



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN LOS CUADERNOS DE CLASE.
ARGENTINA 1936 A 1960.

Autor: Lic. María Liliana Gómez Bidondo,
Directora de Tesis: Dra. Ángela Aisenstein

Firma del Director:

Índice

Agradecimientos.....	6
Introducción	Pensando la educación alimentaria en Argentina durante la vigencia de los Programas y Planes por Asuntos..... 8
Capítulo 1	PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
	Presentación del tema..... 12
	Presentación y justificación del problema..... 13
	Período abordado..... 15
	Estrategias y objetivos de este trabajo..... 16
	Antecedentes..... 18
Capítulo 2	CONTEXTO HISTÓRICO: LA ARGENTINA 1936 Y 1961
	El panorama mundial: De la Gran Recesión a la Revolución Cubana..... 37
	El panorama macro político: De la “restauración conservadora” al “desarrollismo frondizista” 38
	El panorama económico: Del incipiente desarrollo industrial a la masificación del consumo. 40
	El panorama social: de la “república conservadora” a la “patria de los descamisados” 42
	El consumo de alimentos en la historia argentina..... 44
	La educación entre 1936 y 1960..... 49
	El marco político y legal: De la Ley 1420 a los Programas por Asuntos.... 49
	De la “vieja escuela” a la Escuela Nueva 54
	Educación alimentaria en los Programas por Asuntos..... 57

Capítulo 3	MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO	
	El discurso pedagógico: una voz propia.....	61
	Poder y control en la escuela.....	61
	El principio de clasificación.....	63
	El principio de enmarcación.....	65
	El código restringido y el código elaborado.....	68
	El Discurso Pedagógico Oficial (DPO).....	69
	El Proceso de Recontextualización.....	71
	El contexto de reproducción.....	71
	Práctica Pedagógica.....	73
	La evaluación.....	74
	Estrategia Metodológica.....	74
	El corpus.....	76
	Fase hermenéutica.....	78
	Esquema de análisis de los datos.....	78
Capítulo 4	ANÁLISIS DE LAS FUENTES	
	La educación alimentaria en los cuadernos de clase.....	84
	Los contenidos de la educación alimentaria a través del <i>curriculum</i>	84
	Lo sano, lo nutritivo, lo que hay que comer.....	93
	Los alimentos que no se deben consumir.....	97
	Higiene y urbanidad, moderación y nuevos electrodomésticos.....	99
	La mujer cocinera del hogar.....	103
	La alimentación de los “otros”	10
	Análisis de los datos en base a la matriz del modelo teórico.....	109
Conclusión	EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE ALIMENTACIÓN: UNA VOZ PROPIA	115

Bibliografía.....	120
Anexos.....	128



Universidad de
San Andrés

Índice de Tablas y figuras

TABLAS

Tabla 1. Grados de discrecionalidad.....	79
Tabla 2. La Dimensión estructural. Relaciones entre discursos o interdisciplinares. Análisis de la clasificación en la reproducción del DPO de educación alimentaria en los cuadernos de clase.....	80
Tabla 3. La Dimensión de la interacción. Relaciones entre sujetos: transmisor –adquiriente. Análisis de la enmarcación en la reproducción del DPO de educación alimentaria en los cuadernos de clase.....	81
Tabla 4. La Dimensión estructural. Relaciones entre discursos. Análisis de la clasificación en la reproducción del DPO de educación alimentaria en los cuadernos de clase.....	110
Tabla 5. La dimensión de la interacción. Relaciones entre sujetos: Transmisor-adquiriente. Análisis de la enmarcación en la reproducción del DPO de la educación alimentaria en los cuadernos de clase.....	111

FIGURAS

Figura 1. La salud en la literatura.....	86
Figura 2. El menú como contenido de Economía Doméstica (parte 1)	87
Figura 3. El menú como contenido de Economía Doméstica (parte 2)	88
Figura 4. Título extraído del Programa por Asuntos de 1947.....	90
Figura 5. Desarrollo de un Asunto de educación alimentaria 1 (clima).....	94
Figura 6. Desarrollo de un Asunto de educación alimentaria 2 (platos criollos)	95
Figura 7. La mujer a cargo de la alimentación de los niños.....	104
Figura 8. La mujer a cargo de la elaboración de los alimentos con la ayuda de los electrodomésticos.....	105
Figura 9. Alimentación de los diaguitas.....	108

AGRADECIMIENTOS

En un popular libro infantil se afirma que “...it’s really the wand that chooses the wizard...” (Rowling, 1998:82). Algo similar sucedió con el tema de esta Tesis. El tema eligió al tesista.

El tema seleccionado originalmente estaba relacionado con la apariencia docente y al modo en que las maestras adquieren un determinado modo de presentarse ante la sociedad y ser reconocidas como tales. Tratando de recortar el problema, Angela Aisenstein sugirió asistir a la defensa de la Tesis doctoral de Cecilia Almada, acerca de la educación alimentaria durante el período en que se implementaron los Planes y Programas por Asuntos, donde estaría Paula Caldo quien había realizado algunos estudios sobre el tema de las apariencias docentes.

Al término de la presentación, Ángela comentó que Silvina Gvirtz donó los cuadernos que recopiló para su propia Tesis doctoral a la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM); y que sería interesante continuar indagando en la línea de investigación sobre educación alimentaria en los cuadernos. La tentación de husmear en cuadernos antiguos fue irresistible y así surgió esta tesis gracias a la guía de una tutora que sabe acompañar y contagiar su curiosidad a quienes se animan a ponerse en sus manos.

En su obra (Ho)mnivoro, Ficshler (1995) señala que es corriente, agradecer a todas las personas e instituciones que han ayudado al autor en su tarea. Seguir esta costumbre me resulta una necesidad imperiosa y no solo un rito. Gracias a Ángela por su apoyo y sostén permanente. Gracias por orientar y a la vez dar la libertad. Gracias por su entusiasmo y por no conformarse con nada menos que lo mejor que es posible lograr.

También es necesario agradecer a Paula Caldo el haber compartido su entusiasmo por la investigación histórica. Vaya nuestra gratitud a Cecilia Almada cuyo trabajo se constituyó en un antecedente invaluable de este.

Vaya nuestro agradecimiento, junto con el de muchos otros investigadores, a Silvina Gvirtz por su generoso aporte a la BNM al donar el valioso material que recopiló y que ahora comparte con quienes deseen acercarse a él con ojos curiosos y una pregunta de

investigación. Estamos en deuda por decenas de plenteras horas revisando esos cuadernos provenientes de otros tiempos y otro contexto.

Por supuesto nuestra gratitud se hace extensiva al personal de la BNM, desde Mariana Alcobre que prestó toda su ayuda dando acceso al material. A María Belén Irázabal con quién trabajamos para a elaborar los descriptores que se incluyen en la base de datos de la biblioteca y que constituyeron un infinitesimal aporte al trabajo titánico que se lleva adelante en estos centros de conservación de los saberes acumulados por la sociedad. Y también agradecer al personal de maestranza que cargó las cajas desde el depósito hasta la Sala Americana cada vez que fue necesario consultar el material.

También contamos con el apoyo de la Universidad de San Andrés, ESSARP y el St. Matthew's College North que me permitieron con su apoyo económico realizar los estudios de posgrado. Gracias a Mercedes Di Virgilio y la cohorte 2015 de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, pero especialmente, a Alejandra Mare, una gran persona y una excelente profesional de la educación, por el tiempo compartido, la lectura del material y las largas charlas telefónicas.

Gracias a la infinita paciencia de mis hijos, Santiago y Sofía, sin su apoyo y constante aliento, a mis amigas y a Julieta Gómez Bidondo que editó las fotos para hacerlas más legibles.

Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad se asocia la salud con la justa proporción de alimentos ingeridos y ejercicios realizados. La palabra dieta, *δίαιτα* en griego, y *diaeta*, en latín, se referían a qué alimentos comer, pero sobre todo a cómo vivir, a cómo llevar una vida saludable en cuerpo y alma. Para Hipócrates, la salud se logra por la justa proporción entre los alimentos ingeridos y los ejercicios físicos realizados, de manera que no se diera un desequilibrio, ni por exceso ni por defecto de ellos: “... en efecto, si, además de esto, hubiera sido posible descubrir en cada uno la medida de alimento para cada naturaleza, y la cantidad adecuada de ejercicios, sin tener exageración, ni por demasía ni por carencia, se hubiera descubierto, con precisión, la salud para cada hombre”¹

La preocupación por la salud llevó, desde la Grecia antigua hasta nuestros días, a la conformación de un discurso social sobre los medios necesarios para conservarla o recuperarla, si se la había perdido. De acuerdo con el concepto hipocrático el justo equilibrio es la medida que cada individuo debe lograr para mantenerse sano. El exceso o el defecto son adversos a ese equilibrio y es por eso que la moderación debe ser pregonada entre los miembros más jóvenes de la sociedad a fin de convertirlos en miembros útiles de la misma. ¿Qué medio podría ser más efectivo a tal fin que el sistema educativo?

En su trabajo acerca de la civilización del apetito, Mennell (1987) considera que a partir del Siglo XVII se establece la restricción o moderación del apetito de manera externa al individuo y también interna. Las formas de restricción externas fueron, y siguen siendo aún en el período que nos ocupa: la Iglesia, a través de los ayunos religiosos y de la predicación de la moderación castigando el pecado de la gula; el Estado, a través de las leyes suntuarias que antiguamente restringieron los banquetes y más adelante comenzó a promover la alimentación saludable y por último, la Medicina, a través de las recomendaciones de moderación y autocontrol del apetito. Los discursos eclesiástico, médico y estatal fueron

¹ Hippocrate, *Du Régime*, text. ét. et trad. Robert Joly, Paris, Les Belles Lettres, 1967. (εἰ μὲν γὰρ ἦν εὐρετὸν ἐπὶ τοῦτοιςι πρὸς ἐκάστην φύσιν σίτου μέτρον καὶ πόνων ἀριθμὸς σύμμετρος μὴ ἔχων ὑπερβολὴν μήτε ἐπὶ τὸ πλέον μήτε ἐπὶ τὸ ἔλασσον, εὐρητο ἂν ἡ ὑγίη τοῖσιν ἀνθρώποισιν ἀκριβῶς.)

luego recontextualizados en el discurso pedagógico que se transmite en las aulas acerca de qué, cuánto, cuándo y cómo comer, a partir del Siglo XX.

En este trabajo nos interesa indagar la forma en que el discurso pedagógico acerca de la educación alimentaria, se reprodujo en el aula y quedó registrado en los cuadernos de clase de las escuelas primarias de la Capital Federal durante el período que transcurre entre los años de 1936 y 1960. Durante dicho período de tiempo los Programas y Planes por Asuntos, que luego devinieron en Programas de Desarrollo, definieron lo que era deseable enseñar.

El trabajo se inserta en una línea de investigación que aborda los aspectos históricos y sociales de la educación alimentaria en la escuela argentina durante los Siglos XX y XXI. Tratamos de comprender mejor la transmisión, en el aula, de los saberes sobre alimentación considerados valiosos por la sociedad argentina de mediados del Siglo XX, indagando acerca de las estrategias lingüísticas que emplean los docentes, y quedan registradas en los cuadernos de clase cuando transmiten conocimientos relacionados con la alimentación. Para poder describirlas nos planteamos identificar qué alimentos quedaron registrados en los cuadernos y cómo eran considerados ¿Cómo debían consumirse y conservarse? ¿Qué reglas sociales se aplicaban al momento de ingerir los alimentos? ¿Cuánto debe consumirse? ¿Qué se añade en relación con el Discurso Pedagógico Oficial (DPO)? ¿Qué se quita? ¿Qué códigos se transmiten? ¿Quién alimenta a quién? ¿Quién produce los alimentos? ¿Quién los provee y los sirve? ¿Qué roles cumplen hombres y mujeres en relación con la alimentación? ¿Qué comen “los otros”? ¿Cómo aparecen las bebidas alcohólicas, los platos típicos y los foráneos?

Ya mencionamos que para transmitir conocimientos –prescripciones, regulaciones y cuidados de la salud– uno de los canales utilizados por el Estado nacional argentino fue el sistema educativo. Lo que Basil Bernstein denominó el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) vinculado a la alimentación se presentó, entre otros medios, a través de los Planes y Programas de estudio. Estos fueron uno de los instrumentos textuales centrales que ingresaron a la esfera educativa y específicamente al aula, para transmitir a los habitantes el conocimiento que se consideraba valioso.

Para abordar la forma en que el DPO se reproduce en el aula, nos acercamos al llamado cuaderno único. Entendiendo al mismo, como un soporte físico de los procesos escolares de escrituración que a su vez es un dispositivo de poder que transforma unos saberes en otros, conserva lo registrado y puede ser guardado y revisado; pero también es un espacio de interacción entre maestro y alumno.

Así, se piensa que para poder realizar un acercamiento no ingenuo a los efectos del cuaderno se hace necesario abordar su estudio considerándolo como productor de efectos, como operador o como se definirá a continuación, como un dispositivo escolar. [...] En tanto dispositivo escolar el cuaderno es considerado como un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo produciendo un efecto. (Gvirtz 1986:11)

El trabajo de análisis de las fuentes se desarrolló en tres momentos en los que se pretende abordar los objetivos y grupos de preguntas antes mencionados. En el primer momento hubo una fase heurística donde nos centramos en el abordaje del cuaderno como objeto de estudio y como fuente. Nos detenemos en el *layout* y el modo en que los contenidos sobre educación alimentaria se presentan en los cuadernos dado que al abrir la tapa de un cuaderno de clase accedemos a la vida cotidiana de la escuela, a través de “... una de las formas privilegiadas de registro de la enseñanza y en algunos casos del aprendizaje...” (Gvirtz, 1996:5), nos internamos en el objeto donde quedan registradas casi todas las actividades, que todos los días y en casi todas horas, se llevan a cabo en el aula.

En un segundo momento o fase hermenéutica, tratamos de recuperar la lista de alimentos que se consideran nutritivos, los hábitos de higiene, las recetas de cocina y formas de consumir los alimentos que abarcan reglas de urbanidad. También recuperamos el rol de la mujer en relación con la adquisición, elaboración y presentación de los alimentos. Es necesario recordar que durante este período algunas de las asignaturas que se dictaban en la escuela primaria eran Higiene y Economía doméstica. La última era dictada sólo a las niñas. Tampoco dejamos de lado lo enseñado acerca de la alimentación de los pueblos originarios.

Por último, empleamos una matriz de análisis basada en los conceptos de Basil Bernstein², adaptada de un trabajo de Grazier y Navas Saurin (2011). Esta matriz nos

² Los conceptos que emplearemos son los de enmarcación y clasificación que se explican en el Capítulo 3 al definir el Marco teórico metodológico de este trabajo.

permitió resumir y visualizar los conceptos de clasificación y enmarcación en relación con el discurso alimentario que se reprodujo en las aulas.

Al terminar nuestro trabajo incluimos algunas breves conclusiones que esperamos colaboren en la comprensión de la historia de la educación alimenticia en nuestro país.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación del tema

“Somos lo que comemos.” sostenía Ludwig Feuerbach, y agregaba: “Si se quiere mejorar al pueblo, en vez de discursos contra los pecados, denle mejores alimentos.”³ El filósofo alemán expresaba así en sus escritos una de las preocupaciones que los Estados Nacionales tuvieron desde su surgimiento: mejorar a la población. Y en sus esfuerzos por alcanzarlo emplearon todos los recursos a su alcance, desde la propaganda, la religión y las políticas sanitarias, hasta la educación.

El surgimiento de los sistemas nacionales de educación acompañó la conformación de estos Estados nacionales en diversos países de Europa y América. La Argentina fue uno de esos países donde estos dos procesos se dieron en paralelo. Entre las múltiples funciones que el nuevo Estado-Nación argentino le asignó al sistema educativo, podemos identificar un conjunto de prácticas, valores y conocimientos relacionados con la alimentación que se buscaba transmitir a los futuros ciudadanos y fueron parte de la preocupación escolar por la higiene y la salud de los cuerpos.

Para ello se introdujo la educación alimentaria tanto en el *curriculum* escolar en sentido estricto, ya que distintos ramos o materias escolares se ocuparon de informar sobre ella, como también formó parte del *curriculum* en sentido amplio porque la producción, transmisión y distribución de saberes vinculados al tema no quedó encerrada en las clases diarias, sino que ocupó además otros espacios, tales como el recreo y el comedor escolar.

³ ("Wollt ihr das Volk bessern, so gebt ihm statt Deklamationen gegen die Sünde bessere Speisen. Der Mensch ist, was er isst".) "Enseñanza de la alimentación" (Lehre der Nahrungsmittel: Für das Volk de 1850) *Citado en: CARTA DEL DIRECTOR DE LA RAC Alimentación saludable: ¿cómo lograrla? Healthy Eating: How to Achieve it? Si se quiere mejorar al pueblo, en vez de discursos contra los pecados denle mejores alimentos. El hombre es lo que come. Ludwig Feuerbach (Enseñanza de la Alimentación, 1850) Rev Argent Cardiol 2013;81:552-562. <http://dx.doi.org/10.7775/rac.es.v81.i6.3443> Otro libro que emplea la frase es : [1862] (1990). Das Geheimnis des Opfers oder der Mensch ist was er ißt. Ludwig Feuerbach Gesammelte Werke, edited by Werner Schuffenhauer, Bd. 11, 26–52. Berlin: Akademie Verlag

El problema que nos ocupa en este trabajo, se remitirá a la concepción de *curriculum* en sentido estricto, dado que nos interesa indagar en la forma en que el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) se reprodujo en el aula y quedó registrado en los cuadernos de clase de las escuelas primarias de la Capital Federal, y provincia de Buenos Aires, durante el período que transcurre entre los años 1936 y 1961.

El sistema educativo, para lograr su cometido, empleó los Programas Oficiales y los organismos de control, tal como el Consejo Nacional de Educación (CNE), entre otros instrumentos, para transmitir los conocimientos –prescripciones, regulaciones y cuidados de la salud– definidos por la Higiene y las Ciencias de la nutrición como deseables para la población.

Presentación y justificación del problema

Desde los aportes de la historia social, se entiende por educación al conjunto de “los modos, medios y relaciones sociales de producción transmisión, apropiación y distribución de saberes para la reproducción biológica, económica y cultural de la sociedad.” (Cucuzza, 2011: 53) Y estos procesos reflejan la distribución social del poder y el control.

“How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest.” (Bernstein, 1975: 227)

Desde este punto de partida nos interesa indagar en los medios y las formas que la educación adopta para clasificar socialmente a los individuos. Dado que el fenómeno educativo es un hecho complejo, se hace necesario enfocar nuestra atención en alguno de los modos en que se realiza la reproducción social. Hemos seleccionado el tema de la educación alimentaria y nutricional (EAN) dado que:

“Comer: nada más vital, nada más íntimo. «Íntimo» (...) 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. (...) 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. (...)Desde los griegos, el alimento ha sido sin duda la preocupación más absorbente de la existencia humana: existir era lograr subsistir.” (Fischler, 1995:6)

Los hábitos de alimentación son uno de los principales factores de prevención y promoción de la salud y por ende una preocupación constante del Estado. Desde su constitución los Estados Nacionales se han preocupado por tener una población sana debido a motivos sociales, políticos y económicos. Desde mediados del siglo XX, esta preocupación es tomada por los organismos internacionales, tal como lo demuestran los diferentes documentos de la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación), desde donde se definen los problemas y se propicia la educación alimentaria y nutricional.

La Seguridad Alimentaria y el Derecho a la Alimentación representan un desafío del que la educación no está excluida, en nuestro país el Plan Nacional de Salud Alimentaria ha implementado y sigue implementando diversos Planes y Programas de EAN.

“... la alimentación parece preocuparnos y hasta inquietarnos más que nunca. El desafío vital está neutralizado, pero el desafío íntimo nos ocupa más que nunca. Nuestras sociedades segregan probablemente tantos discursos sobre los alimentos como ninguna otra sociedad ha producido. La alimentación es uno de los grandes temas -problemas de- nuestro tiempo.” (Fischler, 1995:12)

Las personas incluyen o excluyen alimentos influenciados por los contenidos que se transmiten por diversas vías, desde la educación escolar hasta los medios de comunicación y la publicidad pasando por una vasta bibliografía referida al tema.

La preocupación por la alimentación y el mejoramiento de la salud de la población a través de ella no es nueva, como hemos señalado anteriormente desde su conformación el sistema educativo se ha ocupado de educar a las próximas generaciones en hábitos alimenticios que se consideraban saludables. Se originó así un DPO acerca de la EA para ser reproducido en las aulas, que puso el énfasis en uno u otro alimento o costumbre según el contexto histórico, económico, político y social.

Una mirada a lo que se enseñó en las escuelas y quedó registrado en los cuadernos de clase, en el pasado, nos permitirá describir cómo el DPO acerca de la EA fue transmitido e influido por la mediación de la escuela y el docente. El estudio histórico sobre la EA en la

escuela es un aporte más al conocimiento de qué se ha enseñado y cómo y de qué modo han sido reconocidos, o no, los alumnos, las familias y las comunidades en dicho proceso.

Período abordado

Abordaremos el tema desde una perspectiva histórica que toma la etapa de los Programas por Asuntos (1936-1961). Esta periodización se basa en la convicción de que el DPO se vehiculiza, entre otros medios, a través de los Programas Oficiales propuestos por el Estado Nacional. Algunos trabajos previos (Palamidessi, 2006; Almada, 2017) que han puesto el foco en los cambios curriculares de la segunda mitad del Siglo XIX y/o principios del XX, abordaron este mismo período, dado que durante esta época se produjo un cambio en la transmisión de los conocimientos y el enfoque de la tarea educativa, que abordaremos más adelante.

El Programa implementado a partir de las nuevas concepciones y críticas a la escuela tradicional (en la década de 1930) presentaba un doble modo de organización del contenido a enseñar: el Programa de Conocimientos (presentación sistemática dirigida al docente) y el Programa de Asuntos (organización de los contenidos para su presentación a los alumnos). Inspirado en los centros de interés de la Escuela Nueva, este plan propone una modernización de la matriz instruccional. Y resulta de gran interés para la historia de la educación y para la historia de EAN.

La difusión de las ideas de la Escuela Nueva y de las nuevas teorías de la psicología evolutiva trajo aparejados ajustes significativos en el currículum de la escuela primaria. Se pusieron en tela de juicio los principios del instruccionismo mecanicista desde la mirada activista de las nuevas teorías de base orgánico- biológica que priorizaban el interés infantil por sobre la marcha ordenada y sistemática de los ejercicios y lecciones. Entre 1930 y 1940 emergieron las críticas a la “vieja escuela” o “escuela tradicional” que puntualizaban la incapacidad de este modelo para captar el interés infantil y movilizar sus energías (Dussel y Caruso, 2000; Palamidessi, 2006). Estas posturas dieron origen a nuevos ordenamientos de los contenidos y la administración de la enseñanza que se vieron reflejados en los Programas y Planes por Asuntos (Palamidessi, 2006).

Estrategia metodológica y objetivos de este trabajo

Esta tesis se propuso comprender qué se enseñó, cómo se hizo, y qué destinatarios o sujetos sociales imaginó la escuela primaria al educar sobre alimentación; para ello, siguiendo a Bernstein, se posicionó en el contexto de la reproducción y tomó como fuente los cuadernos de clase.

Para acceder al contexto de reproducción del saber, en un periodo como el elegido, recurrimos – como fuente- al cuaderno de clase. Más precisamente a lo que estudios relevados denominan cuaderno único. Entendiendo al mismo como un soporte físico de los procesos escolares de escrituración que transforma unos saberes en otros, conserva lo registrado y puede ser guardado y revisado; pero también es un espacio de interacción entre maestro y alumno.

Al abrir la tapa de un cuaderno de clase accedemos a la vida cotidiana de la escuela, a través de “... una de las formas privilegiadas de registro de la enseñanza y en algunos casos del aprendizaje...” (Gvirtz, 1996:5), nos internamos en el objeto donde quedan registradas casi todas las actividades, que todos los días y en casi todas horas, se llevan a cabo en el aula. Una fuente que puede enriquecer en gran medida nuestra comprensión del discurso pedagógico que se transmitió⁴ en las aulas acerca de la alimentación entre 1936 y 1961.

Las preguntas que orientaron la lectura de este corpus en el estudio del pasaje de los saberes sobre alimentación y educación alimentaria en el contexto de reproducción del DPO⁵ fueron:

- ¿Qué alimentos se nombran en los cuadernos de clase? ¿En qué contexto aparecen?
¿Cómo se los valora? ¿Quién los nombra (el alumno o el maestro)?

⁴ Más adelante, una vez definidos los conceptos de la teoría de B. Bernstein que se emplean en este trabajo, nos referiremos a esta transmisión como la reproducción del DPO en el contexto del aula.

⁵ El DPO, Discurso Pedagógico Oficial, es un concepto presentado por Basil Bernstein que engloba “...la práctica discursiva a través de la cual el poder y el control del Estado se ejercen” (Bernstein y Díaz 1985: s/p)

- ¿Qué se recomienda comer y qué no? ¿Qué reglas de higiene se relacionan con los alimentos y su consumo? ¿Qué vocabulario se emplea? ¿Qué códigos se transmiten? ¿Cómo se recomienda consumir los alimentos? ¿Qué reglas de urbanidad se asocian con la ingesta de los mismos?
- ¿Quién alimenta a quién? ¿Quién produce los alimentos? ¿Quién los provee y los sirve? ¿Qué roles cumplen hombres y mujeres en relación con la alimentación en ambos dispositivos? ¿Qué comen “los otros”? ¿Cómo aparecen las bebidas alcohólicas, los platos típicos y los foráneos?

El objetivo general fue describir qué contenidos de la EA se enseñaron, cómo se enseñaron y evaluaron en las escuelas primarias de la Capital Federal, durante el período 1936-1960. Para abordar el problema propuesto, los objetivos específicos fueron:

- Identificar contenidos, valores, sensibilidades y prácticas referidos a la alimentación presentes en los cuadernos de clase de la escuela primaria durante el período histórico seleccionado.
- Reconocer la forma en que, a través del discurso pedagógico sobre alimentación, en los cuadernos de clase del período estudiado, se configuraban destinatarios específicos de acuerdo a las características del género, clase o edad, región del país e incluso aptitudes y capacidades (normalidad / patología).

En última instancia, nuestro interés se basa en el postulado que sostiene que la forma en que la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja al mismo tiempo la distribución de poder y los principios de control social. Desde este punto de vista, Basil Bernstein (1975) construye su teoría sociolingüística para explicar tanto a nivel macro como micro las formas que adquiere la reproducción social de las diferencias de clase. Los postulados del autor británico, y el modelo de análisis basado en ellos, nos proporcionaron una plataforma desde la cual estudiar

las prácticas comunicativas, las reglas de producción y reproducción de las formas de identidad social generadas en esas prácticas.

Antecedentes

“Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo...”
Graciela Messina, 1999:145

El encuadre del problema de estudio, así como su enfoque teórico metodológico fue el resultado de un proceso de revisión de algunos antecedentes provenientes de distintos recorridos de investigación. Los mismos se refieren, desde distintas perspectivas y con diversidad de métodos y fuentes, a las diferentes preguntas que orientan nuestro trabajo. Es por eso que hemos organizado los aportes de esas investigaciones en torno a tres preguntas que resumen nuestro abordaje del problema.

Intentaremos a continuación dialogar con algunos de los numerosos trabajos relacionados con el tema que nos ocupa, para ello enunciaremos tres líneas temáticas que se relacionan íntimamente con nuestras preguntas de tesis: en primer lugar apelaremos a las investigaciones que, de un modo u otro, hacen referencia a los alimentos que figuran en el DPO y cómo se los ha valorado; luego conversaremos con los trabajos referidos a la forma de alimentarse, cómo se debe comer y en qué cantidad; y por último instalaremos el diálogo con aquellas investigaciones que intentan dilucidar el rol que se le asigna a los destinatarios del discurso alimentario en la escuela.

En un primer momento presentamos los trabajos referidos al Discurso Pedagógico Oficial (DPO)⁶ sobre la alimentación, y su inclusión en la escuela. Luego, para introducirnos en los interrogantes acerca del cómo comer, cuánto y de qué manera, nos acercamos, además de algunos de los trabajos que refirieron al tema en Colombia y a otros que describieron el proceso de civilización tanto del apetito como de los modales en la mesa, en Europa en un periodo histórico anterior. Por último, abordamos lo referente a la construcción de los roles

⁶ Este concepto se define en el Capítulo 3 dentro del Marco Teórico

de padre/madre, mujer/varón, niño/niña, trabajador y pueblos originarios a través de la mirada de Pérez (2012), Caldo (2016), Gutiérrez (2002) y Gené (2001). Dejamos para incorporar en el capítulo de la estrategia metodológica aquellos trabajos que usan como fuente los cuadernos de clase.

Algunos trabajos, pertenecientes a la línea de investigación en que se inscribe esta Tesis, indagan los aspectos históricos y sociales de la educación alimentaria en la escuela argentina, entre los siglos XX y XXI. Aisenstein y Cairo (2012) estudiaron la creciente inclusión de la educación alimentaria en la Argentina durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX; indagaron las concepciones, valores y prácticas sobre el tema que se articularon en el discurso pedagógico estatal y las acciones a través de las cuales se difundieron algunos juicios de producción y consumo alimentario (Bourdieu, 1988). Para realizarlo tomaron como fuentes dos revistas pedagógicas oficiales: *El Monitor de la Educación Común*⁷ y *la Revista de Educación*⁸, dos referentes de las ideas de la época.

En ese marco, desde la creación del sistema educativo argentino, el discurso oficial sobre la alimentación mostró una tendencia a la homogeneización de la población, expresada no sólo en las revistas oficiales recién mencionadas, sino también en los planes y programas, y en los manuales escolares. (Aisenstein, Cairo y Brea, 2012). A partir de la idea de que todos los organismos funcionan igual se planteó que todos podían (y debían) alimentarse del mismo modo. Estos supuestos se vieron reflejados en las recomendaciones sobre la dieta, los conocimientos sobre el funcionamiento del sistema digestivo y la composición química de los alimentos y la valoración de ciertos hábitos alimentarios por sobre otros.

Las autoras señalan que la higiene y la ciencia moderna de la nutrición se amalgamaron de un modo particular con el discurso religioso-moral, y con recomendaciones acerca de la salud, dando lugar a contenidos, saberes y prácticas tales como: la justa medida en el comer, la prevención del alcoholismo, la eliminación de prácticas irracionales de

7 Creado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en septiembre de 1881, durante la primera presidencia de Julio Argentino Roca, y continuó editándose hasta 1949. A partir de entonces volvió a editarse durante los siguientes períodos: 1959-1961; 1965-1976, 2000-2001 y 2004 a la actualidad.

8 Creado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en septiembre de 1881, durante la primera presidencia de Julio Argentino Roca, y continuó editándose hasta 1949. A partir de entonces volvió a editarse durante los siguientes períodos: 1959-1961; 1965-1976, 2000-2001 y 2004 a la actualidad.

consumo de alimentos que pueden producir enfermedades, entre otras. (Aisenstein y Cairo, 2012: 237-238).

Los dos trabajos mencionados toman el concepto de Discurso Pedagógico Oficial (DPO) (Bernstein y Díaz, 1984); que, según el autor, se materializa a través de diferentes registros textuales que incorporan un conjunto de discursos y producciones fundamentales para la organización y construcción del (en este caso naciente) orden normalizado/normalizante del sistema educativo y del Estado en general. Considera que el DPO llega a las aulas a través de los diversos recursos del sistema educativo: textos formales y regulativos (decretos, resoluciones, programas) y otros objetos que llegan a considerarse como vehículos de la posición oficial (libros de texto, prensa educativa especializada, informes).

El DPO, señalan Aisenstein y Cairo (2012), produjo saber oficial sobre los diversos comportamientos corporales humanos tales como: la sexualidad, los ritmos de sueño y trabajo, la periodicidad de las comidas, el control de las necesidades, las prohibiciones frente a los peligros. También incluyó preceptos sobre los modos y maneras, los tiempos y los espacios de lo habitual y de las funciones básicas orgánicas. Además, identifican los temas sobre alimentación que el discurso pedagógico selecciona y organiza, alrededor de cuatro cuestiones que remiten a diferentes campos simbólicos y del saber: en primer lugar el que relaciona la alimentación con la higiene y no con el placer; en segundo lugar, el que emplea los conocimientos científicos con la dieta; en tercer lugar, el que asocia moral con dietética y por último, el que reproduce conocimientos, prácticas y valores sobre producción, elaboración y conservación de los alimentos. (Aisenstein et al., 2012:232)

Dentro del DPO, inspirado en la dietética moderna, lo placentero y lo saludable se separan y la elección de alimentos y preparación de las comidas están vinculadas, no al disfrute sino a la salud. Aparecen en el período estudiado asignaturas que, junto con los aportes de las ciencias y los conocimientos empíricos sobre producción de alimentos, se proponen transmitir valores y principios morales no exentos de connotaciones religiosas como por ejemplo los pecados capitales de la gula, la avaricia, entre otros.

