UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DOCTORADO DE EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

El discurso pedagógico oficial sobre alimentación en la escuela primaria argentina. Periodo de Programas de Asuntos (1936-1961)

Cecilia Elena Almada

Directora: Ángela Aisenstein

Buenos Aires, junio 2017

A Juan José

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis Angela Aisenstein, por la generosidad, paciencia y dedicación expresada durante mi formación como investigadora, y del que esta tesis es producto.

A Catalina Wainerman, con quien tuve el honor de compartir el banquete de la formación académica que ella presidía.

Al programa de Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés por el apoyo financiero y la excelencia académica de sus docentes Claudio Amor, Juliana Udi, Paula Carlino, y la eficiente gestión de Lucía Vogelfang.

A Patricia Aguirre y Paula Caldo, por sus oportunos comentarios y sugerencias en la instancia de defensa de la propuesta, que resultaron de gran utilidad para avanzar en la investigación.

A las queridas Claudia Aberbuj, Lorena Fernández Fastuca, Jennifer Guevara y Maricel Ledheros, compañeras y colegas del estupendo grupo de escritura, por el tiempo dedicado a la lectura atenta y respetuosa, y por los enriquecedores encuentros.

A mis entrañables amigas Gladys Renzi y Diana Bertona, por sus sugerencias académicas y su apoyo emocional en los momentos de incertidumbre productiva.

A Silvia Aletti y Karina Fins, por el fructífero intercambio sobre el discurso pedagógico alimentario que aportó a la comprensión del tema.

A Jesús Contreras Hernández, por abrirme las puertas la Universitat de Barcelona y brindar su valiosa perspectiva antropológica a la tesis.

A Joan Ribas, por el asesoramiento y la generosidad de poner a disposición el material bibliográfico del Observatorio de la Alimentación Odela, de la Universitat de Barcelona.

A Eva Zafra Aparici, quien me recibiera en la Universitat de Rovira i Virgili y compartiera redes de difusión e intercambio en el campo de la antropología médica.

A los estimados colegas con quienes compartí los años de doctorado Mariano Monserrat, Diego Ambasz, Federico Koll, Tamara Vinocur y Micaela Manso.

Universidad de San Andrés

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN 6

CAPÍTULO 2

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN . 16

Antecedentes: revisando el conocimiento disponible sobre el tema..... 21

a) Estudios antropológicos sobre la alimentación 22

b) Estudios históricos sobre las prácticas asociadas a la alimentación 30

c) Estudios sobre educación alimentaria escolar..... 41

Definición del problema..... 44

CAPÍTULO 3

ENCUADRE TEÓRICO, HISTÓRICO Y METODOLÓGICO..... 46

Condiciones históricas 53

a) Aspectos políticos y económicos relevantes..... 54

b) Las concepciones científico-médicas y religiosas 64

c) Educación común: funciones de la escuela primaria, destinatarios y actores..... 73

Estrategia metodológica 78

CAPÍTULO 4

LA PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO 89

CAPÍTULO 5

LA NUTRICIÓN Y EL CONSUMO ALIMENTARIO EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO 126

Educación de la nutrición..... 128

Educación del consumo de alimentos 141

CAPÍTULO 6

LOS NIÑOS, SUS FAMILIAS Y LOS MAESTROS COMO DESTINATARIOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE ALIMENTACIÓN..... 148

¿Qué infancia interpelaba el discurso pedagógico sobre alimentación?..... 149

a) La alumna y el alumno modelo..... 153

Universidad de SanAndrés

b) El alumno anormal 161
c)El alumno protegido 165
Las familias en el discurso pedagógico sobre alimentación..... 173
¿Qué familias interpelaba el discurso pedagógico sobre alimentación?..... 174
a) La familia modelo 177
b) La familia anormal 181
c) La familia asistida 184
El maestro en el discurso pedagógico sobre alimentación..... 189
¿Qué maestro interpelaba el discurso pedagógico sobre alimentación? 190
Saberes que sostenían el oficio 197

CONCLUSIONES 204
Las voces de otros campos que resonaban en el discurso sobre alimentación..... 205
Las teorías pedagógicas en la educación alimentaria 209
Los destinatarios del discurso pedagógico sobre alimentación..... 210
BIBLIOGRAFÍA 214
Fuentes primarias.....220

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La escuela ha sido, desde su invención, una de las instituciones clave del proyecto modernizador. El sistema educativo en la Argentina nació de la mano de la conformación del Estado nacional y se constituyó en un dispositivo privilegiado para la educación de los cuerpos[1]. La educación corporal escolar fue, al mismo tiempo, un requerimiento a priori para la afirmación de la escuela como tecnología de gobierno de la infancia y un punto de llegada de su trabajo formativo (Aisenstein & Almada, 2016) del que la educación alimentaria formó parte a través de un conjunto particular de conocimientos, valores y prácticas. Esta tesis se propuso indagar el discurso pedagógico oficial referido a la alimentación considerándola parte de la educación de los cuerpos que se prescribió para la escuela como espacio social en Argentina. Partiendo de la idea de que la alimentación integra el problema más amplio de la higiene y la salud, desde la creación de los sistemas educativos nacionales y con mayor énfasis en el siglo XX, la búsqueda de respuestas a la cuestión dio lugar a que los Estados nacionales consideraran relevante dar de comer y enseñar a los niños a comer y a producir alimentos, dando origen a la educación alimentaria. La Argentina no fue una excepción.

Considerando que el consumo y las estrategias alimentarias que elaboran individuos y familias, tanto para la supervivencia como para el goce de la comensalidad, están condicionados por la capacidad de adquirir alimentos y por la calidad y variedad de productos que están a su alcance, este trabajo entiende que la educación alimentaria supone difundir conocimientos, valores y prácticas sobre producción de alimentos (condiciones, técnicas, tecnologías para hacerlo), sobre el consumo y la nutrición (conocimientos sobre el funcionamiento del cuerpo humano y la importancia del "buen comer" para la vida), y sobre los derechos y obligaciones de las personas en relación al tema (acceso y roles del estado, las comunidades, la familia y el

[1] (Foucault, 2004) afirma que, el cuerpo fue descubierto como objeto y blanco de poder en el curso de la edad clásica. Se lo definía como cuerpo que se manipula, se lo educa, se le da forma y responde, se vuelve hábil. Con el surgimiento de las disciplinas, nacía un arte acerca del cuerpo que cuanto más obediente, más útil. La escuela, el hospicio, la fábrica y la prisión fueron las instituciones encargadas de lograr que funcionen como se quiere, con las técnicas, la rapidez y la eficacia que se espera de ellos.

mercado). Esta concepción es más amplia que considerarla como la transmisión de valores, pautas y conocimientos para regular el régimen de ingesta de la población. Desde esta definición más amplia, la educación alimentaria puede ser entendida como el *curriculum* en un sentido estricto, es decir, los saberes, valores, prescripciones y prácticas para la enseñanza escolar; así como en un sentido amplio, es decir la totalidad de las experiencias que tienen lugar en la escuela.

La amplitud del problema radica en la característica multidimensional de la alimentación que da lugar a abordajes desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares, a través de variados métodos de investigación. Esta particularidad impuso la necesidad de seleccionar antecedentes con énfasis en la dimensión educativa, orientada por las investigaciones previas que forman parte del programa de investigación en la que se inscribe esta tesis, que facilitaron la inmersión en el tema. De este modo, se escogieron antecedentes provenientes de diversos campos.

En primer lugar, se exploraron aportes desde la perspectiva antropológica, que posibilitaron comprender la definición de la alimentación como hecho social total (Aguirre, 2001; Alvarez, 2002; Contreras, 1995; Douglas, 2007; Fischler, 1995a; Harris, 2007; Messer, 1995; Rotberg & Rabb, 1990; Tobin, 2002; Turner, 1982) al tiempo de dimensionar la magnitud que dicha definición implica; esta perspectiva abre el abanico de miradas posibles de acuerdo al eje que se pretenda enfatizar.

El abordaje antropológico se ocupa de la diversidad de productos que entran en aquello considerado “comida”, la diversidad de organizaciones sociales en torno a ella junto a las razones que cada grupo social configura acerca de lo que se come, cómo, cuándo y con quién (la comensalidad) y el lugar que esa comida ocupa en los procesos de identificación social (Alvarez & Medina, 2008). Este enfoque intenta integrar en el análisis de la alimentación todas las variables involucradas en el tema - factores económicos, históricos, culturales- y, dentro de estos últimos, la incidencia de los aspectos religiosos, científicos, médicos, psicológicos, etc. Al considerar a la alimentación como una expresión del pensamiento simbólico y como una forma de simbolizar la realidad, se crean categorías mediante las cuales se construyen normas que rigen la relación con la comida e, incluso, con las demás personas (Contreras Hernández & Gracia Arnáiz, 2005).

