentaria y Nutricional), red que depende de la FAO. El diagnóstico tuvo lugar en 17 países de América Latina, entre ellos Argentina. La evaluación mostró que:

“(…) si bien los temas de Alimentación y Nutrición estaban instalados entre las tareas docentes, éstos se trabajaban aisladamente, abordados desde las Ciencias Naturales y sustentados en información recopilada de enciclopedias y manuales escolares” (ICEAN, 2011, p.11).

En Argentina puntualmente, el diagnóstico se realizó en ocho escuelas que luego fueron intervenidas y hubo cuatro escuelas que participaron como grupo control. A partir de este resultado se buscó desarrollar materiales pedagógicos y didácticos compatibles con la situación epidemiológica y con las políticas nacionales de salud y nutrición, haciendo hincapié en la capacitación docente. La implementación durante esos 3 años se llevó a cabo en Buenos Aires, Chubut, Salta y Misiones. El foco estuvo puesto en los tres grandes problemas que suscitaban a la sociedad: la obesidad, la desnutrición y los hábitos alimentarios poco saludables. Trabajaron en conjunto con la FAO, el Ministerio de Educación y profesionales de la Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas Dietistas (AADyND)²⁰. Además de la creación de materiales pedagógicos y didácticos validados sobre alimentación y nutrición para la escuela primaria, 240 directivos y docentes fueron capacitados en alimentación, nutrición y en el uso de dichos materiales. La capacitación estuvo a cargo del equipo del proyecto en el nivel central y de las consultoras nacionales de la FAO. Dos mil alumnos fueron los que recibieron EAN por parte de sus maestros apoyándose en los materiales creados. Se llevó a cabo una

²⁰ La AADyND es una asociación profesional sin fines de lucro fundada en 1947. Uno de sus objetivos es impulsar acciones que contribuyan a la seguridad alimentaria, apoyando medidas económicas y sociales que contribuyan a lograr un estado nutricional adecuado para la población. Además, se propone desarrollar y promover la ciencia de la nutrición desde una visión integral. “(…) tiene un fuerte compromiso con la promoción de la salud, a través de la actualización y capacitación de los profesionales nutricionistas, de la difusión de correcta información nutricional y de la realización de programas de educación alimentaria y nutricional a la comunidad.” Disponible en <http://www.aadynd.org.ar>

evaluación post intervención tanto de las ocho escuelas intervenidas como de las cuatro control. De esta forma, la agencia supranacional FAO dejó asentadas las bases para realizar intervenciones sistemáticas en alimentación y nutrición en la enseñanza primaria Argentina. Es posible inferir que los documentos curriculares creados por el Programa siguen siendo insumos para la EAN en la actualidad. Sin embargo, excede el alcance de este trabajo, la implementación del Programa.

Para sintetizar, el Programa se propuso un alcance nacional mediante la capacitación a docentes y directivos en las escuelas elegidas de Buenos Aires, Chubut, Salta y Misiones. Dicha capacitación tuvo su foco puesto en EAN y el uso de los materiales pedagógicos y didácticos desarrollados por la FAO en cooperación con la Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas (AADyND). La intervención puntual de la FAO garantizaba la creación de las bases para que el Programa se expanda a nivel nacional y sus documentos curriculares sigan siendo utilizados hasta la actualidad, sin embargo, no hay pruebas de que eso esté ocurriendo. Para responder a la pregunta planteada en un principio: ¿cómo llegó el Programa a las escuelas? El Programa llegó a través de la capacitación de directivos y docentes de ciertas escuelas de algunas provincias del país, y mediante la entrega de los materiales curriculares a los alumnos.

Planteado ya el contexto en el cual tuvo lugar el Programa FAO-ME TCP/ARG/3101, corresponde hacer una breve mención de otro programa que se dio de forma similar y que sirve para comprender el proyecto de la FAO. En cumplimiento de la Ley N 26.061/05 Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, se implementó el proyecto *Familias y Nutrición*. Se trató de una coparticipación del Estado Nacional con UNICEF. Este programa también formó parte del PNSA y resulta un antecedente del proyecto que esta tesis analiza y que la FAO toma como base de desarrollo curricular. *Familias y Nutrición* tuvo como propósito promover el cumplimiento del derecho al cuidado y a una alimentación adecuada en la infancia. Las acciones impartidas desde este proyecto estaban dirigidas al entorno familiar, entendiéndolo como básico y esencial en el desarrollo de la primera infancia. Su propuesta de capacitación se orientó a conformar grupos de facilitadores locales para acompañar a las familias en la crianza. Una concepción integral del desarrollo infantil temprano, que integra la alimentación y la nutrición con las relaciones familiares y comunitarias.

“Familias y Nutrición se posiciona frente a la problemática alimentario-nutricional desde la complejidad, lo cual trasciende el estricto acto de ingerir nutrientes para mantener la salud. Así, se lleva a cabo un abordaje que requiere de un enfoque integral que tenga en cuenta la salud, aspectos culturales, económicos, vinculares y la participación comunitaria desde la perspectiva de Derechos, haciendo especial hincapié en la identidad, la participación comunitaria y el fortalecimiento de lazos solidarios.” (Ministerio de Desarrollo Social, 2005, p.18)

Asimismo, el Programa que este trabajo analiza se desprende del Proyecto de Alfabetización Científica del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Según Nora Bahamonde, coordinadora del proyecto: “La alfabetización científica se entiende como una conjunción de actitudes, valores, habilidades, conceptos, modelos e ideas del mundo natural y la manera de investigarlo” (2008). El Proyecto de Alfabetización Científica busca colocar la alfabetización de las Ciencias Naturales al mismo nivel que otras alfabetizaciones y así determinar un tipo de enseñanza y de aprendizaje, un tipo de actividad en el aula que permita que los alumnos se apropien tanto de los contenidos de las Ciencias Naturales como de sus metodologías de trabajo. Este enfoque implica el desarrollo de comportamientos y actitudes a partir de estrategias como la experimentación, la observación y la discusión, donde los alumnos cumplen un rol activo, se trata de un proceso largo y sostenido en el tiempo. El PIIE, por su parte, surgió en el 2003 para poder dar respuesta al impacto que tuvo el acelerado empobrecimiento de la población en la escuela, debido al contexto de crisis social del 2001. Se trata de un programa que responde a los principios de la justicia social desde el punto de vista político y tiene como objetivo fortalecer el lugar de la escuela a través de propuestas en la capacitación docente; fortalecer los procesos de enseñanza/aprendizaje a través de acciones pedagógicas y comunitarias; diseñar y promover redes interinstitucionales e intersectoriales para desarrollar estrategias de inclusión de niños que están fuera de la escuela, entre otros.

En síntesis, este capítulo puso su foco en esclarecer el contexto en el cual se implementó el Programa de EAN (FAO-ME TCP/ARG/3101). Contexto que estuvo marcado por la crisis Argentina de los años 2001 y 2002 y que derivó en la declaración de la Emergencia Alimentaria y la Ley Nacional de Seguridad Alimentaria. La creación del HMU, por parte de la fundación Grupo Sophia que, en manos del Ministerio de Desarrollo Social, se convirtió en el PNSA. En el año 2006 se desprende del PNSA el programa que esta tesis se propone analizar: Programa de Educación Alimentaria y

Nutricional (FAO-ME TCP/ARG/3101). En una segunda sección el capítulo, poniendo el foco en el programa, se caracterizó los problemas a los cuales posiblemente intenta dar respuesta y, se describió su forma de implementación. Clarificado el contexto de implementación, los próximos capítulos están destinados específicamente a comunicar los resultados del análisis de los documentos curriculares que conforman el corpus de materiales del Programa. De este modo se pretende dar respuesta a los objetivos de la presente investigación.



CAPÍTULO 3: CONCEPCIONES SOBRE ALIMENTACIÓN Y EDUCACIÓN ALIMENTARIA PRESENTES EN LOS MATERIALES CURRICULARES.

Tal como fue planteado en el primer capítulo de este trabajo, a lo largo de la historia la alimentación ha sido entendida y abordada desde diferentes perspectivas. Se identifica, por un lado, la perspectiva afín a la antropología que entiende a la alimentación como un hecho social total. Por otro lado, la mirada alineada a las Ciencias Naturales (Biología, Física, Química), que se enfoca en la nutrición específicamente, dejando de lado, la dimensión social de la práctica alimentaria. Por último, la dimensión que analiza la historia de la alimentación y la educación alimentaria, la cual se vale del pasado para comprender el presente. Por ello, en el análisis del corpus de materiales curriculares del Programa FAO-ME TCP/ARG/3101, el primer aspecto a destacar ha sido de qué modo está conceptualizada la alimentación y la educación alimentaria. Los hallazgos han permitido dar respuesta al primer objetivo específico planteado por esta tesis, a saber: Identificar las concepciones sobre alimentación y educación alimentaria y nutricional presentes en los materiales curriculares del programa. Es decir, lograr comprender cómo se entiende a la alimentación y a la educación alimentaria, qué contenidos involucra, a qué campos disciplinares corresponden y de qué modo se organizan en tanto propuesta curricular.

Las concepciones sobre el tema y el modo en que el problema de la alimentación es definido en el corpus resultan necesarios para comprender qué se espera que la escuela y los maestros piensen, enseñen y evalúen respecto a la alimentación. Con el aporte de Bernstein (1997), podría decirse que identificar y caracterizar estas ideas es la puerta de entrada para comprender los criterios que operaron en la selección de contenidos del curriculum. El autor lo ubica dentro del discurso pedagógico - que nunca es neutro - sino que se apropia de forma selectiva de otros discursos, relacionándolos en forma mutua y especial para transmitir el conocimiento.

En esta línea, si el campo educativo es portador de voces provenientes de otros campos externos a él, para responder a este primer objetivo, el análisis busca reconocer de qué manera el discurso pedagógico oficial sobre alimentación se relaciona con los campos de control simbólico y de producción. También, identificar cuáles son los agentes, actores y campos involucrados en el proceso de producción del discurso referido a alimentación.

Identificar las concepciones sobre alimentación y educación alimentaria, es decir, comprender cómo se entiende a la alimentación y a la educación alimentaria en el Programa, permite inferir cuáles fueron las relaciones de saber/poder implicadas, las pautas de dominación cultural que lleva consigo este discurso pedagógico. Específicamente, los actores y los campos del saber que se ponen en juego, se proponen y circulan para la enseñanza de la educación alimentaria escolar.

Para eso, el capítulo se organiza en tres secciones. La primera presenta los contenidos propuestos en los materiales curriculares seleccionados para componer el Programa. La segunda delinea las concepciones de alimentación sobre las cuales se apoyan los materiales curriculares y las cuales sustentan dicha selección de contenidos. La tercera, recuperando lo analizado en las primeras dos secciones, aborda la concepción de educación alimentaria y nutricional que se construye en el Programa. La lógica del análisis es inductiva, parte de lo más puntual como son los contenidos, hacia algo más abstracto e intangible como podría ser la concepción de alimentación y educación alimentaria que sustenta el Programa.

1. Los contenidos presentes en los documentos curriculares.

El corpus de documentos que este trabajo analiza está conformado por los tres niveles de los *Libros para el Docente* que acompañan a los materiales para el alumno también divididos en tres niveles. Estos niveles están asociados a ciclos de la escolaridad.²¹ Los *Libros para el Docente* contienen *Bloques Conceptuales* y *Recorridos Didácticos*. Además, las *Láminas de apoyo gráfico* fueron diseñadas para ser utilizadas en el aula acompañando las actividades propuestas en los Recorridos. La *Revista Comiadventuras*²² conforma el material para los alumnos.

Los *Bloques Conceptuales* contemplan el fenómeno de la alimentación humana desde una perspectiva integradora y aportan información disciplinar actualizada a los docentes. Los contenidos son tratados en profundidad y dan al docente una buena base de conocimientos para poder construir sus clases. Estos *Bloques* están pensados para formar a los docentes sobre alimentación y nutrición y para que puedan ser consultados en forma

²¹ Se encuentra explicado en la sección metodológica de esta tesis.

²² Cada uno de estos materiales, a saber: *Libro para el Docente*, *Revista Comiadventuras* y *Láminas de apoyo gráfico*, se encuentran descritos en la sección metodológica de esta tesis.

previa a planificar la clase. Los títulos de los *Bloques* son: “La alimentación: una necesidad básica de los seres vivos”; “La alimentación como hecho social”; “Los alimentos”; “Alimentación y salud”; “Comprar, preparar y conservar alimentos”; “Seguridad Alimentaria”. Por su parte, los *Recorridos Didácticos* plantean propuestas de clase para abordar y transmitir a los niños esos contenidos explicados en los *Bloques Conceptuales*.

Se presentarán siempre los hallazgos referidos a los materiales para el docente primero y luego los hallazgos de los materiales destinados a los alumnos. Asimismo, en lo que respecta a los materiales para el docente, se exhibirá en primer lugar lo hallado en los *Bloques Conceptuales*, es decir, la perspectiva curricular. Luego, lo encontrado en los *Recorridos Didácticos*, es decir, la perspectiva didáctica. Este ordenamiento encuentra su sentido en la relación pedagógica que existe entre el docente y el alumno. Los contenidos se presentan antes al docente, quien tiene una peculiar relación con el saber, explica Terigi (2013), ya que está a cargo de su transmisión pero no de su producción. Luego, el docente conocedor de esos saberes y consciente de su práctica se propone transmitirlos a sus alumnos incorporando la mirada de la didáctica.

Dentro de la estructura del corpus de materiales que conforman el Programa no aparecen apartados específicos, sin embargo, de la lectura sistemática de los mismos, pueden identificarse categorías en las que se agrupan los contenidos. Siguiendo esas categorías que se presentan a continuación es que se exhiben los hallazgos,

- a. Las Ciencias Naturales referidas a alimentación.
- b. La perspectiva social y cultural de la alimentación.
- c. Los alimentos y su vinculación con la salud.
- d. Las instituciones y los actores presentes en el corpus.

a. Las Ciencias Naturales referidas a alimentación.

Como ya fue explicado en el capítulo anterior, el Programa analizado se inserta dentro del Programa de Alfabetización Científica. De allí que es esperable la presencia de contenidos de las áreas disciplinares de las Ciencias Naturales. En la introducción a los *Libros para el Docente*, Nora Bahamonde (coordinadora del proyecto), afirma:

“(…) enseñar ciencias significa tender puentes entre los objetos y los hechos conocidos y familiares para los alumnos y las entidades conceptuales construidas para explicarlos, a través del diseño de situaciones de enseñanza que recuperen sus saberes y experiencias y promuevan nuevas preguntas, así como la búsqueda de explicaciones que tengan como referentes los modelos teóricos escolares. De este modo, los problemas socialmente relevantes encuentran su lugar en la escuela y brindan oportunidades y nuevos escenarios para la formación ciudadana.” (Libro para el Docente 1, p. 2)

El Programa pretende poder enseñar ciencias abordándolas desde una perspectiva cercana a los alumnos, factible de ser relacionada con sus experiencias diarias. El aprendizaje de las ciencias se presenta como una oportunidad para trabajar sobre problemas socialmente relevantes en el ámbito escolar. Esta perspectiva de abordaje resulta interesante ya que en lo que refiere al Programa de EAN, la alimentación se destaca como problema social y, de ser tratado en la escuela, posible de promover nuevas áreas para desarrollar la formación ciudadana.

En los *Libros para el Docente*, desde su perspectiva curricular, se identifican contenidos de las Ciencias Naturales. Específicamente, el primer *Bloque Conceptual* está dedicado íntegramente a conceptos de biología de la nutrición. Se analiza la alimentación como una de las necesidades básicas que tienen los seres vivos.

“Desde lo biológico, comemos alimentos para obtener nutrientes necesarios y así poder desarrollar nuestras funciones vitales.” (Libro para el Docente 1, p. 56)

Se reconocen las células como las responsables de todas las funciones vitales, y los procesos que suceden dentro de ellas.

“El proceso de la nutrición propiamente dicho tiene lugar en el interior de las células, pues en ellas se desarrollan las reacciones químicas que transforman las sustancias alimenticias (nutrientes) en sustancias del propio organismo, las degradan para obtener energía de este proceso, y se eliminan los desechos resultantes de esa degradación.” (Libro para el Docente 1, p. 55)

Además, esa sección ahonda en el patrón de organización nutricional de los seres vivos, señalando la distinción entre la nutrición heterótrofa y la nutrición autótrofa²³ (Libro para el Docente 1, p. 55). Sobre los conceptos básicos de nutrición puede leerse:

“Fases o etapas de la nutrición:

²³ La nutrición heterótrofa se realiza con materiales orgánicos de alto contenido energético (hidratos de carbono, proteínas, etcétera). La nutrición autótrofa refiere a la que se lleva a cabo con materiales inorgánicos de bajo contenido energético, por ejemplo el agua, las sales minerales, la energía proveniente del medio como el sol, entre otras. Esta última se da a través de la fotosíntesis o la quimiosíntesis.

1. Alimentación y digestión: tiene como objetivo primordial incorporar y degradar los alimentos para extraer y absorber las sustancias utilizables.
2. Metabolismo: durante el metabolismo se utilizan la materia y la energía suministrada por los nutrientes que ingerimos en la fase de la alimentación. El metabolismo se realiza en las células que componen los tejidos y órganos del cuerpo.
3. Excreción: es el proceso por el cual se produce la liberación o desecho de productos no útiles. Muchos órganos como los riñones, intestinos o piel, participan de este proceso” (Libro para el Docente 1, p. 57).

En los *Recorridos Didácticos* también hay contenidos referidos al campo de la biología.

“Los seres vivos son considerados sistemas abiertos porque realizan intercambios de materiales y energía con el medio: esto significa que para vivir toman del ambiente una diversidad de sustancias y producen otras que son utilizadas o liberadas como desechos. Una manera de iniciar este recorrido, entonces, es que los alumnos comiencen a reconocer estos intercambios. (...) Por ejemplo, si queremos reconocer la pérdida de agua de un vegetal, podemos cubrir la planta completa (con raíces, tallo y hojas) con una bolsa transparente y cerrarla en la base del tallo para aislarla del medio” (Libro para el Docente 1, p. 9 y 10)

La química de los alimentos es la ciencia que estudia las sustancias químicas que forman los alimentos, su composición, combinaciones y alteraciones. En el primer *Bloque Conceptual* se observan secciones que describen, por ejemplo, los nutrientes esenciales de los alimentos, definidos como aquellos que no pueden ser producidos por el organismo humano. Dado que no pueden ser producidos por el organismo, los humanos solo pueden proveerse de ellos a través de la alimentación, es por eso que resulta fundamental dar a conocer estos nutrientes en el Programa y que los niños entiendan su importancia. En el material para el docente se explica:

“Los nutrientes son sustancias contenidas en los alimentos, necesarias para el funcionamiento normal del organismo. Algunos de ellos se llaman nutrientes esenciales: son aquellos que no pueden ser producidos por el organismo y deben ser aportados a través de la alimentación (algunos aminoácidos de las proteínas, algunos ácidos grasos, las vitaminas, los minerales y el agua).” (Libro para el Docente 1, p. 57)

Otro contenido relevante que, por la extensión que tiene en el documento no es posible de ser citado por completo, es la distinción de los dos grandes grupos de nutrientes: los macronutrientes y los micronutrientes.

“Los macronutrientes son aquellos que se requieren a diario en grandes cantidades y suministran la mayor parte de la energía metabólica del organismo. Por ejemplo, los hidratos de carbono, proteínas y lípidos. Los micronutrientes son aquellos que el organismo necesita en pequeñas dosis diarias pero que son indispensables para el buen funcionamiento del cuerpo. Por ejemplo, las vitaminas y minerales.” (Libro para el Docente 1, p. 58)

Además, siguiendo en los materiales para el docente, se encuentra una explicación detallada de cómo se componen cada uno de los macronutrientes:

“Las proteínas están constituidas químicamente a partir de 22 sustancias fundamentales denominadas aminoácidos, de los cuales 9 son “esenciales” (no pueden ser sintetizados por el organismo y deben ingerirse con los alimentos).” (Libro para el Docente 1, p. 59)

“Los hidratos de carbono son compuestos de carbono, hidrógeno y oxígeno que se presentan con estructuras químicas de menor o mayor complejidad. Los carbohidratos más sencillos (monosacáridos y disacáridos) son conocidos como azúcares. (...) La glucosa es el hidrato de carbono más importante: es el azúcar que se encuentra en la sangre y para el sistema nervioso central es la única fuente de energía posible.” (Libro para el Docente 1, p. 59)

Sobre los micronutrientes indispensables detalla:

“Las vitaminas se dividen en dos grandes grupos:

- Solubles en grasas o liposolubles (A, D, E, K): éstas no se eliminan por el riñón y crean reserva en el organismo. (...)
- Solubles en agua o hidrosolubles (complejo B y vitamina C): este tipo de vitaminas se pierde con más facilidad en los procesos de almacenamiento y cocción de los alimentos, y debemos cuidar que la dieta incluya las cantidades necesarias” (Libro para el Docente 1, p. 63)

Asimismo, en los *Recorridos Didácticos* se observan contenidos provenientes de la química de los alimentos. Por ejemplo, uno de los experimentos propone trabajar con levaduras para observar cómo estas producen gas.