El trabajo de Martina Brea (2012), también perteneciente a esta línea de investigación, pone el foco sobre el discurso pedagógico referido a la alimentación en los

manuales escolares entre 1880 y 1940⁹. En él realiza un interesante aporte sobre el contenido del DPO acerca de la alimentación que produjeron y reprodujeron los manuales escolares.

La autora no buscó describir aquello que aconteció en la escuela o que interiorizó el niño/niña, sino aquello que desde los manuales se esperaba que fuera enseñado dentro de las aulas. Se propuso caracterizar la educación alimentaria haciendo foco en qué contenidos se intentaban enseñar: qué conceptos, prácticas y valores se buscaron colocar en la situación de enseñanza y aprendizaje, así como en el destinatario imaginario que la EAN, presente en los manuales, contribuyó a configurar. A su paso describió las posibles características –género, origen, tareas a desempeñar en el futuro – que se suponía que debían portar, incorporar o desarrollar los sujetos destinatarios de la misma.

Todos los manuales del corpus pertenecen al período 1880-1940; dado que dicho período se caracterizó por el desarrollo y la consolidación del sistema educativo argentino. Algunos responden al “Programa por Asuntos” que (tal como fue mencionado) produjo algunos de los cambios que se realizaban a nivel curricular en las décadas del treinta y del cuarenta a raíz de las diversas críticas a la escuela primaria.

Los hallazgos vinculados a la producción, la preparación, la selección y el consumo de los alimentos se sistematizaron en valores, prácticas y conocimientos. Brea halló que en los manuales de Geografía (general y argentina) se encontraron principalmente conocimientos sobre las características territoriales, productivas y comerciales del país. En los manuales de Historia se presentaron, principalmente, conocimientos –razas humanas, producciones en la Argentina– y valores, vinculados a la alimentación. En los de Ciencias Naturales, Física, Química y Naturaleza se trabajaron mayormente conocimientos sobre la alimentación, la digestión, los valores nutritivos de los alimentos y los beneficios de cada sustancia alimenticia. Mientras que en los manuales de Higiene y Cuerpo Humano se encontraron en mayor medida las prácticas orientadas a la preparación y consumo de alimentos, así como también las prácticas vinculadas a la higiene personal. Por último, los

⁹ El diseño de la investigación es de carácter cualitativo y realiza un análisis de contenido de fuentes primarias: manuales escolares. El corpus de manuales seleccionados se compuso de: 37 manuales (3 para 1° y 2° grado, 7 para 3° y 4°, 16 para 5° y 6° grado, 5 para primaria superior y secundaria, 4 para la escuela secundaria y 2 para maestros) 7 son de autores mujeres y 24 de autores varones uno de ellos no tiene especificaciones y 5 son de editoriales.

libros de lectura que, aunque también refieren a prácticas de higiene, parecen ser los principales encargados de transmitir los valores apreciados y no apreciados, junto con los modales que se deben guardar en la mesa.

Los alimentos que son considerados nutritivos y necesarios para el cuerpo, en los manuales analizados por Brea (2012) son: las carnes, la leche, el pescado, el agua, las frutas, las verduras, el pan, el queso, el té, el mate amargo, el jugo de ciruelas, el caldo de ternero, la mostaza, el vinagre, la pimienta, la sal, la cebolla, la miel y el arroz. Aquellos alimentos que no son beneficiosos para el cuerpo son: los chokolatines, los pasteles, las golosinas y los condimentos picantes. Además, los alimentos deben estar en buen estado para que no ocasionen malestar en la persona dado que muchos de los alimentos nombrados como nutritivos y recomendables, pueden ser peligrosos para la salud si son ingeridos en mal estado.

Otro de los temas de fuerte presencia en los manuales fue la advertencia acerca de los peligros del consumo de alcohol, y a pesar de que la industria vitivinícola se encontraba en pleno desarrollo, la mayoría de los manuales del período trabajado en la tesis no recomiendan las bebidas alcohólicas, un hábito que es considerado dañino. El cultivo del trigo y, por ende, la fabricación del pan, invitan a pensar en una sociedad que valora positivamente el trabajo agrícola como fuente de riqueza y como fuente para la producción alimentaria, señala Brea (2012). Mientras que la carne y la industria ganadera se presentan de manera ambivalente.

¿Qué se debe comer? ¿Cómo se debe comer? ¿Cuánto se debe comer? ¿Para qué comer? el tema es abordado en manuales de: Higiene, Lectura, Cuerpo Humano, Ciencias Físico-Químicas y Naturales, tanto del nivel primario como secundario, afirma Brea (2012), donde el discurso religioso se entremezcla con el laico y se opone a la gula recomendando moderación en todos los aspectos referentes al cuerpo (ejercicio, descanso y alimentación) a fin de conservar la salud y reparar energías. Los conceptos de régimen alimenticio (clase de alimentos que deben consumirse) y de ración (cantidad de alimentos a ingerir), parecen estar ligados a: la edad, la personalidad, el trabajo que realiza la persona y el sexo. Cada régimen alimenticio, o regla de la alimentación, será diferente en la medida en que aquellas dimensiones sean distintas.

Acerca de ¿Cómo producir o conseguir los alimentos? la autora afirma que en los manuales escolares si bien todo trabajo es exaltado no todos tienen la misma valoración. La caza, la pesca, la agricultura y la ganadería se presentan y relacionan con el tipo de civilización en la preponderan. La caza, la pesca y la recolección son actividades que se nombran poco y aparecen relacionadas con los tiempos prehistóricos y con poblaciones primitivas. Las actividades más nombradas son la agricultura (describiendo los usos del maíz, el trigo, el arroz y el vino) y la ganadería como fuentes de riqueza del país.

En nuestra propia indagación describiremos las prácticas, valores y conocimientos sobre alimentación que se registran en los cuadernos de clase y con qué asignatura se los asociaba. Partimos del supuesto que muchos de estos alimentos (y otros) junto con las recomendaciones acerca de su ingesta mencionados en el trabajo de Brea (2012) se repetirán en los cuadernos de clase; para ponerlo a prueba, tomaremos los hallazgos producidos respecto del período 1880-1930 y nos sumergimos en el contexto de la reproducción en el mismo período de Programas por Asuntos estudiado por Almada (2017).

La tesis de Cecilia Almada fue el punto de llegada para la selección del tema y el problema de este estudio, así también como la periodización, dado que se propuso “...investigar el discurso pedagógico oficial sobre educación alimentaria vigente en la escuela primaria argentina, durante el denominado período de Programas por Asuntos.” (Almada,2017:44) que abarcó desde 1936 hasta 1961.

Respecto de este periodo, Mariano Palamidessi (2006), señala que la escuela primaria fue objeto de importantes reajuste gracias a la difusión de las ideas de la Escuela Nueva y de nuevas teorías sobre el desarrollo infantil; junto a los nuevos modos de concebir el aprendizaje y la actividad infantil, promovieron cambios tales como: la flexibilización del horario escolar, la concentración de temas de distintas asignaturas en unidades didácticas más extensas al modo de los centros de interés de Decroly, la superación de las largas listas de ejercicios, entre otros. Todos estos cambios se reflejaron en el denominado “Programa por Asuntos”, que tuvo vigencia en la Capital Federal y en los Territorios Nacionales entre 1936 y 1961 (CNE, 1936). Los “Asuntos” (“Hace frío”, “Mi barrio” o “La región pampeana”) eran unidades de trabajo integradas con una duración que rondaba la semana (Palamidessi, 2006).

También se los llamó motivos de trabajo y unidades de desenvolvimiento. Pero cualquiera fuera la denominación todos buscaban superar las actividades y ejercicios y crear centros de interés que potenciarán la actividad del niño mediante la observación, asociación y expresión.

A través del análisis temático de contenido (Krippendorff, 2004) Almada (2017) rastrea los valores, contenidos y prácticas asociadas a la EAN (contenidos incluidos en la asignatura Economía Doméstica y conocimientos sobre Biología humana e Higiene y aquellos en que la relación parecía indirecta como los que aparecen en asignaturas tales como Geografía, Historia, Religión y Moral); para ello, realiza una lectura analítica de distintos documentos oficiales entre ellos los Programas por Asuntos.

El corpus seleccionado estuvo conformado por los planes y programas diseñados para la escuela primaria entre 1936 y 1961; los números de la revista *El Monitor de la Educación Común*, los Boletines del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y el Ministerio de Educación de la Nación, además de la publicación de las conferencias sobre la escuela y el problema de la nutrición del escolar, celebradas en 1948, destinadas a los directores de escuelas primarias y secundarias y editada por el Ministerio de Educación de La Nación, en el año 1949.

Almada complejiza la idea de alimentación y educación alimentaria explicitando desde diversas perspectivas teóricas los aspectos transversales de su investigación: en sus interrogantes se combinan “lo que se puede comer” (el acceso), “lo que se hace para comer” (las prácticas) y “lo que se sabe” sobre ella (representaciones de la comida, el cuerpo y la comensalidad que constituye el sentido, las causas, la elección de los alimentos, las preparaciones y las formas de comer).

En su análisis encuentra cierta continuidad de algunos aspectos que se expresaron desde la creación del sistema educativo argentino, tales como: la educación del cuerpo infantil y por extensión, de sus familias, a través de saberes, prácticas y valores que provenían del campo científico médico (saberes basados en la higiene, y la ciencia moderna de la nutrición), y del discurso religioso-moral, muchas veces amalgamado con las recomendaciones acerca de la salud.

A la vez, encuentra discontinuidades respecto del período anterior. Uno de ellos es el reconocimiento del avance de la industria que tuvo su correlato en los planes y programas durante el peronismo; el proceso de industrialización y la democratización del bienestar que marcó el inicio de la masificación del consumo y la masificación del bienestar que llevó a la adopción de nuevos hábitos de alimentación y el consumo en general. Estos aspectos se hicieron visibles en especial en los programas de los años 1949, 1954 y 1961

Herrera Beltrán (2010) por su parte se propuso comprender cómo los colombianos se constituyeron en los sujetos que son, con modelos aprendidos durante la infancia y la juventud; para ello, acudió a la historia, con la idea de develar la procedencia de los discursos en torno a las transformaciones corporales de los sujetos, a sus prácticas, así como a la emergencia de dispositivos que han obrado desde la escuela en el gobierno de la población. El período abordado corresponde a la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX, momento en que la modernidad llega a Colombia desde el dispositivo escolar, a través de las Ciencias de la Educación y mediante el discurso del saber científico. Su perspectiva incluye el análisis de los discursos acerca del poder moral y la higienización de la raza en vía de extinción, que ingresaron en la escuela durante el período analizado en su trabajo.

H. Beltrán (2010) afirma que la Iglesia Católica en vez despreocuparse del cuerpo - como se afirma- centró de manera certera y permanente la atención sobre el cuerpo: propiciando, desde las prácticas religiosas, la culpa y el silenciamiento de lo corporal y en su cruzada por el control del cuerpo se unió al discurso higienizante de la medicina empleado por el gobierno para ejercer el control sobre la población y regenerar la raza. Fue la escuela el dispositivo por excelencia para instruir y educar moral e higiénicamente a la población respecto de la alimentación como un modo del gobierno de la población.

A la gula se le relacionaba con lo abyecto, y las clases de religión y la educación en general que se impartía en los colegios especialmente los religiosos, se ocuparon de diferenciar al hombre, al animal y al buen cristiano en el acto de comer. Se trataba de educar a la infancia y a la juventud en la medida y en la frugalidad, así como en el desprecio de los placeres corporales. En este sentido, las funciones del educador estuvieron encaminadas a disciplinar la voluntad, asegurando la victoria sobre las pasiones e instintos mediante

actividades impuestas a los niños. Una de las estrategias para educar la voluntad fue el ejercicio físico; para los varones, los ejercicios en el ámbito rural, industrial y científico fueron los más adecuados, para las niñas, lo conveniente era ejercitarse en las artes y oficios domésticos, agrícolas y comerciales. Esta educación femenina destacaba su lugar en la familia, en que las actividades y enseñanzas estuvieran dirigidas a la educación doméstica, que incluía la selección, compra, organización y preparación conveniente de los alimentos cuyo lugar en el desarrollo de la infancia y en el futuro de la raza, resultaban fundamentales.

El estudio señala especialmente el carácter antialcohólico de la enseñanza, dado que el consumo desmedido de alcohol se consideraba el origen de muchos de los problemas sociales. Y fue allí, en esa coyuntura, que emergieron desde el dispositivo higiénico una serie de estrategias fuera de la escuela, entre las que se cuentan la campaña de la copa de leche, la campaña antialcohólica y la campaña contra la chicha, entre otras.

Las fuentes consultadas además de otros documentos, tales como libros y programas de gobierno, incluyeron los catecismos y las cartillas de urbanidad en las que se encuentran recomendaciones acerca de mantener un buen aseo bucal, cuidar lo que se come y especialmente cómo se come. El ejercicio físico, las clases de higiene, pero también las de religión, de economía doméstica y de ciencias fueron los medios empleados por el Estado para evitar el pecado de la gula y regenerar la raza en la Colombia del siglo XIX y XX.

En síntesis, el conjunto de trabajos de esta línea permitió una primera aproximación teórica, metodológica y de avances sobre el tema en lo que hace a los contextos de producción y recontextualización del discurso; pero ninguno de ellos ha indagado en campo de la reproducción, es decir ninguno había tratado de responder a la pregunta ¿Qué se enseñó en la escuela sobre alimentación y educación alimentaria?

Ahora nos adentraremos en los estudios que se preguntaron, entre otros interrogantes, por la cantidad y calidad de la alimentación. Entre ellos podemos diferenciar aquellos que se preocuparon por las deficiencias alimentarias de la población de aquellos que se preocuparon por la salud y belleza física y abogaron en contra de los excesos alimentarios, y un tercer grupo que abordaron ambos extremos, la regulación del apetito, desde un punto de vista sociológico- histórico. Entre los primeros hemos acudido al trabajo de recopilación de

Programas alimentarios implementados en Argentina, realizado por el CESNI (2003) y al análisis de un proyecto de EAN, vinculado con un Programa de educación alimentaria, llevado adelante más recientemente por Paoloni (2019). Para abordar el tema de la alimentación como medio para obtener el cuerpo deseado tomaremos los aportes de Herrera Beltrán (2010). Y por último los estudios de Mennell (1987) y Scholliers (2013).

Además de los estudios mencionados hasta ahora, también hemos recurrido a la Tesis de Aletti (2017), que pertenece a la mencionada línea de investigación sobre educación alimentaria en los Siglos XIX y XX. El diario *La Nación* entre los años 1885-1921, fue la fuente seleccionada para investigar dichas recomendaciones y aunque el período analizado es anterior al nuestro, nos presenta una serie de modelos de destinatarios de la educación alimentaria nutricional que nos hemos propuesto tratar de describir tal y como se los presenta en los cuadernos de clase.

Una gran variedad de actores intervino, según afirma el trabajo, en la producción y reproducción del discurso periodístico de esa época: los médicos, farmacéuticos y químicos (provenientes del mundo científico), los pedagogos y los ingenieros agrónomos (en el ámbito educativo) y los corresponsales, cronistas y publicistas (del ámbito periodístico). Más adelante se incluye, en las notas, al Estado, los vecinos, vendedores y consumidores de publicidad. Todos estos actores participaron de los cambios en la alimentación de los que los medios dieron cuenta, junto con el discurso médico e higienista, de la alimentación como garante de la salud física y moral. Entre 1920 y 1930, concluye, se configuró tanto a nivel nacional como internacional una nueva cultura de la nutrición. Es interesante indagar si, dicha cultura, se vio reflejada en los planes y programas que se implementaron a partir de 1936, y en las aulas escolares, quedando registrada en los cuadernos de clase.

En Argentina al igual que en América Latina, el origen de los Programas Alimentarios se remonta a los inicios del siglo XX y se asocia a la necesidad de aquella época de mejorar el estado de salud y alimentación de los "niños débiles", que presentaban un menor rendimiento y mayor ausentismo escolar. Como contribución al debate y hacia la construcción de menos, pero mejores, simples y más eficientes programas alimentarios, el CESNI publicó una historia de los principales programas nacionales implementados en los

últimos cien años, empleando fuentes bibliográficas diversas, libros, documentos y revistas, de autores que han marcado la historia de la Nutrición en Argentina como Perlina Winocur, Pedro Escudero y sus discípulos del Instituto Nacional de Nutrición. (CESNI, 2003)

Desde fines del siglo XIX y fundamentalmente en las primeras décadas del XX se impulsaron desde formas rudimentarias hasta sistemas más formales de ayuda o asistencia alimentaria. El ámbito escolar y la preocupación por los "niños débiles" cuya mala alimentación era identificada como obstáculo en su rendimiento intelectual fue el disparador de las primeras experiencias de copa de leche, cantinas o comedores escolares. A partir de los años '30 hasta su cierre en 1968, el Instituto Nacional de Nutrición (INN) mantuvo el protagonismo y liderazgo técnico en el diseño e implementación de programas alimentarios.

El interés por el control de la cantidad y calidad de los alimentos que ingiere una población es de larga data y proviene de un largo proceso de regulación cuantitativa del apetito en Europa en el que, Mennell (1987) sostiene, el discurso médico y religioso acerca de la dieta fue solo una parte del proceso que él considera como la "civilización del apetito" que se dió a partir del Medioevo y el Renacimiento Europeo. En su trabajo distingue "hambre" de "apetito"; siendo el primero un instinto físico que se da con cierta regularidad mientras que el segundo es un deseo o una inclinación a consumir alimentos. El "hambre" está ligada a lo fisiológico mientras que el "apetito" está relacionado con lo psicológico. La regulación de la ingesta puede estar "seteada", a la manera de un termostato, demasiado alta causando excesivo peso corporal (bulimia) o demasiado baja y por ende peso corporal insuficiente (anorexia). La búsqueda de una imagen corporal socialmente aceptada juega un papel no menor en esta regulación.

El proceso de ascenso social de pequeñas porciones de los estratos más bajos, posibilitado por el mejor acceso a los alimentos, fue empujando la pirámide social hacia arriba, y permitiendo que segmentos sociales cada vez más amplios copiaran los hábitos alimenticios de la élite. Es interesante observar cómo se dio este proceso en nuestro país durante el período seleccionado, y describir qué rol cumplió la escuela en él. Al volverse físicamente imposible aumentar las cantidades, las clases más altas comenzaron a fijar su atención en la calidad y la elaboración de los platos, por el mismo proceso antes señalado,

esto se fue extendiendo a los otros sectores; y se empezó a condenar el exceso y a ensalzar la gastronomía y el arte culinario. Es interesante esta coincidencia entre la expansión del consumo y el interés en el arte culinario, dado que en nuestro país se dieron en forma simultánea la masificación del consumo y la notoriedad adquirida por las ecónomas, que enseñaban a las amas de casa la confección de platos elaborados, variados y nutritivos.

El estudio de Mennell, se basó en documentos de época, tales como: homilías, cartas, libros, revistas femeninas de circulación masiva y escritos médicos, entre otros. Su trabajo tiene como punto de partida el de Elías (1939) acerca del proceso civilizatorio.

Otro estudio acerca de las recomendaciones sobre ¿Qué comer? Y ¿Cuánto comer? Es el realizado por Scholliers (2013) a partir de los manuales empleados en las escuelas de educación doméstica en Bélgica entre 1890-1940. El autor reconoce tres etapas en las recomendaciones alimentarias de los manuales de esa época:

1. previo a 1914, se recomendaba consumir alimentos económicos, mucha carne y poca atención al desayuno. Se recomienda cubrir las necesidades alimenticias del cuerpo con alimentos baratos tales como papas y pan, y si bien, la relación entre alimentación y salud es poco clara o indirecta, se desaconseja el abuso y la gula;
2. a partir de finales de 1920 y comienzos de 1930, se presta atención a la cantidad de vitaminas y calorías que se consumen, se relaciona la dieta desbalanceada con determinadas enfermedades y se recomienda reducir el consumo de carne. Se fomenta el consumo de vegetales, frutas y pan con cereales ya que facilitan el tránsito intestinal. Además, se empieza a prestar atención al desayuno;
3. por último, a partir de finales de 1920 se hace referencia a la ciencia y la investigación.

Al autor le interesa investigar la forma en que el nuevo conocimiento científico, en este caso el nutricional, desafía los hábitos, las creencias y las prácticas. Para hacerlo indaga en la información nutricional que los autores de los textos escolares incluyeron en los manuales destinados a la formación de las niñas belgas de ese período (Bélgica posee una variada colección de libros de educación doméstica¹⁰). Entre 1884 y 1940 hubo gran cantidad

¹⁰ Household education en el original

de escuelas (389 en 1910) destinadas a educar a las niñas en las artes domésticas, aunque también se dictaban clases de manejo del hogar e higiene en las escuelas primarias.

Desde un enfoque cualitativo no analiza todos los manuales de la época sino solo los que se emplearon en estas escuelas de educación doméstica. Los textos estaban destinados tanto a escuelas públicas como privadas de cualquier religión; en todos ellos abundan las recomendaciones dedicadas a los alimentos, el 70% de las páginas se referían a la alimentación; el objetivo era inculcar los principios de una dieta sana, eficiente y accesible económicamente. Se combinaban la teoría y la práctica, mientras alentaban la elaboración de menús que tuvieran en cuenta el costo-eficiencia, se dictaron instrucciones simples y claras que pusieron gran atención a la salud y la higiene.

Su trabajo parte de identificar a un destinatario único y diferenciado de la educación doméstica y alimentaria: las niñas. Esto se relaciona con el próximo conjunto de trabajos seleccionados.

El último grupo de investigaciones interpeladas durante nuestro trabajo son aquellas que se refieren a la construcción de sujetos diferenciados en torno a la educación alimentaria. El discurso no le dijo a todos lo mismo: cada uno debía tener la alimentación adecuada a su sexo, su edad y su rol social. Y cada uno debía relacionarse con los alimentos de manera diferente según las mismas variables. Ya hemos mencionado que en relación al qué comer, cuánto y cómo, los estudios reconocen esta diferenciación de los sujetos destinatarios, especialmente del sujeto femenino. Ahora entraremos en más detalle acerca de los aportes de diversos estudios en torno a este tema.

Dentro de esta perspectiva, Aletti (2017) identificó discursos diferenciados acerca de la alimentación dirigidos a una serie de destinatarios imaginados por el discurso periodístico de los años 1880-1920. Basados en la edad, sexo, grupo social y etnia se reconocen los roles de: madre/padre, adolescente/joven, mujer, hombre, anciano, agricultor, estanciero, ama de casa, y se asigna una dieta adecuada a cada uno de ellos. Al entrecruzar los factores diferenciadores la autora estableció las categorías más reconocidas en el discurso del diario: el niño lactante, el niño pobre, el niño en edad escolar, la mujer- madre, la mujer- nodriza, la

mujer-obrera, el obrero, el pobre, el trabajador rural, los pueblos originarios. Algunas de esas categorías se ven representadas en los cuadernos de la época analizada.

Del análisis de los destinatarios construidos por el DPO, Almada (2017) identifica variedad de niños y definiciones de docentes. Sobre los primeros describe la configuración de nociones de infancias diferenciadas vinculadas con la alimentación (tales como la malnutrición y la seguridad alimentaria). Respecto de los segundos, el rol docente, tampoco escapó al análisis de las fuentes realizadas por la autora. En el análisis del discurso sobre la educación alimentaria encuentra referencias a los saberes necesarios para el desempeño del rol que, si bien en un principio aludían al maestro rural, en la década de 1940, estaban destinados tanto a los maestros de las escuelas rurales como a los de las escuelas urbanas. Por su parte, Brea realiza la descripción de los sujetos destinatarios del DPO sobre alimentación que presentaban los manuales, diferenciando a aquellos sujetos que existen y aquellos que no existían para el discurso pedagógico, así como las características individuales y sociales (de clase, género) que se buscaban construir en el momento histórico trabajado. Vincula al destinatario femenino con el cumplimiento del rol de ama de casa y madre que justifica que todas las niñas debían adquirir conocimientos acerca de los alimentos –sus nutrientes y conservación-, sobre cocina y sobre todo tipo de labores domésticas.

“Niñas madres, niñas que preparan y sirven tazas de té, niñas que saben cómo hervir un huevo, que esperan al marido con la comida preparada, que conocen los valores nutritivos de los alimentos, que cuidan y protegen la salud de todos los miembros de su familia, es el sujeto imaginado de todos los grados de la primaria. La educación doméstica –la cocina, la higiene de los alimentos, el menú económico, higiénico y completo, la selección y conservación de alimentos de parásitos y moscas- brinda como resultado la imagen de una identidad específica de mujer que tiene un determinado rol en la sociedad y específicamente en su familia.” (Brea, 2012:82)

También imagina un rol masculino específico como trabajadores manuales civilizados. En los manuales, quien trabaja fuera de la casa parecería ser el hombre; la imagen de jefes de la casa, de encargados de sostener a su familia con su trabajo, es predominantemente masculina. Las actividades más exaltadas son las vinculadas a la agricultura, la ganadería y el desarrollo industrial, dado que la Argentina a fines del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX, comenzaba a posicionarse como país moderno y necesitó del desarrollo de estas actividades para transformarse en como una sociedad urbana, civilizada y moderna.

La mujer se configuró como un destinatario diferenciado de la educación alimentaria, y los trabajos de Aletti (2017) y de Paula Caldo (2016) nos llevaron a cuestionarnos acerca del modelo de mujer, en referencia a producción, la adquisición (o la provisión de los medios para ella) y la preparación de los alimentos, que se produjo y reprodujo en las aulas entre 1936 y 1961.

La perspectiva de género aportada por Caldo (2016) en su trabajo¹¹ se propone historiar las connotaciones desprendidas del proceso de feminización de la transmisión escrita del saber culinario en Argentina en las décadas de 1930 y 1940. La prensa femenina muestra cómo la publicación de recetas persiguió el cometido tanto de enseñar a cocinar, como de educar al ama de casa y otorgar una salida laboral, y donde también se fomenta el consumo de productos alimenticios.

En su perspectiva teórico-metodológico se intercalan, al modo de las capas de una masa de hojaldre, los aportes de la historia sociocultural, la historia de y con mujeres y la historia de la alimentación; y desde allí realiza una lectura crítica e interpretativa de las fuentes. El semanario *Damas y Damitas*, de tirada masiva, estaba dedicado a las mujeres de los sectores sociales medios y bajos generalmente de las periferias urbanas, ciudades menores y también zonas rurales. La fuente empleada se dirigió tanto a las “damas” (señoras maduras, casadas o viudas, madres) como a las “damitas”, (las jóvenes solteras por casarse). El sistema de suscripción y compra por correo garantizaron la amplia circulación de la revista, y permitió el intercambio epistolar entre lectoras y editores.

A partir del análisis del papel que jugaron los discursos prescriptivos de la prensa gráfica Caldo (2016), indaga las características tanto de las recetas de cocina, como de las autoras y de las publicidades de alimentos. Además, estudia los efectos buscados sobre las lectoras-cocineras consumidoras, entendiendo que la cocina escrita, debido a su carácter prescriptivo, buscaba el disciplinamiento de las mujeres cocineras.

En las décadas de 1930 y 1940, el saber culinario y doméstico se vio influenciado por la ampliación del mercado de consumo y la inclusión de nuevos sectores, y trajo

¹¹ “Revistas, consumos, alimentación y saberes femeninos. La propuesta de *Damas y Damitas*, Argentina, 1939-1944”

aparejado la redefinición del rol del ama de casa; esta publicación constituyó un espacio de formación de las mujeres en ese rol redefinido: el ama de casa moderna o profesional. También desde esta perspectiva histórica, la autora describe la evolución de la llamada economía doméstica. Por su origen etimológico el término está compuesto por dos vocablos griegos: *oikos* –casa– y *nomía* –gobierno–, e incluyó una serie de conocimientos que la economía despreció: los atinentes a la administración, financiamiento y gobierno del hogar. Así, la economía doméstica formó parte del conjunto de discursos destinados a in-formar (sic) a la mujer moderna.

En el ocaso de los años treinta, *Damas y Damitas* publicó una sección de economía doméstica, denominada “Curso de economía doméstica”, en cuyo contenido exclusivamente se registraron recetas de cocina y consejos generales para poner la mesa y cocinar. Cada edición poseía un menú a modo de índice de las recetas que se presentaban a continuación. En él se podía encontrar una combinación de platos salados y dulces destinados al servicio completo de una comida (almuerzo o cena). (Caldo, 2016)

Las lecciones de Economía Doméstica se impartieron durante el período estudiado y el análisis de los contenidos que quedaron plasmados bajo este rótulo nos permitirá inferir el modelo de femineidad que se reprodujo en las escuelas, con la recontextualización, en el DPO de los conocimientos que circulaban en la sociedad.

A partir del 1942 la sección “Curso de economía doméstica”, adquirió el título de “Para las amas de casa” y se introdujeron nuevos ejes temáticos tales como: los ingredientes, las conmemoraciones (fundamentalmente las fechas religiosas) o los cambios de estaciones (en las vísperas de la primavera se expusieron platos dulces alusivos, en tanto que en el invierno subía el potencial calórico de las sugerencias culinarias). En los grados inferiores de la escuela primaria esa asociación, a la que Caldo refiere, entre la temperatura/estación y el tipo de alimentos a consumir se ve muy marcada en los cuadernos de clase donde además se presentan diversas recetas a base de un mismo ingrediente principal (elaboración de distintos tipos de pan, por ejemplo). ¿Leerían las maestras la revista *Damas y Damitas*?

Esta preocupación por enseñarle a los niños y niñas qué, cuánto y cómo comer se mantuvo presente con algunas variaciones en los planes de estudio de la época. A través de

la escuela se buscó influenciar a las familias. Talía Gutiérrez afirma que el Estado peronista usó a la escuela como “instrumento privilegiado” (sic) para lograr la unanimidad respecto de su doctrina, el sistema educativo y el niño fueron los portavoces que transmitieron a las familias su particular concepción del país. La familia era central en el discurso del Gral. Perón, afirma la autora, la familia se presentó como la base de la sociedad sobre la que se construiría la Nueva Argentina justicialista y el Estado peronista difundió ampliamente esa imagen “...a través de diversos medios, entre los cuales ocupó un lugar central el sistema educativo.” (Gutiérrez 2002: 145)

La imagen de la nueva familia argentina que buscó difundir el peronismo entre 1945 y 1955, quedó plasmada en una documentación variada, que incluyó: revistas (*Mundo peronista*, *Criterio*, *Revista de instrucción primaria*, *La Obra*), la Constitución Nacional de 1949, los escritos parlamentarios, discursos del presidente Juan Domingo Perón, planes de estudio, libros escolares, publicaciones oficiales diversas y bibliografía producida sobre el tema.

La preocupación por la familia, implicaba una política específica referida a la mujer, considerada vehículo de unión, y conservadora de las tradiciones en el hogar. La concepción política del gobierno, consideraba que el aumento de la población contribuiría al crecimiento económico y a la defensa del país, y en consecuencia, la protección a la familia y a la maternidad eran funciones primordiales del Estado. Se resaltó el papel de la mujer-madre, al mismo tiempo que se le otorgó el derecho al voto. Y Gutiérrez (2002) afirma que lejos de debilitar a la familia, la participación de las mujeres en la vida pública sin dejar de lado su papel en el hogar, defendería los valores tradicionales

La crisis económica de 1949, impuso la vuelta al campo y el énfasis en la mayor producción y el ahorro como métodos para la recuperación. La familia fue una vez más objeto de apelación como agente básico para llevar a cabo esa política y generar una disminución en el consumo, afirma la autora (Gutiérrez, 2002) Se hizo necesario que los hijos adolescentes complementaran los ingresos del padre mientras que a las madres se le adjudicaba la tarea de administrar el hogar, economizando en las compras y evitando derroches.

La escuela estatal conservaba un lugar importante, y fue un vehículo eficiente de difusión de las ideas del gobierno peronista.

“Mediante la escolaridad formal se transmitía a los educandos determinada visión de la familia, no sólo en relación con la función y roles de sus miembros, el hogar, costumbres, vivienda, sino también mediante la difusión de la legislación y políticas implementadas desde el Estado al respecto ...” (Op. cit. 158)

¿Cuál era la función de la mujer-madre? Se pregunta la autora y responde que su tarea era hacer la comida, planchar, tejer, bordar, acompañar a los niños al colegio, administrar los ingresos etc. Aunque después de 1950 se hace necesario incluir a la madre trabajando fuera del hogar. La representación de la familia, elemento clave en la política nacionalista y popular, se mostraba como un reflejo y continuidad de los hogares tradicionales donde se reforzaba la jerarquía paterna, y los roles de género, a la vez que se le seguía otorgando importancia central en la educación de los hijos

La compleja relación escuela-familia-Estado se resolvió mediante la visión del ámbito educativo como una prolongación de la familia, que se consideraba a su vez un apoyo para la familia, y ambas instituciones contribuían a formar jóvenes útiles a la sociedad y al Estado justicialista. A su vez, la escuela era el canal por el cual se hacían llegar a las familias las consignas y los principios de la doctrina peronista, así como los mensajes relativos a los planes económicos, particularmente desde el segundo gobierno de Juan D. Perón.