En segundo lugar, se examinaron investigaciones que estudian la alimentación

desde la perspectiva de la historia social y cultural. La indagación histórica permite profundizar la comprensión de los múltiples discursos y las prácticas que se prescriben sobre el cuerpo, su alimentación y su cuidado. Se tomaron trabajos de historiadores europeos, que a través del problema de la alimentación arrojaron luz sobre los procesos civilizatorios de largo plazo por su posición estratégica en el sistema de vida y de valores de las diversas sociedades, considerando la posibilidad de abarcar todas las variables posibles (Flandrin & Montanari, 2009). Dentro de este abordaje también se consideraron estudios locales enfocados en diversos momentos históricos y políticos, que permitieron situar la problemática alimentaria a lo largo del tiempo, en clave nacional. De ambas perspectivas, la antropológica y la histórica, se configuró la historia antropológica como parte del acercamiento disciplinario. Estos enfoques holísticos permitieron ampliar el foco sobre el fenómeno de la alimentación, y contemplar su diversidad según las regiones del mundo, las culturas o los periodos históricos.

Por último, se relevaron investigaciones que estudian el problema alimentario en ámbito educativo, para conocer el rol asignado a la escuela en la educación alimentaria. Si bien estos antecedentes se circunscriben a diferentes momentos históricos, posibilitaron comprender las características que adoptó el discurso pedagógico referido a la alimentación en el sistema educativo argentino. De esta perspectiva formaron parte investigaciones recientes referidas al tema (Aisenstein 2010, 2014; Aisenstein, & Cairo, 2012; Aisenstein, Cairo & Brea, 2012) centradas en cómo el discurso pedagógico incluyó la educación alimentaria entre fines de siglo XIX hasta la década de 1940. Estos estudios afirman que el discurso pedagógico referido a la alimentación aportó a la estrategia homogenizadora encauzada a instaurar una sociedad ordenada y racional apuntalada por una raza fuerte y productiva. Y, al mismo tiempo, construyó "identidades diferenciadas y jerarquizadas de género, clase social y localización" (Aisenstein et al., 2012, p. 12).

La inmersión en el tema dio por resultado la construcción del problema, teniendo en cuenta que esta tesis es parte del programa de investigación denominado *Aspectos históricos y sociales de la educación alimentaria en la escuela argentina. Siglos XX y XXI*[2], que considera a la alimentación como un hecho social total en el que se entrelazan

[2] Esta línea de investigación es dirigida por la Dra. Ángela Aisenstein.

dimensiones económicas, culturales, sociales, científicas y biomédicas - entre otras. La finalidad de esta línea de investigación es indagar desde una perspectiva histórica y social, los discursos y las prácticas referidos la educación alimentaria vigentes en el sistema educativo argentino a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del XXI, con énfasis en los niveles primario y medio. Se ubica en la perspectiva historiográfica en la que se articulan enfoques de la historia social, la historia cultural y de la historia cultural de la escuela, para dar cuenta "de las múltiples y variadas concepciones que se articulan en el discurso pedagógico estatal y en las acciones a través de las cuales se difunden en y desde el sistema educativo en el periodo elegido" (Aisenstein, 2010a). La indagación histórica permite profundizar la comprensión de múltiples discursos y prácticas que actualmente se prescriben sobre el cuerpo, su alimentación y su cuidado.

Conocer el modo en que se construyó el discurso pedagógico oficial sobre alimentación en conexión con los aspectos sociales que ocurren más allá de la escuela, puede proporcionar datos sobre cómo se concibe el tema en la actualidad, a la luz de nuevos problemas vinculados con la alimentación, teniendo en cuenta el papel relevante otorgado a la educación en las políticas públicas que la toman como objeto, consideránola una variable interviniente que debe ser atendida y, por la cual se definen acciones de educación alimentaria y/o nutricional escolares.

Desde este enfoque, se definió como objeto de estudio de esta tesis al discurso pedagógico oficial sobre alimentación en la escuela primaria argentina, durante el llamado Periodo de Programas de Asuntos (1936-1961).

La ley de Educación Común N°1420 sancionada en 1884, organizó el sistema educativo nacional argentino, consagrando a la educación primaria como obligatoria, gratuita y neutral desde el punto de vista religioso. Dicha norma expresaba la voluntad del Estado de ocuparse de la formación integral de la de niños y niñas entre 6 y 14 años de edad. Desde el punto de vista político estas normas definían a la educación primaria como un bien que debía ponerse al alcance de toda la infancia, sin distinción de sexos, clases sociales, nacionalidades de origen, ni religión (Aisenstein, Cairo& Brea, 2012). En el artículo 6° la ley indicaba el mínimum de instrucción obligatoria a impartirse y definía una serie de ramos escolares como organizadores de dichos saberes. Sin embargo, la traducción de la prescripción del texto legal en programas escolares requirió de varios ensayos y sucesivos planes y programas que fueron sucesivamente

Universidad de San Andrés

cuestionados y modificados (Palamidessi, 2004).

La periodización seleccionada coincide con el lapso en que el *curriculum* – es decir, los modos de clasificar, cuantificar y distribuir saberes y ocupaciones- de la escuela primaria argentina sufrió un profundo reajuste; si bien no se trataba de la primera transformación curricular, ya que el recorte de lo enseñable y su secuencia de instrucción habían sido revisados entre 1884 y 1910 en los diferentes programas y planes para la educación común. Sin embargo, esos cambios respondieron a los primeros ajustes que exigía la implementación de la ley Nº1.420/84, específicamente en su artículo 6 considerando la diversidad de escuelas (urbanas, de campaña, de indios y de frontera) sobre las cuales tenía jurisdicción dicha norma legal.

Los cambios acontecidos en los planes y programas, que tuvieron lugar durante los años que abordó esta tesis, supusieron dar respuesta a las críticas que se venían efectuando a la "vieja escuela primaria" centrada en su incapacidad para movilizar las energías infantiles, capturar su interés y promover ocupaciones que estimularan su vigor físico y moral. A partir de la reforma, la organización curricular del periodo mantuvo una doble lógica: por un lado, incluía un Programa de Conocimientos basado en las divisiones existentes; por otro, proponía un Programa de Asuntos donde se indicaba la organización en que presentarían los conocimientos a los alumnos. Los asuntos daban respuesta a dos requerimientos: concitar interés en los niños al tiempo de promover la actividad y la utilización de la energía, sin dejar de responder al orden burocrático de la enseñanza (Palamidessi, 2004a).

Retomar las indagaciones efectuadas sobre la educación alimentaria en el periodo anterior, en una nueva etapa - entre fines de la década de 1930 hasta inicios de 1960- permitió indagar el tratamiento del tema en la escuela primaria con la heterogeneidad de discursos y prácticas que involucró.

Para su abordaje teórico esta tesis recurrió a la conceptualización de Basil Bernstein (1998, 2001, 2006) que analizó la construcción del discurso pedagógico y el modo en que se relaciona con el proceso de producción y reproducción de las diferencias sociales. En ese sentido, brinda la oportunidad de estudiar la naturaleza y los procesos de transmisión cultural y conocer cómo algunos conocimientos que circulan en la sociedad se transforman en comunicación pedagógica. Asimismo, la definición del concepto de dispositivo, que utiliza el autor, ofrece un encuadre para el análisis de las

Universidad de San Andrés

macro relaciones de producción y distribución de significados, prácticas y contextos.

El sistema educativo argentino se ocupó de la difusión de contenidos referidos a la alimentación desde fines del siglo XIX; esto se expresó en la selección y recontextualización de saberes sobre tema que integraron el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1998, 2001, 2006). El espacio que dicho discurso otorgó, desde su creación, a los saberes referidos a la alimentación permitió reconocer a la educación alimentaria como un tema potente para comprender la relación entre las condiciones macroeconómicas en cada periodo histórico – en este caso el periodo comprendido entre 1936 y 1961- y los conocimientos, prácticas y valores sobre alimentación que el discurso pedagógico hizo suyos y se propuso difundir.

Esta perspectiva teórica permitió vislumbrar los mecanismos que adoptó el dispositivo pedagógico para transformar los saberes disponibles en conocimiento escolar; mientras producía descripciones e interpretaciones acerca de las identidades derivadas de saberes y hacía su parte en los procesos de producción y reproducción de lo social (Graizer & Navas Saurin, 2011). Este marco referencial teórico consigna la condición performativa del dispositivo para definir la agenda de problemáticas educativas del Estado y los contenidos escolares, en tanto portador de otras voces provenientes de campos y actores externos al sistema educativo (Bernstein, 2001).

La transformación curricular operada en la escuela primaria, en el periodo seleccionado, tuvo lugar en el contexto de particulares circunstancias internacionales que influyeron en los procesos políticos locales, de por sí turbulentos. La crisis económica mundial de 1930 y, años más tarde, la Segunda Guerra Mundial, impactaron en la Argentina provocando una transformación en su modelo económico basado en las exportaciones de insumos primarios agrícola-ganaderos e importación de productos manufacturados. La sustitución de importaciones que tuvo lugar durante los años que contempla la periodización, el proceso político convulsionado por golpes de Estado y la interrupción del proceso democrático se expresaron en el discurso pedagógico sobre alimentación.

Siguiendo a Bernstein, para captar los ecos de tales coyunturas en la sociedad y en el sistema educativo argentino, esta investigación puso el foco en las voces e ideas provenientes del campo de producción simbólica, del campo científico- médico y del religioso, junto a las provenientes del campo de producción.