“El objetivo de esta parte de la secuencia es que los chicos reconozcan que la temperatura es un factor ambiental que afecta el desarrollo y crecimiento de las bacterias y por lo tanto, influye en la elaboración de los alimentos que dependen de ellas. (...) Estas exploraciones con bacterias y hongos permitirán comprobar la incidencia de nutrientes o de la temperatura sobre el crecimiento de algunos microorganismos.” (Libro para el Docente 2, p.16)

La física de la nutrición está también comprendida en los materiales curriculares para el docente. Se definen las funciones de cada nutriente en el organismo. Se distingue

la función energética, es decir, los nutrientes que permiten producir energía como los hidratos de carbono; la función estructural que se relaciona con la formación de tejidos como las proteínas; y la función reguladora, es decir, la utilización adecuada de las sustancias estructurales y energéticas como las vitaminas, minerales y agua. En esta línea, varios párrafos explican los alimentos como sistemas materiales, y señala:

“Mezclas homogéneas (llamadas también soluciones o disoluciones): tienen apariencia uniforme. (...) Los componentes de una solución no se pueden separar por centrifugación ni filtración, es necesario utilizar otros métodos como la cristalización, la destilación, la extracción y la cromatografía. (...) Mezclas heterogéneas: presentan un aspecto no uniforme. Sus fases se pueden separar, por ejemplo, por filtración, decantación y separación magnética. Entre las mezclas heterogéneas que pueden aparecer en los alimentos, podemos distinguir varios tipos. Dispersiones o suspensiones, emulsiones, espumas, coloides, soles y geles” (Libro para el Docente 1, p. 87)

De lo anterior, puede decirse que el documento destinado al docente, selecciona y ordena contenidos provenientes de las Ciencias Naturales. A partir del aporte de la teoría de Bernstein, el DPO parece estar recontextualizando saberes provenientes de campos disciplinares diferentes, siendo posible identificar las voces de la Biología, Química y Física vinculadas a la nutrición. El DPO parece portar, del campo del control simbólico, un discurso científico sobre la alimentación. En los *Bloques Conceptuales* se observa un marcado límite entre los contenidos científicos, lo cual permitiría hablar de un curriculum con una clasificación fuerte.

En lo que respecta a los materiales destinados a los alumnos, en la *Revista* específicamente, también se hallan contenidos relacionados a las Ciencias aunque en menor cantidad que en los materiales para el docente. En relación a la Biología, se explica la importancia del desayuno para el organismo luego del ayuno de la noche:

“Desayunar es muy importante. Cuando nos levantamos ¡hace muchas horas que no comemos! El cuerpo necesita energía para ponerse en funcionamiento, para que nuestros músculos trabajen, para entender lo que nos dicen en la escuela y divertimos en el recreo. Es decir, para estar de buen humor y sentirnos bien todo el día. Si no desayunamos podemos tener dolores de cabeza, sueño, cansancio durante el día y falta de concentración en la escuela.” (Revista Comidaventuras 1, p. 12)

En la misma *Revista*, se propone realizar un experimento de mezclas de jugos con el objetivo de reconocer algunos componentes de los mismos. Se propone extraer el jugo de naranjas y tomates, filtrarlos para luego mezclarlos. Esta exploración permite reconocer

los alimentos como sistemas materiales formados por distintas sustancias en distintos estados.

“El experimento del sabor y del color

1. Prueben un poquito del jugo filtrado de naranja y describan su sabor.
2. Prueben un poquito del jugo filtrado de tomate y describan su sabor.
3. Mezclen los dos jugos dejando un poco de cada uno sin mezclar. Comparen el color de la mezcla con el de cada jugo. ¿Qué pasó con el color?
4. Prueben el nuevo jugo de naranja- tomate. ¿Cómo es su sabor?
5. Coloquen una cucharadita de azúcar en otro vaso de jugo filtrado de naranja. Revuelvan hasta que ya no vean el azúcar. Luego pruébenlo ¿Qué pasó con su sabor? ¿Por qué? ” (Revista Comidaventuras 1, p.10)

En esta misma línea, la *Revista* del nivel II propone un experimento con gelatina que colabora con la comprensión de algunos de los componentes de los alimentos.

“La gelatina con frutas es un tipo de mezcla especial. Se forma cuando se deja enfriar la mezcla de agua caliente con el polvo de gelatina porque se forma algo parecido a una red que atrapa el agua sin dejarla salir. Esa red es lo que se llama gel (...)” (Revista Comidaventuras 2, p. 10)

Los contenidos provenientes de las Ciencias Naturales se hallan principalmente en los materiales para el docente, en mayor medida en los *Bloques Conceptuales*. En lo que respecta al material para el alumno, es poca la presencia de estos contenidos. En este sentido, es posible inferir que en el DPO, el discurso instruccional definido integra y condensa conocimientos de Ciencias Naturales sobre la alimentación especialmente para los docentes. Los materiales curriculares dirigidos a los alumnos, contienen en mayor medida contenidos provenientes de las Ciencias Sociales, y esa es la categoría que se presenta a continuación.

b) La perspectiva social y cultural.

Otra línea de contenidos que resulta posible de ser identificada en los materiales del Programa es aquella que observa a la alimentación desde una dimensión cultural. En los *Bloques Conceptuales* se explica:

“Frente a la universalidad del hecho biológico (nuestro metabolismo nos requiere determinados nutrientes) se nos presenta la relatividad de la cultura alimentaria: 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” (Libro para el Docente 1, p. 67)

La perspectiva social y cultural de la alimentación integra contenidos de Historia, Sociología y Economía, entre otros. La historia de la alimentación tiene su lugar en los materiales, se expone mediante un ejemplo - la alimentación en el Río de la Plata – las diferencias que fueron surgiendo en la alimentación de la población rioplatense a lo largo de los años.

“Como en toda sociedad estratificada, no todos tenían los mismos derechos, no vivían igual y no comían igual. Sin embargo, había alimentos que formaban parte de todas las dietas, pero que se consumían en diferente cantidad según el estrato social. Eran el maíz, el zapallo, la papa, las legumbres, el mate y la carne bovina. El pan, por ejemplo, era un marcador de diferencias: cuanto más negro, más pobre era el comensal.” (Libro para el Docente 1, p. 78)

La mirada de la historia sobre la alimentación resulta pertinente de ser incorporada ya que permite, de algún modo, poder comprender los cambios en la alimentación, el consumo, los gustos y la comensalidad que se fueron dando en la sociedad para así comprender las costumbres alimentarias actuales.

“La perspectiva histórica juega también un papel importante para interpretar cómo ha sido el hecho alimentario en el pasado e indagar en sus raíces buscando algunos antecedentes que colaboren en la interpretación del fenómeno actual. En la medida en que la comida es también un hecho cultural, ha ido cambiando no solo lo que se come sino también, cuándo, cómo, dónde y con quién.” (Libro para el Docente 1, p.1)

Esta perspectiva histórica, se entrelaza con el concepto de cultura alimentaria, que también es trabajado en los materiales para el docente. Alineado con lo que plantean Aguirre (2004) y Fischler (1995), la cultura alimentaria distingue “lo comestible” de la “comida”. Siendo lo primero cualquier sustancia que puede ser metabolizada por el cuerpo humano mientras que la comida implica algo más que solo materiales metabolizables por el organismo.

“Dado que el acto alimentario es un acto social, para comprender por qué se come lo que se come, debemos situarlo en el contexto donde se dan las normas y sentidos de una sociedad, porque eso es lo que hace de algunos materiales comestibles, platos de comida.” (Libro para el Docente 1, p. 71)

Continúa con la construcción de sentido que existe por detrás de lo que solemos llamar “comida” y, que se vincula con diferentes dimensiones que la atraviesan. Un plato de comida, desde esta perspectiva, no es solamente un depósito de nutrientes que satisfacen una demanda biológica, sino que es el contenedor de numerosos fenómenos y dimensiones extrínsecas a él.

“En síntesis, lo que hace que los alimentos se integren o no al régimen de un grupo humano no depende exclusivamente de las características biológicas (que le dan su carácter de “comestible”) sino de las asociaciones culturales, es decir, la construcción de sentido que se ha hecho sobre ellas. Esas construcciones de sentido son dependientes de las dimensiones socioculturales (...) una serie de relaciones económicas, tecnológicas, ecológicas, simbólicas, etcétera” (Libro para el Docente 1, p. 71 y 72)

Hablar de cultura alimentaria implica comprender que las costumbres alimentarias de una sociedad, lo que es aceptado de ser comido y lo que gusta comer, está definido por una serie de fenómenos y dimensiones externas a la necesidad biológica de nutrirse. Tal como lo plantean los materiales, las costumbres alimentarias se relacionan con fenómenos económicos, tecnológicos, religiosos, sociales, ecológicos, entre otros. Asimismo, la cultura alimentaria contempla al grupo de humanos, comensales, participando del acto alimentario. La alimentación se conforma como un hecho situado en tiempo y espacio y con comensales que le dan su sentido.

“Si los hindúes no comen carne de vaca, los judíos de cerdo o los argentinos, de perro, podemos estar seguros de que en la definición de lo que es comida interviene algo más que la composición química del producto y la fisiología de la digestión. Ese “algo más” es la cultura alimentaria, y para que haya cultura tiene que haber un grupo humano en el que el comensal esté integrado” (Libro para el Docente 1, p. 71)

Los *Recorridos Didácticos* incluyen también contenidos que abordan la alimentación como un hecho situado en tiempo y espacio que es atravesado por varios componentes que no tienen que ver específicamente con los nutrientes que el cuerpo necesita.

“En nuestro país, como en muchos otros, encontramos alimentos cuyo consumo y elaboración está marcado por las tradiciones familiares, los gustos particulares de cada región, las ocasiones en las que se consumen (festivas u ordinarias) y la disponibilidad y estacionalidad de productos en las distintas zonas. (...) reconocer que un mismo ingrediente, sometido a diversos procesamientos, puede dar lugar a diferentes platos y consumirse en distintas situaciones.” (Libro para el Docente 1, p. 30).

Se delinea también una perspectiva antropológica que busca reconocer las manifestaciones sociales y culturales de la comida argentina, con el objetivo de identificar sus influencias.

“Reconocer las influencias de las cocinas del mundo en la cocina argentina. Ampliar los conocimientos acerca de las influencias de la globalización en la alimentación. Identificar la procedencia de algunos alimentos que consumimos habitualmente” (Libro para el Docente 3, p. 35)

En las recomendaciones de clase de los *Recorridos Didácticos* se propone trabajar a partir de un mapa, las multiplicidades de costumbres culinarias del mundo a partir de los diferentes platos típicos de cada país.

“Para continuar con el trabajo les propondremos a los alumnos la elaboración de un mapa en el que se ubiquen, a modo de infografía, los países de origen y las comidas. Así por ejemplo, podemos colocar una flecha que salga de España e indique: chacinados, jamones, tortillas; de Italia, una que indique bagna cauda, pastas y pizza; de Grecia, musaka y otras que los niños aporten.” (Libro para el Docente 3, p. 34)

Asimismo, siguiendo con las comparaciones entre sociedades, se exponen condicionamientos como la clase social, la edad, la identidad y el grupo étnico como factores que determinan las elecciones alimentarias de los individuos.

“Para que los niños comiencen a comprender que en las prácticas alimentarias existen condicionamientos culturales que influyen en nuestra condición omnívora y limitan nuestra percepción de lo que consideramos comestible, presentaremos ejemplos de alimentos que se consumen en otros lugares del mundo.” (Libro para el Docente 2, p. 32)

En las *Láminas de apoyo gráfico* también se identifican contenidos vinculados a la perspectiva social y cultural de la práctica alimentaria. En una de ellas se presenta el libro de Doña Petrona y otros recetarios antiguos.

Recetarios antiguos



Lámina de apoyo gráfico 2, p.4

Además, se exponen gráficas de publicidades antiguas:

Publicidades antiguas.



Lámina de apoyo gráfico 2, p. 1.

Alineado con la diversidad cultural relacionada a la alimentación se exponen fotografías de diferentes mercados del mundo: el mercado de Catalunya, el mercado de Bangalore, y una feria barrial en Buenos Aires.

Los mercados del mundo



Lámina de apoyo gráfico 2, p.2

En los materiales para el docente, *Bloques Conceptuales y Recorridos Didácticos*, estas líneas de contenidos que conforman la perspectiva social y cultural de la alimentación, presentan una clasificación débil, en términos de Bernstein (1985). Es decir, las miradas histórica, social, cultural y antropológica no muestran un fuerte límite entre sí, sino que se amalgaman y entrelazan dando como resultado lo que definimos como: la perspectiva social y cultural de la alimentación. Estas secciones del corpus de materiales destinados al docente, que contienen contenidos provenientes de las Ciencias Sociales, marcan un tipo de curriculum más fácil de categorizar como integrado. Las secciones destinadas a los contenidos de las Ciencias Naturales, por su parte, mostraban una clasificación más fuerte.

En cuanto al material dirigido a los alumnos también es posible hallar contenidos relacionados a esta perspectiva social y cultural.

“¡Mozo!...sopa de gusanos por favor.

Si algún día tuvieran la posibilidad de visitar México, Japón o algunos países de África ¡Se llevarían una gran sorpresa a la hora de comer! Todos los países tienen comidas típicas y muy comunes, que para nosotros pueden ser un poco extrañas... Alaska: comen carne cruda de pescado y de ballena. España: los españoles agregan a muchas comidas orejas de cerdo. México: en las zonas rurales y en los restaurantes más caros de las ciudades mexicanas se cocinan grillos (“chapulines”), huevos o larvas de hormigas (“escamoles”) y orugas (“gusanos de maguey”). Al parecer, esta costumbre proviene de los pueblos originarios de México, como los aztecas.” (Revista Comidaventuras 2, p.14 y 15)

Se observa la perspectiva histórica de la alimentación en la *Revista Comidaventuras*:

“Los guaraníes tenían más de cien recetas de cocina que se fueron transmitiendo de boca en boca. Los criollos adoptaron muchas de ellas que hoy forman parte del recetario argentino. Por ejemplo, el choclo hervido o asado, el pochoclo (o pororó), la polenta, las batatas o mandiocas asadas, el chipá, el puré de zapallo y las sopas paraguayas que se hacen con harina de mandioca” (Revista Comidaventuras 2, p. 7)

Asimismo, se propone trabajar con la diversidad de las culturas alimentarias.

“¿Cómo se desayuna en otros países?

Inglaterra: prefieren el té antes que el café con leche.(...)

México: los mexicanos que desayunan fuerte comen huevos acompañados por frijoles (porotos), chiles (ajíes), y las famosas tortillas mexicanas, que se hacen con harina de maíz o de trigo. (...)

Venezuela: la mayoría consume café con leche y arepas rellenas con manteca, queso y jamón o carne. (...)” (Revista Comidaventuras 1, p. 28)

Dentro de la perspectiva social y cultural de la alimentación es posible también hallar contenidos relacionados a la formación para el consumo. Se integran contenidos vinculados a la higiene, la conservación de alimentos, la bromatología, la publicidad y la economía familiar. El *Bloque Conceptual 5* titulado “Comprar, preparar y conservar alimentos” explicita los factores a tener en cuenta al comprar un alimento, los diferentes métodos de conservación y almacenamiento de los mismos, la optimización del presupuesto familiar destinado a la compra de alimentos, las medidas de higiene básicas al manipular alimentos, el agua apta para consumo, entre otros.

“Los alimentos son un capital que conviene aprender a administrar. Para optimizar la elección y la compra de alimentos es importante tener en cuenta su costo y su valor nutritivo. Esto significa considerar cuánto alimenta (qué contiene de bueno) y cuáles son sus desechos (las partes que no se pueden comer). La Gráfica de la alimentación saludable ofrece una buena guía para optimizar la elección y compra de alimentos.” (Libro para el Docente 1, p. 110)

En los materiales dirigidos a los niños, las *Revistas* presentan también unas páginas dedicadas a los cuidados que se deben tener al comprar y conservar alimentos.

“¡No olvides la lista ni los cuidados!

No compren alimentos envasados sin etiquetas. Fijense que no haya animales cerca. ¡No compren latas hinchadas! No compren alimentos con envases rotos, oxidados o sucios. Fijense que las frutas y verduras se encuentren bien separadas del piso: así no se ensucian. Al volver de las compras guarden pronto los alimentos en la heladera para conservarlos siempre fríos” (Revista Comidaventuras 1, p. 15).

Además, continuando con esta línea de contenidos vinculados a la educación para el consumo, en los materiales para el docente se identifican secciones destinadas a la comprensión de la información presente en los envases de alimentos.

“¿Qué es el rotulado nutricional?

Es la información que permite al consumidor conocer con más detalle la composición nutricional de cada alimento. Se refiere a una porción determinada, expresada en una medida casera de consumo habitual, por lo que resultará de suma utilidad a la hora de comparar alimentos” (Libro para el Docente 1, p. 108)

En los *Recorridos Didácticos*, se señala la importancia de educar en la lectura de etiquetas para el consumo de alimentos seguros y de calidad acordes al presupuesto familiar.

“¿Por qué puede ser importante leer la información que nos brindan las etiquetas de los envases?

Reconocer la importancia del etiquetado de los alimentos como fuente para obtener información acerca de los productos que consumimos. Utilizar los descriptores presentes en los envases para evaluar la compra de productos con mayor índice de calidad, seguridad y rentabilidad” (Libro para el Docente 3, p. 47)

Las *Propuestas de clase* promueven también actividades de educación a partir de publicidades, incentivando una mirada crítica sobre la influencia que estas produce en los consumos alimentarios.

“Reconocer la influencia de la publicidad en las decisiones que tomamos cuando elegimos y compramos alimentos. Identificar estrategias que utiliza la publicidad para estimular el consumo y la compra de alimentos. Evaluar publicidades televisivas y reconocer algunos de los discursos más comunes” (Libro para el Docente 3, p. 38)

La ciudadanía alimentaria, concepto trabajado por Gómez y Lozano (2014), encuentra también su lugar en los materiales analizados. En relación con la formación del

consumidor, es posible identificar saberes vinculados a este concepto. La alimentación, es entendida como un derecho y la ciudadanía alimentaria implica tanto un individuo que conoce sus derechos sobre la alimentación como también sus obligaciones en torno a ella.

“El derecho a los alimentos atraviesa la totalidad de los derechos humanos. Su satisfacción es esencial para combatir la pobreza, y está en el centro del mandato de la FAO de asegurar un mundo sin hambre”
(Libro para el Docente 1 p. 123)

En consonancia con lo que plantean los autores, Gómez y Lozano (2014), en relación a la ciudadanía alimentaria como una cuestión de deberes y obligaciones hacia el resto de los humanos cercanos o lejanos en el tiempo y espacio, hacia otros consumidores y productores, hacia el medioambiente y hacia el bienestar de los animales, el material para el docente explica:

“Somos consumidores responsables cuando seleccionamos lo que consumimos considerando nuestras conveniencias personales pero también el bienestar colectivo. (...) En otras palabras, el consumo es la última etapa del proceso productivo y las elecciones de consumo tienen influencias sobre la generación de trabajo, el mantenimiento de los ecosistemas, el reciclaje de materiales, la reducción de la contaminación, y la distribución de los ingresos. Como vemos, adoptar una actitud responsable influye en nuestro presente y también en las generaciones venideras.” (Libro para el Docente 1, p.106)

En lo que respecta a las propuestas de clase el concepto de ciudadanía alimentaria también se hace presente, por ejemplo, mediante el conocimiento de diferentes circuitos productivos.

“Conocer algunos de los procesos involucrados en los circuitos productivos de la carne vacuna y el pescado. Identificar los diferentes procesos y los productos que se pueden obtener. Comparar los circuitos productivos de la carne vacuna y el pescado y establecer semejanzas y diferencias.” (Libro para el Docente 3, p. 44)

Otra línea de contenidos que es posible de ser identificada dentro de la perspectiva social y cultural de la alimentación, es aquella referida a la comensalidad. Esta última entendida como el acto de comer con otros, comer en conjunto²⁴. El corpus dirigido a los docentes señala los cambios que ha sufrido la comensalidad en los tiempos modernos. Alineado con lo que plantea Aguirre (2004) la comensalidad, en el siglo XX, empieza a quebrarse y se instalan formas de comer que se alejan de cualquier norma. El comensal

²⁴ La raíz etimológica de la palabra comensalidad refiere a *co* = compartir, *mensa* = mesa, *compartir la mesa*.

moderno picotea, no come. Ingiere, por fuera de las pautas y gramáticas alimentarias, en términos de Aguirre (2004). Una cierta gramática alimentaria²⁵ refiere a las normas y pautas de clasificación, combinación y organización de los alimentos que definen y son definidas por una cierta cultura. El picoteo como modo de alimentación implica que el “otro” alimentario desaparece y con ello la comensalidad. El espacio cambia, se picotea frente a la heladera, en la habitación o frente a un kiosko.

“El hábito de comer productos de copetín o “picotear” es una tendencia fuertemente arraigada entre los niños y adolescentes. Estos hábitos de ingesta son aún más pronunciados entre los chicos cuyos padres trabajan fuera de casa.” (Libro para el Docente 1, p. 97)

Esa pérdida de importancia del conjunto de normas que caracteriza al acto alimentario tiene, sin dudas, mucho que ver con los cambios socio-económicos que presenta el siglo XX. Estos cambios son también tomados por el corpus de materiales analizados. En el material para el docente en los *Bloques Conceptuales* se afirma:

“La falta de tiempo para cocinar, el ritmo de vida actual y la enorme oferta alimenticia, que hace difícil tomar decisiones adecuadas, conduce a que muchas personas no sigan una alimentación variada y, por tanto, no ingieran todos los nutrientes que necesitan o las cantidades adecuadas de ellos” (Libro para el Docente 1, p. 89)

A partir de los hallazgos vinculados a la perspectiva social y cultural de la alimentación presente en el Programa, es posible afirmar que esta es sumamente valorada, tanto en los materiales para el docente como en los destinados a los alumnos. Asimismo, dicha perspectiva se presenta desde una mirada multidisciplinar, abarcando contenidos provenientes de diferentes campos de las Ciencias Sociales. El aporte de la teoría de Bernstein sobre el curriculum permite observar que estos contenidos no presentan un límite marcado entre sí, sino que podrían ser más bien entendidos como un curriculum integrado. A diferencia de los contenidos de las Ciencias Naturales que se hallan principalmente en los documentos para el docente, estos contenidos que conforman la perspectiva social y cultural son relevantes también en los materiales para los alumnos.

²⁵ La autora ejemplifica la gramática alimentaria como la que determina la manera correcta de combinar alimentos o la organización de las comidas a lo largo del día (en Argentina: desayuno, almuerzo, merienda y cena); o por ejemplo, que los desayunos y meriendas se toman con bebidas calientes e infusiones, los almuerzos y cenas con bebidas frías.

c) Los alimentos y su vinculación con la salud.

Otra línea de contenidos que se reconocen en los materiales educativos del Programa tiene que ver con la alimentación y su relación con la salud. Es posible hallar en el corpus contenidos que explicitan el significativo vínculo que existe entre una buena alimentación y un estado saludable. En los materiales para el docente, una sección de los *Bloques Conceptuales* trata el vínculo a partir de la exposición de las enfermedades causadas por una mala alimentación.