La figura del ama de casa se profesionalizó en este período con la introducción de la cocina moderna donde se reproducían los principios de la organización del trabajo en las fábricas: la continuidad de los espacios de trabajo, la racionalización de los movimientos y la cadena de montaje.

También dan cuenta de la profesionalización del ama de casa la rica iconografía del peronismo. En su estudio Gené (2001) trata específicamente sobre un corpus de imágenes del peronismo en la gráfica. Su objetivo fue analizar la construcción de los repertorios iconográficos indagando en torno de los modelos del *ethos* peronista y sus modalidades de circulación en soportes gráficos -afiches, folletos y avisos de prensa-, y en las decoraciones utilizadas para las celebraciones que se realizaron en el período en que fueron organizadas por el Ministro de Educación, Oscar Ivanissevich. El criterio adoptado en la delimitación del

corpus fue el de focalizarse en aquellas imágenes que identifican más plenamente al peronismo: las representaciones del trabajador, de la familia y de la mujer.

La imagen de la mujer que se privilegió fue la de imágenes femeninas individuales, primando la representación tradicional de la mujer como madre en el seno familiar. En las escenas familiares se expresaron el progreso material, el acceso al consumo y el ostensible aumento de calidad del nivel de vida de los trabajadores gracias a la acción de un Estado protector y omnipresente. Las imágenes de la familia, fueron similares a las ampliamente difundidas en Estados Unidos y menos cercanas con las características del régimen nazi o fascista.

En cuanto a la periodización su trabajo examina las transformaciones de las iconografías del trabajador a lo largo de la década en torno a tres períodos: del 1946- 48 la imagen del trabajador, en 1950 la entronización de las imágenes de Perón y Eva y por último, las características que estas imágenes asumen en la etapa final del gobierno. El corpus está compuesto por un variado conjunto documental integrado por piezas gráficas. Estos materiales, obtenidos en archivos y en publicaciones periódicas, fueron fotografiados y catalogados en su totalidad, seleccionando a posteriori aquellos que se centran en la figura del trabajador, de la mujer y la familia. El enfoque adoptado para la lectura gráfica, se basó en el adoptado por Victoria Bonnell para analizar afiches soviéticos, inscripto en lo que la autora define como historia social y cultural de las imágenes.

La impresión general que nos deja esta recopilación de antecedentes es que se ha recorrido un largo camino en la investigación de la historia de la educación alimentaria en la Argentina y que podemos seguir haciendo aportes desde el nivel micro de la reproducción del DPO. Nosotros intentamos adentrarnos en lo que sucedió en el aula a través de lo que quedó registrado en los cuadernos de clase y enriquecer así esta rica tradición.

CAPÍTULO 2 CONTEXTO HISTÓRICO: LA ARGENTINA ENTRE 1936 Y 1961

Del mismo modo en que las *mamushkas* rusas se insertan una dentro de otra, intentaremos desentrañar el conjunto de circunstancias internacionales, nacionales, sociales, políticas y económicas que rodearon la educación alimentaria en el período que estuvieron en vigencia las Planes y Programas por Asuntos (1930-1960), ordenándolos desde lo más general a lo más particular. Nuestro tema de investigación se refiere al ámbito micro social y se encuentra inmerso en el contexto de la escuela, la sociedad, el país y el mundo del momento seleccionado para abordarlo. Esta descripción situacional pretende centrarse en describir dónde y cuándo tiene lugar dicha educación y quiénes influyeron en su particular modo de materializarse (Sautu, 2003), en las fases, momentos, quiebres y recomposiciones que marcaron la educación de la época.

El panorama mundial: De la Gran Recesión a la Revolución Cubana

Entre 1930 y 1960 el mundo cambió dramáticamente debido a una gran guerra mundial, una crisis económica global, diversas revoluciones nacionales que cambiaron la política internacional, asombrosos desarrollos tecnológicos que permitieron llegar a la luna, migraciones internacionales y luchas por la independencia de las naciones, entre otros acontecimientos importantes que marcaron este período de la historia contemporánea.

Terminada la I Guerra Mundial, Estados Unidos consiguió un rápido desarrollo económico que se vio perturbado, por la "gran depresión" de 1929; esta recesión, no duró mucho y liderado por el presidente Franklin Delano Roosevelt logró rápidamente la recuperación económica del país en la década del 30. Pero tuvo sus consecuencias en la dependiente economía argentina como veremos más adelante.

También la Segunda Guerra Mundial (1940-1945) marcó como ningún otro acontecimiento el siglo en general. Al igual que en 1914, la guerra se extendió a todo el mundo y lo modificó de una manera radical. Al finalizar el conflicto, EEUU y la URSS, se alzaron como las nuevas y únicas potencias globales y todas las demás pasaron a un segundo

nivel. Así comenzó el período conocido como Guerra Fría. Un poco más adelante la conformación del Estado de Israel (1948), la independencia de la India (1947) y la instauración del comunismo en China (1949) completó el cambio que se instalaría para siempre en la política internacional.

A lo largo de todo este período, la relación de la Argentina con el resto del mundo aparece atravesada por toda esta serie de sucesos en el contexto internacional. Algunas transformaciones incidieron, drásticamente, en la República Argentina en las décadas que van desde la Gran Depresión a la Revolución Cubana (Castagnola, 2001). La caída de la Bolsa de Nueva York ocurrida en octubre de 1929 tuvo impacto económico en nuestro país y las políticas ensayadas por diversos países del mundo para salir de la recesión pusieron en jaque un sistema económico agroexportador que se venía afianzando en nuestro país desde fines del S XIX. A su vez, el cambio en la hegemonía mundial que significó el paso del poder de Londres a Washington, al final de la II Guerra Mundial, generó un reacomodamiento de la Argentina en el concierto de las naciones, trayendo consigo la decadencia de las exportaciones argentinas hacia 1940. Una de las consecuencias de esta decadencia fue la caída de las importaciones debido a la escasez de divisas que antes provenían de las exportaciones, sumada a la caída del comercio internacional durante la II Guerra Mundial. Esto generó un incipiente desarrollo de la industria nacional con el fin de sustituir las importaciones y abastecer al mercado local. Esta crisis económica estuvo acompañada de una crisis política que incluyó una serie de golpes de estado y el surgimiento del peronismo.

El panorama macro político: De la “restauración conservadora” al “desarrollismo frondizista”

Durante el período seleccionado se sucedieron una serie de gobiernos democráticos interrumpidos por golpes militares. La década comienza con el golpe del 6 de septiembre de 1930 que impone a Uriburu como presidente. Con él se acercan al poder los grupos más conservadores relacionados con el sector agropecuario. Se inicia así el ciclo de la llamada “restauración conservadora”.

A Uriburu lo sucedió, tras la revolución de junio, el Gral. Agustín P. Justo, con quien compartía tendencias conservadoras. Justo llamó a elecciones y en 1938 asumió, tras elecciones fraudulentas, Roberto Ortiz. Tan solo dos años después debe dejar el gobierno en manos de su vicepresidente Ramón Castillo, debido a una enfermedad. Durante su gobierno se formó el GOU (Grupo de Oficiales Unidos), quienes finalmente llegan al poder en 1943 gracias a un nuevo golpe de estado. Como presidente asume Pedro Ramírez, ministro de guerra del gobierno anterior y en su lugar asume el Gral. Juan Domingo Perón, militar, que también organiza la Secretaría de Previsión Social.

El entonces coronel Juan Domingo Perón puso en marcha un programa social y económico que facilitó la apertura hacia sectores sociales claves. Desde los cargos de: vicepresidente, ministro de Guerra y secretario de Trabajo, sucesivamente, fortaleció a la clase obrera del país. El modelo político que implementó se basaba en el aumento de la demanda de bienes de consumo en el mercado interno gracias al incremento de los salarios; esta medida económica propició el afianzamiento de los sectores populares que permitió la emergencia participativa de nuevos actores. Más adelante, Farrell asumirá la presidencia y será durante su mandato que Perón comenzará su carrera política para llegar al gobierno mediante elecciones democráticas. En la historia política de la Argentina existe un antes y un después del surgimiento del peronismo, la antigua oposición entre radicales y conservadores pasó, después de 1945, a ser el enfrentamiento entre peronistas y antiperonistas. (Torre, 2001)

El arribo de Perón a la presidencia de la nación en 1946 se dió en el contexto de varias medidas orientadas a conseguir el apoyo de las corporaciones. Una serie de concesiones otorgadas a los trabajadores con el fin de detener el avance del comunismo, le aseguró el apoyo de los sindicatos y de la recientemente formada CGT; la imposición de la enseñanza religiosas en las escuelas públicas le garantizó el apoyo de la Iglesia; y la expansión y modernización de las Fuerzas Armadas, que comenzara como ministro de guerra, le aseguró su respaldo. A esto se le sumó la adhesión de las masas. Sin embargo, para asegurar el futuro del nuevo régimen se llevó a cabo una sistemática neutralización de la oposición: se expulsaron profesores hostiles de las universidades, se clausuraron periódicos opositores y el

sistema de radiodifusión nacional pasó a manos de empresarios afines al gobierno. La voz disidente solo podía escucharse en el Congreso en manos de un puñado de legisladores de la oposición quienes sufrieron toda clase de persecuciones. (Torre, 2001)

En 1951, gracias a la reforma de la Constitución del '49, Perón fue reelecto para un segundo mandato. Torre, asegura que no fue poco decisivo el voto femenino, recientemente establecido, en el triunfo electoral del ex Gral. Pero las condiciones económicas de su segundo mandato no fueron tan favorables como las que disfrutó durante el primero y se vio forzado a mejorar las relaciones exteriores con EE.UU. A pesar de eso, no pudo evitar el fin de la bonanza del comercio exterior y la necesidad del ajuste fiscal y la inflación.

Llegado 1955, en un contexto de enfrentamiento creciente con la Iglesia Católica y sectores opositores, Perón se vio desplazado del poder por un golpe de estado, que tuvo un amplio apoyo civil; y comenzó un largo exilio. Asumió el poder el Gral. Lonardi quien luego de tres años de gobierno militar convocó a elecciones presidenciales. El partido peronista fue proscripto y no pudo presentar sus candidatos. No obstante, con el apoyo de Perón, accedió a la presidencia el candidato de la Unión Cívica Radical Intransigente y representante del Desarrollismo, Arturo Frondizi. Fueron años de gran inestabilidad del sistema político y gran polarización de la sociedad dada la radicalización de vastos sectores populares, y un endurecimiento de los sectores de la derecha que se manifestaban a través de las fuerzas armadas (Rapoport, 2000).

El panorama económico: Del incipiente desarrollo industrial a la masificación del consumo.

El desarrollo del esquema capitalista internacional consolidaba, en la Argentina, el modelo agroexportador dependiente¹² como esquema económico dominante, estrechamente ligado al proceso de conformación y organización del Estado nacional. Desde finales del

¹² La posición de la Argentina en el mundo desde 1860 hasta la Gran Depresión puede describirse como la de aceptación de un lugar bien definido en el sistema de división internacional del trabajo implícitamente surgido bajo el auge del Imperio Británico. El mercado británico fue el principal destinatario de las exportaciones de cereales y carnes, argentino, y a su vez, Argentina se constituyó en uno de los principales mercados para las exportaciones de las manufacturas británicas y receptor de inversiones. (Audino y Tohmé, 2001)

siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, Argentina ocupó un lugar importante como productor de materias primas de alimentos lo que produjo el desarrollo del sector agropecuario que pasó a ser un sector clave en el desarrollo económico y social del país. El desarrollo industrial estuvo relegado hasta fines del siglo XIX cuando se produjo un notable crecimiento en las actividades vinculadas a la transformación de los productos agropecuarios, tales como: frigoríficos, molinos e ingenios azucareros con el aporte de las olas de inmigración europea que acompañaron este período. (Prieto, 1998)

Ya en siglo XX, dos grandes crisis internacionales, la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y la crisis económica de 1930, dieron lugar al inicio de la denominada etapa de la industrialización sustitutiva y la restricción de las importaciones; el aumento de la desocupación en el campo y el inicio de una fase de industrialización.

El proceso de sustitución de importaciones fue uno de los factores que impulsó el crecimiento económico y dio lugar a un desarrollo de la industria relacionada con los bienes de consumo que ya no podían importarse. Además, este desarrollo industrial permitió canalizar una porción de la renta agraria a través de inversiones industriales y dio como resultado, que hacia mediados de la década de 1940, predominaran las pequeñas y medianas industrias de capital nacional.

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue otro de los eventos internacionales que tuvo una fuerte influencia en la economía argentina. Debido a la cancelación de las importaciones en Europa, se redujo la exportación de los tres principales productos agrarios argentinos: trigo, maíz y lino. El Estado tomó medidas que beneficiaron a las pequeñas y medianas empresas y a los asalariados industriales, nacionalizando el comercio exterior de los productos agropecuarios y transfiriendo los recursos al financiamiento del desarrollo industrial. Las áreas de mayor expansión fueron la industria textil, la de maquinarias y artefactos eléctricos, y la producción de electrodomésticos. También mostró una marcada expansión en el sector alimenticio (Milanesio, 2014).

Hubo otros tres elementos que facilitaron la ampliación del mercado interno y el desarrollo de las industrias nacionales durante el primer gobierno peronista; ellos fueron: la creciente expansión del mercado interno debido al aumento del nivel de consumo de las

masas, las mejoras en las condiciones de vida y de trabajo garantizadas por las leyes laborales y la intervención del Estado en la economía.

Así guerra, posguerra e industrialización fueron los hitos que marcaron la economía argentina antes y durante el primer gobierno de Perón¹³ (1945- 1952). Pero a partir de 1949 la economía argentina comenzó a desacelerarse. La reducción de los volúmenes de la producción agropecuaria debido a la sequía de 1950 y la caída de los precios internacionales golpearon fuertemente a la economía. A eso se sumó la caída del sector manufacturero debido al incremento del precio de los insumos importados y la competencia de los países más desarrollados en el mercado mundial. (Gerchunoff y Antúnez, 2002)

Durante su segunda presidencia (1952-1955) Perón llevó adelante un plan de emergencia y logró cierto equilibrio fiscal gracias a los aportes de los impuestos directos - ganancias, aportes previsionales, etc.- y al congelamiento por dos años de los salarios, los precios y las tarifas. El Segundo Plan Quinquenal- que se propuso arraigar la industria pesada-, la promoción de las exportaciones, la vuelta al campo y la promoción del ahorro colaboraron en la restauración económica que se vivió a partir de 1953. Según Gerchunoff y Antúnez (2002) la tormenta política que se desató en septiembre de 1955 y derivó en un golpe de estado no estuvo relacionada con factores económicos.

A diferencia del peronismo, el gobierno desarrollista que lo sucedió priorizó las políticas relacionadas con las industrias sustitutivas de bienes intermedios y de consumo durable. Esta estrategia atentó contra los pequeños y medianos establecimientos industriales, con la consecuente reducción de la cantidad de obreros asalariados. Al mismo tiempo, generó un incremento en puestos administrativos y técnicos industriales que favoreció el empleo en la clase media. Así se continuó con el proceso de industrialización comenzado en la década de 1930, profundizado en 1940 que dio paso en 1950 a la creación de industrias básicas con el apoyo de capital extranjero.

El panorama social: de la “república conservadora” a la “patria de los descamisados”

¹³ Durante ese tiempo se vivió un período de prosperidad que algunos autores (Gené, 2001; Gerchunoff y Antúnez, 2002) dieron en llamar *Un mundo Feliz*.

Lo que se puede decir con certeza, después de ver la turbamulta suelta en el entierro de Yrigoyen, es que para el país se acerca, sin duda alguna, la hora de las masas.

Federico Ibarguren, 1933

Entrelazada con los cambios económicos hasta ahora descriptos, la sociedad argentina fue modificándose y adquiriendo nuevas peculiaridades. El impacto de la crisis económica mundial del '30 y la posguerra, tuvo mayores consecuencias en los sectores más débiles de la sociedad y el campo; se produjo un altísimo nivel de desocupación, situación novedosa en la Argentina que, hasta entonces, había tenido necesidad de importar mano de obra. Entonces, se produjeron simultáneamente dos procesos: por un lado, el aumento de la desocupación en el campo y por otro, el inicio de una fase de industrialización. La conjugación de ambos originó una migración masiva hacia las grandes ciudades en busca de mejores oportunidades laborales (Hora, 2005). La ciudad de Buenos Aires pasó de tener 3,4 millones de habitantes en 1934 a 4,7 millones en 1947. (Hora, 2005)

Este proceso de migraciones internas dio origen a la existencia de zonas periféricas a la ciudad de Buenos Aires, en donde las condiciones de subdesarrollo dejaban a sus habitantes al margen de la incorporación progresiva a la vida nacional. Las grandes movilizaciones poblacionales hacia los centros urbanos, las malas condiciones laborales, de salubridad y de vivienda dieron por resultado el aumento de la tensión social. La brecha entre Buenos Aires y el resto del país se amplió en la década de 1940 por la alta concentración de la clase trabajadora en el área metropolitana. El 39% de los obreros industriales estaba radicado en Buenos Aires, donde se había instalado el 30% de las fábricas y el 30% de la población total vivía en el área metropolitana de Buenos Aires, mientras que sus ingresos representaban el 40% del ingreso nacional, asegura Milanésio (2014).

El crecimiento político y social de la clase trabajadora, sumado a la sindicalización del movimiento obrero, planteó - durante la segunda presidencia de Perón - la necesidad de montar mecanismos de justicia social que no existían, retomando propuestas efectuadas en épocas anteriores por dirigentes socialistas y de otros partidos (Rapoport, 2000).

La movilidad ascendente de sectores sociales que tuvieron acceso al bienestar, creó las bases de una demanda creciente de bienes que favoreció la industrialización; en el ámbito doméstico la tecnificación de la cocina y el desarrollo la industria de alimentos pre-

procesados (enlatados, picadillos, leche en polvo, caldos deshidratados, cereales arrollados y bebidas gaseosas) facilitaron la inclusión de la mujer al mundo laboral.

Durante ambos gobiernos peronistas se pudo apreciar una mejora en la distribución de los ingresos, mediante la promulgación de leyes sociales -jubilaciones y pensiones, aguinaldos, vacaciones pagas, convenios colectivos de trabajo- y el otorgamiento de beneficios sociales para los sectores de más bajos ingresos -construcción de viviendas populares, hoteles sindicales, etc. La consecuencia no deseada del aumento en la capacidad de consumo de los sectores asalariados, fue la inflación, proceso que el gobierno intentó restringir a través del fomento de prácticas de ahorro junto a la productividad. (Rougier y Fiszbein, 2004).

Los ecos de los procesos sociales, políticos y económicos, hasta aquí brevemente mencionados, podrán reconocerse más adelante en los procesos de producción, recontextualización y reproducción del discurso pedagógico oficial sobre alimentación.

El consumo de alimentos en la historia argentina

La elección de los alimentos que buscan la satisfacción de las necesidades del cuerpo está determinada por las condiciones del medio ambiente, pero recibe también en gran medida influencias del sistema social, económico e ideológico. Más allá de lo determinado biológicamente, los individuos aprenden a aceptar o rechazar, gustar o no gustar de ciertos alimentos que les ha sido transmitido como parte de una cocina cultural (Messer, 2002).

Conocer los modos de obtención de los alimentos, así como por quién y cómo se preparan, aporta considerable información sobre el funcionamiento de una sociedad (Contreras, 2005); y el modo de ingesta aporta nuevas formas de comprender procesos sociales y culturales, porque, en definitiva, los comportamientos alimentarios son una parte integrada en la totalidad cultural. El acto de comer se concibe esencialmente como una actividad social, en donde las maneras como son preparados y servidos los alimentos, así como las restricciones respecto a algunos de ellos, expresan los modos mediante los cuales los individuos de diferentes sociedades proyectan sus identidades (Contreras, 2005). Dado el

significado simbólico de los alimentos, existe la posibilidad de poder identificar a las personas según lo que comen, del mismo modo que las mismas personas se identifican o se construyen mediante la comida, a través de determinados usos y preferencias alimentarias.

La construcción de una identidad social individual o grupal comporta procesos de adscripción y exclusión que crean marcas de identificación y pertenencia, en los que los alimentos pueden jugar un rol importante (Contreras, 2005; Messer, 2002). Herrera Flores y Götz (2014) distinguen tres términos relacionados al consumo alimentario, importantes en el estudio de la identidad. Estos términos consisten en el “menú”, que debe entenderse como la colección básica de alimentos disponibles que se pueden comer en una situación ambiental dada; la “dieta”, que son los materiales efectivamente seleccionados y preparados para el consumo, por último, la “cocina” o *cuisine*, que consiste en las diferentes formas en las que dichos materiales son seleccionados, preparados, distribuidos, servidos y consumidos.

¿Cuál era el menú, la dieta y la cocina de esa época? ¿Qué consumían las familias argentinas más allá de las recomendaciones de la escuela? Fijemos nuestra atención, ahora, en aquellas pautas de consumo, normas de comportamiento y creencias referidas a la alimentación que circulaban en la sociedad argentina de ese momento. Diversos estudios de historia, historia del consumo, arqueología y antropología, entre ellos Rocchi (1998), Schávelzon (1999), Gené (2001), Ferreras (2001), Remedi (1998), Milanesio (2014), investigaron los productos alimenticios y tecnológicos relacionados con la alimentación más consumidos en el período que nos convoca.

Pese a la fuerte influencia de la inmigración, la carne vacuna fue el principal ingrediente de la *dieta* de los trabajadores porteños en la Argentina “aluvial”¹⁴; la preferencia por la carne vacuna por sobre la porcina o el cordero era notable aún en la campaña. Debido a múltiples factores la carne vacuna era un verdadero lujo considerando los ingresos de los trabajadores; en varias oportunidades su costo fue materia de preocupación en los medios de la época y para el gobierno que ensayó diversas medidas para controlar su precio y calidad.

¹⁴ Denominaciones empleada por el historiador José Luis Romero para identificar el período histórico de las grandes migraciones a la Argentina (1880 hasta mediados del siglo XX) .

Un analista de la alimentación entendía que "la leche y la carne son en nuestro país la base de la alimentación de la población." (Ferrerias, 2001:157) La leche tenía el valor simbólico de ser el alimento infantil, y la abundancia de carne atraía a los inmigrantes y dejaba felices a los criollos. Pero la carne y la leche no eran los únicos consumos relevados por Ferrerias en su trabajo acerca de los consumos alimenticios de la clase obrera entre 1880 y 1920. Otros géneros alimenticios completaron el cuadro de los consumos del período, y aparecen en una abundante documentación oficial, medios gráficos como *La Nación* y *La Vanguardia*, cartas y estadísticas entre otras fuentes consultadas por el autor.

La carne, la leche, el pan y el vino fueron los principales productos consumidos por las familias de trabajadores; su evolución y sus transformaciones tuvieron un fuerte impacto en este grupo social. La industrialización produjo cambios en la alimentación tradicional, basada en la elaboración doméstica de los productos, la canasta familiar de las familias trabajadoras pasó a estar cada vez más determinada por los productos industriales.

Los grupos étnicos que confluyeron en Buenos Aires tenían sus propias dietas o cocinas, que podían coincidir o no entre sí. Ferrerias (2001) aclara que llegaron a la Argentina en el período de la gran inmigración: italianos, españoles, franceses, de Oriente Medio - armenios, sirios y libaneses, que encontraron en la producción alimenticia argentina los elementos básicos de la cocina mediterránea. Aquellos productos que inicialmente la Argentina no ofrecía fueron incorporados a lo largo del período, por ejemplo, el vino y la cerveza, dado que los criollos consumían grapa en las zonas rurales.

La leche era considerada un producto fundamental para el crecimiento infantil, pero no era el principal consumo familiar y, muchas veces, era descartada privilegiando otros consumos, como el pan y la carne. Ferrerias (2001) apunta que según algunos presupuestos familiares elaborados durante ese período, la leche era el tercer consumo en cantidad, después del pan y la carne, y el sexto en valor, "detrás del pan, la carne, el vino, el azúcar y el tabaco (...) Únicamente cuando el dinero era escaso o cuando faltaba leche en el mercado, era sustituido por el té, café o mate cocido, que podían o no ser mezclados con un poco de leche." (Op. Cit.: 167)

Sin embargo, no todos los sectores de todo el país tuvieron igual acceso a los productos alimenticios. Remedi (1998) relata las estrategias alimentarias que emplearon las clases más humildes del noroeste de Córdoba para sobrevivir entre 1870 y 1920. Dentro de los sectores populares, los más humildes soportaron una escasez alimentaria, eventual o crónica, (Remedi, Moreyra y otros, 2001) que revistió dos facetas: la cuantitativa, difícil de medir, y la cualitativa, más oculta. Esta situación provocó la difusión de enfermedades consideradas sociales (patologías infecto-contagiosas, cuadros de desnutrición, afecciones digestivas, tuberculosis) y se debió sobre todo a la distribución desigual del ingreso, que condicionó el acceso a los alimentos, y de las condiciones que revistió la red de comercialización de los comestibles.

Más adelante, durante el período de desarrollo industrial que se vivió en el primer gobierno peronista, la industria alimenticia se expandió y se convirtió en uno de los mayores empleadores satisfaciendo la demanda interna en su totalidad. Esta expansión del sector se debió en parte al aumento de la población, pero también al aumento del poder adquisitivo de los trabajadores. La cadena de la prosperidad consistía en aumentar la producción aumentando el consumo mediante la mejora de los salarios (Milanesio, 2014).

Tradicionalmente los sectores obreros gastaban la mitad de sus ingresos en la compra de alimentos; a partir de la llamada “cadena de la prosperidad”, estos sectores tuvieron acceso a más y mejores productos y diversificaron su dieta. Esto trajo aparejado el desarrollo de la publicidad de productos alimenticios dirigida a las clases trabajadoras, la aparición de los autoservicios y la generalización de las conservas y refrigeración de alimentos.

Para garantizar la calidad de los productos a los que estos sectores tenían acceso, el menú, el gobierno peronista implementó diversas medidas para proteger la salud pública. Estas medidas se centraron en la carne, el pan y la leche; tres de los productos de mayor consumo (Milanesio, 2014).

Sin embargo, la crisis económica de 1949, obligó al gobierno, que hasta el momento fomentaba el consumo como forma de crecimiento económico, a enfatizar el ahorro y la producción. El Plan de Emergencia Económica de 1952 y el Segundo Plan Quinquenal, se en la necesidad de lograr austeridad en el consumo y un esfuerzo en producir; para lo cual se

recomendaba, entre otras varias estrategias, comprar en cooperativas o proveedurías gremiales donde los precios eran menores, denunciar a los comerciantes inescrupulosos y evitar gastos superfluos. Otra propuesta para lograr este ahorro deseado era diversificar el patrón alimentario incluyendo mayor cantidad y variedad de frutas y hortalizas (Gutiérrez, 2002).

Hasta aquí nos hemos centrado en dos de los aspectos de la alimentación – “menú” y “dieta”- que pueden relacionarse con la construcción de una identidad social, señalados al comienzo de esta sección. Al aumentar los ingresos de los trabajadores, pasaron a tener acceso a una mayor variedad de alimentos, entre ellos los alimentos industrializados, su “dieta” que consistía mayormente en carne vacuna, pan, leche y vino, se modificó.

Ahora haremos referencia a la *cuisine*, es decir a la forma de elaborar esos alimentos que se seleccionan entre los que están disponibles. La *cuisine* también se vio afectada por los procesos sociales que se dieron durante los dos gobiernos peronistas. Prueba de ello son las figuras de las ecónomas y especialmente el caso de Petrona C. de Gandulfo (1896-1992), que marcó el tono del saber culinario en la segunda mitad del siglo XX en Argentina. (Caldo, 2016). Las tecnologías de la transmisión (radio, libros y televisión) jugaron un papel no poco importante en el cambio de la *cuisine*; ya que fueron las encargadas de dar a conocer estas nuevas maneras de elaborar y consumir los alimentos, que acompañaron a la incorporación de toda clase de artefactos domésticos junto con el acceso a fuentes de energía tales como la electricidad y el gas natural. Las heladeras, lavarropas y cocinas a gas figuraban entre los artefactos más requeridos y se podían adquirir en cuotas (Pérez, 2012)

Precisamente la masificación del acceso a la cocina de gas y la disponibilidad de gas natural llevaron a cambios en la forma de elaborar los alimentos de los cuales doña Petrona C. de Gandulfo fue receptiva. La famosa ecónoma, comenzó su carrera dictando clases presenciales sobre el uso del horno de gas, que revolucionó las formas de cocinar (en términos de tiempo, higiene, costos y estética del hogar). Explicaba los usos y ventajas de esos artefactos, dejando en un segundo plano a las recetas. Más adelante asistió a *Le Cordon*

*Bleu*¹⁵. Allí perfeccionó su oficio con la cocina francesa. En sus recetas se amalgamaron las diferentes cocinas que trajeron los inmigrantes; a la vez colaboró con la consolidación de un mercado nacional de consumo alimentario ya que en sus recetas, los ingredientes eran designados con marcas comerciales. El modelo productivo de los años treinta estaba relacionado con el intento de industrializar el país a los efectos de suplir importaciones. Petrona fue la ecónoma de los tiempos de la cocina industrial (Goody, 1995).

La educación entre 1936 y 1960

La periodización es una forma idónea para hacer inteligible el pasado, pero toda periodización es un acuerdo, una decisión arbitraria, una forma de ordenar los sucesos en el marco del discurso. Este consenso no debe hacernos olvidar los peligros que conlleva la tendencia generalizada a encerrar en intervalos temporales los hechos del pasado, que puede volver incomprensibles los hechos históricos.

Mariano Narodowski señala los problemas de una periodización macropolítica en historia de la educación y basándose en *La arqueología del saber*, de Michel Foucault, propone un modelo reticulado, que pretende captar relaciones más complejas:

"[...] una mirada parcial, táctica y menos pretenciosa puede captar un sinnúmero de singularidades, una enorme cantidad de especificidades propias de lo educacional (de las ideas pedagógicas y de los fenómenos microinstitucionales) que rebasen el ámbito de lo jurídico y de las políticas públicas para sumergirse en fenómenos tal vez menos evidentes pero determinantes" (Narodowski y Martínez Boom, 1998: 156).

A los efectos del problema que nos ocupa hemos elegido el modelo reticulado de historia de la educación que describió Narodowski (1996) dado que nos ocupamos del nivel micro institucional (el aula) y los grandes cambios en los procesos institucionales de nuestro país no tuvieron un efecto directo e inmediato en las ideas educativas y su puesta en práctica, estos son procesos que tienen otros tiempos y, no siempre, se derivan directamente de los cambios macro políticos.

El marco político y legal: De la Ley 1420 a los Programas por Asuntos

¹⁵ *Le Cordon Bleu* (en español: *El Cordón Azul*) es un instituto privado, especializado en hostelería, con sede central en París, Francia. Se enseñan administración hotelera y artes culinarias.

La ley de Educación Común sancionada en 1884 (Ley N°1420) había concebido un sistema educativo de carácter laico, obligatorio y gratuito. La ley preveía la creación de un Consejo Nacional de Educación (CNE) y un sistema de financiamiento que daba autonomía al sector. El Poder Ejecutivo se reservó un lugar central en la elección de los integrantes del Consejo, y de su presidente, con acuerdo del Senado; de este modo se aseguraba el control de las personas a cargo del gobierno escolar (Tedesco, 2003b). La finalidad de la escuela primaria era de favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños y niñas de seis a catorce años. Establecía la gradualidad de la enseñanza en seis o más grados, impartida en clases mixtas hasta los diez años. Asimismo, establecía que las clases debían estar a cargo de personal idóneo, con acreditación de las escuelas Normales del país y probadas aptitudes morales.

En las últimas décadas del S XIX hasta 1929 aproximadamente, la expansión de la escolarización y la presión por difundir el modelo de educación occidental generaron la organización de un *currículum* y contenidos bastante homogéneos en todo el territorio, dejando de lado las particularidades locales y comunitarias en favor de un modelo nacional y de una enseñanza científica y racional. El Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación de la Nación diseñaban las políticas, determinaban los contenidos y métodos de enseñanza, administraban y supervisaban la enseñanza y controlaban los libros de texto. Durante todo este período prevaleció una organización del *currículum* por ramas del conocimiento, que se mantuvieron más o menos estables hasta 1901 cuando se produjo la primera integración y reorganización de las asignaturas. El Plan de estudios determinaba los horarios y duración de los segmentos de trabajo escolar, presentando una minuciosa y exhaustiva distribución del tiempo y la actividad para garantizar el empleo del método instruccionalista. La división por géneros estaba presente en estos planes asignando distintos objetos, roles, temas y asignaturas¹⁶. La reorganización encarada por Ferreira en 1901 permitió la flexibilización que, en 1920, dio origen a la “hora de clase” como base del orden

¹⁶ Los varones cursaban *Instrucción Cívica* mientras que las mujeres estudiaban *Economía* doméstica. Y hasta 1970 los alumnos hacían *Trabajo Manual* y las alumnas *Labores*.

del tiempo escolar. En un principio esta tuvo una duración de entre veinticinco y treinta minutos y luego pasó a ser de entre cuarenta y cuarenta y cinco minutos como la conocemos ahora.