La estrategia metodológica elegida fue análisis temático de contenido - entendido como la posibilidad de hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de textos (u otros materiales significativos) mediante la clasificación, tabulación, y la evaluación de sus símbolos clave y temas a fin de determinar su significado y efecto probable (Krippendorff, 2004) - desde un enfoque cualitativo. El corpus documental estuvo conformado por los planes y programas diseñados para la escuela primaria en el lapso estudiado; los números de la revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión del Consejo Nacional de Educación fundada en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento en su cargo de Superintendente General de Escuelas; los Boletines del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a lo largo del periodo de estudio; y posteriormente por el Ministerio de Educación de la Nación, y 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.

El análisis se focalizó en identificar contenidos, valores y prácticas referidos a la alimentación que parecían vincularse de manera directa con la educación alimentaria (por ejemplo, contenidos incluidos en la asignatura Economía Doméstica y conocimientos sobre Biología humana e Higiene) y aquellos en que la relación parecía indirecta (por ejemplo, el conjunto de cosas enseñables que formaban parte de asignaturas tales como geografía, historia, religión y moral). Ese mismo criterio se siguió al analizar el discurso expresado en la normativa consideradas el instrumento oficial para la legitimación e institucionalización de agentes y prácticas en la escuela.

El análisis permitió reconocer articulaciones entre los saberes del campo de la alimentación y aspectos específicos del contexto económico y político existentes en el marco político nacional, rastrear las definiciones sobre educación alimentaria y establecer el campo de procedencia de los contenidos los valores y prácticas difundidos. Asimismo, fue posible reconocer cómo a través del discurso pedagógico sobre alimentación se configuraban destinatarios específicos de acuerdo a las características de género, región del país e incluso aptitudes y capacidades (normalidad / patología).

El resultado del trabajo producido en esta tesis se presenta en siete capítulos, cuyo primero es la presente introducción. En el segundo capítulo se describen los antecedentes relevados que permitieron acotar la formulación del problema y enmarcar

la definición del objeto de estudio. Los mismos se organizaron en tres ejes: los estudios antropológicos, los históricos; y las investigaciones que hacen foco en la educación alimentaria escolar.

En el capítulo tres se describe el encuadre teórico que orientó el estudio. Asimismo, se presentan las condiciones históricas relacionadas con el objeto de estudio. Durante los años que abarca la tesis, en la Argentina tuvieron lugar una suma de acontecimientos políticos que fue necesario describir para comprender la significación del tratamiento proporcionado a la alimentación en el discurso pedagógico oficial, al tiempo de dimensionar aquellos aspectos cuya transformación obedeció a aspectos del propio campo pedagógico, como así también destacar los que se mantuvieron casi sin modificaciones desde la creación del sistema educativo argentino. Las condiciones históricas que constituyen el contexto de esta investigación fueron organizados tres apartados. En primer término, los aspectos económicos y políticos relevantes, tanto a nivel mundial como nacional. En segundo lugar, las concepciones científico -médicas y religiosas vigentes en el periodo. Por último, se describen las características de la educación común, desde el origen del sistema educativo nacional para situar las instituciones, ideas pedagógicas y actores en el periodo que aborda esta tesis. Por último, se explicita la estrategia metodológica y el modo en que utilizó la producción de datos.

La presentación de los resultados se organizó en tres partes. En el cuarto capítulo se describe y analiza el modo en que era abordada la producción de alimentos en el discurso pedagógico, situándolos en el escenario histórico y tomando a los planes y programas de la escuela primaria como eje vertebrador.

En el capítulo cinco se despliegan los hallazgos sobre la educación de la nutrición y el consumo de alimentos en el discurso pedagógico, haciendo foco en los contenidos, valores y prácticas que indicaban para la escuela primaria entre 1936 y 1961.

En el capítulo seis se describe la construcción de destinatarios que efectuaba el discurso pedagógico sobre alimentación: qué tipo de infancia se interpelaba, cómo se definía a las familias y al maestro. Los niños considerados educables, descriptos a través de los saberes sobre alimentación, fueron agrupados en tres categorías: el alumno modelo, el alumno anormal y el alumno protegido (por el Estado). Como contrapartida, cada tipo de alumno se lo describía integrando un tipo diferenciado de familia: la

Universidad de San Andrés

familia modelo, la familia anormal y la familia asistida. Con referencia a los maestros, el discurso pedagógico sobre alimentación se ocupaba de los saberes que sostenían el oficio.

Por último, en el capítulo siete se presentan las conclusiones. Anticipando algunos hallazgos puede decirse que la importancia que el sector agropecuario tuvo en el desarrollo económico y social del país estuvo expresada en el interés que el discurso pedagógico oficial atribuyó, desde el siglo XIX, a los saberes referidos a la producción de alimentos y a la difusión de conocimientos sobre la nutrición y la orientación del consumo, relevancia que siguió vigente en el lapso estudiado. También, fue posible reconocer a la educación alimentaria como uno de los ámbitos de expresión de las condiciones políticas del periodo 1936 a 1961 e identificar las voces que el discurso recontextualizó.

Asimismo, los hallazgos indican que el avance de la industria tuvo su correlato en los planes y programas durante el peronismo, lo que permitió articularlos con las transformaciones acontecidas al interior del campo educativo, por un lado, y con los procesos políticos nacionales por otro. El proceso de industrialización y la democratización del bienestar (Torre & Pastoriza, 2002) que se desarrolló a partir de la década de 1940, marcó el inicio de la masificación del consumo que se expresó en el acceso a la vivienda, y en la adopción de nuevos hábitos de alimentación y el consumo en general (Pérez, 2012). Estos cambios se hicieron visibles en las fuentes que constituyen el corpus de la investigación (en especial en los programas de los años 1949, 1954 y 1961).

Asimismo, fue posible hallar la continuidad de algunos aspectos que se expresaron desde la creación del sistema educativo argentino; la educación del cuerpo infantil y por extensión, de sus familias, articulaba saberes, prácticas y valores. Sus fundamentos provenían del campo científico médico (que incluía saberes basados en la higiene, y la ciencia moderna de la nutrición), y en el discurso religioso-moral, muchas veces amalgamado con las recomendaciones acerca de la salud (Aisenstein & Cairo, 2012).

Por otra parte, se pudo conocer cómo a través de los saberes relacionados con la alimentación el discurso pedagógico oficial configuró nociones de infancias diferenciadas, acorde a una realidad que buscaba ordenar, y que se fueron moldeando de

Universidad de San Andrés

acuerdo a la concepción del niño como sujeto de derechos.

Esta indagación histórica proporciona información sobre las particularidades que presentaba el tema en el periodo estudiado, con la expectativa de aportar a la comprensión de los múltiples discursos y las prácticas que actualmente se prescriben sobre el cuerpo, su alimentación y su cuidado. Conocer el modo en que dicho discurso se construyó en conexión con los aspectos sociales y culturales acontecidos más allá de la escuela, puede ofrecer datos para comprender cómo se concibe el tema en la actualidad, a la luz de los problemas contemporáneos vinculados con la alimentación (tales como la malnutrición y la seguridad alimentaria,). Teniendo en cuenta el papel relevante que se otorga a la educación en las políticas públicas diseñadas para atenderlos, indagar el modo en que la institución educativa dio respuesta a dichos mandatos en otros momentos de la historia argentina da relevancia al tema y justifica el trabajo realizado por la tesis y que se presenta a continuación.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 2

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La educación alimentaria como problema se remonta a inicios del siglo XX, pero en las últimas décadas ha tomado un nuevo sentido vinculado con el problema de malnutrición y la seguridad alimentaria, concepto que fue acuñado en la Cumbre Mundial sobre la Alimentación celebrada en 1974[3]. Dicha cumbre tuvo lugar en el contexto de una concepción optimista sobre el problema alimentario mundial basada en la creencia de que el avance tecnológico permitiría incrementar la producción alimentaria y como resultado se derrotaría el hambre en el planeta.

El término seguridad alimentaria fue entendido desde el punto de vista del suministro de alimentos. Se sustentaba en la idea de la necesidad de asegurar la disponibilidad y la estabilidad nacional e internacional de los precios de los alimentos básicos, a los efectos de lograr existencias mundiales suficientes de alimentos primordiales para mantener una expansión constante del consumo y de este modo contrarrestar las fluctuaciones de la producción y los precios (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura[4], FAO en adelante). Las propuestas de acción para fortalecer la seguridad alimentaria mundial presentadas en la CMA/1974 incluían el establecimiento de un sistema de información alimentaria y de alerta, la coordinación de políticas nacionales asumidas en el Compromiso Internacional sobre Seguridad Alimentaria Mundial, la implementación de disposiciones más eficaces para atender las necesidades en materia de suministros alimentarios de urgencia y la reorganización de la ayuda alimentaria de forma continua para el socorro y la asistencia al desarrollo (Fins, 2017).

La CMA/1974 invitó a todos los gobiernos a expresar su voluntad de cooperar en la puesta en práctica del compromiso propuesto a nivel internacional sobre seguridad alimentaria y pidió que se facilitara la asistencia para la formulación y aplicación de políticas públicas sobre existencias de alimentos en los países en desarrollo. Entre las recomendaciones de la CMA/1974 sobre políticas y programas se expresaba la necesidad

[3] Dicha cumbre se llevó a cabo bajo la denominación *El problema alimentario mundial: propuestas de acción nacional e internacional* (en adelante CMA/1974).