“Los desajustes alimentarios son la principal causa del desarrollo precoz de la mayor parte de las enfermedades crónicas o degenerativas (cánceres, enfermedades cardiovasculares, diabetes, obesidad, hipertensión, anemias entre las más comunes). Por lo tanto, en nuestra mano está la posibilidad de incorporar a los hábitos de vida un mejor perfil alimentario y conseguir una disminución global de los factores de riesgo.” (Libro para el Docente 1, p.89)

Además, se incluyen contenidos que explican en forma detallada las enfermedades que pueden surgir por excesos o deficiencias en la alimentación. Se expone a continuación un ejemplo reducido, ya que varias páginas están dedicadas a explicar cada una de las enfermedades nombradas.

“Podemos distinguir dos tipos de enfermedades relacionadas con la alimentación, en relación a la ingesta: enfermedades producidas por ingesta insuficiente de energía y nutrientes y enfermedades producidas por excesos, tanto de energía como de otras sustancias. Enfermedades producidas por alimentación insuficiente: desnutrición, anemia, osteoporosis, trastornos de la conducta alimentaria. Enfermedades producidas por excesos: obesidad, enfermedades cardiovasculares, hipercolesterolemia, hipertensión arterial, diabetes, pérdida de la salud dental.” (Libro para el Docente 1, p. 101 a 104)

En cuanto a los trastornos por conductas alimentarias se expresa:

“Anorexia nerviosa: es la inanición por autodeterminación, incluso disponiendo de abundantes alimentos. La persona afectada deja de comer voluntariamente, ingiriendo mucho menos de lo necesario para mantenerse, con lo que pierde peso progresivamente. El 90% de los anoréxicos son mujeres entre 12 y 25 años.

Bulimia: es un término que significa “comilona”, es decir, un episodio caracterizado por la ingestión rápida de grandes cantidades de comida en un corto tiempo. La edad de aparición suele ser temprana, frecuentemente al final de la adolescencia y principios de la juventud.” (Libro para el Docente 1, p. 102)

En los materiales destinados a los alumnos, una de las *Revista Comidaventuras* describe también enfermedades como diabetes o celiaquía y se expone recomendaciones para los niños que las padecen.

“La diabetes (al igual que la celiaquía) es una enfermedad crónica que puede controlarse. Las personas con diabetes tienen mucha cantidad de azúcar (glucosa) en la sangre y esto les ocasiona inconvenientes. (...) Pero no se asusten! Porque el tratamiento médico, una alimentación adecuada y actividad física se pueden controlar estos síntomas y hacer una vida normal. (...)

Aumenten el consumo de frutas y verduras. Hagan por lo menos tres comidas diarias ligeras e incorporen refrigerios entre comidas. Si hacen actividad física, necesitarán aplicarse insulina. Prefieran alimentos integrales que contengan mucha fibra (...).” (Revista Comidaventuras 3, p. 17)

En los *Recorridos Didácticos* del nivel III, se encuentran menciones a enfermedades de trastorno alimentario como bulimia o anorexia. Se trabaja desde el entendimiento de la presión social que generan los medios de comunicación masivos sobre los cuerpos:

“La publicidad usa cuerpos ideales. Los cuerpos ideales son modelos, es decir, los considerados bellos, perfectos, y saludables en cada época. Actualmente esos son los cuerpos muy jóvenes, delgados y atléticos. (...) la verdad es que la mayoría de nosotros no “encaja” con esos modelos, no nos parecemos a ellos ni podemos parecerlos. (...) frente a estas publicidades muchas personas se esfuerzan por parecerse a ese ideal” (Revista Comidaventuras 3, p. 27)

El discurso regulativo, según Bernstein (1997), pauta la gradualidad en el currículum. Es decir, define la secuencia en que los contenidos son presentados en la organización curricular. Los saberes sobre los trastornos alimentarios se encuentran en los *Bloques Conceptuales* para el docente y en los materiales dirigidos a alumnos de quinto, sexto y séptimo grado. Es decir, el discurso instruccional (conocimiento sobre trastornos alimentarios) se inserta en un discurso regulativo que define un orden especializado. El discurso regulativo entiende que estos contenidos deben ser dados recién a los alumnos del tercer nivel definido por el Programa, lo cual permite cuestionar ese orden definido. Sería pertinente cuestionar el por qué de esta decisión de incluir esos temas recién en los últimos niveles, considerando que este orden podría afectar la distribución del saber. La selección arbitraria de contenidos en un currículum suele ser pensada en función del destinatario, el grado de complejidad de los contenidos, los saberes previos necesarios para comprender esos contenidos, entre otros. Resulta interesante que en la descripción sobre la anorexia que se da al docente en el *Bloque Conceptual* se expresa “El 90% de los anoréxicos son mujeres entre 12 y 25 años”, es decir, estadísticamente las mujeres sufren

este tipo de trastornos en edad escolar, entonces ¿por qué no incluir estos saberes en los niveles I y II?

La industrialización y la globalización son fenómenos que tienen gran impacto en el acto alimentario. Estos generan transformaciones en la producción de alimentos lo cual deriva necesariamente en cambios en el consumo, en las costumbres alimentarias, en la salud, en el gusto, entre otros. Dentro de esta perspectiva que vincula la alimentación con la salud, se hallan contenidos relacionados a las problemáticas actuales alimentarias que pueden derivarse de estos cambios socio-económicos, como podría ser el contexto obesogénico y la alimentación industrializada. Alineado con lo que plantea Aguirre (2005) sobre la alimentación industrializada y Swinburn y Egger (2004) sobre el contexto obesogénico, el Programa busca concientizar sobre la importancia de tener una alimentación variada. Se valoran los siguientes alimentos: cereales, verduras y frutas, lácteos, carnes, aceites y grasas, agua. En el material para el docente se describe cada uno de ellos y la importancia de su ingesta:

“Verduras y frutas: son alimentos muy saludables por su contenido en fibra, vitaminas y minerales; además son la única fuente de vitamina C y contienen también agua y energía. (...) Al seleccionarlas de diferentes tipos y colores ingerimos mayor variedad de vitaminas y minerales.

Leches, yogures y quesos: son nuestra principal fuente de calcio, un mineral imprescindible para formar y mantener la estructura de huesos y dientes. También contienen proteínas de excelente calidad y vitaminas A y D.” (Libro para el Docente 1, p. 91 a 93)

Además, es posible ver un apartado que señala las malas prácticas alimentarias:

“Errores comunes en la alimentación.

- Saltar ingestas y/o realizar una mala distribución de las comidas
- Ingerir excesiva cantidad de sal, grasas saturadas y colesterol a través de comidas elaboradas.
- Consumir gran cantidad de alimentos ricos en azúcares refinados (tortas, dulces, golosinas, gaseosas)”

(Libro para el Docente 1, p. 95)

En el *Bloque Conceptual* titulado “Alimentación y salud” se explican las funciones biológicas de los alimentos. Además, fundamentándose en las GAPA y Gráfica de Alimentación Saludable²⁶ se exponen todas las recomendaciones para la alimentación

²⁶ Ver en Anexo 3.

que estas promueven. Luego de ser expuestas se desarrolla una por una en mayor profundidad.

“Para vivir con salud:

1. Comer con moderación e incluir alimentos variados en todas las comidas.
2. Consumir diariamente leche, yogures o quesos. Es necesario en todas las edades.
3. Comer diariamente frutas y verduras de todo tipo y color.
4. Comer una amplia variedad de carnes rojas y blancas retirando la grasa visible.
5. Preparar las comidas con aceite preferentemente crudo para evitar la grasa para cocinar.
6. Disminuir el consumo de azúcar y sal.
7. Consumir variedad de panes, cereales, pastas, harinas, féculas y legumbres.
8. Disminuir el consumo de bebidas alcohólicas y evitarlo en niños, adolescentes y embarazadas.
9. Tomar abundante cantidad de agua potable durante todo el día.
10. Aprovechar los momentos de las comidas para el encuentro y diálogo con otros.

Fuente: AADyND Guías alimentarias para la Población Argentina” (Libro para el Docente 1, p.94)

Asimismo, siguiendo con las recomendaciones de la AADyND, se aborda el vínculo entre salud y alimentación a partir de las cantidad de alimentos sugeridas en la dieta de niños de edad escolar y su aporte en nutrientes esenciales. Pone el énfasis en poder reconocer la cantidad de macronutrientes que un niño necesita según su edad, sexo y actividad diaria, cómo también la calidad de los alimentos que debiera consumir.

“Las cantidades de alimentos que componen un plan alimentario diario deben guardar entre sí una proporción correcta (...). El total de la energía que se debe ingerir en el día es aproximadamente de 2000 kcal (valor energético de referencia para un adulto). De todos modos, estos valores pueden ser mayores o menores según las necesidades energéticas individuales.” (Libro para el Docente 1, p.94).

Además de presentar las necesidades nutricionales de los niños a los cuales se dirige el Programa, una sección está destinada a la alimentación en el embarazo y otra a la alimentación en la adolescencia.

“Recomendaciones para evitar riesgos de malnutrición en el embarazo:

- Realizar aporte extra de energía de 250-300 kcal durante la segunda mitad del embarazo.
- Realizar aporte extra de ácido fólico (vitamina B9) especialmente en el período de concepción, puesto que la carencia de esta vitamina está asociada a malformaciones en el tubo neural (...)” (Libro para el Docente 1, p. 96)

“Los requerimientos nutricionales para un niño y púber reflejan la necesidad de un organismo en crecimiento, que además está en actividad. Aproximadamente un 15% de la altura de un adulto y el

48% de la masa esquelética se desarrolla durante el pico de crecimiento de la adolescencia (...)” (Libro para el Docente 1, p.97)

Esta inclusión de contenidos referidos a la alimentación y salud hacia etapas de la vida diferentes a las edades escolares, hace considerar que el Programa no está destinado únicamente a los niños. Si bien si el receptor final deberían ser los alumnos de la escuela primaria, es posible pensar que en el marco de la seguridad alimentaria, el Programa se dirige tanto a los alumnos y a sus familias como a los docentes. En términos de Bernstein (1997), esto último permite comprender el orden especializado que promueve el discurso regulativo como transmisor de principios de orden, relación e identidad. El discurso regulativo, en este caso, intenta impartir un tipo de orden social donde tanto docentes como alumnos, por igual, se conforman como individuos conscientes de la importancia de la alimentación en la salud. Este tipo de orden social resulta necesario e imprescindible en cuanto a lo planteado por la FAO sobre la seguridad alimentaria, donde toda la comunidad debe estar involucrada para lograrla.

La actividad física está incluida como una temática importante dentro del vínculo entre alimentación y salud en los materiales para el docente. Estos saberes que promueven una vida activa, pueden ser considerados también como contenidos que apuntan a las problemáticas actuales vinculadas al estilo de vida de la modernidad. Como fue mencionado párrafos anteriores, el contexto obesogénico y la alimentación industrializada son dos problemáticas actuales sumamente relevantes.

“Estilos de vida saludables: importancia de la actividad física en niños y adolescentes.

- Es muy bueno adquirir como hábito la práctica de la actividad física desde chicos. Esta disminuye el riesgo de padecer obesidad, sobre todo en aquellos niños y adolescentes con antecedentes familiares de esta enfermedad.
- Es un factor de prevención de otras enfermedades en el adulto - además de la obesidad – que pueden incrementarse en etapas tempranas: hipertensión arterial, enfermedad cardiovascular.
- Es un estímulo para crecer con adecuados entrenamientos
- Es un estímulo para cambiar la actividad sedentaria en el adulto. (...)” (Libro para el Docente 1, p.101)

El sedentarismo es tratado como uno de los factores que atenta contra la salud, tanto para adultos como para niños. Además, se mencionan los beneficios de la actividad física al aire libre y la exposición al sol:

“Beneficios de jugar al aire libre: beneficia la salud física, estimula la actividad física a través del juego, promueve el desarrollo físico, (...) permite el intercambio de aire fresco en un ambiente con menos gérmenes, los niños están expuestos a la luz del sol incorporando vitamina D que contribuye a la absorción del calcio.” (Libro para el Docente 1, p. 100)

Desde la perspectiva didáctica, en los *Recorridos Didácticos* también se trata la relación entre alimentación y salud. La importancia de una buena alimentación para crecer saludables.

“El crecimiento, incremento de tamaño, ocurre por el aumento del número de células, y en la mayoría de los animales se reduce a un período de su vida, aunque los vegetales poseen crecimiento ilimitado. La nutrición provee de la energía y los materiales que, al ser transformados, formarán los componentes necesarios para la fabricación y crecimiento de las diferentes estructuras corporales” (Libro para el Docente 2, p. 10)

En los materiales para los alumnos, también se enfatiza en la importancia de mantenerse activos en el día a día como un modo de alcanzar un estado saludable. El DPO exhibe las conductas que llevarían al detrimento de la salud, como es el sedentarismo.

“A veces sin darnos cuenta llevamos una vida sedentaria: comemos apurados y sin masticar, nos quedamos por horas sentados en un sillón o frente a la compu o la tele, nos pasamos el día malhumorados, sin movernos... Esto afecta la salud y, además, ¡es aburrido!

La actividad física, recreación y vida al aire libre. (...)

No es necesario hacer un deporte para estar físicamente activo, todo movimiento que forma parte de la vida diaria es actividad física. Caminar, subir escaleras y ayudar en casa con las tareas domésticas nos ayudan a mantenernos activos.” (Revista Comidaventuras 3, p.11)

En la *Revista Comidaventuras 2* se relaciona la actividad física con el juego y se propone a los niños realizar diferentes juegos que los mantengan activos: “un muro de escalada”, “un biatlón”, “el juego del movimiento animal”, promoviendo la invención de juegos en grupos y el pasar menos horas quietos (p.19).

Como fue mencionado en la categoría anterior, varias recomendaciones de actividades de aula proponían trabajar con lectura de etiquetas con el fin de consumir alimentos seguros. Ahora bien, se identifican otras *Propuestas de clase* con análisis de envases en las cuales el objetivo está puesto en concientizar sobre lo que se consume, reconocer los ingredientes que se ingieren y poder así hacer mejores elecciones alimentarias.

“Para ello, podemos solicitar a los alumnos que traigan envases o etiquetas de diferentes alimentos. A partir de la información nutricional contenida en los envases, organizaremos a los niños en grupos para que exploren las etiquetas (...). Una vez hallada la información, les pediremos que la registren en una tabla e identifiquen qué nutrientes se encuentran en mayor proporción en cada uno de los alimentos analizados.” (Libro para el Docente 3, p.10)

A partir de los hallazgos que componen esta sección es posible sostener que el DPO pareciera tener por detrás una fuerte intención de enseñar qué se entiende por una buena alimentación, incentivando buenos hábitos alimentarios y de bienestar general. El Programa construye un arbitrario cultural alimentario basado en las recomendaciones de instituciones como la AADyND y la FAO, construyendo así una cultura alimentaria imaginada e ideal donde ciertos alimentos son valorados como también sus modos de ser preparados y ciertas actitudes individuales. Es decir, a partir de estas recomendaciones y definiciones sobre lo que se debe comer (basadas en las Guías Alimentarias y Gráficas de alimentación saludable) se promueve un tipo de ingesta basada en cereales, frutas y verduras, lácteos y carnes magras, creando un gusto alimentario considerado saludable. El DPO se propone, de alguna manera, regular la dieta de niños y adultos y para eso define o construye una pauta de comportamiento esperable y una cultura y gusto alimentario ideal.

c) Las instituciones y los actores.

Como fue mencionado en el capítulo anterior, el Programa FAO-ME TCP/ARG/3101 fue creado a partir de un trabajo en conjunto entre el Ministerio de Educación, la Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas Dietistas y el soporte político y técnico de la FAO. Teniendo estos actores en consideración es que se observa, en los materiales curriculares, diferentes aportes de documentos, instituciones y actores que complementan los contenidos desarrollados por el Programa.

En los *Libros para el Docente* se hace referencia a las GAPA y a la Gráfica de la alimentación saludable, creadas por la AADyND; se las presenta como material de apoyo y complementario para los *Bloques Conceptuales*.

“Las Guías Alimentarias son recomendaciones nutricionales para la población sana, específicas de cada país. Incluyen mensajes breves, claros, concretos, culturalmente aceptables y fundamentados en la alimentación habitual de esa población, con el objetivo de alcanzar las metas nutricionales. (...) Para contribuir con este camino y a partir del conocimiento de la situación de salud de la población, la

disponibilidad, el consumo y las costumbres de elección de los alimentos, se elaboró este instrumento, una gráfica de las recomendaciones. La Gráfica de la alimentación saludable nos muestra a los alimentos reunidos en grupos, según su composición nutricional similar y son intercambiables entre sí” (Libro para el Docente 1, p. 90)

En las propuestas didácticas, también se considera a las GAPA como documentos a partir de los cuales trabajar. Son utilizadas para abordar la importancia de una alimentación variada, pensando en cantidad y calidad de alimentos. Además, se las relaciona con las funciones del organismo y la alimentación.

“¿Para qué usa mi cuerpo lo que como?

Identificar los grupos de alimentos de la Gráfica de la alimentación saludable en nuestras comidas diarias y de algunos de los materiales que nos proveen para valorar la importancia de una alimentación variada. Reconocer los diferentes grupos de alimentos que se presentan en la Gráfica de la alimentación saludable y las proporciones indicadas para el consumo. Reconocer la importancia de algunos grupos de alimentos en relación con el crecimiento” (Libro para el Docente 2, p. 23)

Otra institución que es referida en los *Recorridos Didácticos* es la OMS en conjunto con la Sociedad Argentina de Pediatría²⁷

“A continuación les entregaremos las gráficas de talla y peso, para niños y niñas de la Organización Mundial de la Salud (OMS), utilizadas por la Sociedad Argentina de Pediatría. Con este material solicitaremos a los alumnos que estimen la talla y peso de los chicos de las fotografías de acuerdo con las edades” (Libro para el Docente 2, p. 10)

Para el nivel III se proponen también actividades de clase que toman las tablas de talla y peso²⁸ creadas por la OMS además de trabajar con el índice de masa corporal (IMC).

“Para que los niños puedan aproximarse a la idea de que existen ciertos parámetros, que establecen un rango de talla para la edad, y que ellos pueden determinar en qué lugar se encuentran, podemos instarlos a medirse y comparar esos datos con las “Referencias Nacionales de talla para la edad”. (...) Otra posibilidad sería la de considerar los datos de talla e incluir el peso para estimar el IMC. (...) De acuerdo con la OMS, un resultado inferior a 18,5 se considera bajo peso (...)” (Libro para el Docente 3, p.31)

²⁷ La Sociedad Argentina de Pediatría fue creada en 1911. Nuclea a especialistas de múltiples disciplinas pediátricas y a interesados en el estudio y la atención del ser humano en su período de crecimiento y desarrollo. Se conforma como una entidad que asesora gobiernos, universidades y distintas organizaciones de la comunidad en el área materno infanto – juvenil. En la actualidad cuenta con 15.461 asociados, 44 filiales y 5 delegaciones organizadas en 9 regiones.

²⁸ Ver tablas en Anexo 4.

En lo que respecta a los materiales dirigidos a los niños, se presenta la Gráfica de la alimentación saludable en las *Revista Comidaventuras 2* página 26. Además, se retoman las recomendaciones de las GAPA en la *Revista Comidaventuras 2* página 18.

La seguridad alimentaria es un concepto utilizado y promovido por la FAO que, como fue explicado en el primer capítulo de este trabajo, se define como el acceso de todos los individuos y en todo momento a alimentos seguros, de calidad y en cantidad suficiente. Este concepto deposita la responsabilidad en el estado de asegurar la disponibilidad y el acceso de alimentos a su población. Dado el contexto en que fue creado e implementado este Programa, y la cooperación de la FAO para llevarlo a cabo, se identifican contenidos vinculados a la seguridad alimentaria. El material para el docente, desde su perspectiva curricular, presenta un *Bloque Conceptual* titulado “Seguridad Alimentaria” en el cual se explican los factores que influyen en ella, a saber:

- “Una producción adecuada de alimentos
- Un suministro alimentario seguro y nutricionalmente adecuado a nivel nacional y de los hogares
- Un grado razonable de estabilidad en el suministro alimentario a lo largo del tiempo
- Acceso a suficientes alimentos en cada hogar para satisfacer las necesidades de todos (...)” (Libro para el Docente 1, p. 120)

Además, se explicitan las acciones posibles de llevar a cabo para mejorar la seguridad alimentaria en el hogar y de la comunidad.

- “Educar y capacitar, lo que va a permitir un mejor aprovechamiento de los recursos y largo plazo, mejores posibilidades laborales.
- Promover la producción y distribución de alimentos nutritivos
- Proteger el medio ambiente y los suelos para el cultivo de alimentos, evittando la deforestación y promoviendo las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA).
- Reforzar las acciones de control sanitario de los alimentos.
- Promover la educación nutricional y sobre manipulación higiénica en las escuelas y la comunidad en general.” (Libro para el Docente 1, p. 121)

Dado el contexto de implementación del Programa, en el *Bloque Conceptual* se hace también referencia al PNSA.

“En nuestro país se ha implementado el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria que tiene como objetivos, entre otros, brindar asistencia alimentaria, adecuada y acorde a las particularidades y costumbres de cada región del país; facilitar la autoproducción de alimentos a las familias; realizar

acciones en materia de educación alimentaria y nutricional y desarrollar acciones dirigidas a grupos de riesgo focalizados.” (Libro para el Docente 1, p.122)

Este análisis sobre los actores e instituciones que son mencionados y utilizados por el corpus de materiales permite entender cuáles fueron los actores comprometidos en el diseño del Programa. Las voces de esos actores son recontextualizadas, seleccionadas y ordenadas. Las voces de instituciones tales como la OMS, AANyND, Asociación de Pediatría Argentina, ONU, son presentadas en el corpus y atribuidas a las mismas. Los hallazgos dejan ver cómo los materiales curriculares son portadores de las voces instituciones externas. Las voces de estas instituciones y actores son recontextualizadas e insertadas en los materiales del Programa y, - en términos de Bernstein (1997) - entendiendo que el Programa corresponde al campo de la producción, la presencia de estos actores respondería al control simbólico que el autor define.