Durante los gobiernos radicales los planteos se focalizaron en garantizar el acceso de sectores cada vez más amplios de la población a las instituciones, y niveles y modalidades existentes más que en un cambio curricular. Los reclamos por una democratización institucional que impulsaron los sectores medios en el área educativa no fueron modificados durante el periodo de los gobiernos radicales. De este modo el acceso de las clases medias al mundo de la política quedó garantizado por el acceso al nivel medio tradicional. Quedando las escuelas de Artes y Oficios como única opción a los sujetos provenientes de los sectores sociales que no aspiraban o no tenía chance de continuar los estudios secundarios. (Tedesco, 1980)

La concepción secular que sustentaba la ley de educación fue perdiendo vigor gradualmente y en la década de 1930, los sucesivos gobiernos militares pusieron en tela de juicio el carácter liberal y laico de la educación nacional, dando lugar a que sectores intelectuales anti liberales y nacionalistas católicos controlaran la educación. Durante la llamada década infame, se extremaron las posturas autoritarias y se fomentaron las simbologías patrióticas, militares y eclesiásticas. El nacionalismo impregnó los contenidos y se instauraron los días de la escarapela y del Himno Nacional.

En 1934, el Consejo Nacional de Educación emprendió una reforma de los programas de enseñanza primaria que sufrieron un profundo reajuste. La crítica a la “vieja escuela primaria” dio lugar a nuevas formas de organizar y llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hasta este momento el proceso de enseñanza aprendizaje se basaba en un alumno pasivo y asocial - reducible a lo biológico - del que se debía controlar el cuerpo y la mente; un docente que aplica el método al modo de una máquina de enseñar y un conocimiento acabado y nacionalizador (Pineau, Dussel y Caruso, 2001).

En 1936 se aprobaron, con carácter experimental, los “Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal”, que incluían el denominado “Programa de Asuntos” y, de modo definitivo, en 1937. El “Programa por Asuntos” tuvo vigencia en la Capital Federal y

en los Territorios Nacionales entre 1936 y 1961 (CNE, 1936) y se estructuró en torno de centros de interés, inspirados en la obra de Ovide Decroly que promovía la necesidad de superar el orden segmentado de las lecciones y ejercicios, mediante la concentración e integración de las asignaturas preexistentes en unidades didácticas más extensas y complejas.

Con el ascenso al poder del justicialismo se produjo una profunda fractura que dividió los discursos político-pedagógicos de los dos grandes movimientos nacionales, el radicalismo y el peronismo. Por su parte los socialistas y otros sectores políticos menos representados, acentuaron sus componentes liberales y formaron un bloque con mucha influencia en la docencia, que defendía la educación estatal, laica, obligatoria y gratuita, y la reforma universitaria.

En ese marco, a partir de 1953, se editaron e introdujeron en la escuela una serie de libros de texto y manuales con contenidos de la doctrina peronista y del Plan Quinquenal. El sistema utilizó una amplia gama de canales y medios para transmitir a los alumnos los nuevos mensajes. Desde nuevos programas de estudio, pasando por audiciones radiales educativas y semanarios para niños, pero el principal medio fue el de los libros de texto. En 1953 casi no puede encontrarse un libro de lectura para la escuela primaria que no contenga los principios de la doctrina peronista, los retratos del Presidente y de la difunta primera dama y elogios sobre lo que ellos han hecho en pro del país.

Entre 1947-1951 el gobierno se propuso: popularizar la universidad y difundir la cultura universitaria. El Primer Plan Quinquenal consideraba problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. Preveía dos vías principales para la acción cultural, por la enseñanza y por la tradición. La primera se desarrollaría a través de las escuelas, los colegios, las universidades, los conservatorios, las escuelas de arte, los centros científicos y los centros de perfeccionamiento técnico. La segunda mediante el folclore, la danza, las efemérides patrias, la religión, la poesía popular, la familia, la historia y los idiomas.

Durante el primer gobierno se aprobó la Ley N° 12.978, que consistía en la ratificación legal del decreto del gobierno militar que implantaba la enseñanza religiosa en

todos los niveles educativos, y dio lugar a la construcción de nuevas reglas para la lucha política entre los poderes públicos y la Iglesia Católica (Puiggrós, 2006). Simultáneamente al espacio ganado en la educación estatal, la educación privada se vio beneficiada con la sanción de la ley N°13.047 del Estatuto de docentes para establecimientos privados, que establecía un salario mínimo, a cargo del gobierno en hasta dos tercios en el caso de los establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación y el Ministerio, y hasta el 80% en el caso de establecimientos gratuitos.

Hasta fines de los '40 grandes sectores del magisterio se mantuvieron en una posición ambigua, de expectativa y disconformidad ante la nueva forma que tomaba el Estado; seguían estando a favor de la escuela pública de gestión estatal, pero rechazaban lo que entendían como una imposición doctrinaria, y a comienzos de la década de 1950 muchos reaccionaron contra la creciente demanda de adhesión partidaria por parte del justicialismo. (Puiggrós, 2006)

Los educadores escolanovistas de extracción socialista como Delia Etcheverry, demócratas progresistas como Olga y Leticia Cossettini, radicales como Antonio Sobral y también los vinculados al Partido Comunista, como Luis Iglesias, se alinearon en la defensa de los principios educativos liberales contra el avance del nacionalismo e identificaron peronismo con fascismo, sin considerar su raigambre popular y sus posibilidades democráticas; según Puiggrós, el gobierno peronista, no intentó atraerlos sino que se dedicó a perseguirlos casi hasta el final. Y aunque organizó un sindicato oficialista, la Unión de Docentes Argentinos (UDA), y en 1954 promulgó el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, no pudo restablecer las relaciones entre el magisterio y el gobierno justicialista.

A partir del golpe de estado que derrocó al peronismo en 1955, y especialmente durante el gobierno del Gral. Aramburu, se desmanteló “el montaje pedagógico peronista” (1956), quitando todas las imágenes y alusiones al justicialismo de manuales y planes. Sin embargo, hubo continuidad en la perspectiva curricular y se mantuvieron, hasta 1960, los Programas por Asuntos.

De la “vieja escuela” a la Escuela Nueva

Las teorías pedagógicas que habían estado en la base de la organización del sistema educativo y del diseño de los tiempos, espacios y métodos escolares entre fines del XIX y primeras décadas del XX entraron en crisis hacia fines de 1920. En algunos ámbitos comenzaron a ganar presencia actores e ideas de un movimiento que pretendía cambiar la educación radicalmente a nivel internacional. De la mano de exiliados republicanos y de algunos maestros y pedagogos fue ganando adeptos, en nuestro país, el movimiento de la Escuela Nueva. (Palamidessi, 2006)

La Escuela Nueva o Escuela Activa fue un conglomerado de posturas y experiencias pedagógicas que coincidió con la emergencia de nuevos sujetos educativos (mujeres, obreros, campesinos, etc.). Abarca una gran variedad de experiencias y pedagogos que de acuerdo con Marcelo Caruso (2001) van desde la creación de las primeras escuelas renovadoras, tales como “La escuela Abbotsholme” de Cecil Reddie (1889) y “La escuela de las rocas” de Edmond Desmolins (1897); pasando por las pedagogías de anclaje naturalistas-biologicistas de Montessori y sus “Casas de los niños” (1905), Itard y la fundación de la pedagogía científica; Decroly (1907) quien desarrolla las ideas de Rousseau de la pedagogía negativa; pero que incluye también las posturas individualistas de John Dewey, Claparede y la escuela de Ginebra con Piaget a la cabeza; sin dejar de lado las experiencias comunitaristas como las de Lietz y su “Hogar educativo de campo”¹⁷, Gustav Wyneken y Paul Geheeb que en 1908 fundaron la escuela de Odenwald y Robert Baden Powell cuyos escritos dieron lugar a la fundación de los Boy Scout.

Hasta el año 1921 se habían llevado a cabo en Calais los Congresos Internacionales de la Liga Internacional de Educación Nueva; allí, se habían expuesto en dos documentos oficiales los principios de La Oficina Internacional de Las Escuelas Nuevas, que fueron el común denominador de cuantos se adscribieron a ella. En resumen estos principios establecen que el fin esencial de toda educación es preparar al niño para para realizar en su vida la supremacía del espíritu; que se debe respetar la individualidad del niño; que los estudios

¹⁷ en alemán *Landerziehungsheimen*

deben dar curso libre a sus intereses innatos, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él realizando actividades variadas de orden manual, intelectual, estético y social, entre otros; reforzaban la idea de que cada edad tiene su carácter propio y es necesario reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales; también que es necesario fomentar la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad; por último, se afirma la necesidad de la coeducación que reclama el trato idéntico a los dos sexos pero permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

Algunos representantes de esta vanguardia pedagógica en la Argentina, tales como José Rezzano (delegado de la Liga Internacional de la Escuela Nueva) y Clotilde Guillén de Rezzano (introdutora en la Argentina de la pedagogía de Decroly y directora de la Escuela Normal N° 5 de la Capital Federal), fueron funcionarios del Consejo Nacional de Educación y trataron de institucionalizar algunas innovaciones. Divulgaron y desarrollaron sus propuestas en publicaciones oficiales como *El Monitor de la Educación Común* y de iniciativa particular como *La Obra*. Las innovaciones comenzaron a concretarse en 1920 con la reforma denominada “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar” (o reforma Rezzano), y culminaron en 1936, con la implementación de los Programas de Asuntos en todas las escuelas de la Capital Federal y los territorios nacionales.

La reforma estaba muy influida por el pragmatismo del pedagogo norteamericano John Dewey, que consistía en un sistema integral de educación/trabajo, con talleres y laboratorios. Daba prioridad a las necesidades biológicas y psicológicas del niño y se basaba en los principios de la Ley 1.420/84; se proponía evitar la dispersión que provocada en los alumnos la organización curricular positivista y trataba de concentrar su interés y atención con una organización de los contenidos que respondiera a los lazos que unen naturalmente las cosas, inspirándose también en Decroly para quien, según Puiggrós (2002), la clase era considerada un grupo social, donde debía reinar el amor.

Estas ideas se plasmaron en la norma escrita a través de la organización del Programa para las escuelas comunes, que se compuso de tres textos reguladores con funciones diferenciadas: los planes de estudio, los programas y los horarios. Estos tres “textos”

condensan buena parte de las reglas respecto de “qué” y “cómo” enseñar. El plan de estudios era el texto que definía las divisiones del conocimiento escolar y plasmaba la estructura clasificatoria. Los programas organizaban el detalle, especificaban la extensión y el alcance de los objetos de enseñanza de cada asignatura, sus clasificaciones internas, temas y relevancias. Los horarios eran los cuadros y disposiciones que administraban la distribución y uso del tiempo semanal y diario. (Palamidessi, 2006)

Desde la década de 1930 y principalmente, en los grados inferiores, se sucedieron diversas denominaciones para esta forma de organización de los contenidos escolares: asuntos, motivos de trabajo, unidades de desenvolvimiento. Al mismo tiempo, las nuevas concepciones tomaron como blanco de polémica la idea de una distribución uniforme y predeterminada del tiempo y del trabajo escolar. La crítica contra los horarios “rígidos” y la reubicación de la actividad del niño como centro discursivo del proceso educativo, concebía a esas distribuciones como un corsé y no como un medio educativo.

El plan, establecido en 1936, presentaba un doble modo de organización del contenido a enseñar: el Programa de Conocimientos (presentación sistemática dirigida al docente) y el Programa por Asuntos (organización de los contenidos para su presentación a los alumnos). Inspirado en los centros de interés de la Escuela Nueva, este plan proponía la modernización y estimulaba el desarrollo de un nuevo tipo de actividades escolares (exposiciones, diarios murales, dibujo expresivo, maquetas, construcciones, visitas, salidas de campo). (Palamidessi, 2006)

Los Asuntos (“Hace frío”, “Mi barrio” o “La región pampeana”) eran unidades de trabajo integradas con una duración que oscilaba entre una semana y un mes. Por su intermedio, se trató de desestructurar el orden disciplinar de las lecciones y ejercicios, y administrar la enseñanza y la actividad infantil a través de entidades didácticas más amplias y móviles. A diferencia de las lecciones y de los ejercicios, las actividades dejaron de ser entidades uniformes, segmentables, dispuestas en una serie lineal. Como consecuencia de estos planteamientos, la regulación del horario se flexibilizó, mientras que se generalizó la hora de clase de cuarenta y cinco minutos.

Vinculada a estas transformaciones, en los planes y programas de estudio nacionales y provinciales, a partir de la década de 1930 comenzó a producirse una convergencia o concentración de diversas asignaturas: Matemáticas (a partir de Aritmética y de Geometría); Lengua (a partir de Lectura, Escritura y de Idioma Nacional y, en algunos casos, de Caligrafía) y la unificación de Moral, Urbanidad, Instrucción Cívica/Civismo en una sola asignatura con distintas denominaciones.

Educación alimentaria en los Programas por Asuntos.

La educación alimentaria fue uno más entre los modos de comportamiento social que formaron parte de la educación del cuerpo, y fueron transmitidos a través del sistema educativo desde las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX. Parte del discurso pedagógico se orientó a enseñar, a los niños y niñas, qué, cómo y cuánto comer. (Aisenstein y Cairo, 2012)

En esta tesis nos centramos en la educación alimentaria durante la vigencia de los Programas por Asuntos. Los hallazgos de Almada (2017) nos permitieron comprender cómo la escuela argentina, a través de la difusión de conocimientos, prácticas y valores referidos a la alimentación, contempló la complejidad del tema, dándole un sentido político, económico y social. En un momento de la historia argentina de profundas transformaciones políticas, económicas y sociales, se encuentran en el discurso pedagógico sobre alimentación huellas de tales movimientos.

A partir de la crisis del 1930 el Estado nacional asumió un rol interventor, tanto en la economía como en cuestiones sociales, dando lugar a una serie de medidas de asistencia social al menor. Entre los años 1932 y 1958: se crean comedores escolares¹⁸, se sancionan leyes¹⁹ para proveerlos de fondos y proveer a la infancia de vestido y alimento a través de distintos organismos estatales (Junta Nacional de Ayuda al Niño²⁰, Dirección de Maternidad

¹⁸ A principios de 1939 se habían creado 635 comedores escolares además de miles de cooperadoras que reciben apoyo de la Comisión de Ayuda Escolar.

¹⁹ Ley N° 11597/32, que proporciona los fondos para el mantenimiento de los comedores escolares dependientes del Consejo Nacional de Educación y del Instituto Nacional de la Nutrición

²⁰ Ley N°11.838/34

e Infancia ²¹y la Comisión Nacional de Ayuda Escolar²²). Las provincias de Córdoba, Tucumán, Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Salta, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja y Jujuy adoptan diversas modalidades, para proveer algún tipo de prestación alimentaria. En 1958 la Ley de Ministerios determina explícitamente que compete al Ministerio de Educación y Justicia la asistencia social al escolar, y dispone transferir al Consejo Nacional de Educación los fondos para el cumplimiento de dicha asistencia.

Estas acciones del Estado sobre la salud alimentaria de la población escolar son contemporáneas del período en que estuvieron en vigencia los Programas por Asuntos. A continuación, centramos nuestra atención en describir cómo esa preocupación se puso de manifiesto en la definición de los contenidos a ser enseñados en la escuela.

Al respecto, Almada (2017) señala que el discurso pedagógico, sobre educación alimentaria plasmado en los Programas por Asuntos, le atribuyó preponderancia a la producción de alimentos, vinculada al papel que ocupó la Argentina en la generación de materias primas a nivel mundial, a través de conocimientos, valores y prácticas sobre el tema que se debía difundir en la escuela (condiciones, técnicas, tecnologías para hacerlo). Durante los dos gobiernos peronistas, la selección y organización de contenidos que integraron los programas para la escuela primaria, especialmente en la materia Geografía, se orientó a la exaltación de lo rural. La inclusión del estudio de las diferentes etapas de la alimentación (producción, elaboración, conservación, transporte comercialización y consumo), manifestaban la importancia planteada en estos gobiernos a la producción agropecuaria. El amor a la tierra y el esfuerzo del trabajo eran consideradas enseñanzas que la escuela debía difundir, con la expectativa de influir en los hábitos alimentarios familiares. (Almada, 2017)

Desde mediados de la década de 1940 la difusión de conocimientos, prácticas y valores sobre sustitutos de la carne, que coincidía con las políticas tendientes a resolver la

²¹ Ley N°12.341/36

²² Ley N°12.558/38 que habilita comedores escolares en todo el país y subvenciona a cooperadoras escolares que tienen a su cargo diferentes programas de ayuda alimentaria, como la "copa de leche" y la "miga de pan". En 1943 pasa a ser una institución integrante de la Dirección Nacional de Salud Pública y Asistencia Social y en 1945 pasa a depender, primero de la Secretaría de Trabajo y Previsión y luego de Dirección General de Asistencia Social, pasándose a llamar Dirección de Ayuda Escolar.

tensión entre la demanda interna y externa para equilibrar la balanza de pagos, se trasladaron a la escuela.

Mientras, otras voces se hicieron presentes en el discurso pedagógico sobre alimentación en los programas de 1936, 1949 y 1954; entre ellos el discurso religioso- moral que enseñaba de manera clara a través del consumo de alimentos y las reglas de urbanidad, el control de los deseos y la moderación de la conducta. Con la derogación de la enseñanza religiosa obligatoria, a partir de 1956 perdió presencia de manera explícita, pero se amalgamó con las enseñanzas de moral y urbanidad (Almada, 2017).

El discurso científico y el discurso médico fueron otras de las voces presentes en las enseñanzas referidas a la alimentación. Los avances en el campo de las ciencias se vieron reflejados en la difusión de conocimientos sobre la nutrición que proponía la prevalencia de la alimentación racional, presente fundamentalmente en los programas, pero también en las publicaciones pedagógicas como *El Monitor de la Educación Común*; y alcanzó su máxima expresión durante la gestión de Ivanissevich, quien estuvo al frente de la cartera educativa entre febrero de 1948 y mayo de 1950. (Almada 2017)

La Escuela Nueva expresó su influencia en los Programas por Asuntos, en la enseñanza sobre la alimentación, a través de la organización de los contenidos que partían de saberes simples y prácticos basados en la vida cotidiana infantil y se iban complejizando. Las enseñanzas sobre los alimentos ocupaban un lugar preponderante en la organización de las unidades de conocimientos. Las propuestas de actividades relacionadas con la alimentación abarcaban aspectos sociales, higiénicos, estéticos y manuales. Junto con los conocimientos prácticos se difundían los sentimientos sociales de amor a la patria y la tierra.

En las actividades que se enumeraban en los programas, Almada (2017) reconoce la configuración de destinatarios diferenciados realizada por el discurso pedagógico sobre alimentación. El modo en que se delineaban los alumnos, sus familias y los maestros tenía características relacionadas con el contexto político y el rol intervencionista que había adoptado el Estado. Por un lado, se configuraba un alumno modelo, asociado al modelo aspiracional de los sectores medios que concurrían a las escuelas (en especial de las grandes ciudades), y que se adecuaban a los parámetros médicos de normalidad. El discurso

pedagógico sobre alimentación inculcaba maneras y modales propios de ese sector social, y era a quienes se aludía cuando se difundían saberes sobre alimentación racional (raciones, porciones y calidad de alimentos adecuados para cada edad). Junto a la descripción de este alumno, se constituía la familia modelo, cuyas características respondían al modelo de domesticidad de la clase media urbana: la constitución de un hogar nuclear basado en los vínculos afectivos legitimados por el matrimonio, la reducción de la natalidad y la división de roles.

La división de roles se expresaba claramente en las enseñanzas escolares de la Economía Doméstica destinada a las niñas, en las que la adquisición de conocimientos sobre alimentación era central. La definición de roles diferenciados por sexo se manifestó también, a través, por ejemplo, de la inculcación de hábitos de pulcritud, elegancia y caballerosidad en el caso de los varones, y delicadeza y feminidad, en el caso de las niñas. Sin embargo, hacia el final de periodo, fue posible hallar ciertas ambigüedades en la discriminación de tareas por sexo, lo que expresaba las transformaciones que empezaban a aparecer en el modelo de domesticidad de los sectores medios.

Almada (Op.Cit.) afirma que la escuela participó en la consolidación del patrón unificado de alimentos, cuyo mejor ejemplo es la carne. Pero no solo el asado era promovido por los llamados “criollistas”, sino también los platos tradicionales, por ejemplo, en diciembre de 1937, *El Monitor de la Educación Común* publicó un extenso artículo del profesor Florián Olivier, Inspector General de escuelas de Territorios Nacionales, en el que describe que “por propia inspiración de los maestros” o por su recomendación, se ofrecía a los niños un plato de locro y destaca que a través de esa acción se realiza una obra nacionalista que restaura un plato tradicional sin entrar en conflicto con los platos “exótico” que no son ni baratos ni nutritivos (Olivier, 1937).

Hasta aquí hemos identificado algunas de las dinámicas de continuidad y cambio en la historia de la educación argentina y en el currículum prescripto para la escuela primaria común en la Argentina durante el período seleccionado. Esta esquemática revisión histórica procuró servir de marco contextual para indagar sobre la enseñanza de la educación alimentaria.

CAPÍTULO 3

ENFOQUE TEÓRICO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El discurso pedagógico: una voz propia

La alimentación humana puede ser abordada desde diferentes miradas disciplinares, en este caso lo haremos desde la perspectiva de los discursos y prácticas discursivas pedagógicas,

“...después de todo qué es un sistema de enseñanza sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?” (Foucault, 1973 en Bernstein y Díaz, 1985: s/p).

Comenzaremos destacando que no existe una única definición del concepto de discurso sino que

“...las definiciones varían desde una noción restringida del discurso la cual asimila el discurso al texto, enunciación (Benveniste, 1974), unidad transfástica (Harris, 1952), hasta una noción extensa que ha permitido la posibilidad de analizar todas las prácticas sociales como un lenguaje, un discurso (Lévi Strauss, Barthes, Lacan, Greimas, entre otros)” (ibidem).

En este caso, nos interesa particularmente la concepción de discurso en tanto discurso pedagógico, y nos ceñiremos a la concepción del modelo de Bernstein (1994) que lo considera una práctica comunicativa especializada que caracteriza la actividad central de la escuela, siendo ésta la transmisión- adquisición de conocimientos. Si bien otros autores han tratado el tema del discurso pedagógico: Foucault, Bourdieu y Apple, entre otros, lo han considerado un vehículo de otros discursos (de clase, de raza, de género, etc.) como si sus características propias no tuvieran ningún efecto por sí mismas, como si solo fuera un eco de otras voces.

Lo que caracteriza la postura de este modelo es que considera la teoría del discurso a partir de las posiciones del sujeto; donde el poder crea categorías, rupturas, actúa para producir marcadores sociales y opera estableciendo relaciones entre categorías. El discurso es producto de la división social del trabajo y sus correspondientes relaciones sociales de clase; donde de la división del trabajo surgen categorías y de las relaciones sociales surgen

prácticas; y es el control el que transmite las relaciones de poder y socializa a los individuos en el marco de las mismas fijando formas legítimas de comunicación propias o adecuadas a las categorías.

Dentro de este esquema, los principios que regulan las relaciones entre las categorías son los de clasificación y los que regulan las prácticas comunicativas entre las categorías son los de enmarcamiento. Poder y control actúan en distintos niveles de análisis.

Poder y control en la escuela

Como mencionamos anteriormente el discurso pedagógico está regido por las relaciones de poder y de control social. Las principales teorías de la reproducción cultural se han interesado en la forma en que los mismos se reproducen pero no nos han proporcionado principios de descripción que den cuenta de cómo se da en la práctica pedagógica tal reproducción. Siguiendo a Bernstein (1998), esto se debe a que dichas teorías toman a la educación como portadora de relaciones de poder externas a ella misma. Para estas teorías, el discurso pedagógico actúa como portador, como soporte de algo que se encuentra por fuera de él. Bernstein sostiene que, analizando el discurso pedagógico, en particular su estructura interna, puede entenderse cómo se transmiten las relaciones de poder y el control. Y busca explicar cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación y cómo éstos regulan las formas de conciencia en función de la producción y/o reproducción cultural.

Al cuestionarse acerca del poder y el control, Bernstein, comienza por mostrar empíricamente cómo ambos, se traducen en principios de comunicación, en transmisores y portadores de sí mismos. La voz de un discurso fija los límites del mensaje legítimo, el mensaje es dependiente de la voz. Dicha voz se adquiere al ser ubicado en un discurso por el principio clasificatorio. No existen voces individuales, según Bernstein y Díaz (1985), solo voces discursivas creadas por la posición del sujeto.

Por ejemplo, en la familia hay una serie de conjuntos de categorías que la componen: categorías de género, de edad, de funciones y todas las relaciones que surgen dentro de cada una de ellas. Dichas categorías y sus relaciones se deben a la división social del trabajo, y las

relaciones de poder son las que mantienen las diferencias entre dichas categorías y a las personas dentro de cada una de ellas.

Es necesario recalcar que si esas categorías son muy especializadas, es decir que el rol de la madre es muy diferente del rol del padre, el proceso de transmisión se diferenciará con más fuerza del proceso de adquisición, que si no lo son; esto es de especial importancia para analizar el discurso pedagógico. Cuanto más especializada sea la categoría más diferenciada será su voz, dado que existe un nexo entre la categoría y la voz, y esas categorías exaltan la separación entre las cosas. Las relaciones entre ellas, las diferentes especializaciones de estas categorías, lo que las diferencia; a eso Bernstein lo denomina clasificación.

“Si hay una fuerte aislación, esa categoría tiene un espacio para especializarse marcadamente. Una clasificación fuerte produce un marcado aislamiento.” (Bernstein, 1990: 33). Pero si se intenta romper ese aislamiento entre las categorías se devela el poder que lo ha establecido, la distribución de poder que da origen a la división social del trabajo.

El principio de clasificación

Basil Bernstein (1998) propone dos conceptos que funcionan como herramientas para la traducción del poder y el control, que nos permiten comprender el proceso de control simbólico que se da en las prácticas discursivas pedagógicas.

Hablamos hasta ahora de la clasificación que genera la distancia, el aislamiento entre las categorías, ahora ese aislamiento puede ser fuerte, dando lugar a categorías muy especializadas donde las relaciones de poder son muy explícitas; o más débil, donde las relaciones de poder son menos explícitas. “Donde se tiene una clasificación débil, donde las categorías son más confusas, menos especializadas, no quiere decir que no hay poder, sólo que está implícito.” (Bernstein 1990: 34)

En adición a lo ya descrito, la clasificación, hace dos cosas: establece orden y designa al dueño de ese orden, objetivamente y subjetivamente. “[...] classification [...] orientates the speaker to what is expected and what is legitimate in that context.” (Bernstein, 1996:104). A

nivel objetivo crea orden y a nivel subjetivo suprime las aislaciones, las divisiones, las contradicciones y dilemas inherentes al principio de clasificación. Para ilustrar mejor cómo la clasificación opera a nivel subjetivo, acudiremos a un relato de Borges, citado por Foucault en el prefacio de *Las palabras y las cosas*, donde se pone de manifiesto la arbitrariedad de las clasificaciones²³:

“Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar al pensamiento —al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía—, trastornando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro. Este texto cita "cierta enciclopedia china" donde está escrito que "los animales se dividen en a] pertenecientes al Emperador, b] embalsamados, c] amaestrados, d] lechones, e] sirenas, f] fabulosos, g] perros sueltos, h] incluidos en esta clasificación, i] que se agitan como locos, j] innumerables, k] dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l] etcétera, m] que acaban de romper el jarrón, n] que de lejos parecen moscas"

En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto.

Así, pues, ¿qué es imposible pensar y de qué imposibilidad se trata? [...] No son los animales "fabulosos" los que son imposibles, ya que están designados como tales, sino la escasa distancia en que están yuxtapuestos a los perros sueltos o a aquellos que de lejos parecen moscas. Lo que viola cualquier imaginación, cualquier pensamiento posible, es simplemente la serie alfabética (a, b, c, d) que liga con todas las demás a cada una de estas categorías.

Por lo demás, no se trata de la extravagancia de los encuentros insólitos. Sabemos lo que hay de desconcertante en la proximidad de los extremos o, sencillamente, en la cercanía súbita de cosas sin relación...²⁴ (Foucault, 1968: 2-3)

Acerca de esto Bernstein nos advierte que,

“...al mismo tiempo que se es socializado dentro del orden, también se es socializado en el desorden. [...] Simplemente estoy afirmando que a nivel de cualquier individuo, las contradicciones, divisiones y dilemas de la clasificación están vivos en ese individuo. De modo que todos somos potenciales o actuales agentes de cambio.” (Bernstein 1990: 35)

Ahora bien, este modelo que acabamos de presentar puede aplicarse no solo a la familia, también a la escuela, dentro de la cual, tenemos categorías de discurso fuertemente aisladas y categorías de transmisores y adquirientes, también fuertemente especializados.

Esta teoría permite estudiar una gran diversidad de contextos y de textos. El contexto donde se realizan las prácticas pedagógicas, controladas por el discurso pedagógico y su código, son las instituciones del sistema educativo, al que también se lo denomina el Contexto de Reproducción. El texto es la forma de relación social hecha visible. El modelo

²³ “...notoriamente no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural.” Borges (1960:143)

²⁴ "El idioma analítico de John Wilkins", *Otras inquisiciones*, Emecé Editores, Buenos Aires, 1960:143. [T.]

de Bernstein puede ser utilizado según Grazier y Navas Saurín (2011) en cualquier contexto donde se dé un proceso de transmisión /adquisición y permite estudiar las prácticas comunicativas, las reglas de su producción y reproducción. Allí donde haya una comunicación pedagógica podremos producir descripciones de las formas de identidad generadas y su relación con los procesos de producción y reproducción de lo social.

Anteriormente describimos el concepto de clasificación y cómo hace visible el poder y produce la división del trabajo aislando las categorías. Las categorías pueden ser consideradas como la división del trabajo del discurso. El poder es lo que preserva los espacios de silencio, la separación entre categorías. La clasificación impone la voz.

Demos un paso más. Según las características que adquieran las relaciones sociales, definidas por la división social del trabajo, los principios de clasificación pueden ser fuertes o débiles; estableciendo identidades y voces más o menos diferenciadas. Si empleamos el concepto de clasificación haciendo referencia al currículum, encontramos dos tipos de códigos curriculares: los códigos de acumulación y los códigos integrados. El primero apunta a un *currículum* fuertemente clasificado; el segundo, a uno débilmente clasificado. Cuando un *currículum* está fuertemente clasificado el aislamiento entre las categorías es fuerte y las voces e identidades están bien diferenciadas, mientras que un *currículum* integrado sucede lo contrario.

El principio de enmarcación

Emplearemos el concepto de “enmarcamiento” (*framing*) para analizar las distintas formas de comunicación legítima que se realizan en cualquier práctica pedagógica (Bernstein, 1998: 44). Este principio, es la forma de control que regula la comunicación, es el medio de adquisición del mensaje legítimo que privilegia el cómo por sobre el qué se dice, hace referencia a quién y cómo controla la comunicación.

Al igual que la clasificación, el enmarcamiento puede ser fuerte o débil. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor del mensaje ejerce el control explícito tanto de la

selección, como del ritmo y de la secuenciación del mensaje. En cambio, cuando el enmarcamiento es débil, el receptor dispone de mayor control aparente de la comunicación.

Dos sistemas de reglas están presentes en el principio de enmarcamiento: las reglas del orden social y las reglas del orden discursivo. Las primeras hacen referencia a las formas que toman las relaciones jerárquicas en las prácticas pedagógicas y definen las buenas formas, la conducta, etc. a las que Bernstein denomina: “discurso regulador”. Las segundas se relacionan con los criterios de selección, ritmo y secuenciación del discurso pedagógico y el autor las denomina: “discurso de instrucción”. Cuando estamos en presencia de un enmarcamiento fuerte, ambas reglas del discurso son explícitas. En cambio, cuando el enmarcamiento es débil, ambas reglas son implícitas y el receptor las desconoce en buena medida.

A continuación, definimos escuetamente las reglas a través de las que se aplica la enmarcación en el discurso pedagógico:

Reglas de selección: son principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición. Cuando es controlada por el transmisor, el enmarcamiento es más fuerte; cuando el adquirente tiene algún control, el enmarcamiento es más débil. (Carmo, 1995).

Reglas de secuencia: son reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, con lo que regulan el desarrollo de un currículo, de un programa y de un sistema de evaluación. Cuando son explícitas, los currículos y las programaciones son claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están bien diferenciadas y el concepto de progresión es explícito. Cuando son implícitas, los currículos y los programas están menos claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están menos diferenciadas y el concepto de progreso es implícito, el transmisor apenas lo conoce.

Reglas de ritmo: son reglas que definen la tasa de adquisición que se espera de las reglas de secuencia. Para Bernstein, «esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia» (1990: 75). Un ritmo fuerte se corresponde, generalmente, con una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas. Un ritmo

débil se corresponde con una transmisión regulada, generalmente, por reglas de secuencia implícitas. Cuando el ritmo es controlado por el transmisor, los valores de enmarcamiento son fuertes; cuando el adquiriente tiene algún control, el enmarcamiento es débil.