[4] La sigla proviene del inglés, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

de mejorar la nutrición de la población y, para ello, recomendaba la elaboración de nuevos programas nacionales de intervención alimentaria y de nutrición, o el fortalecimiento de los ya existentes, con carácter permanente, orientados a mejorar las condiciones de vida de los grupos vulnerables. En el caso de las naciones que optaran por mejorar los programas ya existentes, la CMA/74 sostenía que los organismos internacionales, los organismos no gubernamentales y los países que pudieran suministrar fondos y alimentos para ese fin, debían proporcionar asistencia a los gobiernos que solicitasen esa ayuda para implementar programas de urgencia que permitieran proporcionar alimentación complementaria, durante el período de 1975-76, a una cantidad considerable de niños que padecían malnutrición (FAO, 1975).

Esta definición de seguridad alimentaria dio lugar a la elaboración de políticas públicas orientadas a la promoción de la producción de materias primas a nivel global. Las consecuencias de esa perspectiva fue la extensión de la frontera agraria, la revolución verde[5] y el consecuente aliento al desarrollo tecnológico para mejorar la infraestructura hídrica (Aguirre, 2010).

En ese contexto, surgió en la década de 1970 una planificación nutricional multisectorial orientada a combatir la malnutrición. Entendía a la privación nutricional como un problema de agenda pública vinculada con la planificación económica nacional y consideraba a la mejora nutricional como un componente central de la planificación del desarrollo[6]. Esta concepción sostenía que, si se lograba que las tasas de crecimiento de la producción de alimentos aumentaran más rápido que las tasas de crecimiento de la población, el problema de la nutrición quedaría resuelto. En este sentido, se consideraba a la malnutrición no como un problema de disponibilidad de alimentos, sino como un problema ligado a la pobreza y las carencias. Desde esa perspectiva, la planificación alimentaria y nutricional permitiría una reducción de las causas de las carencias que llevaban a la malnutrición convirtiéndose en un elemento fundamental del desarrollo pues perseguía como objetivo la reducción sostenida de la malnutrición (Comité de Seguridad Alimentaria Mundial, 2012).

[5] Se entendía por revolución verde al impulso de la investigación científica que dio por resultado la mejora de las semillas y producción de híbridos.

[6] El enfoque de planificación del desarrollo se contraponía al enfoque de planificación del suministro de alimentos basado en el presupuesto.

A partir de la década de 1980 la perspectiva del problema tomó un sesgo más individual, que dio lugar a concebir la seguridad alimentaria como una capacidad del individuo de satisfacer las necesidades de nutrientes a todo el núcleo familiar (Aguirre, 2004b). Esta nueva perspectiva fue acorde al crecimiento del neoliberalismo sajón y la globalización, corrientes que impusieron la concepción del mercado como distribuidor de alimentos, con el foco puesto en la mejora de la distribución. Los argumentos suponían que los problemas alimentarios se podrían resolver garantizando el abastecimiento, y mejorando la producción y la calidad biológica de los mismos.

Amartya Sen (1981) cuestionó la definición de la seguridad alimentaria entendida como capacidad. A partir de su estudio sobre el hambre a lo largo de la historia descubrió que salvo en casos de desastres climáticos, las hambrunas no se debían a la insuficiencia de alimentos sino a la accesibilidad que las poblaciones tuvieron a ellos. Ese análisis le permitió a Sen afirmar que quienes morían por hambre eran los que habían tenido restricciones para acceder a los alimentos, los pobres.

La propuesta ética, económica y política de Sen visibilizó que el derecho a la alimentación no dependía de la disponibilidad alimentaria, sino del acceso a la misma. Y la vinculó a un conjunto de bienes y servicios alternativos limitado por el patrimonio y las posibilidades de intercambio de cada individuo. Para Sen el acceso a esos derechos le otorga a la persona tanto la capacidad de estar bien alimentado, como la capacidad de no enfermar y envejecer serenamente, requisitos básicos para la libertad individual.

La propuesta de Sen sirvió de fundamento para justificar una postura política activa encaminada a garantizar el derecho al acceso a los alimentos de todos los ciudadanos, hasta tanto los pobres pudieran asumir su propia autonomía (Aguirre, 2004a). Siguiendo las formulaciones de este autor, en la Conferencia Internacional sobre Nutrición (CIN/1992) y la Cumbre Mundial sobre Alimentación (CMA/1996) se redefinió el concepto de Seguridad Alimentaria que sigue vigente en la actualidad. La FAO comprometió a los países miembros a garantizar su cumplimiento a través de un marco sociopolítico que asegure a todo el acceso real a los alimentos. Esta nueva concepción puso el foco en la dimensión social y política del problema alimentario, reivindicando el papel activo de los estados y reconociendo la importancia que posee la difusión de información nutricional y de la educación alimentaria (Fins, 2017).

En los inicios del siglo XXI se logró producir más alimentos que en toda la

historia del hombre (Aguirre, 2004a; Patel, 2008; Trueba, 2006). A pesar de esa capacidad de producción, los problemas de seguridad alimentaria siguieron sin solucionarse. Mientras una cifra superior al diez por ciento de la población continúa padeciendo hambre - ochocientos millones de personas-, ocurre al mismo tiempo otro récord histórico: mil millones de seres humanos sufren sobrepeso. Ambos fenómenos globales son síntomas de un mismo problema y la solución a ellos, probablemente, permitiría erradicar el hambre del mundo, y serviría tanto para prevenir las epidemias globales de diabetes y afecciones cardíacas como para hacer frente a males medioambientales y sociales (Patel, 2008). En América Latina, a comienzos del siglo XXI, el 11% de los niños menores de 5 años padecían déficit de peso para la edad y la obesidad se manifestaba en los grupos con menor nivel socio económico siendo más frecuente en mujeres bajo la línea de pobreza (Aguirre, 2010). Por su parte, en la Argentina, la crisis económica de fines del siglo XX dio por resultado un deterioro en el acceso a los alimentos de gran parte de la población. Dichas dificultades no fueron compensadas por políticas públicas y el porcentaje de la población bajo la línea de pobreza ascendió del 24,8% en 1995 al 54,3% en 2002 (Calvo & Aguirre, 2005). Estas cifras indican que la equidad no estuvo garantizada, ya que un número importante de la población no tuvo acceso a una alimentación socialmente aceptable, variada y suficiente para desarrollar su vida (Aguirre, 2004b).

Con referencia a los programas sobre nutrición y educación alimentaria, a partir de 1984 en la Argentina, en el marco de la recuperación de la democracia tuvo lugar a creación del Programa Alimentario Nacional (PAN), que se transformó en un hito fundacional de los programas alimentarios contemporáneos. El PAN ofrecía complementación alimentaria a las familias pobres y a los grupos más vulnerables, e incluía un conjunto más amplio de prestaciones entre las que se encontraban acciones de educación alimentaria, control de crecimiento, saneamiento ambiental, etc. Si bien este programa tuvo continuidad, aunque con diferencias de nombres y modelos de gestión, hasta los primeros años del siglo XXI (Britos, O´Donnell, Ugalde & Clacheco, 2003), las acciones de educación alimentaria orientadas transformar la conducta individual fracasaron sistemáticamente al no considerar el ambiente social, ni tener en cuenta que las estrategias alimentarias de los sectores de la población más desfavorecidos están estructuralmente limitadas por el factor económico (Aguirre, 2010).

Universidad de San Andrés

Si bien la Argentina del siglo XXI posee autonomía, suficiencia y adecuación alimentaria (condiciones necesarias para la seguridad alimentaria nacional), la sustentabilidad está cuestionada[7], y la equidad[8], es una meta a lograr (Aguirre, 2004).

En las sociedades actuales atravesadas por la globalización, el hecho alimentario requiere un abordaje multidimensional, que involucre a las políticas nacionales que inciden en la producción, elaboración y acceso, y que ponga acento en los aspectos culturales del fenómeno (Bahamonde, 2009). Por lo anterior, la complejidad del problema de la alimentación plantea un desafío a la propuesta de educación alimentaria escolar orientada a dar respuesta al problema alimentario en toda su magnitud.