Conceptualizando los hallazgos.

El Programa FAO-ME TCP/ARG/3101 se inició en 2006 desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con asistencia técnica de la FAO para incorporar contenidos de alimentación y nutrición en la enseñanza general.

“(…) el proyecto se orientó a desarrollar materiales compatibles con la situación epidemiológica del país y con las políticas nacionales de salud y nutrición, y a capacitar a los docentes en contenidos de alimentación y nutrición.” (FAO, 2011, p.17)

En el proyecto participaron docentes directivos del ministerio, profesionales de AADyN y consultoras nacionales e internacionales de la FAO. En relación a los tres contextos que Bernstein delimita, es posible entender que el Programa pertenece al campo de la producción del conocimiento, dado el espacio donde fue formulado y los actores involucrados. El campo de la producción de conocimiento es, según el autor, el campo donde se delimita lo que puede ser pensado de lo que no, aquel en el cual tiene lugar la creación de nuevos conocimientos. Los materiales del programa, es decir los que conformar el corpus de esta tesis, pertenecen al campo de la recontextualización. Campo en el que se transforma ese conocimiento producido, se lo “pedagogiza” para que sea impartido en el aula.

La forma en que los contenidos seleccionados son organizados en el material curricular y didáctico aporta también información sobre cuáles fueron los campos, agentes y actores involucrados en su diseño. En lo que respecta a los *Bloques Conceptuales*, los saberes provenientes de las Ciencias Naturales, parecen conformar un currículum agregado, en el cual es posible identificar los límites y el aislamiento de los diferentes campos disciplinares. Sin embargo, los *Recorridos Didácticos*, con sus *Propuestas de clase*, presentan una clasificación débil entre contenidos. En cuanto a los saberes que conforman la perspectiva social y cultural de la alimentación, tanto la perspectiva curricular como didáctica, parecieran aproximarse en mayor medida a un currículum integrado, donde los contenidos de los diferentes campos disciplinares están en constante diálogo, por lo que la clasificación es débil. Los materiales dirigidos a los alumnos presentan también una clasificación débil, donde tanto los saberes de campos de las Ciencias Naturales como aquellos de las Ciencias Sociales, se encuentran en permanente conexión.

La mayoría de las *Propuestas de clase* de los *Recorridos Didácticos* tienen un recuadro donde se explicita con qué contenidos de los cuadernos de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales²⁹:

“Vease en Cuaderno para el aula: Ciencias Naturales 1, “Enseñar las propiedades de materiales en estado líquido: un cruce entre exploraciones y lenguaje”, en la página 63 y subsiguientes” (Libro para el Docente 1 p.45)

“Veáse también en Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales I. Toda la sección “Las sociedades a través del tiempo”, en la página 57 y subsiguientes” (Libro para el Docente 1, p.37)

Además, la mayoría de las recomendaciones de clase de los *Recorridos Didácticos* hacen referencia a la *Revista Comidaventuras*:

“Podemos leer con los alumnos las páginas 24 y 25. “Entrevistamos a un cocinero famoso” en *Comidaventuras 2*” (Libro para el Docente 2, p.36)

²⁹ Refiere a los cuadernos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) los cuales constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para la Educación Primaria se conformaron los NAP para las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Tecnológica. Fueron creados “con el propósito de asegurar la calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos” (Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/coordinacionpedagogica>)

También refieren a qué sección de los *Bloques Conceptuales* el docente puede consultar para llevar a cabo esa actividad,

“Vease “Cuadro 3. Cantidad de alimento sugerida en la dieta de niños de edad escolar y su aporte en nutrientes esenciales” en las páginas 98 y 99 de este libro” (Libro para el Docente 3, p.25)

Asimismo, como fue explicado anteriormente, muchas de las actividades sugeridas necesitan ser trabajadas en conjunto con la Gráfica de Alimentación Saludable o con las tablas de crecimiento³⁰ de la Asociación Argentina de Pediatría.

“Las guías alimentarias son recomendaciones nutricionales para la población sana, específicas de cada país. Incluyen mensajes breves, claros, concretos, culturalmente aceptables y fundamentados en la alimentación habitual de esa población, con el objetivo de alcanzar las metas nutricionales” (Libro para el Docente 1, p. 90)

Esta relación permanente que presentan los *Recorridos Didácticos* con las diferentes secciones del corpus de materiales del Programa y con documentos externos a él, dan cuenta de su clasificación débil y la conformación de un curriculum integrado.

Los aportes de la teoría de Bernstein (1985) sobre el curriculum permiten considerar que los documentos del Programa presentan una enmarcación fuerte. Es decir, el límite entre lo que puede ser enseñado y lo que no está marcado. Esto es posible de afirmarse ya que el Programa define tres niveles y crea corpus de materiales para cada uno de ellos, con lo cual, hay una secuencia prescripta de contenidos y saberes. Se espera que los alumnos de 1° y 2° grado aprendan determinadas cosas, los de 3° y 4° otras y los de 5°, 6° y 7° otras y el poder del docente sobre qué, cómo y cuándo enseñar se encuentra reducido. El contenido se va complejizando a medida que se pasa de nivel y algunos contenidos solo aparecen en los últimos niveles - como fue explicitado, por ejemplo, con los trastornos alimentarios - por lo que, el aprendizaje es pensado en forma acumulativa.

Si bien hay un orden prescripto que permite considerar un curriculum con enmarcación fuerte, resulta interesante señalar que las *Propuestas de clase* que conforman la perspectiva didáctica de los materiales para el docente, no exponen ninguna sugerencia en cuanto a tiempos, orden o ritmos. Incluso, muchas desarrollan alternativas para hacerlas más extensas y complejas en caso de que el docente gustara profundizar sobre

³⁰ Ver en Anexo 3 y 4.

ese tema. Entonces, las *Propuestas de clase* en sí presentan una enmarcación débil, dejando al docente cierta libertad y poder de definición.

A modo de síntesis de la primera sección del capítulo es posible afirmar que los contenidos presentes en los materiales curriculares del Programa de EAN provienen de diferentes campos disciplinares. Se identifica una línea de contenidos proveniente de las Ciencias Naturales y otra más afin a las Ciencias Sociales. Pudieron identificarse contenidos de Física, Química, Biología, Bromatología como también de Sociología, Historia y Economía. Fueron muchos los campos disciplinares involucrados en el diseño de este programa, sin embargo, sería posible afirmar que el hincapié está puesto en los contenidos cercanos a las Ciencias Sociales.

2. La concepción de alimentación presente en los documentos curriculares.

La segunda sección de este capítulo analiza la concepción de alimentación que se conforma en los materiales curriculares. Resulta claro que, habiendo visto la multiplicidad de campos disciplinares que intervinieron en la producción de estos materiales, la alimentación es conceptualizada como un fenómeno complejo atravesado por diversos factores. El acto alimentario es abordado desde sus múltiples aristas. La introducción a los *Libros para el docente* sostiene:

“Desde la perspectiva adoptada, entendemos que la alimentación es un fenómeno complejo que integra estrechamente dimensiones biológica y cultural, al punto de condicionarlas mutuamente. El hecho alimentario, en nuestras sociedades atravesadas por el fenómeno de la globalización, requiere una aproximación multidimensional, que visualice el estudio de la alimentación en el marco de una cultura.”
(Libro para el Docente 1, p.1)

La dimensión cultural del hecho alimentario tiene relevancia en los materiales curriculares y es tratada de forma puntillosa. Sin embargo, la alimentación es entendida como un hecho en el cual intervienen diferentes dimensiones de la vida humana. Se aborda el acto alimentario desde una mirada integral, incorporando los diferentes factores que la componen.

“En otras palabras, comer no parece tan natural, sencillo ni evidente y el hecho que debemos comer para vivir no garantiza que podamos comer, ni que sepamos comer, ni que deseemos comer. Al cuestionar el saber del sentido común descubrimos la complejidad del evento alimentario, ya que para entender por qué la gente come lo que come, tenemos que tomar en cuenta dimensiones de análisis,

como se detalla a continuación: biológicas (...), ecológicas (...), demográficas (...), tecnológicas (...), económicas (...), sociales (...), simbólicas (...)" (Libro para el Docente 1, p. 68)

Esta concepción de alimentación que subyace al Programa se encuentra alineada con lo que plantea Contreras (1995) en relación a la extrema complejidad que caracteriza al hecho alimentario lo cual obliga a tomar en cuenta cuestiones de carácter biológico, ecológico, tecnológico, económico, social, político e ideológico. La concepción de alimentación que estos materiales curriculares traducen, se sustenta de la idea de que la alimentación es mucho más que un conjunto de nutrientes que el humano ingiere para sobrevivir. La alimentación humana implica un acto más profundo, complejo y abstracto.

"Los humanos somos omnívoros y por lo tanto, tenemos la libertad de la elección, así como el condicionamiento de la variedad (Fischler, 1990). Sin embargo, la comida es para nosotros algo más que un conjunto de nutrientes, elegidos sobre la base de criterios biológicos o nutricionales, del mismo modo que las elecciones alimentarias no responden, únicamente, a razones económicas" (Libro para el Docente 1, p.1)

3. La concepción de educación alimentaria y nutricional presente en los documentos curriculares.

Esta última sección ahonda sobre la concepción de educación alimentaria y nutricional presente en el corpus analizado, entendiendo que esta se desprende de la conceptualización del hecho alimentario que hace el Programa. Un punto de partida importante que el Programa resalta es que la alimentación tiene posibilidad de ser educada.

"La alimentación es el conjunto de actividades y procesos por los cuales ingerimos alimentos que nos aportan energía y sustancias nutritivas necesarias para el mantenimiento de la vida. Dado que es un acto voluntario y consciente, la alimentación es susceptible de educación." (Libro para el Docente 1, p 55)

Su característica de educable, tiene que ver con que es consciente, voluntaria y no responde únicamente a una necesidad biológica de los seres vivos (nutrición). En los contenidos curriculares dirigidos a los docentes se expone la diferencia conceptual que existe entre el término nutrición y alimentación. Esta diferenciación es valiosa para comprender cómo se conforma la concepción sobre educación alimentaria y nutricional

en el Programa. En el corpus analizado se observan tanto contenidos sobre nutrición como sobre alimentación.

“(…) los términos alimentación y nutrición se utilizan frecuentemente como sinónimos, sus significados son diferentes. La nutrición hace referencia a los nutrientes que componen los alimentos y al conjunto de procesos involuntarios, como la digestión y absorción de sus componentes o nutrientes, su metabolismo y la eliminación de los desechos celulares del organismo. La alimentación, sin embargo, es un conjunto de actos voluntarios que abarcan la elección del alimento, cómo lo preparamos y lo comemos. El hecho de comer y el modo como lo hacemos tiene una gran relación con el ambiente en el que vivimos y determinan, en gran parte los hábitos alimentarios y los estilos de vida de las personas” (Libro para el Docente 1, p. 57)

Los hallazgos de la primera sección permitieron observar la línea de contenidos vinculada a las Ciencias Naturales. Estas se aproximan, en mayor medida, a lo que se solía llamar Educación Nutricional. Esta vertiente entendía a la alimentación desde una perspectiva mayormente orgánica. La EN se componía únicamente de contenidos provenientes de la Biología, Química, Física, Nutrición, y se basaba en la transmisión de esos contenidos específicos. Esta perspectiva comenzó a resultar insuficiente para abarcar la alimentación en su totalidad y se fue transformando en lo que hoy conocemos como EAN³¹. Como fue explicitado en los párrafos anteriores, el corpus contiene secciones que podrían ser reconocidas como de EN. Estas secciones se enfocan en los campos disciplinares de las Ciencias Naturales para entender la alimentación y se encuentran principalmente en los materiales para el docente. La perspectiva de las Ciencias Naturales es necesaria para comprender el hecho alimentario en su totalidad, sin embargo, no es suficiente. En otras palabras, las Ciencias Naturales como único abordaje resulta insuficiente y eso se encuentra expresado en los materiales curriculares.

“Por esta razón los modelos escolares básicos de las ciencias naturales (las funciones de nutrición de los seres vivos y su relación con la salud o los alimentos analizados desde la mirada de los materiales, sus propiedades y cambios) resultan perspectivas irrenunciables pero insuficientes a la hora de modelizar la idea de alimentación humana y de identificar los problemas y soluciones asociados a ella.” (Libro para el Docente 1, p.1)

El Programa, entonces, adquiere la perspectiva compleja y multidisciplinar llamada EAN. La educación alimentaria y nutricional implica organización y coordinación de una multiplicidad de estrategias que inducen al conocimiento sobre

³¹ En el capítulo 1 de este trabajo se aborda la diferenciación conceptual existente entre EN y EAN.

alimentación y a la incorporación y mantenimiento de hábitos saludables, además busca promover y sostener mejoras en las prácticas alimentarias. La EAN hace hincapié en el cumplimiento de la seguridad alimentaria y abarca un campo más amplio que la EN.

“Sabemos que en las aulas (...) los docentes amalgaman conocimientos científicos con otros que son significativos desde una perspectiva cultural y tejen lazos entre el conocimiento escolar y cotidiano y sus respectivos lenguajes. (...) Esta situación plantea la necesidad de desarrollar y proponer un enfoque pedagógico y didáctico para abordar la educación alimentaria, que articule conceptos provenientes de distintos campos de conocimientos y que integre, en alguna medida, los saberes cotidianos, para dar lugar a un nuevo modelo que pueda ajustarse a los problemas y a los contextos educativos específicos, sin renunciar al pensamiento teórico” (Libro para el Docente 1, p. 2)

El corpus del Programa analizado da cuenta que esta es la concepción de EAN que se busca transmitir. Sin embargo, resulta importante aclarar que el Programa de EAN, por sí solo, no alcanzaría nunca a cumplir con todo lo que la definición de EAN propone. Este se conforma como una de las estrategias posibles - pero no la única - de ser implementadas para concretar los objetivos de la EAN. El Programa debería formar parte de una gran red de estrategias, como fue mencionado en la introducción de este trabajo. Entre ellas educar el paladar de los niños y crear un gusto en relación a la alimentación saludable para que esta pueda ser sostenida en el tiempo; capacidad de compra de las familias y un compromiso de parte de las familias; una política de regulación de la comunidad educativa, de los medios de comunicación y de la industria. Además regulaciones en kioscos, festejos y comedores escolares, los que se conforman, también, como un ámbito propicio para la educación alimentaria.

En línea con esta mirada multidisciplinar que propone la EAN para abordar la alimentación, el Programa mismo se define como un currículum multirreferenciado (Astolfi, 1998) y sustenta que es esa la mejor opción para abordar la complejidad de los aprendizajes sobre alimentación:

“Se trata de un nuevo “recorte” curricular que nos obliga a “tomar prestados” de una forma selectiva y subjetiva, conceptos e ideas provenientes de campos disciplinares diferentes, que normalmente no tienen relaciones entre sí y a recombinarlos, en función de los objetivos de un proyecto educativo específico.” (Libro para el Docente 1, p.2)

Desde este lugar es que los materiales curriculares del Programa fueron creados. Toman prestados contenidos provenientes de diferentes áreas de conocimiento, uniéndolos y reorganizándolos para abarcar la EAN desde sus diferentes aristas.

Alineado con lo que plantea Contento (2015) en cuanto a cómo y por qué comunicar la información sobre alimentación y nutrición – y entendiendo que el corpus analizado tiene diferentes destinatarios – es posible observar dos formas de comunicación con diferentes objetivos. Por un lado, los materiales para el docente contienen información actualizada y disciplinar, que se encuentra en los *Bloques Conceptuales*. Estos responden a una perspectiva curricular, pedagógica e informan al docente cuáles son los contenidos y qué perspectiva los sustenta. Se asemeja a la primera categoría que la autora define como: comunicar solo con el fin de informar. Por su parte, los *Recorridos Didácticos* y las *Revistas Comidaventuras* para los alumnos, se alinean con la segunda categoría definida por la autora: comunicar para aumentar la motivación y adopción de hábitos saludables, a nivel individual y comunitario. El objetivo puesto en promover buenas elecciones alimentarias, adoptar hábitos saludables y mantenerlos en el tiempo, involucrando no solo a los alumnos sino también a sus familias y a la comunidad escolar.

“Luego de esta actividad les pediremos a los alumnos que concurran al kiosco escolar y realicen una investigación acerca de los productos que se venden más. Los podemos invitar también a escribirle una carta al kiosquero o a la directora de la escuela para proponer la inclusión de algunos alimentos nuevos, como semillas o frutas frescas para incrementar la variedad de los productos que están a la venta.” (Libro para el Docente 3, p. 43)

De acuerdo con las definiciones de Contento, la FAO distingue entre educación sobre nutrición y educación en nutrición para la acción. Los materiales curriculares del Programa presentan educación sobre nutrición en los materiales para el docente, donde el objetivo es la transmisión de información actualizada:

“La etapa de más rápido crecimiento, que va desde el embarazo hasta los dos años, es el momento de la vida en que la alimentación es más importante y tiene gran repercusión sobre la salud y la educación futura de los niños. Los hábitos alimentarios se forman en los primeros años de vida, en la edad preescolar y escolar: alimentación variada y estimulación oportuna constituyen un conjunto de factores inseparable para el buen crecimiento y desarrollo infantil.” (Libro para el Docente 1, p. 97)

Como también educación en nutrición para la acción la cual está dirigida a los alumnos y se enfoca en prácticas y experiencias de aprendizaje, buscando facilitar la adopción voluntaria de una alimentación saludable y otras conductas que promuevan la salud y el bienestar.

“Para mejorar los hábitos alimentarios de los chicos y promover el consumo de alimentos variados, no alcanza con dar información. También hay que permitirles que exploren nuevos alimentos para estimularlos a cambiar hábitos de consumo inadecuados por otros más saludables,” (Libro para el Docente 1, p. 50)

En síntesis, el Programa adopta la perspectiva que caracteriza a la EAN, contempla a la alimentación desde su complejidad. El mismo se conforma como una de las posibles estrategias – pero no la única - que permitirían lograr los objetivos que la EAN se propone en Argentina. Entendiendo que, de forma aislada, los resultados serían difíciles de alcanzar, el Programa propone un abordaje multidisciplinar que combina lo que se denominaba como EN, con la complejidad de la EAN, amalgamando saberes provenientes de distintos campos disciplinares. Asimismo, hace hincapié en el cumplimiento de la seguridad alimentaria y considera la dificultad de abordar problemas relevantes y sensibles para la población como lo es la alimentación.

"(...) de este modo los problemas socialmente relevantes encuentran su lugar en la escuela y brindan oportunidades y nuevos escenarios para la formación ciudadana. Nuestra apuesta es contribuir a superarlas, en algún modesto sentido, sabiendo que hay problemas que rebasan la escuela (...)" (Libro para el Docente 1, p. 2)

En resumen, este capítulo se propuso dar respuesta al primer objetivo específico planteado por este trabajo. Para eso se definieron tres secciones que permitieron, a partir de un análisis más concreto (los contenidos) hacia uno más abstracto, poder reconocer las conceptualizaciones sobre alimentación y EAN que se perciben en el corpus del Programa. En lo que pudo observarse hasta ahora, el discurso pedagógico sobre alimentación, concibe la misma desde una perspectiva compleja y multidimensional. Lo cual hace posible reconocer al discurso pedagógico sobre alimentación como un dispositivo que selecciona, recontextualiza y reordena saberes provenientes de otros campos disciplinares. El DPO inserta un discurso instruccional en uno regulativo que propone un orden social determinado vinculado a la alimentación. El discurso promueve un tipo de orden en el que ciertos alimentos son valorados como también un cierto patrón de ingesta alimentaria determinada vinculada a la salud y el bienestar, más allá de su efectiva concreción. Este hallazgo en cuanto al tipo de orden social promovido se encuentra en la esfera del discurso pedagógico, excede a este trabajo lo que sucede en el campo de la reproducción, es decir, en el aula.

CAPÍTULO 4: RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE MAESTRO Y ALUMNO QUE SUBYACEN AL PROGRAMA.

El capítulo anterior permitió observar la concepción de alimentación y educación alimentaria y nutricional que sustenta al Programa FAO-ME TCP/ARG/3101. El capítulo que se desarrolla a continuación se propone, a partir de esas concepciones, exponer los hallazgos referidos a las recomendaciones didácticas presentes en el corpus de materiales. Además, con los aportes de la teoría de Bernstein (1997), se observa los tipos de sujeto que son delineados e interpelados por los materiales curriculares del Programa. Bernstein (1997) sostiene que durante el proceso de producción, recontextualización y reproducción del discurso pedagógico se imaginan o definen destinatarios específicos. Este capítulo, entonces, se propone identificar los sujetos imaginarios que construye el discurso pedagógico vinculado a la alimentación. Es decir, las subjetividades e identidades que se interpelan y moldean a partir del corpus analizado. Así, se da respuesta al segundo objetivo específico planteado por esta tesis, a saber: Entender cómo se traducen las concepciones sobre alimentación y educación alimentaria y nutricional en las recomendaciones didácticas presentes en los materiales curriculares del programa y las concepciones de alumno y maestro que subyacen a ellas.

Para eso, el capítulo se ordena en dos secciones. La primera aborda las recomendaciones didácticas vinculadas a la concepción de alimentación y educación alimentaria y nutricional halladas en el capítulo anterior. Dado que esta sección se enfoca en la perspectiva didáctica de los materiales, el análisis compete únicamente a la serie de fuentes compuesta por los *Recorridos Didácticos* y *Láminas de apoyo gráfico* - diseñados para los docentes - y la *Revista Comidaventuras*, diseñada para los alumnos. Los *Recorridos Didácticos* están organizados a partir de cuatro ejes conceptuales, a saber: “Nosotros y los alimentos que consumimos”, “Alimentación y salud”, “Alimentación y cultura”, “Producción e inocuidad de los alimentos”. En dichos ejes se desarrollan tres o cuatro *Propuestas de clase*. Estas últimas exhiben actividades, dinámicas, ejercicios, experimentos y formas de abordar los contenidos para ser desarrollados en el aula. Cada *Propuesta de clase* respeta una estructura como la que se expone a continuación:

Recorrido 1 – Nosotros y los alimentos que consumimos

Propuesta de clase 1

¿Qué comemos diariamente? ¿Cómo podemos clasificar esos alimentos?