Criterios de evaluación: son los criterios que el adquiriente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los criterios pueden ser explícitos o específicos, gracias a los cuales, el adquiriente sabe exactamente cómo tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso el adquiriente aparentemente genera sus propios criterios.

Clasificación y enmarcación: dos principios interactuantes en el discurso pedagógico

En resumen, mientras que el principio de clasificación nos proporciona los límites de cualquier discurso, el enmarcamiento nos aporta la forma de su realización; es decir, la clasificación se refiere al qué y el enmarcamiento se ocupa de cómo han de unirse los significados, las formas mediante las que se hacen públicos y el carácter de las relaciones sociales que los acompañan. (Bernstein, 1998: 44)

Gracias a los principios de clasificación y enmarcamiento, esta teoría nos permite analizar cómo se traducen, en la escuela, la distribución del poder y los principios de control. Tanto la clasificación como el enmarcamiento aportan las reglas de la práctica del discurso pedagógico y actúan en conjunto de tal manera que un cambio de fuerte a débil en cualquiera de ellas, originaría cambios en las prácticas discursivas. El debilitamiento del enmarcamiento llega a desdibujar la clasificación. Por otra parte, cuando el enmarcamiento externo es fuerte, con frecuencia, las imágenes, voces y prácticas que refleja la escuela hacen difícil que los niños de las clases desfavorecidas se reconozcan a sí mismos en ella. (idem: 46)

Los cambios en la fuerza de clasificación modifican las reglas de reconocimiento que sirven al sujeto para darse cuenta del contexto en el que se encuentra situado. El principio de clasificación orienta al sujeto hacia lo que se espera de él en ese contexto determinado, y crea reglas de reconocimiento por las cuales, el hablante puede situarse en el contexto. Quienes

poseen un dominio claro de dichas reglas, poseen una ventaja por sobre quienes lo desconocen, reproduciendo las desigualdades sociales.

Ahora bien, determinados sujetos pueden poseer las reglas de reconocimiento pero no poder participar en determinados contextos porque carecen de las reglas de realización, y por eso son incapaces de producir un texto considerado como legítimo dentro de ese determinado contexto. De este modo, los alumnos de clases desfavorecidas no adquirirán en la escuela el código pedagógico legítimo, aunque sí su lugar en el sistema de clasificación. Estos niños, pueden ubicarse en el lugar que ocupan en el sistema de clasificación, pero no pueden expresarse porque no poseen el dominio del código elaborado; la experiencia de la escuela, es para ellos, una experiencia del sistema de clasificación y del lugar que ocupan en él. (Bernstein, 1998: 49)

El código restringido y el código elaborado

Alan Sadovnik (2001) afirma que Bernstein estableció las diferencias entre el código restringido de la clase trabajadora y el código elaborado de la clase media basándose en la evidencia empírica. Mientras que los códigos restringidos dependen del contexto; los elaborados, no dependen tanto del mismo y son más universalistas. Esto no quiere decir que los códigos restringidos sean deficientes, sino que están relacionados con la práctica por la división social del trabajo.

El lenguaje dependiente del contexto, propio del código restringido, es necesario en el marco de la producción; mientras que el código elaborado favorece posiciones individuales, la invención y la búsqueda de nuevos significados mediante el empleo de frases complejas. Por su parte, el código restringido, se caracteriza por frases cortas cuyo significado se ancla en las experiencias vividas.

Los dos códigos suponen distintas formas de pensamiento y las diferencias entre ambos códigos reflejaban las relaciones de clase y de poder propias de la división social del trabajo.

La cultura escolar no es neutra y refleja la distribución desigual de poder en la sociedad; en ella prevalece el código elaborado, producido y legitimado por las clases dominantes. Para tener éxito en ella se requiere el dominio de dicho código que hace que los niños pertenecientes a las clases desfavorecidas estén en inferioridad de condiciones respecto a los provenientes de las clases dominantes.

El concepto de código, clave en la sociología de Bernstein, remite a un “principio regulador que sostiene diversos sistemas de mensajes, especialmente el currículo y la pedagogía.” (Sadovnik, 2001: 5)

El código pedagógico mediante el cual, se da la transmisión y distribución del saber en la escuela, transforma la conciencia y se relaciona con el ámbito de la producción económica. Vemos, así, cómo las relaciones de poder impregnan la organización y distribución del conocimiento en el discurso pedagógico.

El Discurso Pedagógico Oficial (DPO)

Hasta aquí hemos definido los principios (clasificación y enmarcamiento) y los tipos de código (elaborado y restringido) que describen el discurso pedagógico. A continuación, intentaremos identificar los distintos niveles en los que opera dicho discurso. Para ello iremos de lo más general a lo más particular.

“Los principios dominantes se refieren a las relaciones de poder y control generales, articuladas a través de, y legitimadas por, (aunque no necesariamente limitadas a) las diversas agencias del estado, las cuales son el medio por el cual un orden general del universo de categorías, prácticas y relaciones se reproduce y desarrolla.” (Bernstein y Díaz, 1985: s/p)

El Estado para lograr consenso intenta reproducir los principios dominantes a través de discursos y prácticas específicas, en otras palabras, se requiere del establecimiento, mantenimiento y reproducción de los principios dominantes (PD) para mantener la organización, y legitimación del consenso entre los diferentes grupos sociales que constituyen una sociedad específica. Esta legitimación y reproducción del “consenso” se realiza mediante agencias especiales —ya sea dentro del estado, o dentro del campo de control simbólico— cuya función es transformar las contradicciones entre los diferentes

grupos sociales en “consenso” a través de la realización de ideologías, discursos y prácticas específicas. (Bernstein y Díaz, 1985)

En otras palabras, el Discurso Regulatorio General (DRG) utiliza la distribución de las relaciones de poder y control legítimas junto con sus diferentes clases de prácticas e ideologías para producir, mantener y legitimar el consenso social. “Un segundo efecto del Discurso Regulatorio General sería que todos los discursos regulatorios específicos (DRE) estarían subordinados a sus principios.” (Bernstein y Díaz, op.cit.)

Las agencias del estado producen legislaciones específicas y regulaciones de todo tipo que conforman un aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este aparato discursivo legal, junto con los textos administrativos, mantienen el control sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia. “Llamaremos a este aparato legitimante, Discurso Oficial. [...] Este puede considerarse como la práctica discursiva a través de la cual el poder y el control del estado se ejercen.” (Bernstein y Díaz, op.cit) Como veremos, los estados difieren en el grado de autonomía que permiten al universo escolar.

Ahora, los tipos de registros que produce el Discurso Pedagógico Oficial son heterogéneos y también varían con el régimen político de cada formación social; toma diferentes formas de realización, es decir, diferentes formas de transmisión y reproducción. Puede tratarse de textos formales como es el caso de regulaciones legislativas, decretos, resoluciones y leyes. Pero también puede presentarse en términos de una serie de enunciados descriptivos que articulan diferentes clases de objetos, conceptos y teorías (conocimiento transformado por la práctica política) como en el caso de la institucionalización de textos pedagógicos tales como las guías, programas e informes, entre otros.

El Discurso Pedagógico Oficial produce lo que podría llamarse el “aspecto legal del universo pedagógico” (discursos, prácticas, contextos) y es esencial para el establecimiento, el mantenimiento y la reproducción de prácticas educativas de control simbólico, pero también de la organización del espacio pedagógico de reproducción, la regulación de sus discursos especializados y la constitución de sus agentes y sus relaciones sociales.

La selección de contenidos operada en la elaboración de los currículums escolares impone una lógica de dominación mediante la definición del mundo.

El Proceso de Recontextualización

La operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico puede denominarse recontextualización. Esta operación fue definida en Bernstein (1977; 1981: 43) como “el movimiento de los textos, prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva”. Aquí, solamente, estamos interesados en la operación que arbitrariamente llamamos “recontextualización oficial”. La recontextualización oficial ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a discursos específicos son selectivamente desubicados y /o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas.

Podemos agregar que estos nuevos textos producidos están, o deben estar en correspondencia con ideologías políticas definidas y objetivos políticos específicos. Una vez que los nuevos textos han sido producidos (han sido recontextualizados) ellos proporcionan un soporte para la implementación de los principios dados en decisiones políticas (Burton y Carlen, 1979), y para la regulación del espacio pedagógico.

El proceso de recontextualización se produce mediante dos procesos; el primero selecciona los discursos del campo de producción discursiva para formar el “qué” y el “cómo” del Discurso Pedagógico. Este proceso crea lo que hemos llamado el campo intelectual de la educación. El segundo proceso ocurre cuando las teorías y conceptos creados dentro del campo intelectual de la educación son ubicados en el contexto escolar.

El contexto de reproducción

Para comenzar, podemos decir que el contexto de reproducción (sistema escolar) constituye una estructura organizativa para “la reproducción selectiva de discursos educativos” (Bernstein, 1981: 42). El contexto está constituido por: agentes, discursos, prácticas y sitios, socialmente creados, mantenidos y reproducidos para la reproducción del discurso pedagógico; y por redes organizadas para la estructuración de experiencias que preparan a los individuos para actuar en las formas económicas, administrativas y culturales de la sociedad. La división social del trabajo del contexto de reproducción puede considerarse compuesta por maestros, alumnos, discursos (instruccional y regulativo) y por sitios específicos.

La educación, hoy, es un mecanismo crucial del Estado para la sistemática, producción, reproducción, distribución y cambio de formas de conciencia a través del discurso. Al mismo tiempo, sus discursos, a menudo, dan acceso a las posiciones dominantes de las diversas agencias de control simbólico. Sin embargo, el sistema educativo tiene una autonomía relativa, y todo lo que se selecciona no es necesariamente transmitido; lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo que se adquiere puede tener poca o ninguna relación, o incluso, una relación opuesta con las intenciones de los seleccionadores y los transmisores. Esto se debe a que la educación puede entenderse como una agencia del estado que está incorporada en una red de relaciones directas o indirectas que ligan la familia y la educación al estado; y existe una interrelación compleja entre los discursos de estas agencias.

Lo que se reproduce en las escuelas puede estar mediado por el contexto cultural primario del alumno (familia-comunidad) y la escuela puede incluir como parte de sus prácticas discursos recontextualizados de las relaciones del alumno con la familia, la comunidad y los grupos de amigos (pares). Incluso es muy posible que la familia o la comunidad puedan ejercer su propia influencia sobre el campo de recontextualización de la escuela y de esta forma afectar las prácticas de esta última. Los principios dominantes se refieren más a una arena de conflicto, que a un conjunto de relaciones estables

Práctica Pedagógica

Aquí nos referiremos a las prácticas que regulan las relaciones entre transmisores y adquirentes, las cuales denominaremos prácticas pedagógicas. Bernstein (1981:20) considera que las relaciones sociales regulan la forma de la práctica pedagógica y controlan los principios de comunicación. La práctica pedagógica es el modo de ubicación de los alumnos en unidades específicas de conocimiento constituidas en el Discurso Instruccional específico. Esto implica la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción e interpretación y, en general, en modos específicos de adquisición de conocimiento, habilidades ligados a la producción de competencias específicas. Así, la práctica pedagógica constituye un intento por controlar la transformación de la experiencia de los alumnos dentro de relaciones sociales específicas de transmisión/adquisición.

Es importante anotar que la organización del conocimiento, la organización del tiempo y la organización del espacio directa o indirectamente constituyen la experiencia de los alumnos. Nuevamente es necesario aclarar que dentro de los límites fijados por el Discurso Pedagógico existe un rango de variaciones posibles de prácticas pedagógicas. Los cambios en los principios y reglas de la gramática pedagógica no producen necesariamente cambios en las prácticas pedagógicas. Son muchos los ejemplos de reformas educativas en las cuales se producen contradicciones entre los agentes y agencias de recontextualización y los agentes de reproducción. El orden constituido, legitimado y regulado por el Discurso Regulatorio puede romperse, rechazarse o resistirse en las prácticas pedagógicas.

La evaluación

Mención aparte merece la evaluación como parte de las prácticas pedagógicas porque en ella el poder habla explícitamente.

“Si la gramática de transmisión intenta imponer homogeneidad sobre la gramática de adquisición, la evaluación fija las condiciones, principios y reglas que, apropiando a Foucault, aseguran la distribución de sujetos de habla legítimos en los diferentes tipos de discursos disponibles a ciertas categorías de sujetos. En otras palabras, la evaluación mientras asegura la reproducción de la clasificación y, a través de esto, la distribución de poder, aparece incluida en la “normalización” u homogeneidad que regula la adquisición.” (Bernstein y Díaz, 1985)

Por último. Bernstein denomina Dispositivo Pedagógico al conjunto de reglas que regulan la comunicación pedagógica que él mismo hace posible, estas reglas son

relativamente estables y dependen de la ideología. Se organiza en tres tipos: las distributivas, las regulativas y las evaluativas. Todas ellas estarán presentes en nuestro análisis.

Hasta aquí hemos presentado algunos de los conceptos de la compleja Teoría sociolingüística de Basil Bernstein que nos ha permitido abordar nuestro objeto de estudio.

Estrategia Metodológica

Para conocer qué se enseñó y cómo, sobre alimentación en la escuela primaria argentina, es decir para describir qué aconteció en el contexto de reproducción, se utilizó como fuente histórica el cuaderno de clase. Puntualmente se recuperó una colección de cuadernos ubicados en la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM) con los cuales se constituyó el corpus de esta tesis. En primer lugar, en la fase heurística se describió el corpus. En una segunda fase, hermenéutica, se sometió a los cuadernos al análisis de contenidos a partir de la lente provista por el marco teórico.

Fase heurística: Los cuadernos ¿Objeto o fuente para el estudio de la historia de las prácticas pedagógicas?

La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación ha demostrado tener un enorme vigor en los últimos años. Uno de los factores que ha contribuido, sin duda, a ampliar los horizontes de esta disciplina es la inclusión de nuevos temas de investigación, que han orientado la mirada de los investigadores hacia nuevas fuentes que permitan acercarse a otros temas. Muchas de esas nuevas fuentes entran dentro de lo que podemos llamar cultura material de la educación. M^a del Carmen Sanchidrián Blanco y María del Mar Gallego García (2014) afirman que los cuadernos escolares empiezan a recuperarse y a figurar en los inventarios de todos los museos pedagógicos y de otros archivos relacionados con la educación.

La producción escolar escrita ha adquirido importancia, dentro del ámbito de la cultura material, ya que son materiales cargados de información relevante sobre el día a día,

tanto del docente como del escolar. Son una fuente primaria para la investigación histórico-educativa pero, además, constituyen en sí mismos un tema de investigación.

Escolano y Badanelli y Mahamud también refuerzan la importancia de los cuadernos como fuentes:

“La experiencia nos ha legado todo un conjunto de voces, escrituras, iconos y objetos que son expresión de la cultura material de la escuela, en la que hay que posar la mirada etnográfica y micro-histórica para aprender el valor de la memoria pedagógica, de sus prácticas y sus discursos, de su tradición y de sus virtualidades” (2007:11-13).

A través de esta investigación, suscitada por el interés que generan los cuadernos escolares como fuente de investigación, nos proponemos conocer qué se enseñó en la escuela iluminando las fuentes con los conceptos de Basil Bernstein.

Silvina Gvirtz (1997) afirma que a partir del siglo XX los cuadernos de clase han sufrido un proceso de naturalización y su presencia en la escuela se acepta como un hecho indiscutido, obvio e incuestionable. Al detallar sus marcas físicas y comprenderlas dentro de la perspectiva histórica lo desnaturalizamos y lo transformamos en un producto cultural de la época, específicamente escolar. Al mismo tiempo se pretende retirar el manto de presunta neutralidad, en tanto que dicha configuración fue objeto de encendidas confrontaciones entre diversas vertientes teórico-pedagógicas en un pasado no muy lejano.

Gracias al cuaderno podemos rastrear la escuela, afirman Sanchidrián y García “(...) los niños que asisten, el material utilizado, el tiempo empleado en las actividades diseñadas, al maestro, de cómo piensa, de cómo responde a los planteamientos educativos de la administración, el currículum (...)” (2009:779).

Por ello, hemos empleado el cuaderno escolar como una fuente primaria de información para nuestra investigación, dado que lo podemos considerar como un registro privilegiado de la enseñanza, tratándose de un espacio donde interactúa profesorado y alumnado en su tarea escolar.

Los cuadernos constituyen una fuente significativa para observar la denominada "vida cotidiana de la escuela", y por lo tanto nos proveen de un registro escrito de la llamada reproducción del discurso pedagógico oficial. En este trabajo se los considera como un medio, como un soporte físico, a través del cual se hace posible observar la problemática

atinente a los contenidos escolares. Los cuadernos son tratados como fuentes primarias y no como objeto de estudio, en tanto recurso auxiliar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Zúgaro (1992), lo define como un registro escrito de las actividades realizadas cotidianamente en el aula y lo considera un mediador entre la escuela, la familia y el niño. Sin embargo, paralelamente, el cuaderno no puede ser sólo analizado desde esta perspectiva, en tanto que simple reflejo de las actividades escolares, es decir como memoria neutral de las mismas, es necesario abordar su estudio considerándolo también un productor de efectos, como lo define Gvirtz, un dispositivo escolar.

Las prácticas discursivas escolares son diferentes a las prácticas discursivas pedagógicas, las primeras se distinguen de estas últimas en tanto se considera que son producciones de la escuela y las segundas serían producciones sobre la escuela, o sea conforman meta discursividades (que se refieren a otras prácticas discursivas). El estudio de los cuadernos de clase refiere sin duda a prácticas discursivas escolares.

El corpus

El corpus se compone de los llamados "cuadernos de clase", donde se produce una escrituración sistemática, es decir que se deja registro de las actividades desarrolladas diariamente en la escuela bajo la orientación y supervisión del docente. Por el contrario, el cuaderno borrador o de tareas es aleatorio (la institución, en general, no regula su utilización) y tiene como fin auxiliar al alumno cuando éste lo considere.

Se hace preciso observar que en la Argentina son muy escasas las instituciones bibliotecarias o archivos que atesoren en su acervo cantidades importantes de estos cuadernos. En este caso acudimos a la colección donada por Silvina Gvirtz a la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM). Se conoce otra colección perteneciente al Museo de las escuelas que cuenta en su Centro de documentación con cuadernos, pero fue de muy difícil acceso debido a los restringidos horarios y a la forma de archivo del material.

De los aproximadamente 170 cuadernos y carpetas donados y archivados en la BNM, se seleccionaron los 66 cuadernos que pertenecían al nivel primario y al período de los Programas por Asuntos (1936-1961). La mayor cantidad de cuadernos (30 de los 66) se concentran en el período 1946-1950, seguido del período 1951-1955 con 13 de los 66. Unos pocos cuadernos pertenecen a los períodos 1940-1945, solo 7, y 1956-1960, otros 8. Solo 8 cuadernos no pudieron datarse y no se encontraron cuadernos anteriores a 1940 con referencias a los temas de interés para este trabajo.

En cuanto a la distribución por grado y sexo, 35 de los 66 cuadernos fueron elaborados por mujeres, 19 por varones y 12 no se pudieron identificar. Los alcances de este trabajo se limitan al subsistema primario, porque los Planes y Programas por Asuntos que aquí nos ocupan se aplicaron solamente a ese nivel. Se considera parte del subsistema primario desde el "primer grado inferior" (que a mediados de los sesenta se transforma en "primer grado") hasta el séptimo grado. Durante este período existió un primer grado inferior y un primer grado superior, así como un segundo grado, luego ambos primeros se amalgamaron en uno solo. En el corpus se incluyen ejemplos de ambos primeros grados, 3 y 8 respectivamente, y otros 7 de segundo grado. Por su parte, la mayor parte de la muestra se concentra en tercer grado con 12 unidades y en sexto con 11. De cuarto grado se incluyen otros 9 cuadernos y de quinto 7. Ocho quedaron sin identificar y no se contó con ejemplos de séptimo grado, probablemente porque en muchas instituciones se empleaban carpetas al estilo del nivel secundario.

Los cuadernos fueron solicitados y recopilados por la investigadora, que los donó a la BNM, a particulares que los habían conservado. Cabe aclarar que hay más de un cuaderno perteneciente al mismo alumno/a, de un solo alumno se conservan 17 cuadernos. Pero también hay cuadernos pertenecientes al mismo año y grado, dado que a lo largo de un año de clase se utiliza más de uno; porque las cuarenta y ocho o noventa y seis hojas que se comercializaban en la época no alcanzan, en muchos casos, para registrar todas las actividades que se realizan en la escuela primaria durante un año escolar.

De los 66 cuadernos 5 corresponden a una alumna de la misma escuela privada, católica, del barrio de Caballito en Capital Federal. Los restantes 61, se distribuyen entre nueve escuelas de gestión estatal de Capital Federal y una de Provincia de Buenos Aires.

Hasta aquí hemos intentado proveer al lector de una descripción del corpus que le permita tener un panorama de las fuentes en que basamos nuestro análisis. Sin embargo, es necesario aclarar junto con Foucault que el mundo no nos vuelve una cara legible que solo tenemos que descifrar y “es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos...” (1992:44)

Fase hermenéutica

En esta fase de nuestra investigación emplearemos las técnicas del análisis de contenido propuestas por Krippendorff (2004) para realizar una primera aproximación a los datos aportados por los cuadernos. Consideramos junto con el autor que un dato es una unidad de información que ha quedado registrada de manera durable en algún tipo de medio, en este caso los cuadernos de clase; se distingue de otros datos y puede ser comparable con ellos; es analizable empleando las técnicas diseñadas a tal fin y relevante para un problema en particular.

Esquema de análisis de los datos

Dividiremos el trabajo de análisis en dos momentos, al principio el procedimiento a seguir será el de identificar unidades de análisis, puestas en el contexto de la reproducción de los programas, manuales e ideas de la época, seleccionar las más significativas a modo de ejemplo, reproducirlas y relacionarlas con las preguntas de análisis. Se trata de realizar una primera aproximación, una descripción de lo encontrado, que facilite en una segunda instancia, la aplicación de la matriz de análisis. En esta primera etapa es importante recuperar el modo en que los datos se presentan en el documento, el *layout* o *set up* (Flick, 2009) es decir las rutinas que acompañan los procesos de escritura escolar.

En el segundo momento, intentaremos sintetizar los hallazgos y ponerlos en relación con las herramientas de análisis que nos provee la teoría de Basil Bernstein. Para ellos hemos diseñado una matriz que busca caracterizar la práctica pedagógica acerca de la educación alimentaria en el período comprendido entre 1936 y 1960, correspondiente a los Programas por Asuntos, en función del marco conceptual presentado con anterioridad.

A partir del marco teórico hemos seleccionado y definido 2 dimensiones: (a) La clasificación refiere a la dimensión estructural y (b) el enmarcamiento a la dimensión de la interacción., Cada una de ellas presenta categorías cuyos indicadores poseen algún grado de discreción. El concepto de discreción, tal como lo presenta Morais (1986), es el abanico de alternativas que tomaremos en consideración y que se resumen a continuación:

Tabla 1. Grados de discrecionalidad

C++	E++	CLASIFICACIÓN/ENMARCACIÓN MUY FUERTE
C+	E+	CLASIFICACIÓN/ENMARCACIÓN FUERTE
C-	E--	CLASIFICACIÓN/ENMARCACIÓN DÉBIL
C--	E--	CLASIFICACIÓN/ENMARCACIÓN MUY DÉBIL

Fuente: Grazier y Navas Saurín, 2011

Comenzaremos por presentar una tabla que resume la dimensión estructural del análisis de la práctica pedagógica en los cuadernos de clase observados, esta tabla pretende mostrar las relaciones observadas entre discursos y disciplinas que se refieren a la educación alimentaria, en términos del concepto de clasificación de Bernstein. Para eso hemos adaptado el instrumento metodológico diseñado por Grazier y Navas Saurín (2011) modificando los indicadores para responder a nuestras preguntas y objetivos de investigación, pero respetando la lógica de la discrecionalidad. A continuación, se presenta la descripción de los indicadores según su grado de discrecionalidad.

Tabla 2. La Dimensión estructural. Relaciones entre discursos o interdisciplinarios. Análisis de la clasificación en la reproducción del DPO de educación alimentaria en los cuadernos de clase.

CATEGORÍAS	INDICADORES C++	INDICADORES C+	INDICADORES C-	INDICADORES C--
CONTENIDOS: La presentación de la educación alimentaria en el <i>curriculum</i> . (primera pregunta de investigación)	No hay mención de los alimentos en materias que no sean las específicamente asignadas en los Programas	Solo se menciona los alimentos fuera de las materias específicas cuando es un dato relevante	Se incluye alguna mención de los alimentos en materias relacionadas	El tema de la alimentación aparece mencionado en diversas áreas y es abordado desde distintos enfoques
CONTENIDOS: Alimentos considerados saludables (primer interrogante que nos planteamos)	Se mencionan una serie de alimentos considerados saludables que se recomienda consumir y se desaconseja el consumo de otros	Se mencionan alimentos saludables que se aconseja consumir, pero no se mencionan los que no se deben consumir	Se mencionan alimentos saludables, pero no se habla de su consumo	Se mencionan todo tipo de alimentos
USOS, COSTUMBRES Y VALORES asociados a la alimentación. (primer pregunta de investigación)	Solo se enseñan reglas de urbanidad e higiene en la materia específica	Aparecen costumbres, usos y valores en diversas asignaturas cuando es pertinente al tema tratado	Se incluyen valores y reglas de urbanidad cada vez que se tratan temas relacionados con la alimentación	Los valores y costumbres asociados a la alimentación aparecen en las más diversas asignaturas
ALIMENTACIÓN E IDENTIDAD: identidades y roles diferenciados en	Los roles de hombres y mujeres, niñas/os y	No aparecen explicitados los roles diferenciados	A veces mujeres y hombres, niños y adultos comparten las	Hombres y mujeres, niños y adultos realizan indistintamente o

relación con la alimentación. (Aquí abordamos el interrogante acerca de la construcción de identidades a partir del DPO sobre educación alimentaria)	adultos están claramente diferenciados en cuanto a la alimentación. La alimentación de los “otros” es diferente a la “nuestra”	mismas tareas en función de la alimentación. Pueblos originarios y actuales producen y se alimentan de la misma manera	comparten las funciones relacionadas con la alimentación. No hay diferencias entre distintas civilizaciones.
--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia basada en la Teoría de Bernstein y adaptada del trabajo realizado por Grazier y Navas Sauron (2011)

Emplearemos una herramienta similar para sintetizar lo observado en los cuadernos en relación a la dimensión de interacción describiendo el grado de discrecionalidad de las relaciones entre transmisor y adquiriente. Nuevamente hemos adaptado la herramienta diseñada por los autores ya citados, manteniendo la graduación de la discrecionalidad y modificando los indicadores en función de nuestro trabajo, que se resumen en la siguiente tabla. Es necesario aclarar que en la columna de la extrema derecha se diferencia para cada indicador la regla discursiva, anteriormente descritas en el marco teórico, que representa.

Tabla 3. La Dimensión de la interacción. Relaciones entre sujetos: transmisor –adquiriente. Análisis de la enmarcación en la reproducción del DPO de educación alimentaria en los cuadernos de clase.

REGLAS DISCURSIVAS	INDICADORES E++	INDICADORES E+	INDICADORES E-	INDICADORES E--
--------------------	-----------------	----------------	----------------	-----------------

SELECCIÓN la exploración/ discusión de los contenidos.	El docente indica los contenidos y formula las cuestiones. No hay lugar para la intervención del alumno.	El docente indica los contenidos. Permite selecciones espontáneas de los alumnos si están relacionadas con el contenido indicado.	El docente indica los contenidos y dentro de ellos permite selecciones espontáneas de los jóvenes, relacionadas de manera indirecta con el contenido indicado.	El docente permite selecciones espontáneas de los jóvenes no relacionadas con los contenidos tratados.
SELECCIÓN En la elección de las actividades por realizar	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente.	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente aunque los jóvenes pueden introducir alguna alteración en la microsecuencia no relevante para el contenido.	Las actividades son seleccionadas y estructuradas por el docente pero los jóvenes pueden realizar alteraciones en la macrosecuencia no relevantes para el contenido.	El docente presenta, como alternativa varias actividades previamente estructuradas; los jóvenes pueden seleccionar las que serán realizadas individualmente
SECUENCIA En la exploración de los contenidos	La presentación de los contenidos sigue un orden rígido esquematizado por el docente según el programa oficial.	La discusión de los contenidos sigue un orden esquematizado por el docente que puede ser alterado mínimamente.	La discusión de los contenidos sigue un orden esquematizado por el docente que puede ser alterado en el nivel de la macrosecuencia.	El orden de exploración de los contenidos se lleva a cabo de manera aleatoria.
SECUENCIA En las actividades por realizar	La presentación de las actividades sigue un orden rígido	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el docente	El orden de realización de las actividades se

esquemático por el docente que puede ser alterado en la práctica. El docente según el programa oficial. mínimamente. macrosecuencia. aleatoria.

		De forma general, el docente apunta lo que es incorrecto o está incompleto e indica lo que falta.	El docente apunta lo que es incorrecto o está incompleto pero no clarifica lo que falta	El docente acepta las producciones de los jóvenes. Las preguntas que hace son para esclarecer la producción.
EVALUACIÓN	El docente apunta sistemáticamente lo que es incorrecto o está incompleto e indica de forma clara y pormenorizada lo que falta.			
En los trabajos y las actividades por realizar				

Fuente: Elaboración propia basada en la Teoría de Bernstein y adaptada del trabajo realizado por Grazier y Navas Sauron (2011)

El esquema de matrices de análisis permite caracterizar con cierto detalle y delicadeza las formas concretas de la práctica pedagógica en términos del control de la comunicación y las configuraciones de los contenidos de la transmisión.

En función de cómo se combinan los grados de discrecionalidad de la clasificación con los de la enmarcación es posible describir un tipo de práctica escolar predominante.

En resumen, tenemos dos dimensiones: la interaccional (enmarcamiento) con tres categorías compuestas por las Reglas discursivas (selección, secuencia y criterios de evaluación) y la dimensión estructural (clasificación) con tres categorías (contenidos, valores y costumbres, y roles de género); y todas sus posibles combinaciones de discrecionalidad. Si a esto le agregamos el empleo de códigos elaborados o restringidos tenemos una imagen bastante acabada del discurso pedagógico acerca de la educación alimentaria en el período analizado.

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN LOS CUADERNOS DE CLASE

Al comienzo de nuestro trabajo nos interrogamos acerca de los alimentos que se nombran en los cuadernos de clase, en qué contexto aparecen y quién los enuncia (el alumno o el maestro), cómo se los valora y cómo se recomienda que sea su ingesta. Nos propusimos identificar contenidos, valores, sensibilidades y prácticas referidos a la alimentación presentes en los cuadernos de clase de la escuela primaria durante el período histórico seleccionado. También nos cuestionamos acerca de los destinatarios que ese discurso configuró de acuerdo a las características del género, clase o edad. Es hora de centrar nuestra mirada en los cuadernos.

Los contenidos de la educación alimentaria en el *curriculum* enseñado

En nuestro intento de aproximarnos a la comprensión de la reproducción de los contenidos de DPO sobre educación alimentaria en el aula consideramos importante recuperar el modo en que los datos se presentan en los documentos analizados, los cuadernos de clase, su *layout* o el *set up* que definió Flick (2009) y las rutinas que acompañan los procesos de escrituración escolar. Si bien no fue un objetivo que se planteara al comienzo, resultó importante comenzar describiendo la forma de organización de las actividades observada en los cuadernos analizados.

Al abordar nuestras fuentes para responder a nuestros objetivos de investigación se entrecruzan dos perspectivas de análisis, distintas pero complementarias entre sí. Por un lado, la lectura del total de la muestra que pone de relieve las regularidades a lo largo de los distintos grados, años y escuelas; por otra parte, el análisis de cada cuaderno individual que pone de manifiesto la lógica de organización de los contenidos acerca de la educación alimentaria, de cada docente. Observamos así que cada cuaderno muestra una lógica interna

que le es propia, pero a su vez muestra puntos en común con otros cuadernos, en lo que se configura como un discurso pedagógico más general. Cada cuaderno de clase es único e irrepetible, y a la vez es parte de una serie o colección.

Algunos cuadernos enumeran estrictamente todas las actividades en forma de ejercicios, otros emplean títulos extraídos directamente de los Programas por Asuntos, otros consignan la materia o disciplina que se está abordando. Consideramos que esta lógica de organización de los cuadernos responde a las diferentes corrientes pedagógicas a las que adscriben las escuelas y los docentes de la época.

Al hablar del movimiento de la Escuela Nueva lo describimos como un movimiento reformista que integraba diversas posturas, que más que plantear un cambio radical propone cambios en el modo de presentar los contenidos. Es necesario señalar que los Programas por Asuntos (1947) presentan los contenidos por una doble vía: enumera los Asuntos a tratar en cada grado y dentro de cada Asunto señala los contenidos de cada disciplina que se deben tratar al abordar ese Asunto. Por eso, en diversos cuadernos encontramos que a la tradicional forma de presentar los contenidos por materias, se le incorporan los nuevos principios. Los ejercicios se numeran, pero a su vez se agregan los títulos que vinculan los conocimientos entre sí en unidades de sentido mayores.