En ese sentido, los estudios históricos sobre la educación alimentaria escolar pueden contribuir a ampliar el conocimiento acerca del papel del sistema educativo y la escuela, en la definición y elección de dietas y estilos de vida saludables y plenos en el marco de las transformaciones resultantes de los cambios en la producción de materias primas y bienes, el crecimiento y segmentación espacial de las grandes urbes, los movimientos poblacionales y la globalización del mercado durante el último siglo. Asimismo, permiten profundizar la comprensión de la dimensión simbólica y cultural de la alimentación a partir de conocer el origen y sentido de los múltiples discursos y las prescripciones sobre el cuerpo, su alimentación y su cuidado. Indagar el modo en que se construyó el discurso pedagógico oficial sobre alimentación en conexión con aquello que ocurría más allá de la escuela, en otro momento de la historia argentina, puede proporcionar pistas para pensar cómo se concibe el tema en la actualidad. Asimismo, teniendo en cuenta que en la mayoría de los programas de políticas pública la educación es vista como una variable interviniente, su conocimiento puede contribuir a revisar y definir el rol de la escuela en favor de la protección del derecho a una alimentación saludable de los niños y adolescentes en edad escolar y a la seguridad alimentaria de la

[7] La expansión sojera se da en detrimento de la siembra de otros productos cerealeros y oleaginosos e influye negativamente en la producción ganadera. A escala nacional el número de tambos, de 1988 a 2003, pasó de 30.141 establecimientos a menos de la mitad (15.000). También cayó la producción de frutales y de los tradicionales cultivos industriales (algodón) del interior del país (Teubal, 2006). Además, la agricultura extractiva externaliza los costos ecológicos y humanos. El auge de la soja transgénica – que generó superávit fiscal y de la balanza comercial requeridos para el pago de los servicios de la deuda externa - no tuvo en cuenta sus externalidades. Los efectos negativos de esta modalidad de cultivo pueden ser múltiples: sociales, económicos, medioambientales, sanitarios. Los efectos deletéros sobre la salud humana están vinculados con la degradación del suelo y el avance sobre bosques y humedales.

[8] El término equidad se refiere al acceso de toda la población a una alimentación socialmente aceptable, variada y suficiente para desarrollar su vida.

población.

La característica multidimensional de la alimentación como tema requirió abordarlo desde diferentes tradiciones historiográficas, enfoques y métodos de investigación; incluyó trabajos que estudian el tema alimentario en diferentes regiones y periodos históricos. Además, la particularidad de la mirada pedagógica sobre la alimentación obligó a revisar estudios que pusieran el foco en lo educativo. La selección fue balizada también por las investigaciones que antecedieron a esta tesis dentro de la misma línea de investigación en la que se inserta, allanando la búsqueda y facilitando la inmersión en la temática. Como resultado de las lecturas se logró precisar la definición del problema para luego tomar decisiones teórico-metodológicas sobre el recorte, la periodización y la estrategia metodológica. El presente capítulo presenta la revisión del conocimiento disponible y la definición y recorte del problema.

Antecedentes: revisando el conocimiento disponible sobre el tema

La alimentación como objeto de estudio ha sido indagada desde múltiples abordajes complementarios. Investigaciones sustentadas desde diversas perspectivas teóricas han permitido conocer "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 diferentes momentos históricos y regiones del planeta[9]. Debido a la complejidad del tema se indagaron antecedentes provenientes de distintos campos. Por un lado, aportes del campo de la antropología, que permitieron comprender el significado de la alimentación como un hecho social total al tiempo de proporcionar modelos de análisis del objeto de estudio.

También se consideraron trabajos que analizan el tema desde un abordaje histórico social. Desde la segunda mitad del siglo XX los historiadores europeos, estudiaron los factores involucrados en la alimentación entendida como parte de procesos civilizatorios de largo plazo; los estudios históricos locales, permitieron conocer la particularidad que dichos procesos tuvieron en la Argentina, en diferentes contextos histórico-políticos y regiones del país.

[9] Salvo algunas excepciones, los antecedentes seleccionados fueron estudios sobre la alimentación desarrollados en Occidente: Europa, Latinoamérica y Argentina.

La convergencia entre los estudios antropológicos e históricos se origina en el giro antropológico experimentado por los estudios de historia social en la década de 1970, debido al "acercamiento disciplinario entre la historia y la antropología cultural o simbólica" y al desplazamiento de "la preocupación de los historiadores desde las mentalidades hacia los hábitos, fueran estos físicos, gestuales, alimentarios, afectivos, mentales" (Remedi, 1998, p. 20). En esa línea, en 1982 se realizó en Europa una conferencia interdisciplinaria en la que intervinieron historiadores, demógrafos, economistas y bromatólogos. Allí se analizó el papel de los alimentos en la historia y su relación con variables como fecundidad, enfermedad y mortalidad. Este cambio de perspectiva dio lugar a la historia antropológica, que pretende reconstruir las condiciones materiales de vida; entre ellas, la alimentación. Así, ambos criterios de búsqueda convergen en la concepción de la alimentación, como un fenómeno complejo, atravesado por múltiples dimensiones (Rotberg & Rabb, 1990).

Finalmente se consignaron investigaciones que estudiaron el problema de la alimentación en el ámbito educativo. Estos estudios posibilitaron conocer el rol de la escuela en la educación alimentaria, en diversos países, momentos y coyunturas históricas, y observar las características que tomó el discurso pedagógico referido a la alimentación en el sistema educativo argentino.

Los antecedentes se presentan a continuación, siguiendo el criterio de agruparlos según las tres perspectivas descriptas. El primer grupo está integrado por los estudios antropológicos sobre alimentación; en un segundo grupo se presentan los estudios históricos sobre el tema y en el tercer grupo se describen los estudios sobre educación alimentaria escolar.

a) Estudios antropológicos sobre la alimentación

La perspectiva antropológica aborda centralmente la dimensión cultural de la alimentación. Desde este enfoque se afirma que la comida puede ejercer una función simbólica, ya que los objetos consumibles son portadores de significaciones y se adquieren en parte por esta cualidad; portan un sentido que les permite ejercer efectos simbólicos y reales, individuales y sociales (Cruz Cruz, 1991; Fischler, 1995a; Harris, 2007; Messer, 1995). Al ser considerado un hecho social total su estudio requiere superar un abordaje simplista, intentando desarrollar una aproximación que considere

tanto las dimensiones sociales como las biológicas (Fischler, 1995a). Si bien la dimensión biológica se vincula con la preocupación ancestral del ser humano por satisfacer las necesidades básicas, las formas culturales de comer condicionan la necesidad biológica de hacerlo (Aguirre, 2004a). La dimensión simbólica y social, que en ocasiones incluso puede llegar a contradecir las exigencias de la fisiología, permite afirmar que todas las áreas de la cultura inciden en el comportamiento alimentario. De este modo, la alimentación se torna una expresión del pensamiento simbólico y una forma de representar la realidad.

Cada cultura establece categorías de alimentos (saludables y no saludables, convenientes y no convenientes, ordinarios y festivos, buenos y malos, femeninos y masculinos, adultos e infantiles, calientes y fríos, puros e impuros, sagrados y profanos, etc.) mediante las cuales se construyen las normas que rigen su relación con la comida e, incluso, las relaciones con las demás personas, de acuerdo, también, con sus diferentes categorías. Cada cultura discrimina lo que es comestible y lo que no lo es y conforma el conjunto de preferencias y aversiones alimentarias a través de los saberes y habilidades técnicas transmitidos de generación en generación, en base a la experiencia de los antepasados y aprendidos en cuanto miembros de una sociedad dada (Contreras Hernández & Gracia Arnáiz, 2005).

Los sistemas de prescripciones y prohibiciones alimentarias desempeñan una función de organización social que permite la adaptación de las personas a las condiciones sociales cambiantes. Cada sociedad elabora una estructura organizada donde los individuos integran una red de lazos, dones y bienes recíprocos. Esta organización es eficaz siempre que haya una relación complementaria entre quienes la integran; las prescripciones y restricciones alimentarias forman parte de la construcción de esas diferencias. Al mismo tiempo, las pautas dietéticas compartidas consolidan la comunidad de cada grupo social; en este sentido, la función de los alimentos es ambigua ya que se asocia a lo común y, simultáneamente, a la reinterpretación que cada sujeto realiza de la simbolización nutricional común (De Garine, 1995).

Si bien los autores relevados coinciden en la concepción de la alimentación como fenómeno complejo, algunos efectúan un abordaje descriptivo de alguna de las dimensiones que constituyen el objeto. De este modo, unos señalan aspectos psico-biológicos (que van desde lo metabólico y lo sensorial a los sentimientos que genera la

Universidad de San Andrés

conducta alimentaria), otros ponen el énfasis en la dimensión cultural que incluye los modos de conseguir, producir, distribuir y consumir los alimentos (De Garine, 1995). Otros autores ponen el foco en la dimensión económica, considerando que el acceso al alimento está ligado fundamentalmente a ese factor (Fischler, 1995a; Sen, 1982).

Según Aguirre (2005), en esa línea, y articulando con el derecho a la alimentación, algunas investigaciones utilizan como variable macro la disponibilidad[10] para establecer relaciones con la capacidad de compra - que incluye precios de los alimentos, e ingresos per cápita - y para establecer la capacidad de acceso a los alimentos de cada sector de la población. Esta autora propone que para comprender el hecho alimentario deben considerarse simultáneamente los aspectos: biológico (para estudiar las necesidades y capacidades del organismo del comensal y las características de los alimentos); ecológico - demográfico (para conocer la capacidad de producción alimentaria que tiene determinado hábitat para sostener cuánta población y con qué calidad de vida); tecnológico-económico (para investigar los procesos de producción, distribución y consumo de los alimentos); socio-político (para indagar los factores que condicionan el acceso a la comida según clases, sectores o grupos, y los mecanismos a través de los que se logra dicho acceso, ya sea el mercado, políticas públicas, etc.); y cultural (para clasificar lo que se puede comer y determinar estilos de comensalidad) (Aguirre, 2004a).