Los intercambios con el ambiente. Los seres vivos son considerados sistemas abiertos porque realizan intercambios de materiales y energía con el medio: esto significa que para vivir toman del ambiente una diversidad de sustancias y producen otras que son utilizadas o liberadas como desechos. Una gran parte de estos intercambios se lleva a cabo mediante la función de nutrición. Esta función, que involucra los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor, permite a los seres vivos el ingreso de materiales y energía fundamentales para el mantenimiento de sus estructuras y sus funciones; por ejemplo, crecer, reproducirse, moverse, reparar órganos y tejidos. Es importante que en esta etapa los alumnos comiencen a reconocer algunos de estos intercambios.



- Reconocer que todos los seres vivos requieren de diferentes materiales fundamentales para su subsistencia, que obtienen del ambiente que los rodea.
- Explorar algunas características de los alimentos que consumimos para introducir a los alumnos en la idea de que existen distintos tipos de alimentos y que éstos pueden ser clasificados según diferentes criterios.

Libro para el Docente 1, p.9

Las *Propuestas* se encuentran numeradas y esta numeración refiere a una secuenciación. Es decir, las *Propuestas* se encuentran ordenadas, tiene una lógica sugerida por el Programa. No se trata de una taxonomía ni de una planificación exhaustiva, sino de una sugerencia o recomendación de abordaje de la enseñanza. La introducción al material sostiene: “Los *Recorridos Didácticos* como las *Propuestas de clase*, no prescriben un orden único para su desarrollo. Cada docente puede planificar su propio itinerario didáctico, utilizando propuestas de los cuatro *Recorridos*” (p. 2). La secuenciación es simplemente una proposición, a partir de la cual el docente puede hacer sus modificaciones, alternando propuestas de clase, cambiando su orden, agregando o quitando lo que considere o simplemente construyendo su propia planificación. Esta característica de los materiales para el docente permite comprenderlos en su totalidad como materiales tanto curriculares como didácticos.

En términos de Vygotsky (1988), el docente actúa como mediador de la actividad intelectual del alumno con el saber. El docente cumple un rol de asistente, como andamio o puente, entre el alumno y el saber. En línea con esas ideas, los materiales analizados parecen ofrecer un andamiaje similar para el docente, así se constituyen verdaderamente como una propuesta curricular y didáctica, brindan al docente ideas, ejemplos y soporte a la enseñanza. El objetivo de los *Recorridos Didácticos* pareciera no ser dar una receta a cumplir o una estimulación a la imitación, sino iluminar y acompañar al docente en la enseñanza de la EAN.

Continuando con el análisis de la estructura de las *Propuestas de clase*, estas comienzan con una o dos preguntas problematizadoras, luego en un apartado a la derecha exponen los objetivos de la actividad. Continúa con la descripción detallada de la actividad y los contenidos a la cual refiere. En las *Propuestas* se señalan conexiones que permiten vincular las actividades de clase con la *Revista*, las *Láminas de apoyo* y con los *Bloques Conceptuales del Libro para el Docente*. También se incluyen vinculaciones con los cuadernos de Ciencias Sociales y Naturales de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Los *Recorridos Didácticos* podrían ser pensados como inventarios de propuestas para construir y planificar las clases de EAN. Estos son, de alguna manera, adaptaciones de los contenidos más complejos que se encuentran en los *Bloques Conceptuales* y, como su nombre lo indica, se centran en recomendaciones didácticas. Al finalizar los *Recorridos Didácticos* de cada libro se propone un proyecto integrador que permite amalgamar las múltiples miradas acerca de la alimentación que fueron trabajadas.

En cuanto a los materiales para los alumnos, tanto las *Revistas* como las *Láminas* son pensadas para ser trabajados en clase, acompañan las *Propuestas de clase* que se dan al docente. La *Revista Comidaventuras* es sumamente visual con grandes imágenes y dibujos coloridos, incluye breves textos narrativos, recetas, entrevistas, consejos y actividades para realizar en familia. Las *Láminas de apoyo gráfico* contienen menos texto y más imágenes, gráficos o fotografías.

Del análisis de las recomendaciones didácticas se ha identificado cuatro tipo de propuestas. Este orden no está explicitado en los materiales, sino que fue construido a partir de la lectura sistemática del corpus y permite organizar en forma clara la exposición de los hallazgos; estas son:

- a. Experimentos científicos.
- b. Experiencias de aprendizaje y de educación del gusto conectadas a la vida de los alumnos.
- c. Proyectos integradores.
- d. Educar con imágenes.

a. Experimentos científicos.

Los experimentos se conforman como una gran herramienta para construir junto con los niños nuevo conocimiento. Según Furman (2015) este tipo de actividades para

abordar las Ciencias Naturales, permite a los niños estar en contacto directo con los fenómenos. Además, promueven el desarrollo de capacidades de pensamiento fundamentales para la vida, como cuestionar, debatir, generar hipótesis y recolectar datos. La autora sostiene que, para que los experimentos cumplan con estos propósitos, deben tener algunas características identificables. En primer lugar, un experimento debe tener una pregunta a responder, una pregunta investigable. Esto resulta fundamental ya que será el esqueleto del experimento. Por otro lado, debe poder dar espacio para planificar junto con los alumnos el diseño experimental. Es decir, en un experimento se debe poder abrir un espacio para debatir y discutir en forma grupal acerca de cómo se va a llevar a cabo el experimento, cómo se medirán los resultados, qué es lo que se va a comparar, qué se espera observar, qué se hará con la información recogida, cómo se organizarán los datos. El experimento se constituye así como una gran oportunidad de hacer trabajo intelectual con los niños. Por último, el experimento debe poder responder a la pregunta planteada en un principio. Generalmente, sostiene Furman (2015), lo experimental es una puerta de entrada hacia nuevas preguntas, nuevos interrogantes, nuevas reflexiones y búsquedas de sentido.

En relación con los saberes provenientes del campo de las Ciencias Naturales que conforman el Programa, muchas propuestas de clase de los Recorridos Didácticos se orientan a la realización de experimentos científicos. Algunos proponen abordar contenidos de química al manipular y observar las alteraciones y descomposiciones de los alimentos, identificando agentes biológicos (microorganismos y enzimas) o ambientales (luz, temperatura, humedad).

“¿Qué cambios se pueden producir en los alimentos?”

Materiales:

- Cáscaras de naranja
- Trozos de pan
- 4 bolsas de plástico
- 4 etiquetas
- Rociador con agua

Procedimiento:

1. Colocar en cada bolsa un trozo de pan o cáscaras de naranja.
2. Humedecer con un rociador el interior de dos bolsas y luego cerrarlas.
3. Llevar algunas bolsas a un lugar fresco y otras a una zona más cálida.
4. Escribir en las etiquetas los factores o condiciones que caracterizan cada situación. (...)
5. Observar lo que ocurre en cada bolsa al cabo de 4 o 5 días.” (Libro para el Docente 3, p. 13)

En esta propuesta parecen estar ausentes algunos de los elementos señalados por Furman (2015); el texto analizado si bien comienza con una pregunta a resolver, no genera el lugar para la planificación del experimento. Furman (2015) señala que, muchas veces los llamados experimentos suelen ser presentados como recetas de cocina. Es decir, como un protocolo o una serie de pasos a seguir, que lo alejan completamente de las características que todo experimento debería tener y que fueron descriptas en los párrafos anteriores.

En cuanto a la conservación de alimentos, un experimento propone investigar sobre las sustancias que actúan como conservantes:

Ahora, ¡los experimentos!



Revista Comidaventuras 3, p. 24

Este ejemplo exhibe también un paso a paso de cómo realizar el experimento: “coloquen 3 chauchas en un frasco” “llenen hasta el tope con el material” “rotulen los frascos”. Además, se expresa en la misma consigna qué es lo que se va a comparar y cómo van a ser recolectados los datos. A continuación se presenta la tabla donde se juntarán los datos extraídos del experimento:

Ahora, ¡los experimentos!

Antes de realizar los experimentos, en su anotador para ciencias pueden anticipar los resultados y anotar qué cambios piensan ustedes que ocurrirán. Después, pueden comparar estas ideas con los resultados y reflexionar junto con sus compañeros sobre las similitudes y diferencias que encontraron.

Siempre que se hace un experimento es conveniente observar periódicamente y registrar los cambios ocurridos. Para ello se puede armar una tabla como esta:

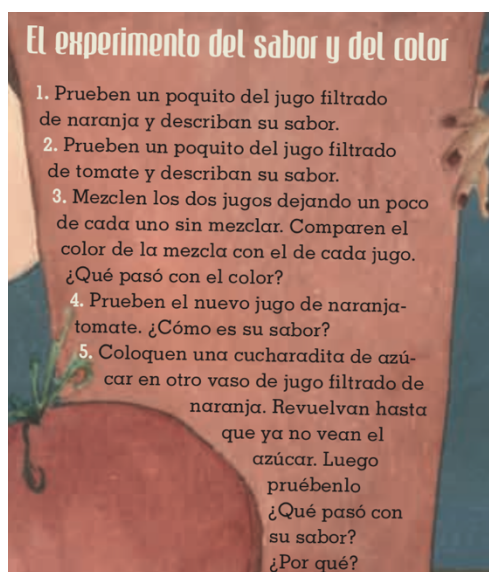
PERÍODO DE TIEMPO	CAMBIOS OCURRIDOS EN LAS CHAUCHAS				
	FRASCO 1 (AGUA)	FRASCO 2 (VINAGRE)	FRASCO 3 (SAL GRUESA)	FRASCO 4 (PIMIENTA)	FRASCO 5 (LAUREL)
Día 1					
Día 2					
Día 3					
Día 4					
Día 5					
Día 6					
Día 7					

Revista Comidaventuras 3, p.25.

Ambas actividades que son tituladas como “experimentos” no parecieran constituir una actividad de indagación. Retomando las ideas de Furman (2015), la propuesta no promueve la actividad intelectual, no hay un espacio de debate en torno a cómo se llevará a cabo el experimento, sino que todo viene dado y el alumno tiene un rol pasivo donde lo esperable es que siga el paso a paso. Al finalizar la actividad se abre un espacio de reflexión: “Después pueden comparar con estas ideas con los resultados y reflexionar junto con sus compañeros sobre las similitudes y diferencias que encontraron” (Revista Comidaventuras 3, p.25).

Otra actividad llamada “experimento” que se asimila más a una receta de cocina que a un experimento como tal propone trabajar con jugos de frutas:

Separamos y mezclamos jugos.



Revista Comidaventuras 1, p.10

En el *Recorrido Didáctico* que contiene la explicación para el docente de este “experimento” con jugos se expone:

“(…) podemos proponer la extracción de jugos de alimentos provenientes de plantas o animales mediante jugueras, morteros, exprimidores u otros utensilios. Estos jugos pueden ser filtrados con coladores de distinta malla o filtros. Estas exploraciones nos permitirán reconocer los alimentos como sistemas materiales formados por distintas sustancias en diferentes estados, sólidos y/o líquidos.” (Libro para el Docente 1 p. 15)

Esto permite comprender que los contenidos y explicaciones que se da al docente sobre cómo abordar el “experimento” tampoco se encuentran las características propias de un experimento: una pregunta investigable, una hipótesis, un modo de proceder, entre otros. Este se conforma como otro ejemplo de actividad que pretende ser un experimento de Ciencias Naturales, pero que no propone ningún momento de indagación, cuestionamiento, investigación en los niños, sino que los alumnos deben seguir los pasos explicitados. Por ello, no sería posible pensar estas actividades de enseñanza como del tipo de enseñanza por indagación.

En los *Recorridos Didácticos* se hallan experimentos para abordar las condiciones en que se encuentran ciertos alimentos logrando discriminar si resultan aptos para el consumo o no. En el siguiente ejemplo, se presenta a los docentes los materiales necesarios para el “experimento”, las precauciones y el modo de proceder:

“Materiales: Dos pescados enteros, uno fresco y otro mantenido fuera de la heladera al menos 3 horas (también pueden utilizarse filetes de pescado); heladera o congelador; recipiente

Precauciones: No consumir ningún alimento objeto de este estudio. Lavarse bien las manos después del estudio de los pescados.

Procedimiento: Para la observación del pescado es conveniente retomar algunos criterios utilizados en la Propuesta de clase 2 del Recorrido 1³² y realizar un cuadro para el registro de las diferencias. Es aconsejable secar bien el pescado para que el agua que lo cubre no interfiera con la observación. Primero registraremos las características externas en el caso de contar con un pez entero y luego lo observaremos cortado transversalmente.” (Libro para el Docente 3, p. 28)

Luego se explicita a los docentes las conclusiones a las que se debería llegar:

“Para que los niños puedan relacionar las observaciones con los efectos de los microorganismos que causan la descomposición, podemos preguntarles: *¿De qué materiales que componen el pescado, creen ustedes que se nutren las bacterias?* Para poner en evidencia la relación entre la composición de los alimentos y la velocidad de deterioro, podemos (...) preguntarles: *¿Cuál es el nutriente que se encuentra en mayor proporción en el pescado?* (...), tanto el pescado como el pollo, son los que presentan mayor proporción de proteínas en su composición. Debido a la acción de los microorganismos, la descomposición de las proteínas que forman los tejidos del pescado, es la que provoca el olor amoniacal. Esta comprobación también nos permite relacionar la influencia del agua en el desarrollo de microorganismos, ya que el pescado es un tipo de carne que posee mayor proporción de agua que el pollo o la carne de vaca, de allí que su velocidad de descomposición sea mayor.

De este modo los alumnos podrán relacionar la descomposición de los alimentos con los materiales que los constituyen, con los factores que aceleran o retardan la descomposición y comprender los fundamentos de las recomendaciones de higiene e inocuidad alimentaria.” (Libro para el Docente 3, p. 29 y 30)

En esa explicación detallada dirigida al docente sobre cómo plantear el experimento no se hace mención a que se debería llegar junto con los alumnos – en un espacio de debate y reflexión - a construir una pregunta investigable y una hipótesis. Es decir, los materiales para el docente presentan una explicación minuciosa pero no aluden a las características que debería tener la actividad para conformarse como un experimento científico.

Con estos hallazgos es posible afirmar que las recomendaciones didácticas experimentales que propone el Programa no se encuentran planteadas de forma que supongan una actividad intelectual compleja y de indagación para los alumnos. Furman

³² La Propuesta de clase 2 del Recorrido 1 propone tomar diferentes alimentos (carnes, leche, caldos) y dejarlos en diferentes ambientes “72hs de heladera” “72hs a temperatura ambiente”. Luego registrar en una tablas las diferencias, considerando los siguientes criterios: color, olor, textura.

(2016) adjudica tres capacidades fundamentales del pensamiento científico, a saber: el cuestionamiento, hacer preguntas sobre cosas desconocidas que resultan intrigantes; la búsqueda imaginativa de posibles explicaciones; y la planificación, referida a la forma en que se van a responder esas preguntas, y de alguna manera estos componentes escasean en los experimentos propuestos por el Programa. La autora argumenta que hay que enseñar a “jugar el juego completo”, entendiendo esta expresión como la posibilidad de ofrecer a los niños oportunidades de participación en las prácticas auténticas de cada disciplina.

b. Experiencias de aprendizaje y de educación del gusto conectadas a la vida de los alumnos.

Teniendo en consideración la complejidad de la práctica de la enseñanza, algunos enfoques teóricos sostienen que, para lograr el aprendizaje, hace falta mucho más que repetir contenidos enciclopédicos. Un aprendizaje profundo y durable es generado cuando se conecta con las emociones de los niños y se pueden vincular esos conocimientos con su vida cotidiana. Dewey (1954) sostiene que el aprendizaje tiene que ver con el descubrimiento del mundo abierto. La experiencia se constituye de acciones y actitudes relacionadas con el intercambio de un ser vivo con su medioambiente, tanto físico como social.

“Según Dewey (...), el ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y error. Ello le permite *progresar* en la lucha por adaptarse y dominar el ambiente en el que vive. Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción («learning by doing»). La educación escolar debe por tanto favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos.” (Ruiz, 2013, p.108)

Desde esta perspectiva, resulta necesario que el alumno tenga una experiencia auténtica, situada y motivante. Un problema auténtico que lo encuentre interesado, lo cual se constituiría como un estímulo para el pensamiento. En sintonía con las ideas de Dewey (1954) acerca del aprendizaje y la experiencia, el Programa permite identificar una línea de recomendaciones didácticas que parten de la experiencia de los niños en su vida cotidiana. Es posible hallar en los *Recorridos Didácticos* y las *Revistas Comidaventuras*, recomendaciones didácticas de carácter vivencial que responden, de alguna manera, a requerimientos de la vida cotidiana de los alumnos en cuanto a la alimentación. Por

ejemplo, *Propuestas de clase* en las que los niños deben reflexionar sobre lo que consumen diariamente y evaluar nutricionalmente esos alimentos.

“¿Todos tenemos acceso a los alimentos? ¿Pueden todas las personas acceder a una alimentación adecuada?

(...) Para comenzar a trabajar estas ideas con los alumnos, promover la modificación de algunos hábitos y hallar reemplazos para alimentos poco saludables, podemos pedirles que enuncien alimentos que ellos consumen en el recreo o como colaciones, y realizar una evaluación de sus propiedades nutricionales por porción y sus costos. (...)” (Libro para el Docente 3, p.43)

Las actividades que promueven aprendizajes vivenciales y experienciales requieren del alumno una actitud activa y, generalmente, de vinculación con sus compañeros o la comunidad en general.

“Si es posible, podemos concurrir al supermercado, el mercado o la feria y completar la información mediante una entrevista (por ejemplo al verdulero, panadero, almacenero, o el encargado de esos productos en el supermercado) que permita consultar sobre otras cuestiones relacionadas con el traslado de los alimentos analizados en clase.” (Libro para el Docente 2, p. 48)

Se observan *Propuestas de clase* que promueven la “educación por acción”, donde el alumno es el responsable y protagonista del aprendizaje, mientras que el docente toma un rol de acompañante y orientador.

“(…) una situación de simulación en la que ellos deberían organizar un menú. Por ejemplo, que ellos son los “encargados del comedor escolar”. Podremos solicitarles que, en grupos, algunos asuman el rol de nutricionistas, otros se ocupen de la compra, otros de la venta, otros de las recetas. La idea es que cada grupo proponga al menos una comida completa, con alimentos, bebida y postre. En la elaboración del menú podemos pedirles que incorporen comidas habituales, y otros, alimentos como verduras, cereales, carnes, de acuerdo con lo que sugieren las Guías Alimentarias para la población argentina” (Libro para el Docente 3, p. 43)

En línea con este tipo de aprendizaje experiencial estrechamente vinculado a la cotidianeidad de los alumnos, cada nivel definido por el Programa se propone analizar un circuito productivo diferente. El nivel I aborda el circuito productivo del pan, el nivel II el circuito productivo de la leche y el nivel III el de la carne y el pescado. Así, en los Recorridos del *Libro para el Docente 1*, se proponen diferentes actividades vinculadas a poder conocer detalladamente cómo se hace el pan, qué insumos se utilizan, cómo se traslada y cómo se comercializa. Para eso, se recomienda ir a conocer una fábrica de pan industrial o una panadería barrial:

“(…) concurrir a una fábrica de pan, una panadería barrial o, en última instancia, consultar páginas web de algunas empresas productoras de pan (...). El estudio del circuito del pan nos dará la oportunidad de conocer junto con los niños algunos de los lugares y procesos involucrados en la producción, formas de envasado de distintos panes, medios de distribución, lugares de venta y consumo.” (Libro para el Docente 1, p. 47)

Además, se propone cocinar pan en clase:

“Una vez acordadas estas cuestiones comenzaremos con la elaboración del pan. Primero exploraremos los ingredientes: harina, agua, levadura, aceite y sal y los caracterizaremos en función de sus propiedades. Luego realizaremos la mezcla y la caracterizaremos en función de los mismos criterios utilizados para la descripción de los ingredientes. Dejaremos leudar la masa obtenida y de acuerdo con las posibilidades, se horneará en la escuela o cada niño se llevará su bollo a casa para cocinarlo.” (Libro para el Docente 1, p. 46)

En paralelo, se perciben en el Programa algunas recomendaciones didácticas orientadas a educar el gusto de los niños, las cuales, podrían también ser consideradas como parte de un aprendizaje experiencial. Son Propuestas que permitirían, de alguna manera, ampliar los horizontes en cuanto a los gustos y elecciones alimentarias. El gusto alimentario es educable y forma parte de una de las tantas acciones que la EAN debiera llevar a cabo en sus intervenciones. Como fue mencionado en el capítulo anterior, el comedor escolar, por ejemplo, se constituye como un espacio propicio para la educación del gusto de los niños. Aguirre (2007) sostiene que la alimentación humana no tiene nada de natural, las preferencias alimentarias son estrictamente construidas socialmente. El gusto no se trata de algo individual sino que es una construcción social. Al contrario de lo que se suele creer, las relaciones sociales en un tiempo, un espacio y una sociedad determinada son las que dirigen las elecciones alimentarias, el gusto. La autora, desde su perspectiva antropológica, sostiene que no se come nutrientes sino sentidos. El gusto es una construcción social en la cual, por ejemplo, la publicidad juega un rol fundamental.

“El niño se halla en contacto con los sabores, los olores y las texturas que caracterizan a la alimentación de su grupo social, influida también por los medios de comunicación.” (Libro para el Docente 1, p. 30)

En cuanto a las recomendaciones didácticas que propone el Programa, es posible hallar actividades de cocina que podrían ser pensadas con el fin de expandir el gusto alimentario de los alumnos y orientarlo hacia lo que las GAPA recomiendan consumir.

“¿Se animan a preparar yogurt casero? Es riquísimo, fácil de preparar y muy económico...”

Ingredientes (...)

Paso a paso

1. Calienten la leche en una cacerola durante 1 hora.
2. Retiren del fuego, tapen la cacerola y dejen que la leche se entibie.
3. Agreguen a la leche tibia el vasito de yogurt y la esencia de vainilla, luego revuelvan bien.
(...)” (Revista Comidaventuras 2, p. 22)

Vincular a los niños con diferentes alimentos e involucrarlos en la cocina, forma parte también de acciones que permitirían educar el gusto hacia una alimentación saludable y equilibrada. Especialmente en las *Revistas Comidaventuras*, se encuentran breves recetas a realizar con los alumnos y a partir de las cuales los alumnos podrían entrar en contacto y probar alimentos que no conocen o no suelen consumir.