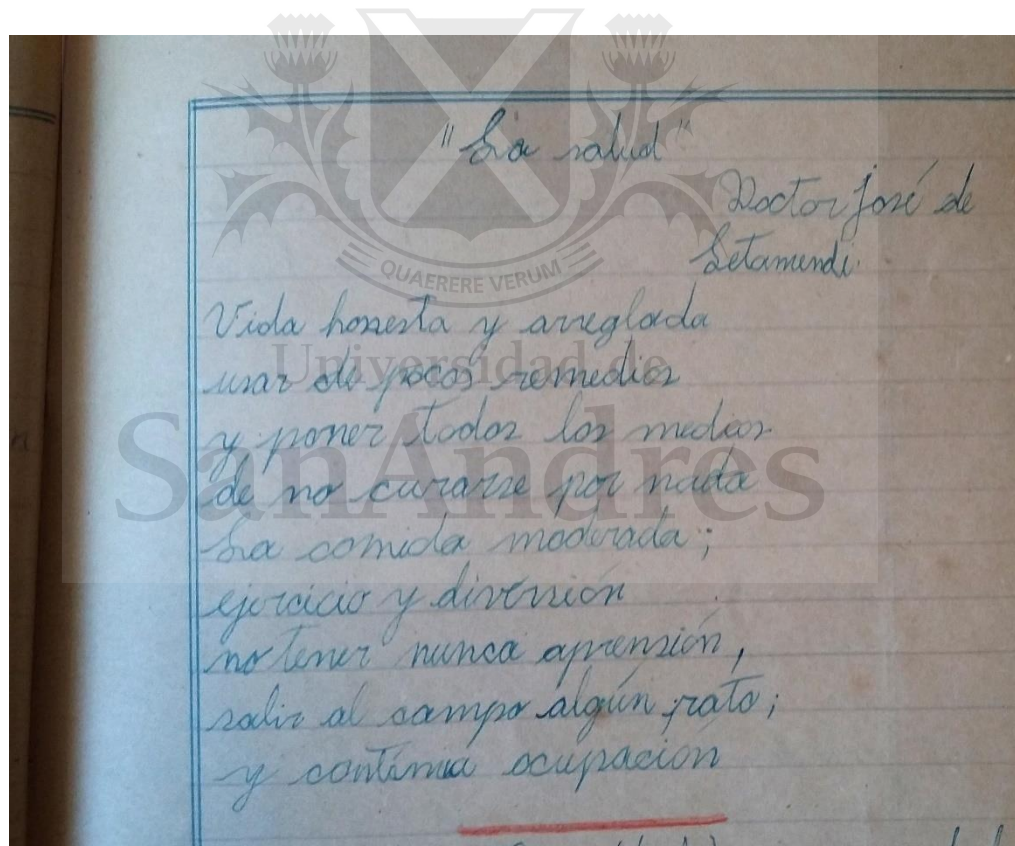
La lógica de las disciplinas se entrelaza con la intencionalidad de presentarle al niño los contenidos en una variedad de situaciones para hacerlos más accesibles y fáciles de adquirir, relacionándolos con la vida cotidiana y la realidad social. Anteriormente señalamos que la Escuela Nueva no abolió la separación por disciplinas, pero simplificó la cantidad de materias a ser enseñadas en la escuela y el modo de abordarlas.

Los alimentos se aparecen en los más variados ejercicios y no figuran solo en las clases de Higiene o Economía Doméstica, sino en diferentes contextos: la harina es pesada y contabilizada en Matemática, el trigo es un cereal que se estudia en Ciencias Naturales, es el producto de la actividad agrícola de una región del país en Ciencias Sociales, nos alimenta en un poema de Literatura y harina se escribe con *h* en el área de la Lengua, pero

también se recomienda su consumo en forma de pan y con las manos limpias en Higiene y se presentan recetas para elaborar distintos en Economía Doméstica.

Esta omnipresencia de los alimentos y hábitos alimenticios considerados saludables, en los cuadernos de clase, se debe en parte a las propuestas de los Programas por Asuntos, en los cuales la educación alimentaria se desplegaba fundamentalmente en las áreas de las Ciencias Naturales, Educación Moral y Cívica y en Economía Doméstica, pero también se presentan estos contenidos en otras materias, tales como lengua o matemáticas, en los que se los integraba con contenidos específicos de esas materias.

Figura 1. La salud en la literatura.

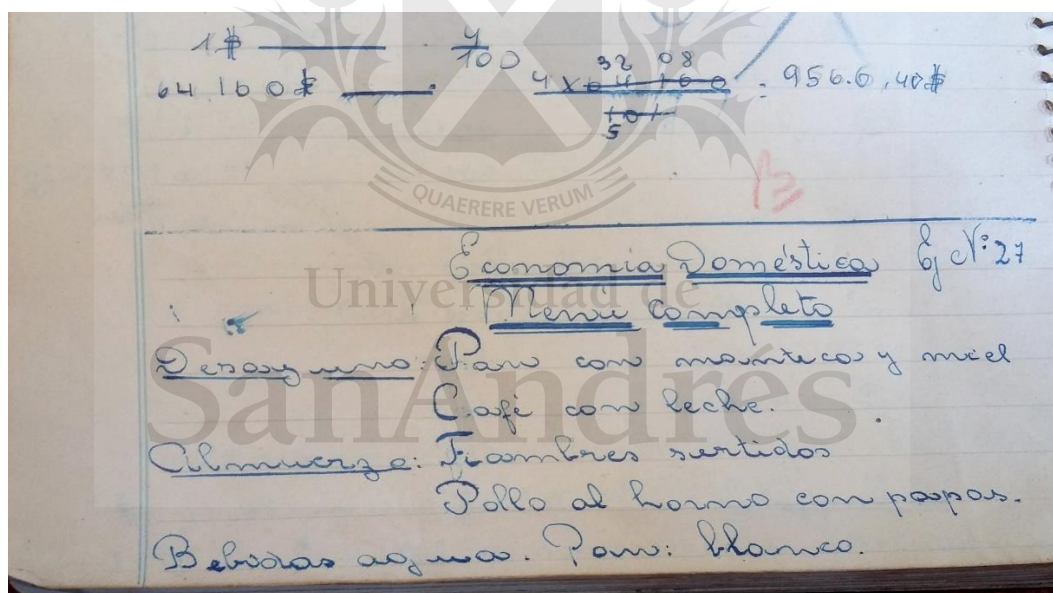


Fuente: Cuaderno N°168037²⁵ Biblioteca Nacional del Maestro.

²⁵ Nomenclatura con que se catalogaron los cuadernos en la BNM y que emplearemos a lo largo del trabajo

Es así como en uno de los cuadernos de la muestra trabajada encontramos, en Iniciación Literaria, un poema denominado “La Salud” cuyo autor figura como Dr. José de Letamendi (Cuaderno 168037). En el poema se recomienda “la comida moderada” y es un ejemplo de cómo los contenidos relacionados con la educación alimentaria se presentaron en las más variadas formas. Aquí el docente sigue el ejemplo de los Programas de Instrucción Primaria de 1941 (18), que se propone incluir en primero inferior en la asignatura Lenguaje, la enseñanza de las partes del cuerpo, entre ellas los cinco dedos de la mano, haciéndoles recitar a los niños el poema “Los cinco” de Amado Nervo. La lógica de la escuela tradicional del aprendizaje memorístico sigue vigente, pero se amalgaman los contenidos de Iniciación Literaria y la enseñanza de preceptos de Higiene y Salud.

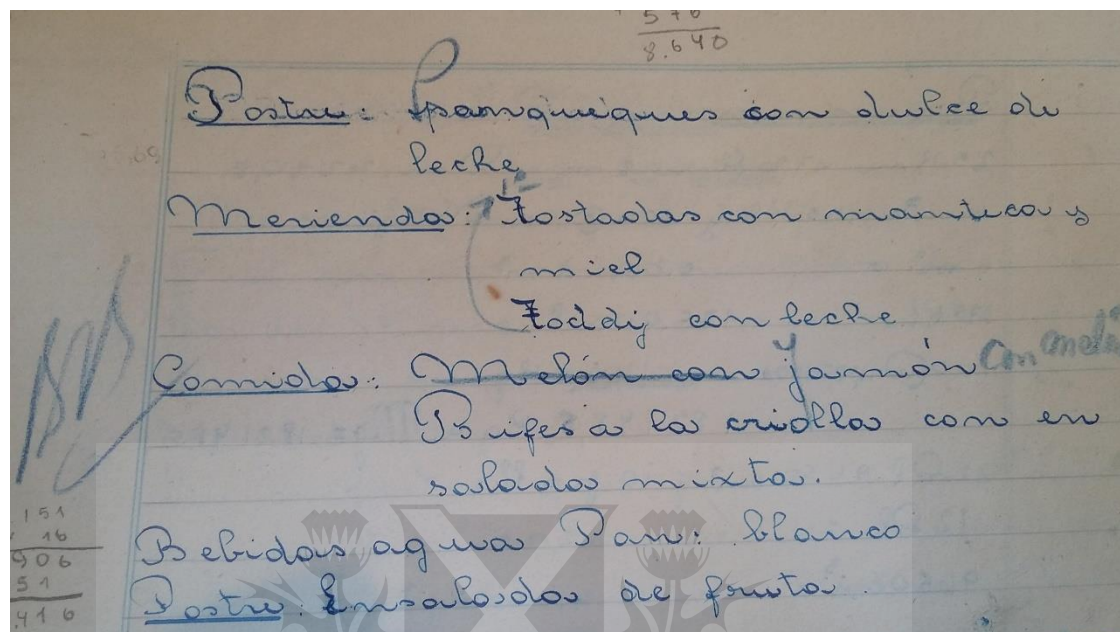
Figura 2. El menú como contenido de Economía Doméstica (parte 1)



Fuente: Cuaderno 00169697²⁶ Biblioteca Nacional del Maestro.

²⁶ Cuaderno perteneciente a una alumna mujer de 6° grado de 1956.

Figura 3. El menú como contenido de Economía Doméstica (parte 2)



Fuente: Cuaderno 00169697 Biblioteca Nacional del Maestro.

Otro ejemplo lo encontramos en el cuaderno 169697 donde observamos que el menú aparece como una “Redacción” pero luego es presentado como contenido en Economía Doméstica. La ciencia de la nutrición se hizo presente en gran variedad de registros literarios del discurso pedagógico, de esta manera, la educación alimentaria se refuerza y es a la vez contenido y formato del lenguaje. Es contenido de la Economía Doméstica que se preocupa por organizar las tareas de la casa, en este caso la alimentación familiar. Y es una forma de escritura en el área del aprendizaje de la escritura: El Menú.

Este doble modo de presentar los contenidos de educación alimentaria, como contenido transdisciplinar y de una disciplina, se puede encontrar también en otros cuadernos y otras áreas, por ejemplo podemos encontrar como contenido de la asignatura Dibujo, ilustraciones que representan alimentos tal como lo sugería el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1937:134) (Cuaderno 169643²⁷).

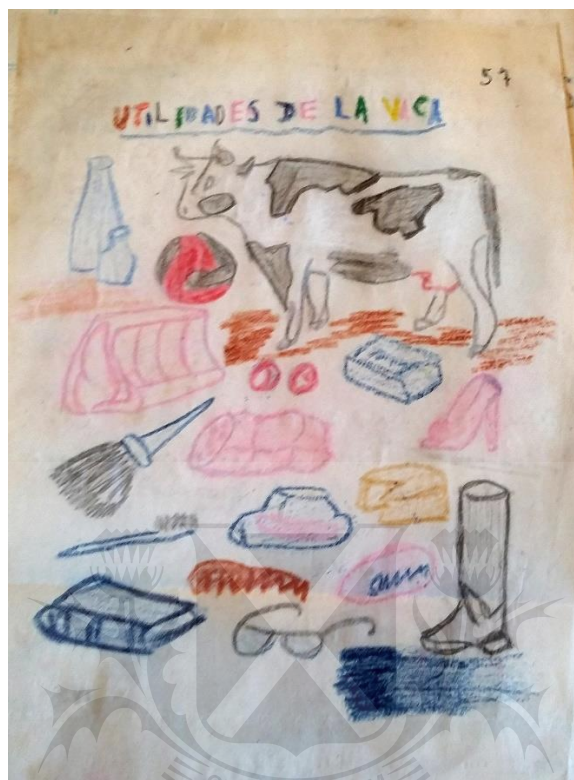
²⁷ Cuaderno perteneciente a una alumna mujer de 1° superior de 1948 que asistió a un colegio privado.

También encontramos que muchos cuadernos parecen responder a las propuestas de los Programas de Asuntos presentados por el CNE, porque los contenidos están organizados y presentados siguiendo sus lineamientos. En el Programa de Asuntos de 1947, figuran diversas “unidades de trabajo” (mi escuela, mi hogar, mi salud, etc.) que, a su vez, se subdividían en varios “motivos de trabajo” (los primeros días en la escuela, mi salón de clase, el hogar de todos, etc.). Esta forma de organizar los contenidos, propuesta por el organismo oficial, se ve reflejada fielmente en algunos cuadernos de clase que titulan la actividad conforme la prescripción del programa: “Unidad de trabajo: los alimentos, la leche, su estudio, valor nutritivo, sus productos” (169643²⁸). En los programas por asuntos se indicaba, por ejemplo, para segundo grado el Asunto denominado: “La producción agrícola y la ganadera”, en el que se incluían contenidos sobre faenas rurales, tales como cría del ganado y cultivo de los campos así también el estudio de la vaca, el caballo y la oveja; aquí se combina tanto la perspectiva de las Ciencias Naturales, como la perspectiva de la producción, al incluir conocimientos sobre el tambo y sus productos (leche, manteca y queso), el frigorífico y la carne comestible.

Sin embargo, la actividad del cuaderno, no desarrolla los contenidos señalados en el título, sino que bajo el subtítulo “Vocabulario” propone diversos vocablos relacionados con el tema, por ejemplo: “queso, quecillo (sic), manteca, ricota”. En el mismo cuaderno de clase, encontramos más adelante la “Unidad de trabajo: los alimentos, las múltiples utilidades de la vaca” y el mismo subtítulo “Vocabulario” donde se introducen los vocablos: “mamífero, cuadrúpedo, leche, botones, etc...” y el tema del título es trabajado con una ilustración a colores donde se ve una vaca y múltiples productos derivados de ella.

²⁸ Ídem XXVII

Figura 4. Título extraído del Programa por Asuntos de 1947



Fuente Cuaderno 00169611²⁹ Biblioteca Nacional del Maestro

Con respecto a la reproducción en el aula del DPO que se presenta en los textos escolares, podemos señalar algunas diferencias y similitudes respecto de las conclusiones presentadas por Brea (2012). En los cuadernos de clase al igual que en los manuales analizados en el trabajo mencionado, la producción de alimentos se relaciona principalmente con el estudio de las Ciencias Sociales (regiones productivas y cultivos típicos de cada zona del país). Al estudiar una región geográfica siempre se mencionan la producción agrícola-ganadera. De igual modo, al abordar el estudio de nuestro país se incluye la alimentación de los pueblos originarios dentro de la descripción de sus modo de vida (169662³⁰) al igual que se representaron en los manuales escolares de la época.

²⁹ Cuaderno perteneciente a una alumna mujer de 1° superior de 1957.

³⁰ 1° superior, 1947, alumna mujer, gestión estatal. (Bo)

Así mismo, en Ciencias Naturales, se trabajan los conocimientos sobre las partes de las plantas, el origen de los alimentos y su consumo según las estaciones (169611³¹) tal como lo señala la autora en dicho estudio. Sin embargo, los consejos acerca de la higiene de los alimentos y los modales en la mesa se encuentran relacionados con la literatura y otras disciplinas en vez de ser presentados en forma separada; ya vimos cómo los consejos sobre la salud se presentan en forma de poema y el Menú es una forma de texto literario.

Así pues, los contenidos de educación alimentaria se encuentran presentes en tareas escolares sobre diversos campos del saber. En los cuadernos de clase, se observa una clasificación débil, dado que acerca las distancias entre categorías, en este caso de conocimientos. Sin embargo, se mantiene la distancia entre otras categorías, tales como la distancia entre alimentos saludables y no saludables, de origen animal o vegetal, de verano-invierno-otoño y primavera, entre otros.

Haciendo referencia al *currículum*, Bernstein señala la existencia de dos tipos de códigos curriculares: los códigos de acumulación y los códigos integrados. El primero apunta a un *currículum* fuertemente clasificado; el segundo, a uno débilmente clasificado. Cuando un *currículum* está fuertemente clasificado el aislamiento entre las categorías es fuerte y las voces e identidades están bien diferenciadas, mientras que en un *currículum* integrado sucede lo contrario.

Si bien los Programas por Asuntos pueden verse en un primer momento como *currículum* integrado debido a su declaración de principios de establecer relaciones entre los diversos ámbitos del conocimiento y con el entorno real de los alumnos, al leer lo que quedó registrado en los cuadernos de clase notamos que esta declaración de intenciones no se llevó, del todo, a cabo en lo referente a la educación alimentaria. No se establecen categorías fuertemente separadas entre disciplinas académicas, pero sí se lo hace entre contenidos, y hay voces e identidades bien diferenciadas, al modo en que Bernstein describe los códigos de acumulación.

³¹ Op. Cit.

Podríamos decir que este debilitamiento puede ser una de las formas de reinterpretar los principios de los Programas por Asuntos que realizaron los docentes influenciados por el escolanovismo.

Es necesario señalar que no todos los principios de la Escuela Nueva han sido observados en el corpus. La realización de actividades con material concreto o partir de la acción del niño no aparecen registradas en los cuadernos analizados. Según Puiggrós (2006) la pedagogía argentina no supo, o no quiso, atender simultáneamente las necesidades del individuo (creatividad, imaginación, desarrollo propio e identidad personal), y la construcción de valores, hábitos y gustos colectivos. La idea de práctica fue reducida a la actividad en la clase escolar y la capacitación para el trabajo sustituida por una conexión abstracta con la vida social. Los funcionarios argentinos no se dieron cuenta, como los norteamericanos seguidores de Dewey, de la importancia de la educación laboral para la formación de los ciudadanos y para el desarrollo económico; y seguían soñando con hijos doctores o políticos, si no podían ser estancieros, dejando de lado la laboriosidad como una virtud que debía ser especialmente cultivada, con excepción de los viejos socialistas que conservaban estos ideales.

Los contenidos parecen haber sido presentados por el docente y no hay registro alguno de que los alumnos hayan estado en contacto con objetos reales, sin embargo, los maestros emplearon ilustraciones para presentar los conocimientos y vemos muchos ejemplos de cómo lo llevaron a la práctica.

Desde el modelo teórico seleccionado podemos destacar que las actividades escolares hicieron uso de los Asuntos propuestos en los programas oficiales como punto de partida para la transmisión de códigos elaborados en forma de vocabularios asociados al tema, y emplearon los dibujos como código restringido para la mejor comprensión del tópico por parte de los niños. El código elaborado refiere, en la teoría de B. Bernstein, a un sistema de mensajes que no depende del contexto y es universalista, a su vez favorece un pensamiento creativo e individual y el empleo de frases complejas que supone una forma de pensamiento que refleja la división social del trabajo.

La enmarcación también es fuerte y puede observarse en la secuencia y ritmo de presentación de los contenidos de la educación alimentaria plasmada en una secuencia de trabajos del cuaderno ya citado. Los distintos trabajos llevan todos el mismo título: “La salud y los alimentos” (169460³²) y diversos subtítulos, en orden de aparición: “Platos criollos” (169460), “Economía en la cocina” (169460), “Valor de la refrigeración” (169460) y “Urbanidad en la mesa” (169460), entre otros más. El orden de esa secuencia parece totalmente arbitrario y parece no responder a ningún criterio lógico salvo el que el docente decidió asignarle, y el ritmo de aparición es también aleatorio; no es constante, es decir que no es una tarea que se realiza una vez a la semana o después de cierto tiempo o actividad. Solo podemos decir que aparecen intercalados con otros “ejercicios” de otras áreas.

En cuanto a los criterios de evaluación podemos decir que también se nota una enmarcación fuerte dado que el adquirente sabe exactamente cómo tendrá que ser su producción. Aunque no podemos saber si esos textos surgieron de un intercambio previo ni si todos copiaron lo mismo, lo que sí podemos afirmar es que los docentes calificaban las producciones de los alumnos con una nota conceptual (“Bien”, “MB” “Muy Bien”, “Regular”, “B”) y en todos los cuadernos analizados solo aparecen marcas de corrección de la ortografía.

Lo sano, lo nutritivo, lo que hay que comer.

Otro de los interrogantes de este trabajo se proponía identificar los alimentos que la escuela consideraba valioso consumir. Las reglas acerca de la alimentación saludable no son homogéneas y según señala Brea (2012) varían según el sexo, la edad, la raza, el trabajo que realiza, entre otros aspectos.

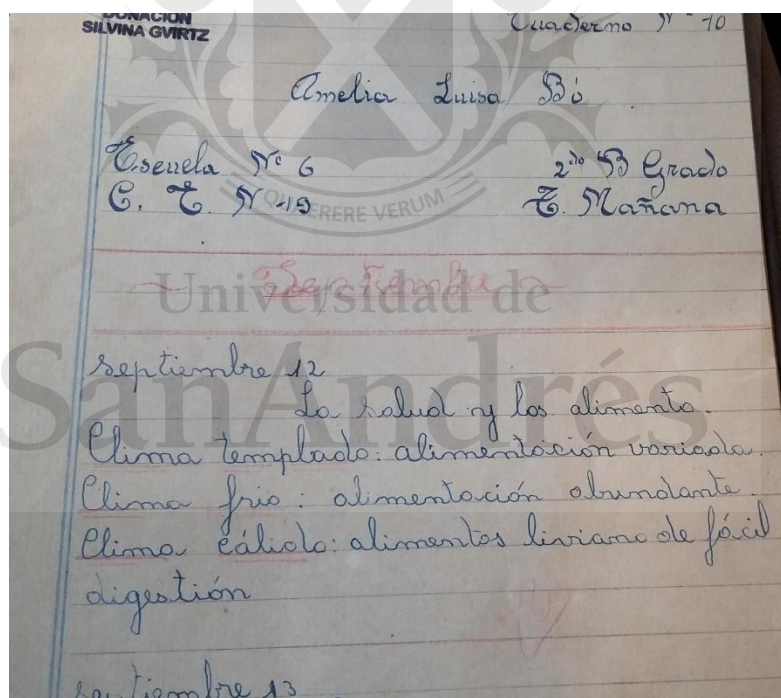
Lo primero que llama nuestra atención son los criterios para seleccionar alimentos recomendables. Uno de ellos es el clima y las estaciones del año. En un cuaderno quedaron registradas, bajo el título: “La salud y los alimentos: tipos de climas y tipo de alimentación para cada uno.” (169460), las diversas recomendaciones referentes a la alimentación

³² Cuaderno perteneciente a una mujer de 2° grado de 1947 que asistió a un colegio de gestión estatal.

adecuada para los diversos climas, “clima templado- alimentación variada, frío-abundante, cálido-liviano, de fácil digestión” (169460). En otro cuaderno (169611) se clasifican las frutas según la estación bajo el título: “Unidad de trabajo los alimentos. Tema: Las frutas”

Vemos que la distancia entre las categorías que clasifican los alimentos se mantiene, aunque la educación alimentaria desdibuje la clasificación de los contenidos presentándose en diversas áreas del conocimiento. El título mismo de la actividad replica el Motivo de trabajo: “La salud y los alimentos” de la Unidad de trabajo “El cuidado de la salud” propuesta en los Programas por Asuntos de 1947 para segundo grado. Allí se establece que se debe tratar los diversos alimentos apropiados al clima, la edad y profesión. En este cuaderno encontramos que la docente va siguiendo paso a paso las propuestas del Programa y desarrolla todos los motivos de trabajo señalados en la Unidad.

Figura 5. Desarrollo de un Asunto de educación alimentaria 1 (clima)

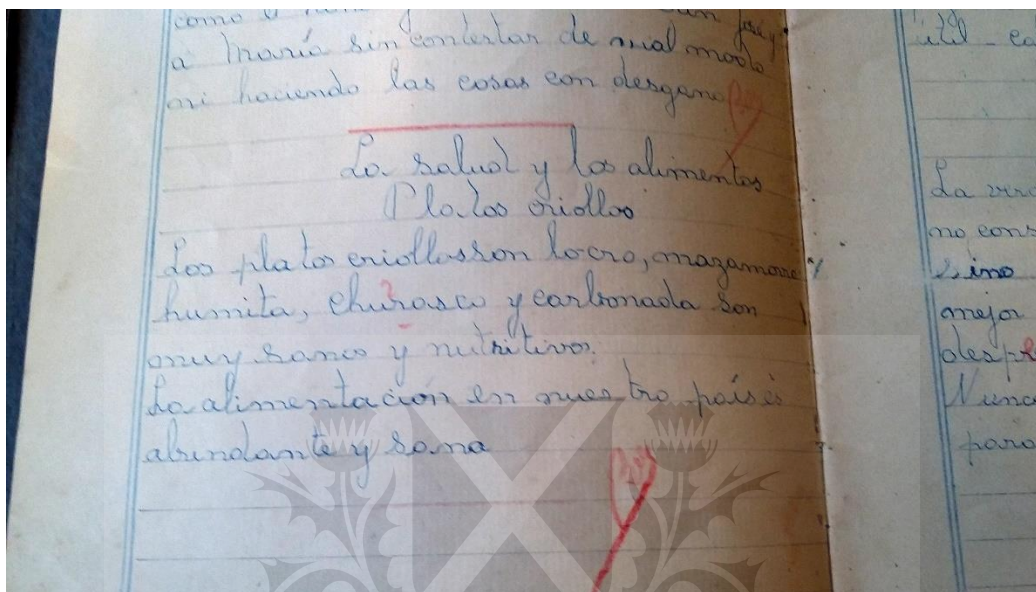


Fuente: Cuaderno 169460 Biblioteca Nacional del Maestro.

Los platos considerados típicos también entran dentro de los alimentos recomendados no solo por el maestro sino también por el Programa (1947). Los criollistas, como el mencionado Inspector General de escuelas, Florián Olivier, promovieron la presentación de

platos tradicionales argentinos en la escuela, no solo por su precio sino también por su valor nutritivo (*El Monitor de la Educación Común*, diciembre, 1937).

Figura 6. Desarrollo de un Asunto de educación alimentaria 2 (platos criollos)



Fuente: Cuaderno 169460 Biblioteca Nacional del Maestro.

Los platos típicos, tradicionales o criollos aparecen dentro del discurso alimentario en la escuela dentro del Asunto: “La salud y los alimentos. Platos criollos.” Encontramos que los platos típicos de nuestro país son considerados parte de una alimentación “abundante y sana.” (cuaderno 169460) y se enumeran algunos de los platos típicos tales como “loco, mazamorra, humita, churrasco, carbonara”. En otro cuaderno se agrega el “quecillo (sic)” (Cuaderno 169343³³). Otro cuaderno detalla todos los tipos de quesos que se elaboran en el país: Mar del Plata, Tandil, Chubut entre otros y los califica de “riquísimos”, “un alimento nutritivo” y “una de nuestras riquezas”.

A continuación, haremos referencia a algunos alimentos altamente valorados por el DPO y cuya reproducción se observa en los cuadernos de clase. Podemos comenzar

³³ Cuaderno de un alumno varón del que se desconoce el grado al que asistió en 1948 en una escuela de gestión pública.

mencionando la leche que es altamente valorada como nutritiva y saludable, y en numerosas oportunidades se menciona o recomienda su consumo y el de los productos derivados, especialmente el queso. No solamente queso de vaca sino también de cabra y oveja (Cuaderno 169611). No es de extrañar esta ponderación de la leche como alimento dado que tenía un valor simbólico para criollos e inmigrantes y era considerada el alimento infantil por excelencia (Ferrerías, 2001). Junto con la carne era la base de la alimentación de la población.

Otro alimento altamente valorado era la carne. En los cuadernos se recomienda el consumo de carnes de variada procedencia: de cerdo, oveja y vaca; y de otros productos relacionados, tal como : el jamón y las morcillas (Cuaderno 169686³⁴). Durante este período histórico y sus precedentes, la carne fue un componente importante de la dieta de los trabajadores porteños, especialmente la carne vacuna; sin embargo, en varios momentos del período el gobierno debió intervenir para garantizar su precio y calidad, como lo señala Ferrerías en el trabajo ya citado. A mediados de la década de 1940 problemas relacionados con la tensión entre la demanda externa e interna indujeron al gobierno a difundir conocimientos acerca de prácticas y valores sustitutos de la carne vacuna, como una forma de regular su consumo (Almada, 2017).

El pan, también, es nombrado reiteradas veces y se lo incluye en todos los menús y recetas de cocina. Junto con la carne y la leche era considerado un componente indispensable de la dieta de los trabajadores y no se cuestionaba su valor nutritivo. Es también uno de los alimentos más nombrados y recomendados para el régimen de las personas en los manuales escolares (Brea, 2012: 39) En la enciclopedia Editorial Atlántida (1936), destinada para los tres primeros grados de la primaria, el pan aparece como el alimento universal. (Brea, 2012).

Algunas hortalizas y legumbres también son nombradas, pero no se indica cómo comerlas; aparecen estudiadas como elementos del reino vegetal y se menciona que sirven de alimento.

Ya hemos mencionado diversos estudios que muestran que los alimentos que forman parte del DPO en los manuales fueron el pan, la leche, la carne en menor medida y con algunas excepciones y las frutas y verduras. La escuela trató de ampliar el espectro de estos

³⁴ Cuaderno perteneciente a una alumna mujer que en 1952 asistió a un colegio de gestión estatal.

alimentos, por eso vemos que en los cuadernos de clase se mencionan diversos tipos de panes (como preparar pan de anís, por ejemplo), se propone consumir las carnes de otros animales además de la vaca (cerdo y oveja especialmente) y diversos productos derivados de la leche (especialmente los quesos de diversos tipos).

Los alimentos que no se deben consumir

A lo largo del material analizado encontramos ciertos adjetivos asociados a ciertos alimentos. Entre los que más se repiten están: “saludable”, “nutritivo”, “variado”, “liviano, moderado en general”, “sana”, “agradable”, “pura”, “fresca”. Entre todos ellos “nutritivo” es el que más se repite. Los adjetivos “delicioso” o “sabroso” no aparecen con frecuencia. En ninguno de los cuadernos analizados se encontró una mención a los alimentos no considerados saludables. Tampoco aparecen adjetivos negativos asociados con estos alimentos, simplemente se omite toda mención de ciertos comestibles tales como los “chocolatines” “pasteles” “golosinas” y “condimentos picantes” que sí se recomienda no consumir en los manuales escolares estudiados por Brea (2012).

Otra diferencia con los hallazgos de Brea en los manuales es que en la mayoría de los cuadernos omite la mención de las bebidas alcohólicas. Sin embargo, aparecen en los problemas matemáticos, como subproductos agrícolas, como parte de las costumbres de los pueblos originarios o como alimentos de origen vegetal (Cuaderno 168039³⁵). En ningún cuaderno se habla de los peligros de su ingesta o del consumo de cigarrillos tal como lo hacen los textos escolares según lo registra, Brea (2012) en su trabajo. Tampoco se observa una educación marcadamente antialcohólica, como concluye Beltrán (2009) en su estudio; y en varios problemas de matemática se emplean barriles de vino para resolver problemas de volumen o en Ciencias Sociales se desarrolla la producción vitivinícola y tabaquera en algunas regiones de nuestro país. En lo referente a este tema consideramos que los maestros se encontraban en una encrucijada entre los preceptos del higienismo y la moral, y los patrones de consumo de las familias, donde como señala Ferreras (2001:167) detrás del

³⁵ Cuaderno perteneciente a una alumna que en 1952 asistió a 2° grado de una escuela de gestión estatal.

consumo de pan y carne venía el vino y un poco más abajo el tabaco. Por eso si bien no se referían directamente a ellos tampoco desaconsejaban su consumo o advertían de sus peligros. recordemos además que el vino fue una introducción de los inmigrantes quienes lo incorporaron al *menú* nacional.

Existen distintas categorías de alimentos, están los nutritivos - no nutritivos, los saludables - no saludables, los de origen animal y de origen vegetal y los propios de cada región del país y los más apropiados para cada estación del año, entre otros. Cada categoría está radicalmente diferenciada de la otra y hay una fuerte aislación entre ellas. Si se intenta romper el aislamiento entre ellas queda al desnudo el poder que lo ha establecido. En el caso de los alimentos nutritivos/saludables - no nutritivos/saludables, el poderoso discurso médico es el que establece el aislamiento entre ellos. En el caso de los alimentos de origen animal y vegetal, es el discurso científico el que establece el aislamiento. Y así sucesivamente. Pero es el docente el que reproduce este aislamiento y lo refuerza a través del lenguaje. Es reiterado en los cuadernos de clase el uso de vocabulario, donde se establece qué palabras se relacionan con cada alimento.