Desde esta perspectiva Aguirre realizó una investigación en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que le permitió rastrear las estrategias de consumo según sectores sociales y afirmar que en 1965 había un patrón unificado de alimentos, que indicaba una sociedad más igualitaria, "sin grandes diferencias en el acceso a los alimentos, a las tecnologías de procesamiento o al saber" (Aguirre, 2005, pp. 72-73), si bien reconocía diferencias en las cantidades y calidades de los productos. Según su trabajo, esta pauta se quebró al promediar la década de 1980 surgiendo modelos diferenciados en "comida de pobres" y "comida de ricos". Los resultados de este estudio abonaron el supuesto de que esa sociedad argentina de la década del 1960 era más igualitaria respecto al acceso, conocimientos y tecnologías alimentaria. Además, ese

[10] La disponibilidad "es igual a la producción, más la importación, más el stock del año anterior, menos la exportación y las pérdidas por semillas, transformaciones industriales y comerciales de los alimentos producidos anualmente por el país" (Aguirre, 2005, p. 44).

patrón unificado se fue consolidando a partir de la década de 1930.

Por otra parte, algunas investigaciones sobre el problema alimentario se focalizaron en la vinculación entre religión y la comida. Existen multiplicidad de fenómenos religiosos relacionados con los alimentos y las bebidas. Si bien cada religión tiene sus propias ideas y prácticas específicas en las que puede detectarse esa relación, existen algunos motivos básicos que se repiten invariablemente y que apuntan a una relación de principio entre religión y comida: es fuente de vida, es una forma básica de conformación de la vida humana, en tanto acto básico individual y social al mismo tiempo.

Los caminos religiosos[11] que guían a las religiones en general, son la moralidad, la contemplación y la devoción. En lo atinente al objeto de estudio, dichos caminos se reflejan en los preceptos sobre la conformación concreta y práctica de la comida. Así, las prácticas alimentarias son concebidas como uno de los modos de hacer lo recto y esa cualidad se explicita en los mandamientos y prohibiciones. En aquellas religiones en que la realidad trascendente se presenta como una divinidad personal, las prescripciones sobre los alimentos aparecen como expresión de la voluntad de Dios (Schmidt -Leukel, 2002). En este sentido, las leyes dietéticas se asemejan a signos que inspiran "la meditación acerca de la unidad, la pureza y perfección en Dios" (Douglas, 2007, p. 81).

El cristianismo propuso la libertad dietética y esto abrió un horizonte culinario amplio y permisivo. Todos los alimentos sin exclusión se consideraron buenos y beneficiosos, y quedó a criterio de cada cual el alimento que se deseara o pudiera comer; la única prescripción proveniente de la religión era la moderación y el equilibrio. Sin embargo, los padres de la iglesia, guiados por la convicción de que la pureza del pensamiento dependía de la pureza de los alimentos, decidieron poner orden para garantizar la elección del camino correcto por parte de los fieles dictando normas, algunas de ellas de obligado cumplimiento, con el fin de que todo buen creyente alcanzare un óptimo desarrollo físico y espiritual (García, 1999).

En las culturas que adoptaron esta religión la gula constituía uno de los "pecados capitales" (Contreras Hernández & Gracia Arnáiz, 2005). Además, se la definía como el acto de comer de manera excesiva conscientemente a causa del placer provocado por

[11] Los términos camino, ascenso o subida son utilizados en las religiones occidentales para designar el progresivo perfeccionamiento humano (Vilas-Boas Tavares, 2005).

los alimentos (Cruz Cruz, 1991). De este modo, el problema que concitaba la comida para la vida recta indicada por el cristianismo era el goce desmesurado que podía ocasionar.

Al menos durante los primeros siglos del medioevo el camino hacia la perfección espiritual estuvo reñido con la gula y con la carne. Movidos por ese ideal, los hombres de fe moderaron sus raciones alimenticias y redujeron el consumo de carne al mínimo (García, 1999). Sin embargo, aún en la actualidad la actitud básica de moderación que el hombre debe ejercer sobre los alimentos se denominada abstinencia, cuya finalidad es el autodominio del hombre sobre sus pasiones y deseos. La actitud contemporánea hacia la alimentación parece ser la transformación de la remota concepción cristiana del pecado de la gula (Cruz Cruz, 1991).

Otro de los abordajes antropológicos analizados pone en foco en la relación entre género y alimentación. Estos estudios coinciden con los abordajes históricos[12] en considerar que la construcción del género y la identidad se configuran en relación a las actividades centradas en la alimentación. Una división sexual del trabajo sitúa a las mujeres en las tareas de agricultura y a los hombres en la actividad de caza; estos trabajos ayudaban a definir el poder y la posición social que ostentaban hombres y mujeres en una sociedad dada (Charles & Kerr, 1995; Gracia Arnaiz, 2015).

Las formas en que se presentan las desigualdades de género varían según las épocas y las sociedades; sin embargo, si bien la tarea cotidiana de cocinar es tributaria del orden cultural local, en la mayoría de las culturas a lo largo de la historia quedó en manos de la mujer, mientras que la cocina diferenciada fue tarea masculina (Giard, 1999; Gracia Arnaiz, 2015). Un análisis de la sociedad francesa de la década de 1970 (Giard, 1999) atribuye a lo socio cultural y a la historia de las mentalidades (y no a la esencia femenina) el hecho de que la preparación cotidiana de la comida continuara en manos de las mujeres. Por otra parte, sostiene que la tradición y la innovación tienen relevancia en las conductas alimentarias ya que, "el presente y el pasado se mezclan para atender la necesidad del momento, proporcionar la alegría del instante, adecuarse a la circunstancia" (Giard, 1999, p. 154). La perspectiva de esta autora aporta pistas sobre

[12] A pesar de los puntos en común en estudios antropológicos e históricos respecto al tratamiento de las relaciones entre género y alimentación, en este caso se presentan por separado, respondiendo al criterio de organización propuesto.

el análisis de las prácticas culinarias ya que, si bien las concibe como elementales, sencillas y reiterativas, resalta el arraigo que la práctica posee en los vínculos interpersonales y en el que juegan un papel preponderante la historia personal a través de los recuerdos de la infancia. En la producción de lo culinario se plasma la memoria del aprendizaje y de las acciones vistas.

También, desde la perspectiva de la dimensión cultural, fue necesario indagar en antecedentes centrados en los aspectos materiales que involucran a la producción, conservación, elaboración y distribución de alimentos. El dominio de estas técnicas puede entenderse como "la primera gran revolución positiva de los asuntos humanos que requiere de la previsión y la planificación" (Cruz Cruz, 1991, p. 186). Junto a la evolución de la especie humana, las técnicas de labranza, agricultura y pastoreo fueron complejizándose a partir del neolítico (7.000 a 400 a. C.). El dominio de la domesticación animal y vegetal trajo aparejado modificaciones en el cuerpo alto y magro de los cazadores, en la aparición de nuevas afecciones físicas producto de las tareas vinculadas a la agricultura, y en las transformaciones en el modo de vida (Aguirre, 2001).

Los autores consultados vinculan como siguiente hito en el cambio de las técnicas de producción de alimentos a la revolución industrial definida en términos del progreso tecnológico. La interpretación de la transformación en los métodos de producción alimentaria se centra en las innovaciones ocurridas en los modos de conservación, mecanización, comercio y transporte (Aguirre, 2001; Cruz Cruz, 1991; Goody, 1995). Dichas descripciones no consideran la complejidad del proceso histórico, en particular los cambios económicos y sociales que le dieron origen. Si bien plantean de manera más o menos minuciosa el tipo de transformaciones tecnológicas, no se las vincula con la serie de circunstancias que, algunos autores conciben como factores desencadenantes de esta revolución y en el que los avances tecnológicos son considerados una de las consecuencias[13] (Hosbawm, 1971). En sentido contrario, los estudios sobre la

[13] Hosbawm (1971) plantea a la revolución industrial británica como un problema específico que tuvo lugar en un país individual, en una situación particular: las condiciones sociales del capitalismo. Al mismo tiempo afirma que se debe considerar, junto al problema del desarrollo económico, las características del inicio imprevisto y revolucionario. Además, afirma que las verdaderas transformaciones tecnológicas se limitaron al sector textil; más específicamente a la manufactura del algodón. Las circunstancias que impulsaron dicha industria fueron la economía colonial y esclavista, del siglo XVIII en rápida expansión, las interrupciones periódicas (imprevisibles e imprevistas) de la oferta por parte de la India, el anterior país dominante del mercado textil, evento que proporcionaba grandes posibilidades de expansión a quienes tuvieran en disposición de aprovechar la ocasión. Estas circunstancias fueron

producción alimentaria describen las transformaciones sociales como resultado del desarrollo tecnológico. Sostienen que las necesidades provocadas por los cambios de la sociedad hacia estructuras más urbanas (más lejanía del suministro, menos espacio en la despensa y la cocina) generaron una incorporación lenta, pero constante, de la mujer en otras actividades. Esta incorporación al mundo del trabajo modificó el proceso preparatorio culinario cotidiano largo, a cargo de la mujer, tal como estaba organizado en la etapa anterior en la que los ingredientes imprescindibles se obtenían de la actividad agraria, ganadera y de pesca. Esta interpretación resulta descontextualizada respecto de las condiciones de producción en las sociedades capitalistas en que la producción de insumos intermedios (como las harinas, aceites, azúcar, etc.) antes fabricados artesanalmente comenzaron a ser producidos por grandes empresas, sin considerar que los nuevos modos de producción incidieron en las organizaciones sociales, incluso en la familia. Se afirma que el ritmo de esa transformación fue lento inicialmente, pero se fue acelerando al compás del desarrollo de las sociedades industriales (Arcas, Bernat & Clotet, 2007), sin analizar todos los factores que influyeron en ese cambio de los roles y condiciones de vida y trabajo.