Ensalada de frutas con mariposa



Revista Comidaventuras 1, p.17.

Una *Propuesta de clase* recomienda trabajar con la Gráfica de alimentación saludable, reproduciéndola en un afiche e invitando a los niños a pegar imágenes de productos alimentarios tomadas de envases, folletos o diarios, en la categoría que corresponda, a saber: lácteos, frutas y verduras, cereales, carnes o grasas. El docente aportando diferentes tipos de alimentos lograría también que los niños se familiaricen con productos que no consumen cotidianamente:

“Es importante que busquemos la mayor cantidad de ejemplos de leches, yogures y quesos, así como de carnes, para ampliar el repertorio de los alimentos que los chicos conocen (por ejemplo, para el grupo de carnes suelen pensar exclusivamente en la carne vacuna)” (Libro para el Docente 1, p. 23)

Este tipo de *Propuestas de clase* vinculadas a expandir u ampliar el gusto de los niños tenderían, en conjunto con otro tipo de acciones, a ir modificando hábitos de consumo. Además, colaborarían con la formación de niños conscientes de su alimentación.

c. **Proyectos integradores.**

En el corpus de materiales analizados, los tres niveles contienen un proyecto que integra todos los conocimientos aprendidos al finalizar los *Recorridos Didácticos*. Anijovich y Mora (2012) sostienen que la enseñanza por proyectos promueve el aprendizaje y la comprensión profunda de los contenidos disciplinares y el desarrollo de alumnos autónomos. Se podrían identificar diferentes tipos de proyectos en relación a su propósito. En lo que respecta a los proyectos integradores del Programa, los tres tienen como propósito integrar los saberes abordados a través de la realización de un producto final tangible, algo concreto. En el nivel I se propone el armado de un recetario, en el nivel II una huerta escolar y el nivel III una carta de restaurante. Para lograr que un proyecto sea significativo en términos de aprendizaje, explican las autoras, es preciso que los estudiantes se involucren en el proceso de planeamiento, investigación, práctica y toma de decisiones. Es decir, los alumnos deben proponer una meta a alcanzar, planificar sus acciones orientadas a esa meta, llevar a cabo una diversidad de actividades probando caminos alternativos, recursos variados y tomando decisiones para cada uno de esos trayectos.

Los proyectos que plantea el Programa, dado que se proponen integrar la multiplicidad de saberes que conforman a la EAN, son de carácter multidisciplinar. En ellos se incluyen temas vinculados a las Ciencias Naturales, a la historia de la alimentación, a la higiene y a la salud, entre otros. El proyecto integrador que propone el armado de un recetario plantea:

- “Según el número de alumnos, podemos pedir a un grupo la tarea de escribir una sección con las pautas de higiene necesarias para elaborar los alimentos. (...)”
- Modos de incluir datos nutricionales (...). Una buena idea es que cada receta incluya pequeños recuadros para esta información: algunos materiales que contienen los ingredientes, sus funciones y su importancia para una alimentación equilibrada.
 - Datos o información complementaria: en las recetas se incluirán otros textos referidos al origen de la receta, la época, ingredientes opcionales, etcétera.” (Libro para el Docente 1, p. 51)

Los contenidos trabajados en los proyectos integradores se encuentran alineados con la concepción de alimentación y educación alimentaria que sustenta al Programa. La mención a los saberes sobre higiene vinculada a alimentos – que puede observarse en la cita anterior - corresponde a lo que, en el capítulo anterior, se denominó como educación para el consumo, dentro de la línea de contenidos que abordan la perspectiva social y cultural de la alimentación.

Este tipo de recomendación didáctica, los proyectos, promueve la autonomía y colaboración entre alumnos. Además, desarrolla habilidades cognitivas - entendidas como aquellas aptitudes del ser humano vinculadas al procesamiento de información, las cuales implican un uso de la memoria, la percepción, la creatividad, el pensamiento abstracto, entre otros - y meta cognitivas³³ – entendidas como la toma de consciencia del sujeto de sus propios actos de aprendizaje, es decir el conocimiento del conocimiento -³⁴.

“Agrupar a los alumnos y asignarle a cada grupo un espacio para el cultivo. Cada grupo, según el espacio asignado, realizará las siguientes acciones:

1. Seleccionar los tipos de vegetales que cultivará según la época del año (...)
2. Explorar las características del suelo (...)
3. Explorar los requerimientos necesarios para las especies seleccionadas (...)
4. Obtener las semillas necesarias
5. Evaluar la cantidad de radiación solar que recibe el espacio de cultivo (...)” (Libro para el Docente 2, p. 52)

Además, es posible vincular este tipo de recomendación didáctica con los hallazgos del capítulo anterior. En el ejemplo citado se identifican saberes provenientes de las Ciencias Naturales.

En este tipo de proyectos, el rol del docente reside en poder guiar, acompañar, orientar, ser fuente de información y ofrecer criterios. Según Anijovich y Mora (2012), una buena forma de comenzar un proyecto es a través de la formulación de preguntas y conjeturas.

³³ La metacognición implica el autoconocimiento en función de identificar las potencialidades y necesidades que posee un sujeto y en consecuencia poder crear sus propias acciones para alcanzar mejores resultados. La importancia de los procesos metacognitivos radicaría en su poder reflexivo y regulador en la solución de problemas y la proyección de estrategias.

³⁴ Definiciones recuperadas de: Corrales, N., Reyna, D., Tellez, N. (2018). Alternativa para el desarrollo de habilidades metacognitivas en los escolares primarios del segundo ciclo. *Opuntia Brava*, 2, 9, 120-130.

“Comenzaremos el análisis de las cartas que se presentan en *Comidaventuras 3* a partir de preguntas como: *¿Qué tipografías se utilizan? ¿Cómo se presentan los menús al consumidor? ¿Qué palabras de otros idiomas incluyen? ¿Qué nombres de comidas les resultan más familiares? ¿Cómo están organizadas las cartas?, ¿según el tipo de comida o los momentos de la ingesta? ¿Contienen detalles que permiten reconocer con qué ingredientes están elaboradas las comidas? ¿Presentan menú infantil? ¿Qué influencias de las cocinas del mundo pueden reconocer?” (Libro para el Docente 3, p. 51)*

Este proyecto es posible de ser vinculado con lo que la AADyND denomina como monotonía alimentaria - entendida como la uniformidad o falta de variedad en la ingesta de un individuo – concepto que fue mencionado en el primer capítulo de este trabajo y que se conforma como uno de los problemas alimentarios a los que el Programa intenta dar respuesta. Como fue explicado, los problemas alimentarios no estarían relacionados exclusivamente a la escasez de recursos sino a una inapropiada utilización de los mismos. Britos (2010) alude este problema a los hogares de bajos recursos como también a hogares que gozan de un acceso pleno a alimentos, ambos caracterizados por la monotonía alimentaria. La construcción de una carta de restaurante se conforma así como un tipo de recomendación didáctica que permitiría ampliar los horizontes de conocimiento sobre alimentos y la percepción sobre la diversidad de los mismos y sus posibles combinaciones. Este proyecto integrador es una recomendación didáctica que permite abordar el problema de la monotonía en la ingesta alimentaria de los niños.

Los proyectos se conforman como una excelente oportunidad para ofrecer libertad a los alumnos en cuanto a las fuentes de información, el producto, los modos de organización del trabajo y los recursos. Ellos tiene la autonomía y responsabilidad de poder definir los elementos y recursos que conformarán el proyecto (Anijovich y Mora, 2012, p. 97).

“Algunas alternativas pueden ser: elegir una misma receta en diferentes versiones familiares; buscar las recetas preferidas de las abuelas y seleccionarlas según ciertos criterios (las más saludables, las más fáciles de preparar, las más antiguas o las que incluyen alimentos no convencionales, entre otras posibilidades); elegir una receta tradicional de la región donde viven y buscar las variantes del mismo plato en otras regiones o países; pensar con los chicos otras ideas para elaborar el recetario con comidas organizadas para la semana que respondan a las posibilidades económicas y gustos de los alumnos y a la tabla de cantidades diarias sugeridas.” (Libro para el Docente 1, p. 50)

El proyecto integrador del nivel II propone el armado de una huerta en la escuela como medio de aplicación de los conocimientos adquiridos. Este proyecto podría también ser pensado dentro del marco de la educación del gusto por una alimentación saludable, tal como se expuso en la sección anterior. Asimismo, es posible de ser vinculado con la

monotonía alimentaria como gran problemática a la que el Programa se enfrenta. La creación de una huerta escolar, permitiría que los alumnos conozcan, se aproximen, tome contacto y prueben frutas y verduras desconocidas para ellos.

“En muchos casos, los alumnos poseen un conocimiento parcial acerca de los alimentos debido a los condicionamientos familiares, sociales, económicos y culturales, entre otros. Por otro lado, los niños viven en las ciudades están cada vez más lejos del entorno natural y “ver” la forma en que crecen algunos vegetales resulta difícil” (Libro para el Docente 2, p.51)

En línea con la educación del gusto, el proyecto integrador del nivel I que propone confeccionar un recetario, fundamenta que, de esta manera, se podrá promover la curiosidad de los niños por alimentos no conocidos previamente.

“Para mejorar los hábitos alimentarios de los chicos y promover el consumo de alimentos variados, no alcanza con dar información. También hay que permitirles que exploren nuevos alimentos para estimularlos a cambiar hábitos de consumo (...) La elaboración de las comidas propuestas en el recetario pueden dar lugar a que otros chicos prueben alimentos que no habían incorporado a su dieta.” (Libro para el Docente 1, p. 50)

La enseñanza por proyectos, se conforma entonces, como una gran alternativa didáctica para tratar contenidos de EAN, dado que permite integrar saberes provenientes de diferentes campos disciplinares, promueve un desarrollo autónomo de los alumnos e incentiva la toma de decisiones en grupo, entre otros. Los proyectos permitirían desplegar en los niños sus cualidades de niños autónomos, decisores, críticos y reflexivos, lo cual es sumamente importante para sus elecciones alimentarias.

d. Educar con imágenes.

Las imágenes conforman una posible estrategia de enseñanza, según Anijovich y Mora (2012) el uso de imágenes en el aula estimula la imaginación y produce una vinculación rápida entre lo observado y los aspectos del mundo interno de los niños. Tanto en las *Revistas Comidaventuras* como en las *Láminas de apoyo gráfico* las imágenes tienen un rol importante en el Programa. Además, en los *Recorridos Didácticos*, se recomienda a los docentes trabajar con imágenes: “(...) les presentaremos imágenes desde un embrión hasta la adolescencia” (Libro para el Docente 2, p. 10), “ Para que los chicos reconozcan indicios de las características ambientales, podemos aportar imágenes de las zonas” (Libro para el Docente 2, p. 35), “Las fotografías pueden ser también folletos de

patios de comidas o de shoppings donde se exhiben puestos, o fotografías de platos de comidas extraídos de la web” (Libro para el Docente 3, p. 36).

Las *Láminas de apoyo gráfico* se conforman mayormente de imágenes. Anijovich y Mora (2012) explican que el uso de imágenes para la enseñanza puede tener dos dimensiones: como recurso de apoyo (que pueden ser asociadas a otras estrategias de enseñanza) o como contenido mismo de la enseñanza. Las imágenes que sirven como recurso de apoyo en las Láminas tienen funciones informativas. Por ejemplo, la imagen expuesta a continuación donde, luego de haber visitado una fábrica de pan, se presenta el circuito productivo del mismo:

El proceso de elaboración del pan

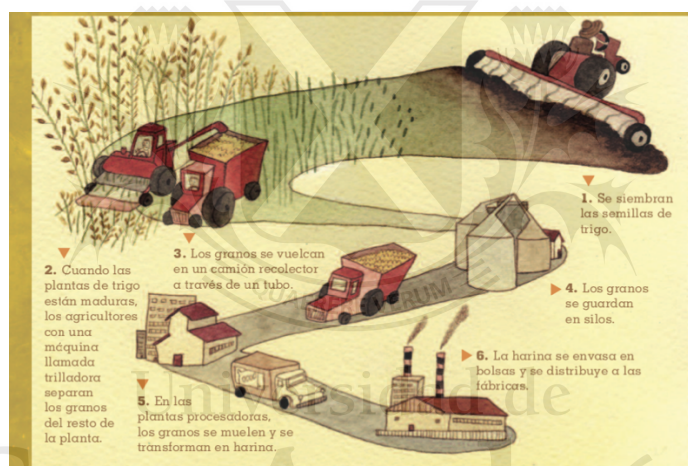


Lámina de apoyo gráfico 1, p.2.

Las imágenes pueden también tener funciones estimuladoras, pueden utilizarse como apertura divergente de un tema o recapitulación de saberes previos, por ejemplo en la Lámina 3 donde se exponen fotografías de dos restaurantes del mundo, uno italiano y uno oriental, a partir de la cual se comienzan a trabajar las diferencias en las culturas alimentarias:

Restaurantes del mundo

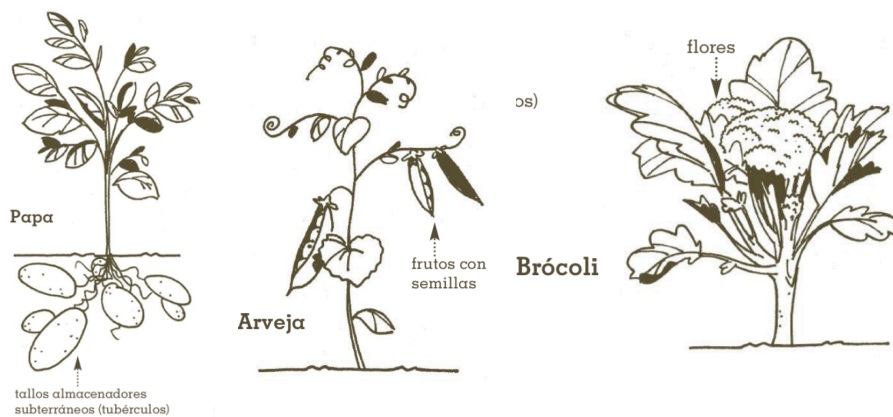


Lámina de apoyo gráfico 3, p.1.

Las imágenes utilizadas como recurso de enseñanza permiten, además de vincular lo observado con los aspectos del mundo interno individual, acercar lo desconocido.

“Hay que tener en cuenta que muchos niños, sobre todo los de las ciudades, no siempre tienen contacto con los alimentos en su estado natural y no se imaginan cómo es un árbol de naranjas, una planta de repollitos de bruselas o de maní, o cómo son las partes de los animales de las que se obtienen algunos alimentos, ya que han tenido acceso a ellos solo a través del supermercado, la verdulería o la feria.”
(Libro para el Docente 1, p. 14)

A partir de esa explicación se propone exhibir a los alumnos las siguientes imágenes que muestran cómo son las verduras en su estado natural.



Libro para el Docente 1, p.14

La importancia que el Programa da a las imágenes como recurso didáctico coopera, de alguna manera, con un tipo de aprendizaje multisensorial estrechamente vinculado al acto alimentario. La multiplicidad de propuestas didácticas que presenta el Programa permitirían pensar que los cinco sentidos están puestos en juego durante el aprendizaje.

En síntesis, los hallazgos en cuanto a las recomendaciones didácticas del Programa demuestran que los materiales para el docente se conforman como una herramienta sumamente valiosa, rica en ideas, propuestas, recursos y contenidos. Las recomendaciones didácticas son proposiciones de las que el docente se puede servir al mismo tiempo que puede aportar su valor transformando, modificando, alternando las propuestas de clase. Desde la perspectiva didáctica, se trata de un corpus que acompaña al docente, lo guía y acompaña en su función de educador, de mediador entre el saber y los alumnos. La segunda parte del capítulo expone los hallazgos en cuanto a las concepciones de alumno y maestro que subyacen al Programa, tomando en consideración lo analizado en el capítulo anterior sobre la concepción de alimentación y educación alimentaria y nutricional. En términos de Bernstein (1997), en el proceso de selección y recontextualización que se aplica sobre los saberes a ser transmitidos se delinea un tipo de destinatario específico. La siguiente sección muestra los hallazgos encontrados sobre el perfil de niño, de maestro, de familia y de comunidad que el Programa construye en torno a la alimentación.

a) Los maestros en el discurso pedagógico sobre alimentación.

El *Libro para el Docente* se conforma como un material sumamente valioso, aporta numerosas herramientas tanto desde su perspectiva curricular con contenidos disciplinares actualizados, como también desde su perspectiva didáctica con recomendaciones sobre cómo abordar esos contenidos para poder ser enseñados en el aula. Tal es así que, el *Libro para el Docente*, podría ser considerado un material de formación docente continua. Vezub (2013) describe distintos enfoques de la formación docente continua. Analiza un modelo centrado en el desarrollo el cual concibe al docente como “un profesional activo y reflexivo (...) como sujeto político autorizado en la producción de saberes pedagógicos” (p.7). Este tipo de modelo se propone recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemas de los docentes jerarquizando sus formas de interpretar y actuar. Piensa así la formación docente continua

como la construcción de un saber que parte de los problemas detectados en la práctica y considera al aprendizaje como situado y social. Este modelo descrito por la autora permite pensar el corpus de materiales del Programa dirigidos a los docentes como un material de formación docente continua, ya que parten de una problemática detectada en la escuela vinculada a un contexto sociocultural específico. Además, ubica al docente en un rol activo, comprometido y responsable con su actualización.

Como bien es sabido, hay saberes que se reconocen como clásicos vinculados al oficio docente, a saber: pedagogía, didáctica, saberes disciplinares. Sin embargo, surgen nuevos saberes que tienen que ver con el contexto social, político, económico y con los estudiantes, en otras palabras, saberes necesarios de la época. Sería pertinente considerar que en un contexto de cambios constantes que también abarcan al acto alimentario, la formación de los docentes en este área debe ser actualizada en forma permanente.

A partir de esta comprensión de los materiales analizados como documentos de formación continua y, a través de la lectura sistemática de los mismos, resulta posible hipotetizar que el material curricular concibe a un tipo de docente inexperto en materia de EAN. Tanto desde los *Bloques Conceptuales* que presentan una visión teórica actualizada y fundamentan la alimentación humana como saber escolar, como desde los *Recorridos Didácticos* que exhiben numerosas propuestas sumamente detalladas que brindan ideas y ejemplos a los docentes, se delinea un tipo de maestro que aún no posee un expertise en torno a la educación alimentaria. El Programa concibe así un maestro aún inexperto e inseguro que precisa de estos materiales para enriquecer su formación sobre estas temáticas como también para apoyarse a la hora de planificar sus clases.

La introducción al *Libro para el Docente* explica que, generalmente cuando se llevan a la práctica actividades de enseñanza sobre alimentos y alimentación, los docentes reúnen saberes científicos con otros que resultan significativos en su contexto de enseñanza. Los maestros integran diversos conocimientos sobre el hecho alimentario, considerando una perspectiva cultural y entrelazando el conocimiento escolar con el cotidiano con ayuda de su “sabiduría de practicantes”³⁵. Es decir, logran la enseñanza con ayuda de su experiencia, lo cual no implica que necesariamente posean formación sobre el tema. De aquí la necesidad de crear y proponer un enfoque pedagógico y didáctico para abordar la EAN. Los documentos analizados perciben estas dificultades que suelen tener los docentes al momento de amalgamar sus conocimientos con los modelos teóricos de

³⁵ El término es utilizado en la introducción al Libro para el Docente, p.2.

referencia en la enseñanza sobre educación alimentaria. Por eso, los materiales se proponen articular “*conceptos provenientes de distintos campos de conocimiento*” e integrar “*los saberes cotidianos, para dar lugar a un nuevo modelo que pueda ajustarse a los problemas y a los contextos educativos específicos, sin renunciar al pensamiento teórico*”.

En los primeros párrafos de este capítulo se mencionó que el objetivo de los *Recorridos Didácticos* como material para el docente pareciera ser el de acompañar al educador, brindándole propuestas de clase, sin imponer un tipo de orden o taxonomía. En relación a eso, es posible pensar que el Programa interpela a un tipo de docente reflexivo, responsable de atribuir sentido a las proposiciones expuestas, adecuándolas al contexto en el que desarrollan su tarea. Las Propuestas que da el Programa funcionan como inspiradoras y dan lugar a un tipo de maestro flexible, adaptable, reflexivo y en constante formación. El maestro que se delinea a partir de los materiales analizados tiene un rol activo en el curriculum.

Terigi (2013) sostiene que el saber pedagógico construido no es suficiente para abordar ciertos problemas relevantes del sistema educativo actual, y por lo tanto de las prácticas docentes. La autora reconoce que existe una crisis en el saber profesional docente. A partir de esta afirmación y del análisis documental realizado, sería posible pensar que el Programa se propone cooperar con la formación continua docente en materia de educación alimentaria considerando un contexto de constantes cambios donde las problemáticas sociales van mutando. Es por eso que, el corpus de materiales interpela a un maestro inexperto en educación alimentaria y con necesidad de ser actualizado sobre el tema.

b) Los alumnos en el discurso pedagógico sobre alimentación.

Definir el concepto de infancia implica necesariamente una revisión histórica, este es una construcción social que lógicamente varía según las épocas. Antelo, Redondo y Zanelli (2010) explican que el concepto de infancia no se define por una demarcación etaria únicamente sino por un conjunto de atributos sociales, económicos, políticos y culturales. Es por eso que resulta imposible pensar en la categoría de infante de manera ahistórica, las transformaciones y procesos sociales suponen, entonces, pensar en múltiples infancias significadas desde determinados contextos. Asimismo, no sería

posible hablar de una sola infancia, ya que no se trata de una idea universal sino una representación social formada por la cultura y en la cultura de cada época. De modo que, dado que el Programa concibe como destinatario a los niños escolarizados de la escuela primaria argentina, sería pertinente pensar en múltiples y diversas infancias. Indudablemente, un niño oriundo de la puna jujeña seguramente no transita la misma infancia que un niño de la Ciudad de Buenos Aires.