Otra forma de reforzar este aislamiento entre las categorías es por la ausencia. En el cuaderno no quedan registrados los alimentos que no son saludables/ nutritivos. No aparecen los chokolatines ni los dulces, tampoco se mencionan otros alimentos que hoy consideramos nutritivos y sustanciosos pero que son de consumo frecuente de las clases populares, tales como el arroz y las legumbres. Tampoco se mencionan el mate o las tortas fritas cuando se nombran comidas típicas. El mate solo queda relacionado con el gaucho o con la producción agropecuaria de una región del país, no es considerado saludable, ni de ninguna otra manera positiva.

Cada alimento o fuente de él tiene un vocabulario específico asociado que se destacan especialmente en los grados inferiores. Esto aumenta el aislamiento entre las categorías especializándolas y estableciendo relaciones de poder explícitas. Aún cuando los contenidos sobre alimentación aparecen en distintas disciplinas podemos establecer que donde se tiene clasificación débil, donde las categorías son más confusas y están menos especializadas, no quiere decir que no hay poder, sólo que está implícito.

Higiene y urbanidad, moderación y nuevos electrodomésticos

En cuanto a cómo se recomienda consumir los alimentos y qué reglas de urbanidad se asocian con su ingesta, encontramos diversas recomendaciones sobre el comportamiento a la hora de alimentarse; la máxima es que “la buena educación se demuestra en la mesa” (Cuaderno 169460) y se expresa en la forma de tomar los utensilios, el tamaño de las porciones y el silencio al comer, se agrega más adelante.

Otras recomendaciones se refieren a: “masticar bien”, “comer despacio y con moderación, y no agitarse” (Cuaderno 169605³⁶). También se lee: “no comer en exceso pero lo suficiente para calmar el hambre y mantenerse sanos” (Cuaderno 169605); la medida es deseable no solo en la alimentación sino también en el vestir. La escuela propone que la alimentación sea racional y adecuada a las necesidades, es decir en su justa cantidad, introduciendo el concepto de “ración” como “la cantidad de alimento necesario para mantener nuestra salud” (Cuaderno 169686). En muchos otros ejemplos encontramos la recomendación: “la comida moderada...” y “vida honesta y arreglada” (Cuaderno 168037³⁷).

Era frecuente en esta época que se predicara la moderación y el ascetismo, el descontrol y la gula eran vistos como sinónimos de falta de educación y contrarios al progreso de los pueblos en varios países del continente sudamericano. Como lo han señalado estudios anteriores (Aisenstein y Cairo, 2012; Brea, 2012; Almada, 2017) la corriente higienista y la formación religiosa tuvieron una fuerte influencia en el DPO sobre la alimentación. Esto es una huella del discurso religioso que primaba entre 1880-1940, aún en la escuela laica y puede verse en los cuadernos posteriores a 1943, cuando se aprueba por decreto la enseñanza de la religión católica en las escuelas comunes. Recordemos, también, la fuerte influencia del discurso médico especialmente durante la gestión de Ivanissevich, entre 1948 y 1950. Esto concuerda con lo señalado por Almada (2017) respecto a la educación del cuerpo infantil y

³⁶ Cuaderno de una alumna mujer que en 1955 asistió a 3° grado de un colegio privado.

³⁷ No se pudieron recuperar los datos del dueño de este cuaderno.

por extensión a la de sus familias a través de saberes, prácticas y valores que provienen tanto del campo científico-médico como del discurso religioso- moral.

En los cuadernos aparecen toda clase de clasificaciones, algunas casi sin sentido o con un criterio que no parece evidente, en parte eso se debe a que más allá de la clasificación lo importante es transmitir el poder que las establece. La educación y el docente como su representante tiene el poder de establecer la distancia entre las categorías.

A su vez, estas categorías permiten establecer distintas formas de identidad. Si comes alimentos saludables y nutritivos serás un niño/ niña saludable. Los niños de las clases más favorecidas son niños saludables, el país necesita de trabajadores saludables por lo tanto es deseable ser saludable comiendo alimentos saludables. Así la reproducción del discurso pedagógico sobre alimentación no solo crea aislamiento entre las categorías, sino que crea una forma de identidad: el ciudadano saludable.

Nuevamente se observa una clasificación fuerte en la distancia que se establece entre la buena y la mala educación. Lo saludable y lo que no lo es. Pero también se muestra una enmarcación fuerte dado que quien decide qué es saludable y de buena educación y delimita sus márgenes es el discurso médico/religioso que el docente reproduce en el aula. El DPO establece lo que se considera correcto o bueno, ya que no se ha observado referencia alguna a otras costumbres ni registro de lo que es correcto para los alumnos y sus familias. La enmarcación fuerte es la forma de control que regula la comunicación, es el medio de adquisición del mensaje legítimo como el único posible. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor del mensaje ejerce el control explícito tanto de la selección (qué es saludable comer), como del ritmo y de la secuenciación del mensaje. En los cuadernos se observa la reproducción del DPO, que selecciona qué debe enseñarse y cuándo, establece el ritmo y el orden o secuencia de la enseñanza.

Entre las actividades registradas en los cuadernos de clase están las que hacen referencia a la higiene de los alimentos, a cómo consumirlos y conservarlos. El concepto de “frescura” aparece reiteradamente y para garantizar esa frescura, que es sinónimo de saludable, se apela a dos recursos. Por un lado, la adquisición de alimentos de buena calidad y de estación. Y por otro, su adecuada conservación.

En varios cuadernos se identifican las frutas y verduras que se cosechan en cada una de las cuatro estaciones, en climas fríos o cálidos y en las diferentes regiones del país. En este sentido la clasificación es fuerte y los alimentos están claramente distanciados entre sí según las temporadas y regiones. Se recomienda su consumo estacionario debido a razones de salud, pero, también por razones de economía doméstica. Esta clasificación de alimentos según el clima también se establece en los manuales (Brea, 2012) y en los Programas (Almada, 2017).

Otro aspecto a destacar es la asociación entre el consumo de alimentos frescos y el ahorro. El ahorro bien entendido no es el consumo de alimentos de menor calidad sino de evitar el desperdicio. Se hace necesario no solo la adquisición de alimentos sanos que no resulten costosos, las frutas y verduras de estación, sino además es necesario conservarlos frescos. Entre 1952 y 1955, el ahorro formó parte de los planes del gobierno para restaurar la economía. En los cuadernos de clase pueden encontrarse muchos rastros de esta política, no solo en la materia “Ahorro postal” sino también en la educación alimentaria, esto también fue señalado en algunos de los antecedentes (Brea, 2012 y Almada, 2017)

Durante la segunda presidencia de Perón se impulsó el ahorro y el aumento de la producción como respuesta a las dificultades económicas; en las escuelas el tema aparece sobre todo ligado al ahorro que se fomenta en los niños en diferentes lecciones. Encontramos en un cuaderno el pedido del Gral. Perón de ahorrar más y gastar conscientemente, en otra oportunidad se detallan las ventajas del ahorro: “casa propia”, “sin preocupaciones económicas”, “asegura el futuro de los hijos”, “bienestar de los suyos”, “uso prudente del crédito” entre otras ventajas. Las sugerencias acerca del ahorro también alcanzaron a la alimentación y al tratar el asunto “La salud de los alimentos” “Economía en la cocina” se advierte que la verdadera economía no consiste en comprar alimentos de menor cantidad sino en evitar el desperdicio. Y termina “Nunca es malgastar el dinero que se invierte en comer bien”.

Como ya mencionamos, conservar la frescura de los alimentos era una condición de higiene, pero también una forma de ahorro. La movilidad ascendente de las clases populares favoreció el acceso a los nuevos electrodomésticos y la tecnificación de la cocina familiar.

La heladera, que se ha vuelto accesible para las clases trabajadoras durante el gobierno peronista (Pérez, 2012), aparece recomendada en el cuaderno de clase “como el más útil de los muebles de la casa” porque evita la descomposición de los alimentos” (169460) y agrega que “La conservación y preparación de los alimentos es la base de la buena salud.” (169460). En el mismo cuaderno, bajo el título: “La salud y los alimentos. Valor de la refrigeración.” (169460), la heladera es presentada como: “familiar, útil, buena.” (169460) para reforzar la importancia del uso del electrodoméstico como una forma de mantener en buen estado de conservación los alimentos. Durante el período estudiado en la vivienda familiar los espacios tienen usos asignados y mobiliario funcional. (Pérez, 2012)

En otros cuadernos se hace referencia a los utensilios necesarios para la alimentación y al modo y lugar de conservarlos. Bajo el título “La casa” se establece que “En el comedor comemos” y debajo de una ilustración recortada de una revista se enumeran los muebles del comedor. Más adelante en el mismo cuaderno bajo el título “La vajilla del comedor” se ilustran los utensilios relacionados con la alimentación.

Como comentamos en capítulos anteriores, puede señalarse que en los cuadernos encontramos un el DPO a través del cual el estado buscó llegar a todas las familias, transmitiendo, a través de la escuela común, los modelos, valores y hábitos que comenzaban a formar parte del modelo familiar de las clases medias urbanas.

En cuanto a la higiene de los alimentos se recomienda “lavar las frutas y las verduras, cocer o hervir las carnes y la leche.” (Cuaderno 169473³⁸) No se explica la finalidad o utilidad de realizar dichas acciones sino más bien, se realizan las recomendaciones desde un lugar de autoridad.

Otros rastros de la reproducción del DPO en los salones escolares, lo encontramos en uno de los cuadernos en el que puede leerse “Higiene de la digestión: La higiene es la base de la salud. Debemos evitar los ejercicios violentos y los baños fríos antes o después de las comidas. Fuera de las horas de las comidas no debemos ingerir alimentos.” (Cuaderno 169494³⁹).

³⁸ Cuaderno perteneciente a una alumna mujer de 1° inferior que en 1957 asistía a una escuela de gestión privada.

³⁹ Cuaderno perteneciente a un alumno varón que en 4° grado de 1947 asistió a una escuela de gestión estatal.

En Ciencias Naturales se combinan el estudio de animales, plantas y minerales con el conocimiento elemental del cuerpo humano y prácticas higiénicas. En un cuaderno bajo el título: “El invierno. Animales que nos dan la lana” se registra:

“La oveja. Nombres: oveja-carnero-cordero-rebaño-lanar-esquila-lana-vellón. Cualidades: mansa-útil. Lana: abrigada-aliento” y se acompaña de una ilustración o en “La salud y los alimentos. Materias que se utilizan para vestido.” (Cuaderno 169460)

La mujer cocinera del hogar

Nada más íntimo que alimentarse y nada se conecta más con el *yo* que aquello que incorporamos a nuestro ser, a través de la comida. La educación alimentaria se encuentra desde sus comienzos relacionada con la construcción de identidades diferenciadas (Almada, 2017). Entre las identidades que se diferenciaron a partir de la educación alimentaria y las tareas relacionadas con ella se encuentra la identidad de género, que se constituyó en otro de los interrogantes que nos planteamos al comenzar el trabajo.

En el análisis de la totalidad de los cuadernos observamos que tanto en el discurso escrito como en las ilustraciones es siempre la mujer (esposa-madre-hermana) quien tiene a su cargo las tareas relacionadas con la adquisición, confección y servicio de los alimentos; mientras que los hombres aparecen vinculados a su producción y venta.

Figura 7. La mujer a cargo de la alimentación de los niños



Fuente: cuaderno 169686 Biblioteca Nacional del Maestro.

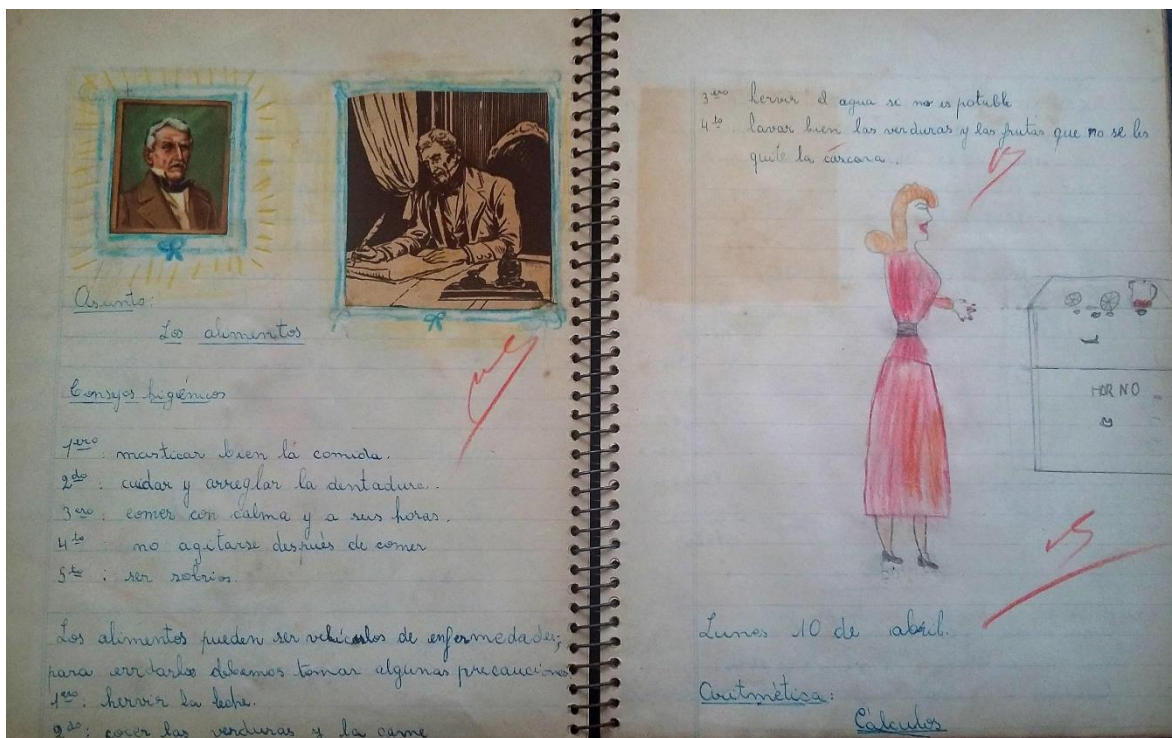
Almada (2017) señala que en la escuela primaria se encuentran dos destinatarios que el DPO imagina selectivamente distintos, dos construcciones identitarias de género muy marcadas. El rol femenino y rol masculino, sobre el tema de la alimentación se presentan fuertemente diferenciados y el discurso pedagógico se orientó a enseñar a los niños y niñas a ocupar distintos roles sociales e individuales en el nuevo país moderno. El DPO describe un destinatario femenino que se caracteriza por cumplir el rol de ama de casa, cuyo fin es ser esposa y madre. (Brea, 2012; Almada, 2017). Pero no basta con ser madre: hay que saber serlo, y la escuela debe darle a la mujer este saber. Saber que no está reservado solamente a las mujeres de las clases populares, sino a todas ellas, ricas o pobres. Esto justifica que todas las niñas deben conocer sobre alimentos –sus nutrientes y conservación-, sobre cocina y sobre todo tipo de labores domésticas. Estos saberes no son innatos a la feminidad, sino que deben ser contruidos. Con ese propósito se desplegó una variedad de herramientas que abarcaron desde las revistas femeninas, los textos escolares y las clases escolares. (Caldo, 2016)

La materia *Economía Doméstica*, más tarde denominada *Educación para el hogar*, integraba los Planes y Programas por Asuntos, las destinatarias eran solo las niñas dado que los varones cursaban materias tales como *Carpintería*, *Metalistería*, *Electrotécnica*, *Cartonado y Encuadernación*, *Modelado y Construcción*, *Cestería*, *Tareas Rurales*, *Aeromodelismo* y *Juguetería*, según “las comodidades que el edificio ofrezca, por los elementos de que se disponga y por la particular capacidad o habilidad del maestro” (Consejo

Nacional de Educación, 1950: 62-67) Ambas opciones, responden a las ideas sostenidas por los escolanovistas, que consideraban al trabajo como el medio más efectivo para introducir al niño en la vida real; y en la vida real las niñas cocinaban y los niños trabajaban con sus manos. Entre otros ejemplos, encontramos en un cuaderno de sexto grado el título “La mujer en el hogar” donde se detalla que tanto la esposa, la madre como la hermana son el elemento “tutelar” de la casa y tienen a su cargo el arreglo del hogar.

Las imágenes encontradas en los cuadernos, muestran cómo, acorde a la organización patriarcal, la mujer era la encargada de elaborar y servir los alimentos al tiempo que se esperaba de los varones la provisión económica y simbólica de los hogares. Esta perspectiva permaneció a lo largo del periodo en el que seguía vigente el modelo familiar de los sectores medios, a pesar de que las mujeres comenzaron a incorporarse al mercado laboral. Esta incorporación no significó un cambio de roles en el hogar sino una carga más para las mujeres. La masificación del consumo de electrodomésticos junto al desarrollo de los supermercados y las comidas envasadas fueron en parte una respuesta a esta nueva realidad. (Caldo, 2016)

Figura 8. La mujer a cargo de la elaboración de los alimentos con la ayuda de los electrodomésticos



Fuente: cuaderno 169686 Biblioteca Nacional del Maestro.

En la Argentina de la masificación del consumo y del auge de la industria nacional, la mujer como consumidora pasará a ocupar un lugar destacado en tanto principales agentes de compra de productos para el uso doméstico y cotidiano de las familias (Rocchi, 1999). Los nuevos electrodomésticos al alcance de las familias de ingresos moderados estuvieron entre los productos que se mencionan en los cuadernos de clase como necesarios para una alimentación saludable (heladera) o como instrumento para la confección de los alimentos del hogar (horno a gas).

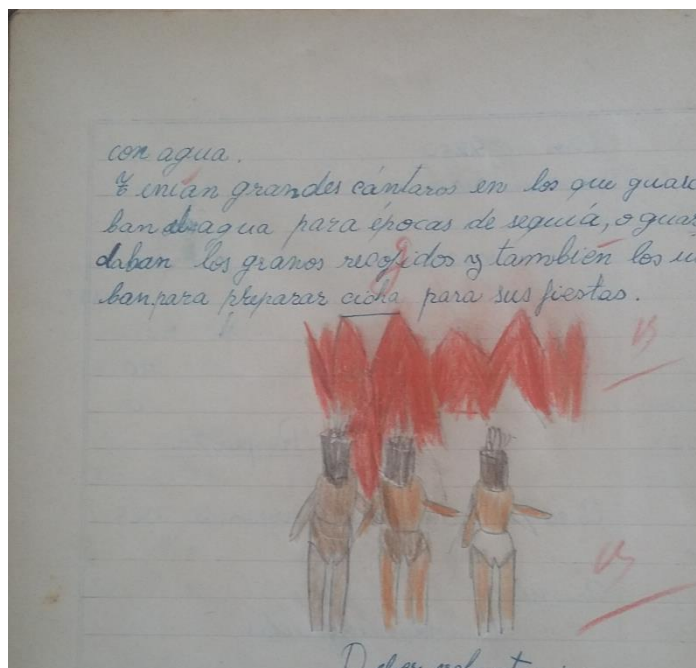
En la materia *Economía Doméstica*, como ya señalaron los estudios anteriormente citados, se proponía como una de las finalidades enseñar a las niñas a cocinar. En el cuaderno de una niña de sexto grado encontramos recetas de cocina y hasta un menú completo (ver Fig.2). Al igual que el DPO registrado en los manuales estudiados por Brea (2012) y en las revistas estudiadas por Caldo (2016) se contempla a las mujeres de las distintas clases sociales que preparan y sirven tazas de té, que saben cómo hervir un huevo, que esperan al marido con la comida preparada, que conocen los valores nutritivos de los alimentos, que

cuidan y protegen la salud de todos los miembros de su familia. Las subjetividades que el DPO moldea son niñas habilidosas en la cocina, que conocen cómo armar dietas saludables combinando carnes, vegetales y frutas, que conocen y cumplen reglas de higiene generales y de la digestión, en síntesis, niñas que serán excelentes madres.

Este discurso pedagógico visto desde la perspectiva de Bernstein (2006) imagina distintos sujetos a partir de la vinculación de dos discursos específicos: el discurso instruccional y regulativo. A través de los contenidos es posible inferir aquellas cualidades que, quienes tenían el poder para definir qué enseñar dentro de la escuela, consideraban conocimiento válido para cada tipo de sujeto específico. Para las mujeres ese conocimiento específico consistía en menús saludable y deliciosos, y para los varones carpintería, entre otras materias.

Otro de los interrogantes que propusimos al comienzo de este trabajo se refería a la alimentación propia y ajena. ¿Qué comemos nosotros? y ¿Qué comen “los otros”? Dentro de esta pregunta de investigación incluimos la alimentación de los pueblos originarios y los denominados platos típicos o tradicionales de otras comunidades. Bajo distintos títulos que refieren a alguno de los pueblos originarios los cuadernos registran la descripción de su forma de alimentación. No solo se describen los modos de obtención o producción de los alimentos, a veces también se incluyen las formas de cocción y elaboración de los mismos.

Figura 9. Alimentación de los diaguitas



Fuente: Cuaderno N°169662 Biblioteca Nacional del Maestro.

Tal es el caso de este cuaderno (169662⁴⁰) donde al estudiar los diaguitas, se detallan las técnicas de recolección y almacenamiento del agua y granos, y se menciona la elaboración de la chicha para su uso en las celebraciones. Tal como señalamos anteriormente, las bebidas alcohólicas no aparecen censuradas en los cuadernos y se las menciona en distintos contextos (problemas matemáticos, productos regionales, tradiciones, etc.) con naturalidad. Tanto Brea (2012) como Almada (2017) y Herrera Beltrán (2010) han descrito en sus respectivos trabajos la censura que el discurso oficial expresaba respecto del consumo de alcohol, esta censura no se encuentra reflejada en los cuadernos de clase y es uno de los pocos ejemplos de cómo los docentes modifican el DPO en el contexto de reproducción.

En el abordaje escolar de la alimentación de los pueblos originarios seguimos notando una clasificación fuerte que establece una distancia entre categorías, ellos, los otros, los diaguitas que, elaboraban chicha y, nosotros no. También encontramos bajo el título “El Clima” el subtítulo “La evolución de la alimentación, el vestido y la vivienda” (Cuaderno 169605) donde se detalla que los gauchos preferían la carne asada, el mate, el vino y las

⁴⁰ Cuaderno de una mujer que 1947 asistió a 1° inferior en una escuela de gestión estatal

frutas; y que en la actualidad los alimentos se condimentan y hasta hay alimentos envasados. La clasificación fuerte se establece entre antes y ahora, entre ellos y nosotros. La ocasión es aprovechada para mencionar los nuevos productos alimenticios (envasados) que son la novedad de la época junto con la aparición de los supermercados (Milanesio, 2014).

Ahora bien, en la gran mayoría de los manuales, las formas de producción y la manera de conseguir los alimentos aparecen relacionadas con el grado de civilización de los pueblos, jerárquicamente pensados. Ciertas actividades de producción de alimentos son valoradas y otras desvaloradas en los manuales escolares. Entre estas actividades se encuentran la caza, la pesca, la recolección asociadas con pueblos prehistóricos o civilizaciones primitivas. En los cuadernos las distintas formas de proveerse del sustento aparecen clasificadas de acuerdo al grado de “civilización”, pero sin adjetivarlas negativamente, así los pueblos nómades eran cazadores-recolectores y los sedentarios eran agricultores y ganaderos.

Como establecimos en nuestro marco teórico la clasificación, hace dos cosas: establece orden y designa al dueño de ese orden. A nivel objetivo crea orden y a nivel subjetivo suprime las aislaciones, las divisiones, las contradicciones y dilemas inherentes al principio de clasificación. La clasificación permite que el individuo cree un mundo donde cada cosa tiene un lugar asignado y separado de la otra, y esa separación es vista como natural e inherente al objeto mismo. Así a los pueblos primitivos les corresponde naturalmente un tipo de adquisición de los alimentos y a los pueblos modernos/civilizados otro.

Análisis de los datos en base a la matriz del modelo teórico

A lo largo de nuestro análisis de la reproducción del DPO sobre la educación alimentaria en las escuelas de Capital Federal entre los años 1936 y 1960 fuimos incluyendo diferentes conceptos de la teoría de Basil Bernstein. A modo de resumen del uso realizado de esos conceptos para interpretar los datos hallados en los cuadernos proponemos las tablas que se presentan a continuación.

En la primera tabla se resumen los datos analizados desde la perspectiva de la clasificación y en el segundo desde la óptica de la enmarcación.

Tabla 4. La Dimensión estructural. Relaciones entre discursos.

Análisis de la clasificación en la reproducción del DPO de educación alimentaria en los cuadernos de clase.

CATEGORÍAS	INDICADOR C++	INDICADOR C+	INDICADOR C-	INDICADOR C--
<p>CONTENIDOS: La presentación de la educación alimentaria en el <i>curriculum</i>. (primera pregunta de investigación)</p>				<p>El tema de la alimentación aparece mencionado en diversas áreas y es abordado desde distintos enfoques, tal como sucede en los Programas por Asuntos y como lo sugieren las propuestas de la Escuela Nueva.</p>
<p>CONTENIDOS: Alimentos considerados saludables (tercer interrogante que nos planteamos)</p>		<p>Los únicos alimentos que se mencionan son aquellos que se considera saludable consumir. No se encontraron menciones a otros tipos de alimentos.</p>		
<p>USOS, COSTUMBRES Y VALORES asociados a la alimentación. (Segunda pregunta de investigación)</p>				<p>Las costumbres, usos y valores son abordados en diversas asignaturas, no solo en la materia Higiene y Salud.</p>
<p>ALIMENTACIÓN E IDENTIDAD: identidades y roles diferenciados en relación con la alimentación. (Aquí abordamos el interrogante acerca de la construcción de identidades a partir del DPO sobre educación alimentaria)</p>		<p>Los roles de hombres y mujeres, están claramente diferenciados en cuanto a la alimentación. También están diferenciados las formas de producción y alimentación de distintos pueblos en distintas épocas históricas</p>		

Fuente: Elaboración propia basada en la Teoría de Bernstein y adaptada del trabajo realizado por Grazier y Navas Sauron (2011)

En el discurso acerca de la alimentación en la escuela se reproducen categorías de discurso débilmente aisladas en cuanto a la presentación de los contenidos de la educación alimentaria, pero fuertemente aisladas en cuanto a lo que se aconseja comer y cómo. Las categorías pueden ser consideradas como la división del trabajo del discurso, el poder es lo que preserva los espacios de silencio, la separación entre categorías. La clasificación impone la voz. Los alimentos que se nombran son los sanos, nutritivos y deseables, los que forman parte de nuestra identidad y hasta los que están apareciendo en el mercado de consumo (enlatados).

Las formas aceptables de comerlos y preservarlos están claramente explicitadas, pero no se refieren como pertenecientes a un solo tipo de discurso, sino que son citadas a través del *curriculum*. Por último, la clasificación de lo que se considera femenino / masculino, propio de los pueblos originarios (antiguo) / actual y civilizado establece claras distancias en lo referente a la alimentación.

Tabla 5. La dimensión de la interacción. Relaciones entre sujetos: Transmisor-adquiriente. Análisis de la enmarcación en la reproducción del DPO de la educación alimentaria en los cuadernos de clase.

CATEGORÍAS	INDICADOR E++	INDICADOR E+	INDICADOR E-	INDICADOR E--
SELECCIÓN En la exploración/discusión de los contenidos	El docente indica los contenidos y formula las cuestiones. No hay lugar para la intervención del alumno. Los contenidos presentados reproducen los propuestos en el DPO tal como se presenta en los planes y programas y manuales.			
SELECCIÓN En la elección de las actividades por realizar	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente, nuevamente se observa una reproducción de lo sugerido en los programas, pero también una fuerte			

influencia de los preceptos
de la Escuela Nueva.

SECUENCIA	La presentación de los contenidos sigue el orden propuesto por cada docente (diferente según cada cuaderno) a veces siguiendo el orden propuesto por el programa oficial.
En la exploración de los contenidos	
SECUENCIA	La realización de las actividades sigue un orden propuesto por el docente que varía según el cuaderno.
En las actividades por realizar	
EVALUACIÓN En los trabajos y las actividades por realizar.	La calificación es conceptual, nunca se aclara el criterio o motivo de su asignación y los que aparecen corregidos por el docente son los de ortografía.

Fuente: Elaboración propia basada en la Teoría de Bernstein y adaptada del trabajo realizado por Grazier y Navas Sauron (2011)

Cuando analizamos el enmarcamiento encontramos que el transmisor del mensaje, en este caso el docente, ejerce el control explícito tanto de la selección, como del ritmo y de la secuenciación del mensaje, se trata por lo tanto de un enmarcamiento fuerte que no permite al receptor disponer de mayor control aparente de la comunicación. Los criterios de selección, ritmo, secuenciación y evaluación del discurso pedagógico acerca de la alimentación, que el autor denomina “discurso de instrucción”, no son explicitados a los alumnos y son administrados a criterio del docente que a su vez repite, en la mayoría de los casos, lo que propone el DPO, según señalamos en el análisis precedente.

Entre el DPO y el alumno está la intervención del docente y su empleo de las estrategias lingüísticas. No podemos acceder a lo que realmente sucedió en el aula, a las múltiples interacciones entre alumnos, docentes y el resto del personal de la escuela. Accedemos solo a lo que quedó registrado en el cuaderno de clase, que no es ni todo lo que sucedió ni está registrado en el mismo modo en que sucedió.

Al ser el cuaderno un instrumento de registro y comunicación involucra a múltiples actores. El alumno lo elabora con la guía del docente y el docente regula fuertemente todo lo registrado en el cuaderno, impone un orden y una organización, establece la manera en que se debe abordar un tema; cada uno establece su propia modalidad que se mantiene a través de los diversos cuadernos de un mismo año del mismo alumno. Algunos numeran estrictamente todos los ejercicios, otros emplean títulos y subtítulos, algunos explicitan la materia, problema o asunto que se va a trabajar. En el cuaderno de clase queda registrado no solo el trabajo del alumno sino también el del docente.

Las formas de comunicación legítima que se presentan en el cuaderno de clase establecen que, cada vez que se realiza una actividad o trata un tema, este tiene que quedar registrado en el cuaderno de clase con un número de ejercicio y/ o un título que lo identifique.

Cuando Bernstein habla de la enmarcación señala que ésta pone de relieve el cómo se dice, la forma de comunicación legítima sobre el qué se dice. Es curioso que en casi todos los cuadernos las únicas correcciones son las faltas de ortografía, el cómo se escribe, y no hay correcciones sobre lo que dice el texto, aunque a veces no sea muy coherente. Pareciera que el medio de adquirir el mensaje legítimo es la correcta ortografía de las palabras, aunque de lo que se esté hablando es de alimentos y no de las reglas del lenguaje.

Al igual que la clasificación, el enmarcamiento puede ser fuerte o débil. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor del mensaje ejerce el control explícito tanto de la selección, como del ritmo y de la secuenciación del mensaje.

Eso es lo que se nota al observar los cuadernos de la muestra, una fuerte presencia del docente señalando cómo debe realizarse cada trabajo y cómo se escribe cada palabra. No

es tan importante lo que se escribe dado que todo lo que se registra emana del docente y solo algunas ilustraciones nos permiten vislumbrar la intervención independiente del alumno.

CONCLUSIONES

EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE ALIMENTACIÓN: UNA VOZ PROPIA QUE SE REPRODUCE EN EL AULA

Hasta aquí hemos intentado responder a los interrogantes respecto a la reproducción del DPO sobre educación alimentaria que puede encontrarse registrada en los cuadernos escolares, que se encuentran en el repositorio de la BNM, de la ciudad de Buenos Aires entre los años 1936 y 1960. En nuestro intento por describir cómo dicha reproducción ocurrió o no, hemos abordado la forma en que los contenidos de la educación alimentaria se presentaron, vinculándola con los principios pedagógicos en boga en esa época, con la forma en que dichos contenidos se presentaban en los manuales escolares (Brea, 2012), con la forma en que se los organizó en los Planes y Programas por Asuntos (Almada, 20127) y con el contexto socio-político-económico y cultural de la época.

Luego, centramos nuestra atención en los modos de consumir los alimentos que se reprodujo en el contexto escolar y quedó registrado en los cuadernos de clase abordados en este estudio. Estos modos incluyen tanto las reglas de urbanidad y buenas costumbres como los preceptos higiénicos que acompañan la buena alimentación. Señalamos nuevamente las similitudes con lo propuesto en los textos y en los programas citados en los antecedentes de este trabajo. Pero también incluimos la influencia de las ideas de la época y los fines políticos planteados desde el Estado, los nuevos hábitos de consumo y el acceso a los electrodomésticos (Milanesio, 2014).

Más adelante identificamos los alimentos que se recomienda consumir en los cuadernos relacionándolos con los hábitos y costumbres de consumo de la época (Rocchi, 1998), lo que se consideraba deseable en el contexto socio histórico estudiado, incluyendo lo que se recomendaba en los textos escolares y en los programas de estudio, tal como lo describieron las autoras citadas (Brea, 2012 y Almada, 2017). Nuestra hipótesis es que, si bien en los cuadernos de clase se reproducen los alimentos que señala el DPO, tal como estaba presentado en los Planes y Programas y libros de texto de la época; no se reproducen los alimentos que se desaconsejaba consumir, omitiendo toda mención a ellos, al menos en

los cuadernos de la muestra. Creemos que esto muestra una aparente clasificación y enmarcación fuertes en relación a los alimentos que se enseñaban en la escuela y que los docentes reproducían en apariencia.