También son descriptivos los estudios que centrados en los aspectos materiales de la alimentación. Si bien existen investigaciones que han investigado los factores intervinientes en la producción alimentaria, señalan que los recursos disponibles de cada población dependen de factores ambientales (condiciones naturales), de las condiciones demográficas y de la técnica que cada cultura posea. Algunos autores consideran que cuanto más supeditada se encuentra la alimentación a las condiciones naturales menos libertad posee la sociedad; del mismo modo, cuanto más avanza el hombre en la adquisición de técnicas, más chance tiene de combatir el hambre (Cruz Cruz, 1991).

Finalmente, se revisaron estudios centrados en las estructuras y funciones de lo culinario, haciendo foco en la diversidad de productos que entran (y los que no) en lo que se designa como comida, en los diferentes modos de organización que produce cada sociedad para la explotación del medio ambiente y la distribución de los alimentos; en los argumentos que cada cultura imagina para explicar lo que se come, cómo, cuándo y con quién (la comensalidad) y en el lugar que esa comida ocupa en los procesos de

excepcionalmente favorables para el desarrollo de nueva tecnología.

identificación social; en este sentido es que se define a la alimentación como un arbitrario cultural (Fischler, 1995b). Esta perspectiva permite dar cuenta de los mecanismos socioculturales desde múltiples aristas, que se manifiestan de modo particular en cada época y región del mundo (Contreras, 1995; Contreras Hernández & Gracia Arnáiz, 2005; Cruz Cruz, 1991; Fischler, 1995a; Harris, 2007).

Para resolver la pregunta sobre las características de la arbitrariedad en la cultura alimentaria expresada en los rasgos culinarios y conocer su origen (que algunos atribuyen a factores contingentes), muchos autores proponen estudiar los antecedentes económico-históricos directos o indirectos que dieron lugar a la construcción de cada sistema culinario singular. Se trata de un conjunto de ingredientes, condimentos y procedimientos compartidos en un contexto histórico y territorial dado. La combinación da por resultado algo muy diferente a los elementos que la componen y establecen relaciones entre esos elementos, así como las reglas de preparación, elección y consumo de los alimentos. Cada cultura elabora un sistema culinario que otorga predominancia a determinados ingredientes con la finalidad de dar estabilidad[14] a dicho sistema, caracterizado por su lenta evolución (Fischler, 1995a). En muchos casos, son las virtudes medicinales atribuidas a un alimento las que determinan su uso y, posteriormente, pasa a integrar el menú de esa cultura. Un ejemplo de ello es el derrotero seguido por el azúcar en Europa: en primer lugar, se la incluyó en la dieta de los enfermos y luego se expandió a la dieta de las personas saludables y ahora se la considera un hidrato de carbono refinado que atenta contra la salud perfecta. En otros casos, los alimentos fueron adoptados en primer lugar por las capas sociales superiores antes que el alimento en cuestión se difundiera al resto de la sociedad, como ocurrió en las sociedades europeas con el chocolate o el café. Sin embargo, en el caso de otros productos, el camino seguido fue el inverso. Tal el caso de la papa, que, en Europa, se introdujo como un alimento de los sectores populares que respondió a la carestía o el hambre, pasando a imponerse posteriormente en toda la sociedad (Fischler, 1995a).

Para Harris (2007), en cambio, las preferencias y aversiones dietéticas surgen a partir de relación costo-beneficio, que posiblemente no son compartidas de manera

[14] Tal como afirma Fischler (1995a), los fondos de cocina aluden a cierto número de elementos que se mantienen estables en las culturas, perviviendo a guerras, colonizaciones, y otros cambios sociales. El autor afirma que se debe a la tendencia a la homeostasis de las sociedades humanas.

equitativa por todos. La explicación “habrá de buscarse no en la índole de los productos alimenticios” sino en “la estructura de pensamientos subyacentes del pueblo que se trate” (Harris, 2007, p. 13). Para este autor, los aspectos nutricionales son fundamentales en esta relación: los alimentos preferidos reúnen más energía, proteínas, vitaminas o minerales por unidad que los evitados. También entran en consideración las limitaciones y oportunidades ecológicas de cada región del mundo. Un ejemplo de ello son las cocinas carnívoras, que Harris vincula con población de baja densidad y con la falta de necesidad de tierras para el cultivo. Agrega además que los costos y beneficios nutritivos y ecológicos no siempre coinciden con los costos y beneficios monetarios, por ejemplo, cuando un producto considerado bueno para comer se transforma en las economías de mercado en bueno para vender, independientemente de las consecuencias nutritivas. Es posible que estas preferencias y aversiones dietéticas, que surgen a partir de relación costo-beneficio, no sean compartidas de manera equitativa por todos; de hecho, la capacidad de los grupos privilegiados para mantener niveles de nutrición sin compartir su ventaja con el resto de la sociedad es para Harris equivalente a la capacidad de los grupos de poder de dominar “a los súbditos en el ejercicio del poder político” (Harris, 2007, p. 16). Afirma que hay que considerar también que los alimentos no son sólo fuente de nutrición para la mayoría, sino también de riqueza y poder para una minoría y sugiere incluir el análisis de cada producto alimenticio en el marco de un sistema global de producción alimentaria.

Los trabajos mencionados aportaron a esta investigación las variables a considerar en el análisis de las fuentes tales como la función simbólica de los alimentos, formas de categorización posibles (alimentos saludables y no saludables, ordinarios y festivos, buenos y malos, etc.), prescripciones y prohibiciones, modos de producir, distribuir, elaborar y consumir alimentos, cuestiones de género. En resumen, los antecedentes de raigambre antropológica aportaron a la tesis una visión del conocimiento disponible necesario para abordar la complejidad del tema, que involucra condiciones simbólicas y materiales a indagar en el discurso pedagógico oficial.

b) Estudios históricos sobre las prácticas asociadas a la alimentación

A partir de la preocupación de la historia social por el hombre común y su vida cotidiana, se generaron estudios sobre la alimentación, como un camino posible para

comprender la relación entre “la experiencia de la gente común y los grandes cambios y permanencias del pasado” (Remedi, 1998, p. 18). Desde esta mirada surgió el interés por conocer las culturas alimentarias, entendiendo a la alimentación como ingesta, y también como preferencias y aversiones, valores, símbolos e ideas sobre la comida (Montanari, 2006).

Al igual que el lenguaje, la cocina implica y expresa la cultura de quien la práctica, es depositaria de las tradiciones y de la identidad de un grupo. Constituye un extraordinario vehículo de autorrepresentación y de comunicación: más aún que la palabra, la comida se presta para mediar entre culturas diferentes, al abrir los sistemas de cocina a toda suerte de invención, cruces e influencias (Montanari, 2002). Esta dimensión dio lugar a concebir la comida como práctica inserta en un proceso cultural específico, de un pueblo o grupo social determinado, que se constituye como un elemento constitutivo de identidad. En ese sentido, reconocer e identificar una cocina como propia puede tener lugar cuando diferentes grupos entran en contacto entre sí.

Los procesos sociales y culturales que sustentan a la alimentación contribuyen a la configuración de las identidades colectivas a la vez que son expresión de relaciones sociales y de poder. En los movimientos de intersección culinaria podemos situar al cruce de la comida americana, la europea y la africana, gracias a la importación de algunos productos como la banana y las prácticas culinarias de los esclavos negros. Las cocinas mestizadas son fruto tanto de situaciones concretas como de datos ecológicos manifiestos, aunque se hallan diversificadas por factores históricos propios, tales como las diferentes formas de colonización.

Tal como se anticipó en el apartado anterior, también desde la perspectiva histórica, la relación de la alimentación con el género femenino resulta un tema insoslayable. Si bien las clases populares no pueden considerar el trabajo femenino como una novedad, ya que las mujeres trabajaron tanto o más que el hombre en la sociedad pre moderna, en esos periodos históricos solía tratarse de una práctica doméstica, ya que el 80-90% de la población era rural y la mayoría de las empresas industriales eran familiares. Tras la revolución industrial y el consecuente éxodo rural cada vez más mujeres entraron a trabajar en fábricas u oficinas, lo cual les dificultó la combinación de las actividades profesionales con las domésticas. Al disponer de menos tiempo para las tareas caseras y según las posibilidades económicas, a partir de la

Universidad de San Andrés

segunda mitad del siglo XX, las familias comenzaron a adquirir electrodomésticos que supuestamente facilitarían los quehaceres del hogar y, entre ellos, la preparación de las comidas (Flandrín & Montanari, 2004).