En relación con la multiplicidad de infancias, el Programa al hablar de alimentos suele enfatizar en que las *Propuestas de clase* deben ser ajustadas al contexto en que se implementen. Por ejemplo considerando diferencias regionales:

“(…) en algunas regiones del país ciertos alimentos pueden ser difíciles de conseguir o son poco accesibles por su costo. Sin embargo, hay otros que cumplen funciones análogas, están disponibles y tienen un costo más accesible.” (Libro para el Docente 1, p. 23)

Esta diversidad de niños a los cuales el Programa se propone llegar, implica diferencias no solo en cuanto a costumbres alimentarias y tipos de alimentos que pueden conseguirse en ciertas regiones, sino también a diferencias socio-económicas. Una actividad propone solicitar a los alumnos que compartan sus hábitos alimentarios para luego transferir esa información a la Gráfica de alimentación saludable. En un apartado de la actividad se expone:

“Dado que la exposición de los niños enunciando los alimentos que ingieren (y la escasez de los mismos) puede dar lugar a situaciones conflictivas o incómodas, proponemos reunir todos los ejemplos en único listado y analizarlos sin necesidad de explicitar a quiénes corresponden las diferentes comidas.” (Libro para el Docente 1, p. 21)

Resulta interesante comprender que debido a desigualdades socio-económicas y culturales que podrían darse dentro de una misma aula y considerando a la alimentación como un tema sensible y personal, el material realiza ese tipo de aclaraciones para intentar preservar a los alumnos.

Los hallazgos en los materiales analizados permiten observar que el discurso pedagógico sobre alimentación valora un tipo de niño consciente de lo que le hace bien a su cuerpo y su salud. Responsable y comprometido con su alimentación, con conocimientos sobre lo que debe comer tanto en términos de cantidad como de calidad nutricional.

“¡Atención! La gráfica nos muestra que es bueno comer de todo, pero que tenemos que prestar atención a la cantidad de alimentos de cada grupo. Este gráfico muestra seis grupos de alimentos distintos. Algunos están más grandes que otros por- que así nos indica cuáles de esos alimentos conviene comer en mayor proporción. Por ejemplo, podemos comer mayor proporción de panes, pastas, cereales y legumbres y también de frutas y verduras. La leche, queso y yogur son importantísimos aunque se deberían comer en menor proporción que los grupos anteriores. Lo mismo sucede con las carnes y huevos. Los alimentos grasos como aceites, cremas y manteca deberían comerse en muy poca proporción. Esto mismo se debería aplicar para las golosinas y dulces.” (Revista Comidaventuras 1, p. 26)

Como fue posible ver en el capítulo anterior, contenidos y actividades utilizan como material de apoyo a la Gráfica de alimentación saludable promoviendo el concepto de “alimentación equilibrada”:

“(…) estaremos aproximando a los alumnos al concepto de dieta balanceada ya que la cantidad de alimento que ingiere una persona debe adecuarse a la edad y a su modo de vida.” (Libro para el Docente 2, p. 23)

Se proponen actividades que ayuden a los alumnos a identificar a partir de la Gráfica y pensando en su alimentación cotidiana, qué tipos de alimentos están comiendo en exceso y en cuáles tienen falencias. Una *Propuesta de clase* plantea realizar encuestas a los alumnos del grado y de otros grados sobre sus desayunos, luego procesar esas encuestas e identificar los hábitos alimentarios de los niños de la escuela:

“Con los resultados obtenidos podemos retomar la información que nos da el Plan de alimentación saludable y la Gráfica de la alimentación saludable y evaluar los desayunos para reconocer qué grupos de alimentos se encuentran en exceso y de cuáles no ingerimos lo suficiente.” (Libro para el Docente 1, p. 25)

Además, otro *Recorrido Didáctico* propone analizar junto con los niños sus comidas preferidas para así poder evaluarlas nutricionalmente y en relación a sus requerimientos nutricionales diarios:

“(…) estamos abordando las carencias alimentarias que se hacen evidentes al analizar “las comidas favoritas”, y trabajando sobre criterios para mejorar la alimentación en relación con los requerimientos nutricionales.” (Libro para el Docente 2, p. 23)

El Programa delinea un tipo de niño que es consciente, responsable y juicioso de su propia alimentación. Se construye un niño que conoce las porciones que debe ingerir de cada alimento y conoce las funciones que esos nutrientes tendrán en su organismo:

“Para comenzar a evaluar con los niños si su alimentación es adecuada se les pedirá un registro de los alimentos consumidos durante un día. La idea es que tal relevamiento sea anónimo, para que ningún niño pueda sentirse ofendido (...) Para comparar los alimentos que consumen con las recomendaciones de los profesionales de la salud, y evaluar así su cantidad y calidad, solicitaremos a los chicos que comparen los alimentos ingeridos con el plan de alimentación saludable.” (Libro para el Docente 2, p. 26)

Tabla 3: Una alimentación saludable para chicos de 6 a 10 años. Cantidades diarias sugeridas de cada almuerzo.

Grupo de Alimentos	Cantidades recomendadas
Cereales, sus derivados y legumbres	<p>1 plato de arroz, pastas, polenta u otros cereales cocidos (3 veces por semana). Equivalente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 porciones de pizza o tarta o 2 empanadas. <p>Más:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1/2 plato de lentejas o arvejas o porotos (1 vez/semana) <p>Más:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 pancitos chicos (todos los días) <p>1 pancito chico es igual a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 tostadas de pan francés. - 2 rebanadas de pan lactal. - 2 rebanadas de pan integral. - 1/2 taza de copos de cereales. <p>2 veces por semana se puede reemplazar un pancito por 6 galletitas o 1 factura.</p>
Verduras y Frutas	<p>4 a 5 porciones diarias. Equivalente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 plato de verduras crudas de diferentes colores (lechuga, zanahoria o remolacha rallada, aji, tomate, repollo, etc.). <p>Más:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 plato de verduras cocidas de diferentes colores (chauchas, remolachas, zanahoria, zapallo, zapallito, papa, batata, etc.). <p>Más:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 frutas medianas o 4 chicas o 2 tazas de frutas cortadas o sus jugos.
Leches, yogures y quesos	<p>3 a 4 porciones diarias.</p> <p>La Porción equivalente a 1 taza de leche líquida que es igual a alguna de las siguientes opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 cucharadas soperas de leche en polvo. • 1 pote de yogur. • 1 porción tamaño cajita de fósforos de queso fresco. • 3 fetas de queso de máquina. • 6 cucharadas soperas de queso untable entero. • 3 cucharadas de queso de rallar.
Carnes y Huevos	<p>1 porción diaria que puede equivaler a alguna de de estas opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 bife mediano o de hígado. • 2 hamburguesas caseras chicas. • pollo sin piel. • 1 milanesa grande o 2 pequeñas. • 1 filete de pescado. • 1 taza de mariscos. • 1 lata chica de atún, caballa, sardinas al natural. • 2 costillitas pequeñas de cerdo o cordero (eligiendo cortes magros). <p>1 vez por semana esa porción se puede reemplazar por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 fetas de fiambre desgrasado tipo jamón cocido, paleta o pastrón. <p>Más:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 huevo 3 a 4 veces por semana.
Aceites y grasas	<p>3/4 porciones diarias que pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 cucharadas soperas de aceite. <p>Más:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 cucharadita de manteca o margarina. <p>Más (una o dos veces por semana):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 puñadito de frutas secas picadas (nueces, almendras, avellanas, maníes sin sal ni azúcar) o de semillas de sésamo, girasol, amapola, etc.

Libro para el Docente 1, p. 22.

En la *Revista Comidaventuras 3* se expone una receta de milanesas para hacer en el hogar, luego de explicitar los ingredientes necesarios y el paso a paso a seguir se presenta un

párrafo donde se explica los macronutrientes que contendrán esa comida y qué impacto tendrá esa ingesta en el organismo:

“¿Cómo usa el cuerpo una porción de milanesas?

- De la carne y el huevo de las milanesas obtendremos los materiales necesarios para elaborar parte de las proteínas que necesitan nuestros músculos.
- Con las grasas (del huevo, del aceite y de la carne) y los hidratos de carbono del pan rallado se obtiene energía para el funcionamiento de tu cuerpo y para realizar la actividad diaria.
- De la carne obtenemos hierro, que formará parte de la sangre y otros minerales muy importantes, como el potasio y el fósforo.
- Por último, del huevo obtendremos vitamina A y de la carne, vitamina B12, que participan en la regulación de las funciones vitales” (Revista Comidaventuras 3, p. 31)

La configuración de este tipo de niño, que sabe lo que debe comer para ser saludable, resalta también la importancia en los hábitos de higiene vinculados a la alimentación.

“Lavarse las manos es cosa seria: Los microbios son seres vivos muy pequeños. No se ven a simple vista. Cuando las manos están sucias tienen microbios “pegados” que pueden quedarse adheridos a los alimentos que tocamos y entrar a nuestro cuerpo al comerlos. Fíjense qué pasa con los microbios si no nos lavamos bien las manos:

1. Coloquen un poquito de aceite de cocina en una mano.
2. Espolvoreen la mano aceitosa con canela. (Haremos de cuenta que las motitas de canela son los microbios.)
3. Laven la mano con agua y observen: ¿está realmente limpia?
4. Ahora laven la mano con agua caliente y jabón. Observen que ha quedado mucho más limpia.
5. Sequen la mano con una toalla o con papel de cocina y observen la toalla.

¿Vieron por qué es tan importante lavarse con agua y con jabón?” (Revista Comidaventuras 1, p. 11)

Esta concepción de alumno comprometido con su alimentación implica también un niño, que participa de las compras de alimentos del hogar y se involucra en la cocina.

“Es importante hacer las compras siguiendo un orden, para que los alimentos se conserven en buen estado. Si en lugar de ir a un autoservicio, vamos a distintos negocios, siempre hay que ir al final de todo a los lugares donde compraremos las cosas refrigeradas.” (Revista Comidaventuras 1, p. 14)

En línea con esta configuración de un tipo de niño involucrado, interesado y consciente sobre su alimentación, se delinea también un tipo de sujeto crítico y reflexivo en relación a los mensajes transmitidos por los medios de comunicación masivos.

“La consolidación de la sociedad de consumo y el papel de los medios de comunicación social como difusores de ideologías juegan un papel importante en la construcción de las representaciones culturales acerca de la alimentación. Por ello resulta importante que los niños, desde edades tempranas, comiencen a reconocer cómo estos medios influyen sobre nuestros hábitos alimenticios.” (Libro para el Docente 2, p. 48)

Luego de una actividad de análisis de publicidades se expresa:

“La publicidad puede desinformar. Desinformar significa dar información errónea u ocultar información. (...) Las publicidades ocultan que las grasas y azúcares son necesarios en la alimentación, ya que cumplen distintas funciones vitales para nuestro organismo.” (Revista Comidaventuras 3, p. 27)

Asimismo, se interpela un tipo de niño que puede discriminar los mensajes promovidos por las publicidades sobre las imágenes y tipos de cuerpos bellos, ideales:

“Los cuerpos ideales son modelos, es decir, los considerados bellos, perfectos y saludables en cada época. Actualmente esos son los cuerpos muy jóvenes, delgados y atléticos. ¿Se fijaron que en la publicidad quienes tienen esos cuerpos son exitosos, tienen dinero y felicidad? ¿Creen que realmente será así?” (Revista Comidaventuras 3, p. 27)

Los hallazgos encontrados a partir del análisis documental permiten ver que se valoriza un tipo de alumno interesado en temas de alimentación, involucrado en el acto alimentario y en los factores que influyen en él (salud, economía, higiene, medios de comunicación, entre otros). El concepto de ciudadanía alimentaria (Gómez y Lozano, 2014) - que se desprende necesariamente de la seguridad alimentaria promovida por la FAO - implica la precondition de la autonomía y capacidad del sujeto a definir y ejercer sus preferencias alimentarias. Lo cual supone el derecho de todo ciudadano a obtener información veraz, suficiente y comprensible sobre alimentos. La ciudadanía alimentaria, requiere tanto de una formulación teórica como de una praxis social acorde. Poder llevar este concepto a la práctica precisa de sujetos informados.

El derecho a la información se conforma como parte fundamental de la ciudadanía alimentaria, lo cual tiene una estrecha vinculación con el tipo de sujeto delineado por el discurso pedagógico sobre alimentación. El Programa construye un tipo de alumno informado, empoderado, crítico, consciente y conocedor de lo que su cuerpo necesita para ser saludable, capacitado para hacer las mejores elecciones en torno a su alimentación, y capaz de poder hacer valer su derecho a una alimentación adecuada y permanente.

c) Las familias y la comunidad en el discurso pedagógico sobre alimentación.

El acto alimentario, desde su perspectiva social, cultural e histórica se constituye como producto y productor de relaciones sociales. Aguirre (2007) entiende al acto alimentario como una práctica oscura, que si bien se constituye como algo cotidiano de todos los días que parece ser natural, a través de ella es que una sociedad se reproduce física, social y simbólicamente. La misma autora retoma la frase escrita por Brillat-Savarin³⁶ en 1826: “Dime qué comes y te diré quién eres”, entendiendo que la alimentación tiene un rol fundamental en la identidad de una sociedad. Es por eso que pareciera lógico que se interpele a las familias, la comunidad escolar y la comunidad en general en los materiales curriculares analizados.

“Les proponemos que realicen una encuesta entre sus familiares, amigos y vecinos para averiguar cuánto saben sobre los nutrientes de los alimentos”. (Revista Comidaventuras 3, p. 8)

El Programa concibe a un tipo de niño inmerso en un núcleo familiar:

“Educar a los niños en estas cuestiones nos permite mejorar los hábitos de consumo dentro de cada familia y prestar atención a aspectos que no siempre se tienen en cuenta.” (Libro para el Docente 1, p. 40)

Además, concibe un tipo de familia involucrada con la educación de sus niños, una familia posible de ser incluida en diferentes actividades escolares.

“Luego de la lectura y trabajo sobre el cuento, podemos pedir a los alumnos que consulten en sus hogares cómo se elabora la sopa, qué ingredientes se usan, cómo se cocina” (Libro para el Docente 1, p. 16)

El Programa interpela una familia conformada por padres y abuelos, que se encuentran comprometidos con la escuela. Una familia interesada en acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje.

“Esta instancia puede ser una oportunidad para que los padres se acerquen a la escuela y poner en práctica juntos diversas recetas de pan, u organizar un taller de panificación con la colaboración de las familias.” (Libro para el Docente 1, p. 47)

³⁶ Jean Anthelme Brillat-Savarin jurista francés que ocupó importantes cargos políticos luego de la Revolución Francesa. Autor del libro *Fisiología del Gusto*.

“Como información adicional podemos pedirles que pregunten a sus abuelos o a algún familiar mayor cómo se conservaban los alimentos cuando ellos eran pequeños, quiénes los distribuían, qué tipos de envases predominaban y comparar con las condiciones actuales.” (Libro para el Docente 2, p.47)

Otras actividades de clase incorporan también a la comunidad escolar:

“(…) les pediremos a los alumnos que concurran al kiosco escolar y realicen una investigación acerca de los productos que se venden más. Los podemos invitar también a escribirle una carta al kiosquero o a la directora de la escuela para proponer la inclusión de algunos alimentos nuevos, como semillas o frutas frescas para incrementar la variedad de los productos que están a la venta.” (Libro para el Docente 3, p. 43)

Asimismo, la comunidad en general es incluida en algunas actividades propuestas. Muchas de ellas buscan vincular a los alumnos con espacios de comercialización y producción de alimentos:

“Para continuar con esta secuencia podemos realizar una visita al supermercado o a un almacén y realizar una exploración de los diferentes tipos de leches que se comercializan.” (Libro para el Docente 2, p. 45)

“Como ampliación y como otra forma de obtener información sobre el proceso de comercialización, los chicos pueden realizar una entrevista al carnicero del barrio o al del supermercado.” (Libro para el Docente 3, p. 45)

Esta inclusión de la comunidad en la EAN se vincula necesariamente con la seguridad alimentaria, concepto clave desarrollado por la FAO. Para lograr un estado gozante de seguridad alimentaria donde toda persona tenga acceso en forma permanente a una alimentación adecuada y segura, es imprescindible comprometer a toda la comunidad. Como fue explicado anteriormente, la seguridad alimentaria interpela el nivel individual, el nivel familiar y grupal, el nivel comunitario o institucional, y el nivel nacional, y la EAN actúa en todos esos niveles. La seguridad alimentaria requiere, necesariamente, de un compromiso de los sectores productivos, los consumidores, las familias, los legisladores, los medios de comunicación y las escuelas.

En síntesis, este capítulo se propuso exhibir los hallazgos en cuanto a las recomendaciones didácticas presentes en el Programa que, se encuentran alineadas con la concepción de alimentación y EAN que sustentan los materiales analizados. En relación a estos hallazgos pudo observarse una multiplicidad de recomendaciones didácticas que dan como resultado un material sumamente valioso y provechoso para el docente.

Además, se presentaron los hallazgos en relación a la concepción de maestro y alumno que imagina el discurso pedagógico sobre alimentación. Se encontró una concepción de maestro inexperto en materia de educación alimentaria, con escasa formación y actualización sobre el tema. En cuanto al alumno, los hallazgos muestran que el Programa delinea un tipo de niño inmerso en un núcleo familiar estereotipado y heteronormativo, en términos de Chiabai (2018). La autora sostiene que en la actualidad no es posible hablar familia sino de familias, dando lugar a una idea de familia continente y reflejo de la diversidad de sus integrantes. Las menciones a este tipo de familia se encuentran en los materiales para el docente, sería considerable pensar que este último, conociendo a sus alumnos y sus familias, podrá adaptar los tipos de actividades y contenidos a su contexto. Es decir, el maestro conociendo las familias de sus alumnos hará un proceso de mediación entre lo que proponen los documentos curriculares y su contexto específico de enseñanza.

Además el niño que delinea el discurso pedagógico sobre alimentación es un niño interesado por su alimentación y conocedor de lo que debe ingerir para ser saludable. Un niño capaz de reconocer sus necesidades alimentarias y capaz de realizar buenas elecciones alimentarias. Un niño reflexivo y crítico de los mensajes que promueven las publicidades en los medios masivos de comunicación. Un niño capaz de hacer valer su derecho y el de la comunidad a tener una alimentación sana, suficiente y de calidad.

CONCLUSIONES

El análisis detallado y minucioso del corpus de materiales que conforman el Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101 permitió identificar los problemas a los que el mismo intenta dar respuesta, siendo la malnutrición una de las grandes problemáticas de la época. Además, pudo identificarse la decisión técnica elegida para solucionar ese problema y la comunidad política clave detrás del texto curricular.

A partir del análisis fue posible observar el discurso pedagógico referido a alimentación desde un enfoque pedagógico y didáctico. El Programa se aproxima al hecho alimentario desde diversas perspectivas, adoptando una mirada compleja y multidisciplinar. Entre aquellos discursos y saberes que fueron descolocados de sus contextos sustantivos y recolocados conformando el discurso pedagógico sobre alimentación, se identificó el campo científico, de las ciencias de la salud, y el campo de las Ciencias Sociales, este último integrando conocimientos de Sociología, Economía e Historia, entre otros. El acto alimentario es abordado respetando su total complejidad tanto desde lo conceptual como desde lo didáctico. La perspectiva curricular, los *Bloques Conceptuales*, fueron diseñados para acercar contenido disciplinar actualizado a los docentes, en ellos fue posible reconocer una selección, traducción y reorganización de conocimientos de diferentes campos de saber, con una fuerte impronta de las Ciencias Naturales. Desde su perspectiva didáctica, los *Recorridos Didácticos* y las *Revistas Comidaventuras*, presentan también saberes provenientes de distintos campos disciplinares, con un énfasis en aquellos alineados a las Ciencias Sociales. Los *Recorridos Didácticos* se configuran como un documento sumamente enriquecedor en cuanto a recomendaciones de abordaje en el aula de las diferentes temáticas.

La lectura sistemática de los documentos y su análisis, permite valorarlos como materiales que promueven la formación docente continua dada la combinación de contenidos conceptuales y abordajes didáctico que presentan. Se conforma un dispositivo que se propone, de alguna manera, facilitar a los maestros la enseñanza de la educación alimentaria en las escuelas, brindándoles tanto contenidos actualizados disciplinares como ejemplos e inspiraciones de actividades a realizar en el aula. Sería posible pensar que el Programa se propuso formar un modelo de capacitación docente en relación a la educación alimentaria. Considerando el complejo contexto en el que el mismo fue diseñado, un país inmerso en una gran crisis económica y social que situaba a la

alimentación entre sus temas más vulnerables, podría pensarse que incluir a la educación alimentaria en tema de agenda de formación docente, era necesario.

Asimismo, el análisis permitió observar que el discurso pedagógico, a través de sus documentos curriculares sobre alimentación, delinea e imagina un tipo de destinatario específico. El Programa se encarga no solo de distribuir conocimiento tanto a los maestros como a los alumnos, sino que también construye un tipo de maestro y un tipo de alumno. En esa línea, los hallazgos permitieron identificar que el discurso pedagógico – siendo este un Programa de alcance nacional - intenta considerar las diferencias culturales y territoriales a las que hace frente, supone que existe una diversidad de infancias e interpela a todas ellas. Sin embargo, en relación al tipo de familia interpelado no se pudieron hallar destinatarios imaginarios significativamente distintos. El discurso pedagógico imagina un niño que tiene una familia, un núcleo familiar parental, con roles definidos y abuelos presentes. Asimismo, supone un interés en los padres por acompañar la trayectoria educativa de sus hijos y comprometerse con ella participando de actividades escolares.

De lo anterior, es posible decir que este trabajo analizó el discurso pedagógico, sin alcanzar el campo de la reproducción del mismo – en términos de Bernstein - por lo que resta preguntarse: ¿cómo se traduce este Programa en prácticas reales de educación alimentaria? ¿qué variaciones sería posible observar en su implementación? ¿de qué manera estos documentos dialogarían con las estrategias de enseñanza alimentaria?