Otro aspecto abordado fue la construcción de las identidades de género reproducidas a través de la educación alimentaria en los cuadernos de clase. Los aportes de Caldo (2016) sobre la relación entre lo femenino y la cocina nos ayudaron a abordar lo enseñado en la materia Economía Doméstica. Y nuevamente los trabajos previos acerca del DPO de la educación alimentaria nos permitieron observar una cierta continuidad entre lo expresado en los programas oficiales, los textos escolares y lo enseñado en la escuela. En lo referente a la construcción de identidades también encaramos la diferenciación entre la alimentación de los pueblos originarios y los gauchos, y la de los ciudadanos de la Argentina que se pretendía construir desde los discursos oficiales. La clasificación y la enmarcación en cuanto a la diferencia de géneros y a la de los ciudadanos contemporáneos y los pueblos originarios siguen siendo fuertes.

Pero fue la teoría de Basil Bernstein la que permitió unificar y dar sentido a los observado. Dentro de los múltiples discursos que componen la práctica comunicativa especializada que caracteriza la actividad central de la escuela encontramos la transmisión - adquisición de los conocimientos acerca de la alimentación. En este trabajo, y siguiendo a Bernstein, consideramos el discurso pedagógico acerca de la alimentación un discurso en sí mismo y no el vehículo de otros discursos. Tuvimos en cuenta sus características propias y al igual que al autor, nos interesó el cómo o sea el modo práctico de esa transmisión, en su contexto particular, y los modelos de relación pedagógica que se suscitan a partir de su reproducción.

No nos enfocamos en las influencias del higienismo, ni en el discurso religioso o nacionalista ni en otros discursos que impregnaron el discurso pedagógico sobre alimentación y han sido estudiados en algunos de los trabajos ya citados. Nos interesó describir el discurso pedagógico sobre la alimentación en sí y pusimos el acento en cómo ese discurso modela las relaciones pedagógicas y sitúa a los sujetos en un lugar del universo

social a partir de determinadas prácticas (en este caso alimentarias) que se consideran legítimas para una determinada categoría social.

Si, de acuerdo con Grazier y Navas Saurin (2011), el mensaje es dependiente de la voz y la voz (de un discurso) fija los límites de lo que puede ser un mensaje legítimo. La voz del discurso sobre educación alimentaria fija los límites acerca de los alimentos que pueden ser consumidos, las formas en que deben consumirse, quienes deben servirlos y quienes proveerlos. Es decir, establece una clasificación en torno a la alimentación entre lo que puede ser dicho y lo que no, acerca de ello. Nadie adquiere la voz (de un discurso) sin haber sido ubicado en un discurso por el principio clasificatorio. No existen voces individuales sino voces discursivas: la posición del sujeto crea la voz.

En este caso los sujetos que reproducen el discurso pedagógico sobre alimentación (los maestros) son portavoces de un sistema que clasifica a los sujetos según su ubicación en la división social del trabajo. “No hay sujeto sin voz.” ni sujeto fuera de una relación. Sin embargo, el mismo Bernstein reconoce que al mismo tiempo que se es socializado en el orden se es socializado en el desorden convirtiendo a todos los individuos en potenciales agentes de cambio. En algunos cuadernos vemos como la escuela y los docentes emplearon las contradicciones y dilemas de la clasificación para evitar reproducir el DPO tal como se les presentaba desde los planes y manuales.

Los docentes al transmitir los contenidos de la Educación Alimentaria emplearon un procedimiento similar al descrito por Silvina Gvirtz en su trabajo sobre los cuadernos de 1996, aunque todos sus ejemplos son sobre contenidos sociales o políticos. Los enunciados originales se transforman en enunciados escolares, mediante una serie de procedimientos que involucran la compartimentación de ese contenido y su inclusión en una disciplina (lengua, matemática, ciencias sociales y naturales, entre otras) la homogenización mediante la asignación de un número de ejercicio de una serie y la corrección selectiva que destaca un aspecto sobre otros (la ortografía generalmente, en vez, de priorizar las ideas). De esta manera la escuela procesa los enunciados que recibe según sus propios parámetros y oculta al enunciadador. Ya hemos visto como este procedimiento se aplicó a la educación alimentaria al

transformar sus preceptos en poemas, tipos textuales y vocabularios por citar solo algunos ejemplos.

Si bien existen muchos puntos de contacto con el trabajo realizado por Silvina Gvirtz en 1996, existen también algunas diferencias. En nuestro trabajo al igual que en el de la autora citada el cuaderno es considerado tanto “un soporte físico” como “un ámbito de privilegiado de los procesos escolares de escrituración” (1996:10). Sin embargo, trabajamos con conceptos diferentes de dispositivo, mientras que su estudio habla de un dispositivo escolar “como un conjunto de prácticas discursivas que se articulan de un determinado modo produciendo un efecto” (op.cit.:11) en nuestro caso y de acuerdo con la teoría de Bernstein, el dispositivo pedagógico refiere a las reglas distributivas, regulativas y evaluativas que se reflejan en el contenido del cuaderno y no tanto al cuaderno en sí. Además, su trabajo tiene una fuerte impronta del análisis semiótico y lingüístico mientras que este estudio se basa exclusivamente en los postulados de la teoría sociolingüística de B. Bernstein.

Hasta aquí llegan nuestros aportes, pero quedan sin duda, muchos otros aspectos a seguir trabajando; entre ellos continuar esta indagación más allá de 1960, cuando los cambios en la tecnología curricular y en los recursos plantearon una discontinuidad con el período aquí indagado. Además de ampliar la muestra de cuadernos incluyendo aquellos que están a resguardo del Museo de la Escuela y que por limitaciones de tiempo no pudimos incluir.

En relación con el uso de recursos, sería de gran interés profundizar en la relación de los cuadernos con los manuales y otros recursos educativos como por ejemplo las plantillas de dibujos para calcar que prosperaban en la época (Simulcop).

Otro aspecto en el que no hemos podido profundizar fue el uso de los contenidos de educación alimentaria en la educación artística.

En la mayoría de los cuadernos confeccionados en escuelas de gestión estatal figura el distrito escolar al que pertenecía la escuela, trazar un mapa de los distritos escolares de la época estudiada y ubicar los cuadernos en la zona geográfica de procedencia nos permitiría obtener más información acerca del origen social de sus autores y poder ampliar el alcance de las conclusiones. Si el discurso acerca de la alimentación distribuye lugares en la sociedad, sería interesante indagar en las coincidencias y diferencias entre las formas discursivas

empleadas en las escuelas donde asistían alumnos provenientes de hogares de clase trabajadora y las empleadas en escuelas a donde asistían alumnos de clase media y alta. Y analizar la forma en que la educación alimentaria contribuyó a la reproducción o al cambio social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenstein, Angela. (2000) *El problema de la selección y organización de los científicos en el currículum*. En: *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, México, Novedades Educativas.

Aisenstein, A. (2010a), "Aspectos históricos y sociales de la educación alimentaria en la escuela argentina. Siglos XX y XXI" (Presentación de líneas de investigación de Ciencias de la Educación). Buenos Aires: Universidad de San Andrés. consultado el 10/07/2017 en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/Investigar-en-San-Andres/areas-deinvestigacion/Ciencias-de-la-Educacion>

Aisenstein, A. y Cairo, E. (2012) "El gobierno de la moral y la salud: educación alimentaria en el discurso pedagógico". *Revista Historia da Educação*, vol.16, N°38 septiembre-diciembre 2012, pp. 227-248. Associação Sul-Rio Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Rio Grande do Sul, Brasil.

Aisenstein, Angela, Cairo, María Eugenia, & Brea, Martina (2012), "Las Niñas y la Cocina" y "Los Inspectores en los Mataderos". *La Educación Alimentaria en el Discurso Pedagógico. Argentina 1875- 1940. ISA FORUM*, Buenos Aires.

Aisenstein, Angela (2010b), "Entre la nutrición y el gusto. Prescripciones alimentarias en la escuela primaria argentina", en *Historia de la Educación*. SAHE/Prometeo. Anuario N° 11/2010, pp.71-92.

Aisenstein, Angela, & Almada, Cecilia (2016), "Estrategias y destinatarios para la educación de los cuerpos: el discurso pedagógico oficial sobre alimentación para las escuelas primarias argentinas. Argentina 1936- 1961", en *Cultura, cotidianidad y saberes escolares*. Medellín, Colombia.

Aletti, S. (2017); "El discurso periodístico sobre alimentación y educación alimentaria en el diario La Nación entre 1885 y 1921". Tesis de maestría no publicada. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

Almada C. (2017) "El discurso pedagógico oficial sobre alimentación en la escuela primaria argentina: Período de Programas de Asuntos (1930-1961)". Tesis Doctoral no publicada. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Argentina.

Archetti, E. (2000) "Hibridación, pertenencia y localidad en la construcción de una cocina nacional". *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*. N°2, vol. II, Santiago del Estero, Argentina.

Ascolani, A. (2012); "Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina". *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 42-53, Jan./abr.

Apple, M. (1986) *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York and London, Routledge and Kegan Paul.

- Apple, M. and Christian-Smith, L. (eds.) (1991) *The Politics of the textbook*. New York And London, Routledge.
- Badanelli Rubio, A., Mahamud Angulo, K. (2007) "Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso". *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.N°6.
- Barthes, R. (1976) *The Pleasure of the Text*, London, Cape (publishers).
- Bernstein, B. (1975) *Clase y pedagogías visibles e Invisibles*. París: OCDE.
- Bernstein B.; Diaz, M (1984) "Towards a Theory of Pedagogic Discourse." *Collected Original Resources in Education (CORE)* vol.8, n° 3. S/L
- Bernstein, Basil, & Díaz, Mario (1985), "Hacia una teoría del discurso pedagógico", en *Revista Colombiana de Educación*, 15. Consultado el 10/09/2019 en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Bernstein, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein B, (1999) "Vertical and Horizontal Discourse: an essay". *British Journal of Sociology of Education*, June1999, vol.20 iss.2.
- Bernstein B, (2001) *La estructura del discurso pedagógico*, Londres, Morata.
- Bernstein, Basil (2006), "Clasificación y enmarcación del Conocimiento Educativo". *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions (Vol. 1)*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brea, M. (2012) "Los manuales escolares entre 1880- 1940: un estudio del discurso pedagógico referido a la alimentación". Tesis de Licenciatura no publicada. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Argentina.
- Britos, S., O'Donnell, A., Ugalde, V., Clacheo, R. (s/f) *Programas Alimentarios en la Argentina*. s/l. CESNI.
- Borges, J.L.,(1952) "El idioma analítico de John Wilkins" en *Otras Inquisiciones*, Bs. As., Sur.
- Cáceres Miranda, Marcelo L., *La librería "Peuser", una tradición porteña*, consultado por última vez el 20/3/20 en: <http://serdebuenosayres.blogspot.com.ar/2010/11/la-libreria-peuser-una-tradicion.html>
- Cadenazzi, Guillermo Luis (2011), "De granero a aceitera del mundo. Las exportaciones agrarias argentinas entre 1930 y 1970", en *Agroalimentaria*, 17(33), pp.35-50.
- Calabrese, N. (2015). "Fotografías de la dictadura: análisis de repertorios visuales en manuales escolares para la E.G.B". Tesis de Grado no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Caldo, Paula (2009); "Las niñas cocineras de Angel Bassi. Un estudio de caso acerca de cómo la escuela consideró la transmisión del saber culinario". *Mujeres cocineras. Hacia una historia sociocultural de la cocina argentina a fines del siglo XIX y primera mitad del XX*. Rosario: Prohistoria ediciones, pp. 73-90.

Caldo, Paula (2013), "Las cocineras de *La Capital*. Lectoras, amas de casa, ecónomas, consumidoras y saberes femeninos: una experiencia rosarina (1930-1945)", *Sociedad y Economía*, 24, pp. 47-70.

Caldo, Paula (2013); "Recetas, ecónomas, marcas y publicidades: la educación de las mujeres cocineras de la sociedad de consumo (Argentina, 1920-1945)". *ARENAL*, 20:1; enero-junio, pp. 159-190.

Caldo, Paula (2016), "En la radio, en el libro y en la televisión, Petrona enseña a cocinar. La transmisión del saber culinario, Argentina (1928-1960)", en *Educação Unisinos*, 3 n.20, pp. 319-327.

Caldo, Paula (2016); "Revistas, consumos, alimentación y saberes femeninos. La propuesta de Damas y Damitas, Argentina, 1939-1944". *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, N° 94, enero-abril, pp. 210-239.

Charles, Nicola, & Kerr, Marion (1995) "Es así porque es así: diferencias de género y de edad en el consumo familiar de alimentos". *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona: Univesitat de Barcelona, pp. 199-217.

Contreras, J. (1995) *Alimentación y Cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

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

Cornejo, J., López Arriazu, (2005) F. *El libro de texto de Ciencias Naturales como documento histórico*. En *Historia de la educación*. Anuario n°6, pp.171-187. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Cruz, JC. (1991) *Alimentación y Cultura Antropología de la conducta alimentaria*. Pamplona, Universidad de Navarra, S.A.

Cucuzza, H.R. (dir.) y PINEAU, P. (codir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Cucuzza, H. R. (dir.) (1997). *Estudios de Historia de la educación durante el primer Peronismo, 1943-1955*. Buenos Aires: Univ. Nac. de Luján/Editorial Los libros del riel.

Devalle de Rendo, Ana y Perelman de Solarz, Flora (s/f); "El cuaderno de clase y su autor". Publicación para el 25 aniversario del Instituto de Ciencias de la Educación, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Devalle de Rendo, A. y Perelman de Solarz, F. (1988); "Qué es el cuaderno de clase?". *Revista Argentina de Educación*, Año VI, N° 10, AGCE.

De-Volder, C. and Salinas, W. (2011) "La colección Historia de los textos escolares argentinos de la Biblioteca del Docente". *Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros*, Buenos Aires.

Ducrot, V. (1998), *Los sabores de la patria: las intrigas de la historia argentina contadas desde la mesa y la cocina*. Grupo Editorial Norma.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2000), *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Escolano, A. (2002), "The Historical Codification of the Manualistic in Spain". *Paedagogica Historica* (Gante), Vol. XXXVIII, N° 1, pp. 51-72.

Escolano, A. (2007). "La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007". Salamanca: II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. pp. 11-13

Ferreras, N. (2001); "Evolución de los principales consumos obreros en Buenos Aires, 1880-1920". *Ciclos*, Año XI, Vol. XI, N°22, segundo semestre. s/l.

Finocchio, Ana María (2012); "Cambios y continuidades en la enseñanza escolar de la escritura". Ponencia *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. FLACSO-Argentina/ Área de Educación.

Finocchio, Silvia (2009): "La escuela en la historia argentina." Reseña de Barudi, A. *Revista de Política Educativa*, N°2174. Buenos Aires: EDHASA.

Fischler, Claude (1995a), *El (h)omnívoro (El gusto, la cocina y el cuerpo)*. Barcelona: Anagrama.

Fischler, Claude (1995b), "Gastro-nomía y gastro-anomía. Sabiduría del cuerpo y crisis biocultural de la alimentación contemporánea", en *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 357-378.

Flier, P (1994); "Abastecimiento, comercialización, mercado de consumo y carestía en la ciudad de Buenos Aires desde fines del siglo pasado hasta 1920". *Mercado de trabajo y consumo alimenticio en la Argentina agroexportadora. Estudio de casos*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata.

Flick, U. (2009); *An introduction to qualitative research*, Fourth Edition. SAGE.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.

Gallego, M^a M. (2007). "Los cuadernos escolares: una forma de transmitir la Memoria." *Barcelona: I Coloquio Internacional "Memorial Democrático: políticas públicas de la memoria"*. Consultado el 10/09/17 en :
http://www.memorialdemocratic.net/recursos/Comunicacion_Memorial_Democratic.pdf

Gené, M. (2001); "Un mundo feliz. Las representaciones de los trabajadores en el primer peronismo (1946-1955)". Tesis de Maestría en Investigación Histórica. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Gerchunoff, Pablo, & Antúnez, Damián (2002), "De la bonanza peronista a la crisis de desarrollo". *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 125-205.

Gracia Arnaiz, Mabel (2015), "De nutridoras, cocineras y otras tareas domésticas". *Comemos lo que somos. Reflexiones sobre cuerpo, género y salud*. Barcelona: Icaria, pp. 107-128.

Goodson I.; Dowbiggin I (1990); "Cuerpos dóciles." en: Ball S. (comp); *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

Goody, Jack (1995), *Cocina, cuisine y clase. Estudio de Sociología comparada (1a)*. Barcelona: Gedisa.

Guereña, G. Ossenbach, M. Del Mar del Pozo (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* Madrid. UNED.

Grazier, O. y Navas Saurín, A. (2011); "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar." *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 133-158. s/l.

Gutiérrez, Talía. (2002), "El peronismo y el *Mundo agrario*. Una visión sobre el agro argentino, 1949-1955". *Mundo Agrario*, 2 (Nº4). Consultado el 20/03/20 en:
<http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v02n04a04/1527>

Gutiérrez, Talía. (2002); "Familia y educación en la Argentina, 1946-1955. Instrumentos para la acción del estado peronista". *Revista de Historia Americana y Argentina*, Nº 39. U.N. de Cuyo

Gutiérrez, Talía (2007), *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955 (1a)*. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Gvirtz, S. (1995)"El cuaderno de clase. Disciplina vs. actividad". *Revista del ILCE*, Buenos Aires.

Gvirtz, S. (1996) "El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970". Tesis de doctorado no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Gvirtz, S. (1997) *Del Curriculum Prescripto al Curriculum Enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires, Aique.

Herrera Beltrán, Claudia Ximena (2010), "El pecado de la gula, los vicios y los excesos del sentido del gusto: relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX". *Revista Colombiana de Educación*, N° 59, pp. 82-89.

Herrera Flores, David Alejandro; Gotz, Christopher Markus (2014). "La alimentación de los antiguos mayas de la península de Yucatán: consideraciones sobre la identidad y la cuisine en la época prehispánica", v. 43, p. 71-98, Consultado el 28/7/20 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742014000100003&lng=es&nrm=iso.

Hora, Roy (2005), *La burguesía terrateniente. Argentina 1810-1945*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Hsieh, H.; Shannon, S. (2005) "Three approaches to qualitative Content Analysis". *Qualitative Health Research*, N° 15, pp.1277.

Jáuregui, Aníbal (2005); "La planificación económica en el peronismo (1945-1955)". *Prohistoria*, N° 9, pp. 15-40. Prohistoria Ediciones, Rosario, Argentina.

Krieken, Robert. (2007). "Civilizing process". Consultado el 20/03/20 en: https://www.researchgate.net/publication/258500218_Civilizing_process/citation/download

Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London, SAGE Publications Inc..

Lamnias, K y Tsatsaroni, a. (1997) "Educational scientific knowledge, practices of evaluation and social inequality". *Conference: Society of 3/3: Dimensions of the contemporary social problems*. Panteio University Athens.

Lizárraga Navarro, G. (2011) "Las clases de palabras en los libros de texto", *RMIE*, abril-junio 2011, vol.16 N°49, pp.389-414.S/L.

Mahamud Angulo, K. y Badanelli Rubio, A. (2016); "Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística". *Historia de la Educación*. (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50, pp 29-48.

Marsiske, R. (1998); Reseña de "Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina", de Alberto Martínez Boom y Mariano Narodowski. *Perfiles Educativos*, N° 80, enero-juni, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Mennell, S. (1987) "On the civilizing of appetite". *Theory, Culture & Society*. SAGE, London. Vol.4. pp. 373-403.

Messer, E. (2002) Perspectivas antropológicas sobre la dieta. Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres. J. Contreras (comp.) pp.27-81. México: Editorial Alfaomega.

Milanesio, Natalia (2014), *Cuando los trabajadores salieron de compras. Nuevos consumidores, publicidad y cambio cultural durante el primer peronismo*. Buenos Aires: SXXI editores.

Míguez, (1999) "*Familias de clase media, la formación de un modelo*" en Devoto y Madero, *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural 1870-1930*, Buenos Aires, Taurus pp.21-43.

Montenari, M (2006) *Food is culture*. Columbia University Press. New York.

Morais, A. y Neves, I. (1986) "Basil Bernstein as an inspiration for educational research Specific methodological approaches". Centre for Educational Research Institute of Education of the University of Lisbon.

Moulton, J. (1994) "How do Teachers use textbooks and other print materials? A Review of Literature." [Draft] For: Improving Educational Quality Project.

Montanari, Massimo (2002), *El mundo de la cocina. Historia, identidad, intercambios*. Buenos Aires: Paidós.

Narodowski, Mariano (1996), "La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas". *Escuela, historia y poder (primera)*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Nicholls, J. S/A. *Methods in School Textbooks Research*, Department of Educational Studies, university of Oxford, England.

Palamidessi, Mariano (2006), "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo". *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 131-156.

Paoloni, S. (2019); "Educación Alimentaria y Nutricional: Análisis curricular del Programa de Educación Alimentaria y Nutricional (FAO-ME TCP/ARG/3101)". Tesis de grado sin publicar. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

Pérez, Inés. (2012). *El hogar tecnificado. Familias, género y vida cotidiana. 1940-1970 (1a)*. Buenos Aires: Biblos.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001), *La escuela como máquina de educar, Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Ed Paidós.

Puiggrós A.(dir.) (1992); *Historia de la educación en la Argentina. T. III*, Buenos Aires, Ed. Galerna.

Puiggrós, Adriana (1996), *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

Puiggrós, Adriana (2006), *Historia de la educación argentina, tomo V: Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

Ramallo, J. (2009); "Etapas históricas de la educación argentina". Consultado el 20/03/20 en: http://www.argentinahistorica.com.ar/imprimir_libros.php?tema=26&doc=87

Rapoport, M. (2000); *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires:Ed. Macchi.

Rein, M. y Rein R. (s/f) "Populismo y educación. El caso peronista (1946/1955)". Tesis de doctorado sin publicar. Escuela de Historia de la Universidad de Tel Aviv.

Remedi, JF. (1998) *Entre el gusto y la necesidad: alimentación en la Córdoba de principios del siglo XX*. Córdoba. Centro de Estudios Históricos.

Rezzano J. (1922); "La organización del trabajo escolar de acuerdo con los nuevos principios". *Revista de Humanidades*. Universidad de La Plata.

Rocchi, Fernando (1998), "Consumir es un placer: la industria y la expansión de la demanda en Buenos Aires a la vuelta del siglo pasado". *Desarrollo Económico*, 37(148), pp. 533-558.

Rougier, Marcelo, & Fiszbein, Martín (2004), "De Don Derrochín a Maese Ahorrin. El fomento del Ahorro durante la economía peronista". *Sueños de bienestar ven la Nueva Argentina. Estado y políticas públicas durante el peronismo. 1946-1955*. Buenos Aires: Imago Mundi, pp. 107-144.

Rougier, Marcelo, & Fiszbein, Martín (2006). *La frustración de un programa económico. El gobierno peronista de 1973-1976*. Buenos Aires: Manantial.

Rowling, J.K. (1998) *Harry Potter and the sorcerer's stone*, New York, Scholastic.

Sadovnik, A. (2001) "Basil Bernstein (1924-2000)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 4, diciembre, pp. 687-703.

ANEXO

Identificación y ubicación de los cuadernos en el repositorio de la BNM

N° INVENTARIO	DESCRIPCIÓN	NIVEL	GRADO/AÑO	AÑO	CAJA ACTUAL	CAJA ORIGEN
00168043	Cuaderno	Primaria	6° grado?	1948	8	8
00168076	Cuaderno	Primaria	2 o 3° grado	1948	8	8
00168078	Cuaderno	Primaria	4° grado	Sin fecha	8	8
00168079	Cuaderno	Primaria	Sin grado	1940	8	8
00168080	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00168081	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00168035	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00168033	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00168037	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00168077	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00168039	Cuaderno	Primaria	2° grado	1952	8	8
00168041	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00169452	Cuaderno	Primaria	6° grado	1956	8	8
00169451	Cuaderno	Primaria	1° superior	1947	8	8
00168031	Cuaderno	Primaria	1° grado	1958	8	8
00169343	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00169473	Cuaderno	Primaria	Sin grado	1957	8	8
00169471	Cuaderno	Primaria	1° grado	Sin fecha	8	8
00169469	Cuaderno	Primaria	7° grado	Sin fecha	8	8
00169467	Cuaderno	Primaria	6° grado	Sin fecha	8	8
00169624	Cuaderno	Primaria	4° grado	Sin fecha	8	8
00169494	Cuaderno	Primaria	1° superior	1947	8	8
00169466	Cuaderno	Secundaria	1° año	1952	8	8
00169465	Cuaderno	Primaria	4° grado	Sin fecha	8	8
00169463	Cuaderno	Primaria	2° grado	1948	8	8
00169462	Cuaderno	Primaria	1° inferior	1947	8	8
00169461	Cuaderno	Primaria	1° grado	1947	8	8
00169496	Cuaderno	Secundaria	4° año	1984	8	8
00169460	Cuaderno	Primaria	2° grado	1949	8	8
00169459	Cuaderno	Primaria	1° superior	1948	8	8
00169458	Cuaderno	Secundaria	3° año	Sin fecha	8	8
00169457	Cuaderno	Primaria	5° grado	Sin fecha	8	8
00169456	Cuaderno	Primaria	5° grado	1955	8	8
00169455	Cuaderno	Primaria	1° superior	1950	8	8

00169454	Cuaderno	Primaria	5° grado	1955	8	8
00169453	Cuaderno	Primaria	6° grado	1956	8	8
00169373	Carpeta	Secundaria	1° año	1952	7	8
00168048	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	8	8
00169341	Carpeta	Secundaria	1° grado	1984	7	8
00169450	Carpeta	Secundaria	2° año	1982	7	8
00168082	Cuaderno	Primaria	2° grado	1981	8	7
00168083	Cuaderno	Primaria	5° grado	1984	8	7
00168083	Cuaderno	Primaria	5° grado	1984	8	7
00168085	Cuaderno	Primaria	1° grado	1996	8	7
00168084	Cuaderno	Primaria	5° grado	1984	8	7
00168087	Cuaderno	Primaria	5° grado	1984	8	7
00168086	Cuaderno	Primaria	4° grado	1983	8	7
00168098	Cuaderno	Primaria	3° grado	1982	8	7
00168096	Cuaderno	Primaria	4° grado	1984	8	7
00168094	Cuaderno	Primaria	3° grado	1975	8	7
00168092	Carpeta	Secundaria	5° año	1985	7	7
00168089	Carpeta	Primaria	4° grado	1993		7
00169579	Carpeta	Secundaria	3° año	1983	7	7
00169600	Cuaderno	Primaria	3° grado	1982	8	7
00169622	Cuaderno	Primaria	3° grado	1982	8	7
00169623	Cuaderno	Primaria	1° grado	1980	8	7
00169620	Cuaderno	Primaria	1° grado	1980	8	7
00168090	Cuaderno	Primaria	Sin grado	1973	8	7
00168088	Cuaderno	Primaria	5° grado	1984	8	7
00168091	Cuaderno	Primaria	4° grado	1972	8	7
00169621	Cuaderno	Primaria	4° grado	1972	8	7
00169619	Cuaderno	Primaria	4° grado	1972	8	7
00169618	Carpeta	Practica docente			7	
00169616	Carpeta	Secundaria	1° año	1981	7	7
00169601	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	8	6
00169603	Cuaderno	Primaria	4° grado	1959	8	6
00169602	Cuaderno	Primaria	3° grado	1957	8	6
00169604	Cuaderno	Primaria	7° grado	1973	8	6
00169605	Cuaderno	Primaria	3° grado	1955	8	6
00169607	Cuaderno	Primaria	7° grado	1973	8	6
00169606	Cuaderno	Primaria	7° grado	1973	8	6
00169608	Cuaderno	Primaria	1° superior	1955	8	6
00169609	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	8	6

00169610	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin año	8	6
00169611	Cuaderno	Primaria	1° superior	1957	8	6
00169612	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	8	6
00169614	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	8	6
00169617	Carpeta	Primaria	5° grado	1993	6	6
00169613	Carpeta	Primaria	5° grado	1993	6	6
00169599	Carpeta	Secundaria	3° año	1983	6	6
00169615	Carpeta	Primaria	5° grado	1993	6	6
00169598	Carpeta	Primaria	5° grado	1993	6	6
00169596	Carpeta	Primaria	Sin grado	1950	6	6
00169597	Carpeta	Primaria	4° grado	1993	6	9
00169594	Carpeta	Primaria	4° grado	1993	6	9
00169580	Carpeta	Primaria	5° grado	1993	6	9
00169581	Carpeta	Primaria	5° grado	1993	6	9
00169582	Carpeta	Primaria	5° grado	1993	6	9
00169583	Carpeta	Primaria	5° grado	1993	6	9
00169585	Carpeta	Primaria	4° grado	1993	6	9
00169595	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	9	6
00169593	Cuaderno	Primaria	2° grado	1995	9	6
00169592	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	9	6
00169591	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	9	6
00169590	Cuaderno	Primaria	3° grado	1971	9	6
00169588	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	9	6
00169589	Cuaderno	Primaria	3° grado	1971	9	6
00169587	Cuaderno	Primaria	Sin grado	1973	9	6
00169586	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	9	6
00169584	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	9	6
00169675	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	9	6
00169676	Cuaderno	Primaria	4° grado	1993	9	6
00169677	Cuaderno	Primaria	6° grado	sin fecha	9	9
00169579	Cuaderno	Primaria	2° grado	1945	9	9
00169678	Cuaderno	Primaria	6° grado	sin fecha	9	9
00169680	Cuaderno	Primaria	4° grado	1947	9	9
00169681	Cuaderno	Primaria	3° grado	1946	9	9
00169682	Cuaderno	Primaria	3° grado	1946	9	9
00169683	Cuaderno	Primaria	3° grado	1946	9	9
00169684	Cuaderno	Primaria	4° grado	1947	9	9
00169685	Cuaderno	Primaria	5° grado	1948	9	9
00169687	Cuaderno	Primaria	6° grado	1956	9	9
00169686	Cuaderno	Primaria	6° grado	1915	9	9

00169688	Cuaderno	Primaria	2° grado	sin fecha	9	9
00169689	Cuaderno	Primaria	3° grado	1946	9	9
00169690	Cuaderno	Primaria	4° grado	1947	9	9
00169691	Cuaderno	Primaria	6° grado	1943	9	9
00169692	Cuaderno	Primaria	2° grado	1945	9	9
00169693	Cuaderno	Primaria	3° grado	1944	9	9
00169694	Cuaderno	Primaria	4° grado	1947	9	9
00169695	Cuaderno	Primaria	5° grado	1949	9	9
00169697	Cuaderno	Primaria	6° grado	1956	9	9
00169699	Cuaderno	Secundaria	4° año	1959		9
00169696	Cuaderno	Primaria	Sin grado	Sin fecha	9	9
00169654	Cuaderno	Primaria	3° grado	1950	9	5
00169653	Cuaderno	Primaria	4° grado	1951	9	5
00169656	Cuaderno	Primaria	6° grado	1953	9	5
00169655	Carpeta	Secundaria	3° año	1956	5	5
00169657	Cuaderno	Primaria	3° grado	1950	9	5
00169658	cuaderno	Primaria	5° grado	1952	9	9
00169659	Cuaderno	Primaria	3° grado	1950	9	5
00169660	Cuaderno	Primaria	6° grado	1953	9	5
00169661	Cuaderno	Primaria	3° grado	1950	9	5
00169674	Cuaderno	Primaria	6° grado	1953	9	5
00169672	Cuaderno	Primaria	3° grado	1950	9	5
00169673	Cuaderno	Primaria	5° grado	1984	9	5
00169670	Cuaderno	Primaria	1° grado	1975	9	5
00169671	Carpeta	Secundaria	5° año	1958	5	5
00169668	Carpeta	Secundaria	4° año	1957	5	5
00169669	Carpeta	Secundaria	2° año	1955	5	5
00169666	Carpeta	Secundaria	4° año	1957	5	5
00169667	Carpeta	Secundaria	3° año	1956	5	5
00169664	Carpeta	Secundaria	4° año	1957	5	5
00169662	Cuaderno	Primaria	5° grado	1955	9	5
00169663	Carpeta	Secundaria	5° año	1960	5	5
00169665	Carpeta	Secundaria	1° año	1954	5	5
00169649	Carpeta	Secundaria	4° año	Sin fecha	5	5
00169637	Carpeta	Secundaria	1° año	1954	5	5
00169647	Cuaderno	Primaria	4° grado	1947	9	5
00169645	Cuaderno	Primaria	2° grado	1949	9	5
00169638	Cuaderno	Primaria	1° superior	1948	9	5
00169634	Cuaderno	Primaria	4° grado	1951	9	5
00169636	Cuaderno	Primaria	3° grado	1944	9	5

00169643	Cuaderno	Primaria	1° superior	1948	9	5
00169641	Cuaderno	Primaria	1° inferior	1947	9	5
00169639	Cuaderno	Primaria	4° grado	1983	9	5
00169648	Carpeta	Secundaria	6° año	Sin fecha	5	5