Los hallazgos permiten afirmar que el discurso pedagógico sobre alimentación resulta coherente en cuanto a su contexto social, cultural, económico y político. El Programa otorga a la educación alimentaria la capacidad de atenuar las desigualdades y enfatizar el cumplimiento de la seguridad alimentaria en un contexto del país particularmente sensible. Para eso, la mirada adoptada de la alimentación y la educación alimentaria y nutricional parece ser la ideal, abordando sus diferentes aristas, abrazando su complejidad e interpelando a la comunidad. El discurso pedagógico que fue analizado es sumamente valorado, ahora bien, es necesario reconocer las dificultades extrínsecas a él que debe enfrentar. Aspectos y factores que exceden lo escolar, como el contexto obesogénico característico de las sociedades modernas. Es por eso que el Programa debiera estar acompañado por regulaciones y políticas públicas en concordancia para lograr su cometido. Es decir, regulaciones a las industrias alimentarias y la comercialización de sus productos, regulaciones a los mensajes provistos por los medios de comunicación, regulaciones a los comedores escolares, entre otros. Asimismo, políticas públicas que puedan asegurar el acceso de toda la población a alimentos seguros

y suficientes, como también la capacidad de compra de las familias. En definitiva, un contexto que acompañe y sea coherente con el discurso pedagógico sobre alimentación. En caso contrario, el discurso pedagógico pierde autoridad y hasta podría parecer de “ciencia ficción”. En otras palabras, recomendar a los niños que coman más frutas y verduras - ya que eso los ayudará a ser saludables - sin acompañar dicha definición de una política que asegure el acceso a esas frutas y verduras, sin regular los quioscos escolares y sin regular las publicidades televisivas de snacks industrializados, podría llevar al fracaso a la educación alimentaria. El discurso pedagógico sobre alimentación debiera estar acompañado por una red de estrategias acordes, coherentes, que vayan por el mismo camino.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M., Britos, S., Chichizola, N., Florito, J., Langou, G. y Veledad, C. (2016). *Lineamientos para una Política Federal de Alimentación Escolar*, Documento de trabajo n 148. Programas de Protección Social y Educación, CIPPEC.
- Aguirre, P. (2007). Dime qué comes y te diré quién eres. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/ciencia/19-90812-2007-09-05.html>
- Aguirre, P. (2004). *Ricos flacos y gordos pobres: La alimentación en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- Aguirre, P. (2005). *Estrategias de consumo: Qué comen los argentinos que comen*. Buenos Aires : Madrid: CIEPP; Miño y Dávila.
- Aguirre, P. (2016). Alimentación humana. El estudio científico de lo obvio. *Revista Salud Colectiva. Universidad Nacional de Lanús*. 463-472
- Aisenstein, A. y Cairo, M. E. (2012). El gobierno de la moral y la salud: educación alimentaria en el discurso pedagógico. *Revista Historia da Educação*, 16, 38, 225-246. Porto Alegre, Brasil.
- Almada, C. (2017). *El discurso pedagógico oficial sobre alimentación en la escuela primaria argentina periodo de Programas de Asuntos (1936-1961)*. (Tesis de doctoral). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Concepciones sobre el currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 12, 40.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2012). *Las estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Antelo, E., Redondo, P. y Zanelli, M. (2010). *Lo que queda de la infancia: Recuerdos del Jardín*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Astolfi, J. P (1998). Desarrollar un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. En *Enseñanza de las ciencias*.
- Aulicino, C. y Diaz Langou, G. (2012). *La implementación del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria en ámbitos subnacionales. Documento de Trabajo No 70*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

Bahamonde, N. (2008). Un desafío de la alfabetización científica: hacer ciencia a través del lenguaje. *Revista El Monitor de la Educación* N° 16.

Ball, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*. 13. 10-17

Barruti, S. (2019). *Mala leche. El supermercado como emboscada*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.

Beech, J. y Larrondo, M. (2005). *Educación, Identidades y Fronteras*. En 4as Jornadas de Sociología. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Beech, J. (2007). La internalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40, 1, 153-173.

Beech, J. (2006). *Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado*. En: Wainerman, C. y Di Virgilio, M.: *El quehacer de la investigación en Educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el Uso de Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de Políticas Educativas en América Latina. *Archivo Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23), EEPA/AAPE.

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de educación*, 15, 35-55.

Brea, M. (2012). *Los manuales escolares entre 1880-1940: Un estudio del discurso pedagógico referido a la alimentación* (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Brea, M. (2013). *Los manuales escolares entre 1880-1940: Un estudio del discurso pedagógico referido a la alimentación*. En XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Buenos Aires, Argentina.

Britos, S. Saraví, A. y Vilella, F. (2010). *Buenas prácticas para una alimentación saludable de los argentinos*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Carlgren, I. (1998). ¿Currículum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum. En *Revista de Estudios del Currículum*, 1, 2. Barcelona, España.

Castells, M. (1997). *El poder de la identidad*. Madrid, España: Alianza.

Chiabai, P. (2018). *Diversidad y familia en los (con)textos escolares: representación de configuraciones familiares diversas a partir de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral*. (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Contento, I. (2015). *Nutrition Education: Linking Research, Theory, and Practice*. United States: Jones & Bartlett Learning.

Contreras Hernandez, J. (1995). *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Contreras Hernández, J. y Armaiz, M, G. (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona, España: Ariel.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de:

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Dewey, J. (1954). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2008). *Resultados. Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE)*.

Recuperado de:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_del_programa_integral_de_igualdad_educativa_piie-2007-2008.pdf

Dussel, I. (2005). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas*. OEI. Recuperado

de: https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf.

Dussel, I. (2004). *Los Cambios Curriculares en los Ámbitos Nacional y Provinciales en la Argentina (1990-2000)*. OEI. Recuperado

de: https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf.

Educación alimentaria y nutricional, Libro para el docente. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2009).

Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. In Jackson. P. (ed.) Handbook of research on curriculum. New York, United States: Macmillan.

FAO, (2018). Why nutrition education matters. Recuperado de :

http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/redicean/docs/Nutrition%20Education_FAO_Concept%20note.pdf

FAO, (2011). Las buenas prácticas en Programas de Información, Comunicación y Educación en Alimentación y Nutrición ICEAN.

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas reformas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Criticas*, 15, 28, 25-43.

Fins, K. (2018). *Análisis de Políticas Públicas de Seguridad Alimentaria. El Programa Nutricional de la CABA: un modelo de prácticas en Educación Alimentario Nutricional*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Fischler, C. (1995). *El (h)omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Furman, M. (2015). Consejos pedagógicos: ¿cómo hacer experimentos en la clase de Ciencias Naturales? Argentina: CIPPEC.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=A9PYWVjMRL0>

Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Giddens, A. (1999). La tradición. En *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, España: Taurus.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, España: Alianza.

Gomez, B. y Lozano, C (2014). ¿Consumidores o ciudadanos? Reflexiones sobre el concepto de ciudadanía alimentaria. *Panorama Social*, Primer Semestre (19), 77-90.

Hawkes, C. (2013). *Promoting healthy diets through nutrition education and changes in the food environment : An international review of actions and their effectiveness*. En Nutrition Education and Consumer Awareness Group, Food And Agriculture Organization of the United Nations. Rome, Italy.

Herrera Casilimas, G. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas.

Lesser, R. (2004). *La infancia de los próceres*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Ley N 25.724. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación.

Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/80000-84999/81446/norma.htm>

McNulty, J. (2013). *Challenges and issues in nutrition education*. En Nutrition Education and Consumer Awareness Group, Food and Agriculture Organization of the United Nations. Rome, Italy.

Palamidessi, M. (2009). *El curriculum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo*. Recuperado de:

https://didacticagriselda.files.wordpress.com/2009/09/curriculum_primaria_sxxi-palamidesi-pdf.pdf

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11, 15, 103-124. España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf>

Swinburg, B. y Egger, G. (2004). The runaway weight gain train: too many accelerators, not enough brakes. School of Exercise and Nutrition Sciences, Deakin University, Australia.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6,1. Universidad Católica del Uruguay.

Vigotsky, L (1988). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

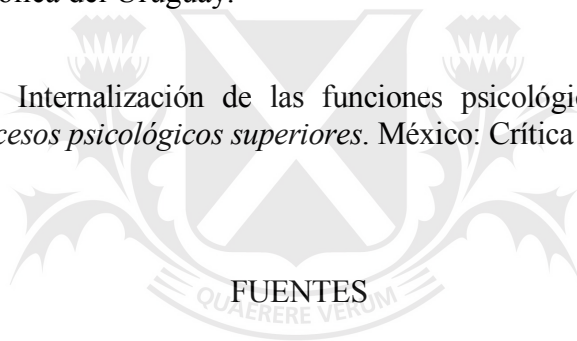


Lámina de apoyo gráfico 1. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

Lámina de apoyo gráfico 2. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

Lámina de apoyo gráfico 3. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

Libro para el Docente 1. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

Libro para el Docente 2. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

Libro para el Docente 3. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

Revista Comidaventuras 1. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

Revista Comidaventuras 2. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

Revista Comidaventuras 3. Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.



Anexo 1:

EDUCACIÓN ALIMENTARIA y NUTRICIONAL para promover dietas saludables

¿POR QUÉ SE NECESITA LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL?

La **MALNUTRICIÓN** es un problema global

1900 Millones <small>de adultos presentan sobrepeso u obesidad</small>	2000 Millones <small>de personas sufren carencias de micronutrientes</small>	161 Millones <small>de niños menores de 5 años presentan retraso en el crecimiento</small>	795 Millones <small>de personas no consumen los alimentos suficientes para vivir una vida saludable</small>
---	---	---	--

LAS DIETAS POCO SALUDABLES son una de las principales causas de la **malnutrición** en el mundo

Las dietas y prácticas alimentarias están influenciadas por muchos factores

INDIVIDUAL

Preferencias alimentarias y placer en el comer
Creencias, actitudes, valores y percepciones
Conocimientos y habilidades
Empoderamiento

FAMILIAR/GRUPAL

Prácticas culturales y sociales
Apoyo social
Redes de apoyo
Influencia de pares

COMUNITARIO/INSTITUCIONAL

Reglas y estructuras informales
Servicios de atención/cuido infantil
Lugares de trabajo, escuelas
Vecindarios, tiendas de alimentos, supermercados y restaurantes
Organizaciones comunitarias
Información disponible
Parques y áreas de recreación

NACIONAL

Sistemas de salud
Programas de atención alimentaria
Industria de alimentos
Sistemas alimentarios
Políticas
Estructuras sociales y políticas
Normas culturales y sociales
Medios de comunicación

La educación alimentaria nutricional actúa en todos estos niveles

LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL consiste en una variedad de estrategias educativas, implementadas en distintos niveles, que tienen como objetivo ayudar a las personas a lograr mejoras sostenibles en sus prácticas alimentarias.

LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL va más allá de proveer información, ÉSTA INVOLUCRA:

Partir de las aspiraciones y sueños de las personas para mantener una vida saludable, conocer más acerca de su alimentación y llevar una dieta adecuada

Empoderar a las personas para que tomen el control de su propia alimentación y salud

Conocer las necesidades que tienen las personas y qué factores influyen en su alimentación

Aspirar a mejoras pequeñas y llamativas en lo que las personas hacen y perciben con respecto a su alimentación

Involucrar a todas las personas que pueden ayudar u obstaculizar un cambio favorable

Llevar a cabo actividades educativas, participativas y realistas

Incluir a todos los sectores relevantes y mejorar sus capacidades

Influenciar a los tomadores de decisión para implementar políticas que promuevan dietas saludables

Abogar por mejoras en el ambiente alimentario, para favorecer opciones más saludables


Algunos RESULTADOS de iniciativas exitosas de educación alimentaria y nutricional:

<p>LOS CONSUMIDORES comprenden sus necesidades alimentarias, reconocen información errónea y toman mejores decisiones en el día a día</p>	<p>LAS FAMILIAS preparan comidas balanceadas y nutritivas, de forma segura e higiénica</p>	<p>LOS GOBIERNOS trabajan para integrar la educación alimentaria y nutricional en las políticas nacionales</p>
<p>PADRES mejoran sus conocimientos y habilidades relacionadas con la alimentación, para dar a sus hijos un comienzo saludable en la vida</p>	<p>Planean, seleccionan y preparan comidas saludables que están dentro de su presupuesto</p>	<p>LAS COMUNIDADES hacen mejor uso de sus alimentos tradicionales y locales</p>
<p>LAS ESCUELAS saben cómo proporcionar comidas y refrigerios saludables a sus estudiantes</p>	<p>LAS PERSONAS disfrutan preparando y consumiendo preparaciones y recetas más saludables</p>	<p>LEGISLADORES comprenden la necesidad de restringir la publicidad de alimentos poco saludables dirigida a niños</p>
	<p>PRODUCTORES DE ALIMENTOS son apoyados para producir y mercadear opciones más saludables</p>	

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

<http://www.fao.org/nutrition/educacion-nutricional/es/>

EL CAMINO HACIA EL HAMBRE CERO



En septiembre de 2015, 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron los 17 ODS, incluyendo el **HAMBRE CERO PARA 2030**

EN EL AÑO 2030 SE PREVE QUE LA POBLACION MUNDIAL AUMENTE HASTA ALCANZAR LOS 8 300 millones

LA DEMANDA DE ALIMENTOS CRECERÁ

Aumentar la inversión en agricultura. Crear infraestructuras de mercado y mejorar los bienes públicos para ayudar a incrementar la productividad y los ingresos rurales.

ODS 1 2 9 10

LA MALNUTRICION AFECTA A UNA DE CADA TRES PERSONAS

EL SOBREPESO Y LA OBESIDAD ESTÁN AUMENTANDO EN TODOS LOS PAÍSES

Mejorar la manera en que funcionan los mercados de productos alimentarios, y limitar la extrema inestabilidad de los precios de los alimentos.

ODS 2 12 17

CASI 4 DE CADA 5 PERSONAS POBRES VIVEN EN LAS ZONAS RURALES

Elaborar estrategias de crecimiento en favor de los pobres rurales, con atención a las personas que han quedado atrás.

ODS 1 4 8 9 10

HOY EN DÍA CERCA DE 800 MILLONES DE PERSONAS PASAN HAMBRE

Establecer sistemas de protección social, tales como alimentación escolar y transferencias de efectivo. Sin alimentos, los seres humanos no pueden aprender ni llevar una vida sana y productiva.

ODS 1 2 3 4 8 10

UNA GRAN PARTE DE LOS ALIMENTOS PRODUCIDOS SE PIERDE O SE DESPERDICIA

Diversificar el empleo rural en actividades no agrícolas dirigidas a la juventud para frenar su éxodo a las ciudades.

ODS 1 2 9 11 16 17

LA IGUALDAD DE GÉNERO ES UNA CONDICIÓN PARA LA PROSPERIDAD

Garantizar que las mujeres de las zonas rurales tengan igual acceso a los recursos, las oportunidades de obtener ingresos y la educación.

ODS 1 2 3 4 5 8 10

EL AUMENTO DE LAS EMISIONES DE GASES DE EFECTO INVERNADERO EXACERBA EL CAMBIO CLIMÁTICO

Adoptar enfoques integrales, como la agroecología, la agrosilvicultura, la agricultura climáticamente inteligente y la agricultura de conservación.

ODS 2 7 13 17

EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA Y EL ASIA MERIDIONAL LA POBLACION DE JÓVENES ESTÁ CRECIENDO RÁPIDAMENTE

Transformar la agricultura de manera que contribuya a la reducción del consumo de combustibles fósiles.

ODS 2 7 13 17

EL CAMBIO CLIMÁTICO PONE EN PELIGRO LA PRODUCCIÓN AGROPECUARIA, LAS POBLACIONES DE PECES Y LA PESCA

Desarrollar la resiliencia de las comunidades rurales para resistir a los impactos, las crisis y los desastres, y prevenir la emigración por sufrimiento.


ODS 1 2 10 16

LA GLOBALIZACIÓN ESTÁ AUMENTANDO LA DEMANDA DE INFORMACIÓN, TECNOLOGÍA Y PARTICIPACIÓN


Crear instituciones y mecanismos que faciliten las normas internacionales, estándares y datos, y promover la cooperación entre los países y los socios.

ODS 2 16 17

LOS CONFLICTOS Y LAS CRISIS SON CADA VEZ MÁS PROLONGADAS



05-AO-2017-056755/1/0717

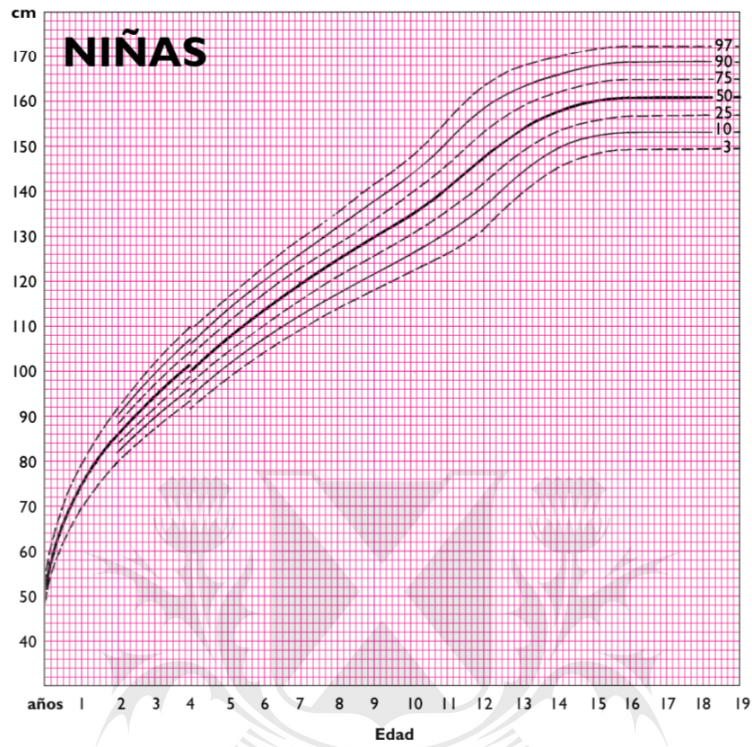


Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

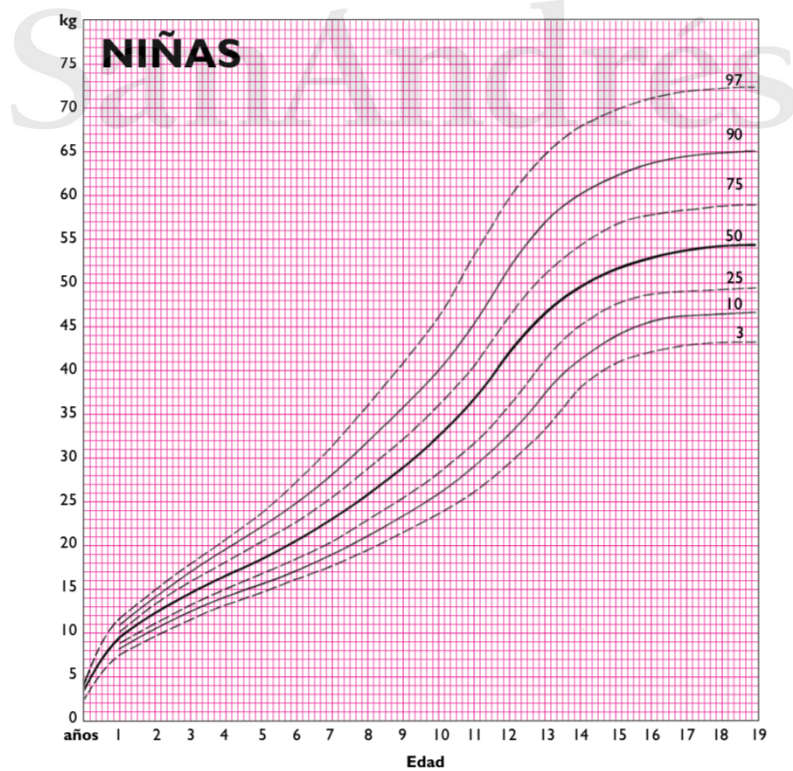
www.fao.org/3/a-i7454s.pdf

Anexo 4:

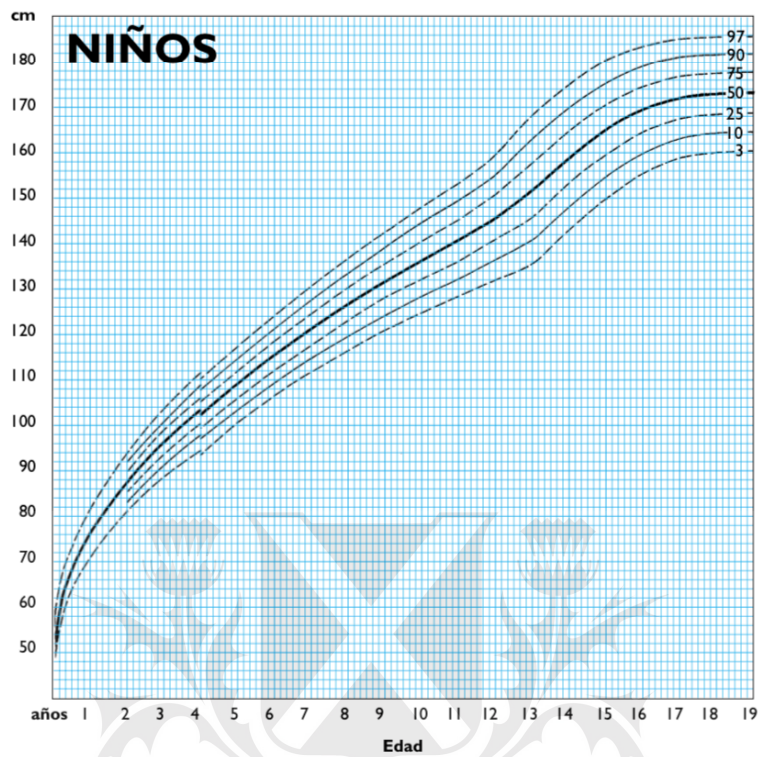
NIÑAS
ESTATURA
 Nacimiento - 19 años



NIÑAS
PESO
 Nacimiento - 19 años



NIÑOS
ESTATURA
 Nacimiento - 19 años



NIÑOS
PESO
 NACIMIENTO - 19 AÑOS