En igual dirección, varios estudios desarrollados en Argentina han asociado el espacio doméstico con el género femenino. Si bien algunos trabajos advierten sobre la diversidad de comportamientos familiares, existe cierto consenso que el modelo en los sectores medios urbanos fue la familia doméstica, nuclear, conyugal, con roles diferenciados y pocos hijos y predominó en las décadas de 1930 y 1940 (Cosse, 2008). En esa misma línea se orienta un estudio focalizado en los procesos de feminización en la transmisión del saber culinario a través de un periódico local durante 1930 y 1945, periodo en que las mujeres cocineras pasaron a ser consideradas los puntales morales y simbólicos de las familias. A partir del análisis del papel que jugaron los discursos prescriptivos de la prensa gráfica en dicho proceso (Caldo, 2013), 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. A partir de analizar las publicaciones de un periódico de la ciudad de Rosario, arriba a la conclusión que las políticas económicas y las prescripciones estatales generales estaban orientadas con ideas de promover la homogeneización cultural.

Aun cuando a partir de la década de 1940 el consumo asociado al confort cobró centralidad en todos los sectores sociales argentinos (Pérez, 2012), varios autores coinciden en que en esos años hubo una reedición de modelo de mujer doméstica[15]. Por otra parte, si bien la década de 1960 inauguró la emergencia de transformaciones decisivas en la familia, y por consiguiente en los roles, los cambios que tuvieron lugar en la organización de la domesticidad no fueron homogéneos[16] (Cosse, 2008).

[15] En ese sentido, fue posible hallar estudios que se centran en la vida y desarrollo profesional de una ecónoma paradigmática de la Argentina. En un caso se parte del estudio de caso para analizar modos de organización familiar que tuvieron en las décadas que aborda esta tesis, junto a los modelos de feminización a través de las prácticas culinarias (Matallana, 2014). En otro, para indagar el papel de las técnicas de transmisión y registro del saber culinario en la construcción de la subjetividad (Caldo, 2016).

[16] Isabella Cosse considera imprescindible situar estos cambios en la vida cotidiana de las personas en las características políticas locales. Desde esta perspectiva señala que, en los años 1960 y 1961, durante la presidencia de Frondizi, tuvieron lugar campañas moralistas que la autora interpreta como un reflejo del intento por frenar, mediante la acción del Estado, el avance de los cambios en las costumbres y la moral sexual. Agrega que fue un periodo de la política nacional en el que se afianzaron las medidas represivas del Estado, visibles desde temprano en el campo cultural. Por ejemplo, se pasó de la libre circulación de anticonceptivos a medidas restrictivas, mostrando que en la

Desde la perspectiva histórica también se indagaron trabajos que analizan el impacto de la revolución industrial en la vida cotidiana e incluyen los cambios referidos a la alimentación. Al igual que en los estudios antropológicos que ponen el foco en la producción alimentaria, los estudios históricos descriptivos consultados, no hacen énfasis en la complejidad de la Revolución Industrial. Según estos trabajos (Flandrin & Montanari, 2004) en los siglos XVIII y XIX comienzan a aparecer soluciones radicales a los problemas de abastecimiento alimentario. Como ya se afirmó, el desarrollo de la industria basada en el *factory sistem* conllevó un desplazamiento masivo de las poblaciones rurales hacia las ciudades; este fenómeno de urbanización generó costos de reproducción de la mano de obra urbana, debido a las dificultades en el abastecimiento tanto de las plazas comerciales como de los centros industriales. Así, por ejemplo, la estructura de los molinos se modificó radicalmente: gracias a la máquina de vapor comenzaron a trabajar todo el año, sin necesidad de recurrir a las fuentes de energía natural; de este modo se dio inicio a la molienda de grandes cantidades de cereales que eran almacenados en silos.

Estas transformaciones incidieron en la vida cotidiana. Uno de los efectos señalados es que contribuyó a la drástica reducción del personal doméstico en los países europeos: las jóvenes de las clases populares preferían el trabajo en fábricas u oficinas a la condición de sirvientas. La desaparición de cocineras burguesas transformó a las burguesas en cocineras; como resultado, este proceso trajo aparejado cierto concepto de la emancipación de la mujer junto a la degradación de la función de ama de casa, que vio restringido su dominio al no contar con personal doméstico, lo que influyó en la preferencia hacia las actividades y ocupaciones fuera del hogar. (Flandrín & Montanari, 2004).

Entre los siglos XVIII y XIX los países europeos lograron aumentar la producción de productos agrícolas esenciales; simultáneamente estaba naciendo un nuevo sector industrial, el alimentario, que utilizaba sistemas originales de producción y de conservación de los bienes comestibles persiguiendo tres objetivos: bajar costos, lograr una comercialización eficaz y racionalizar la distribución.

Argentina las expresiones tradicionalistas hacían retroceder políticas estatales en plena implementación (Cosse, 2008).

La demanda de nuevos productos alimenticios dio lugar en el siglo XIX a experiencias fundantes de la industria de la conserva. Diferentes observaciones sobre el empleo del frío y del calor habían permitido bloquear la acción enzimática y la infección patógena, permitiendo la conservación a pequeña escala de alimentos de lujo.

Finalmente, el desarrollo de los transportes y del comercio mundial amplió considerablemente la presencia de productos de ultramar en el consumo europeo, aunque no en todos los ámbitos: Europa importaba de América todo el trigo que consumía y en el XX amplió las importaciones incluyendo frutas y verduras de otras latitudes. También fue la época dorada de los oleaginosos tropicales: aceite de maní, que hizo una fuerte competencia al aceite de oliva, nuez y otros óleos consumidos tradicionalmente. Las transformaciones tecnológicas y científicas incidieron en el cambio de las costumbres alimentarias (Flandrín & Montanari, 2004).

Otros estudios históricos pusieron el foco en la articulación entre la alimentación y la salud. La relación comida y salud se planteó tempranamente en la práctica cotidiana del régimen alimentario occidental. Así, por ejemplo, desde la Edad Media hasta el siglo XVII europeos la salud comenzó a ser vinculada con los tipos de ingestas (Tilly, 1990; Turner, 1982; Vigarello, 2006). La alimentación de las elites siguió muy de cerca las prescripciones médicas, que se ocupaban tanto de la selección de alimentos, el modo de cocinarlos, sazonarlos y comerlos (Flandrín & Montanari, 2004). Este interés concordaba con las transformaciones en la concepción de la salud que producía desconfianza hacia los volúmenes corporales muy opulentos, signo que hacia finales de la edad media comenzó a concebirse no ya como indicador de prosperidad, sino como amenaza a la salud física de las élites.

El conocimiento del repertorio de prácticas y construcciones discursivas en torno a las enfermedades reflejaron la historia intelectual e institucional de la medicina, y brindaron un argumento para desarrollar y legitimar políticas públicas, canalizar ansiedades sociales de todo tipo, facilitar y justificar el uso de ciertas tecnologías, descubrir aspectos de las identidades individuales y colectivas, sancionar valores culturales y estructurar la interacción entre enfermos y proveedores de atención a la salud (Armus, 2002), valiéndose de informaciones y datos contemporáneos para interpretar los efectos de la nutrición en distintas poblaciones en épocas pasadas (Scrimshaw, 1990). Un ejemplo de ello son los estudios de la relación del crecimiento

Universidad de San Andrés

demográfico con las hambrunas y epidemias en la India entre 1872 y 1951 (Mc Alpin, 1990), o bien los basados en datos sobre estatura para analizar el impacto de las modificaciones en el estado de la salud y nutrición de la población que se estudia en diversos periodos históricos (Fogel & Engerman, 1990; Salvatore, 2004, 2007).

Desde la perspectiva económica, tanto historiadores como científicos sociales recurrieron a la teoría de Malthus para explicar la evolución demográfica. Este economista inglés del siglo XVIII pretendió dilucidar la desigualdad económica y la pobreza de la población trabajadora en el capitalismo y la explicó como una consecuencia práctica del crecimiento de la población y la escasez de recursos. Planteó dos equilibrios: uno entre las tasas de natalidad y mortalidad y otro, entre tamaño de población y recursos. En el caso que estos mecanismos de equilibrio homeostático, por motivos no relacionados con las tasas de natalidad/mortalidad, no fueran suficientes, el economista sostenía que dicho equilibrio podía lograrse por las muertes causadas por hambre o mortalidad crónica debido a la escasez crónica o por la guerra (Cotts Watkins & Van De Walle, 1990).

Además de los estudios que explican la escasez o abundancia de los alimentos a partir de la evolución demográfica, también fue posible conocer otros abordajes focalizados en la variable económica. Tilly (1990) señala que el reconocimiento de prácticas sociales tan diversas como la limosna de la caridad, derivadas de obligaciones religiosas o morales, la herencia o compra de tierras cultivables, los ingresos obtenidos a través del salario, o las políticas públicas permiten explicar el acceso a los alimentos; para este autor la inanición puede estar determinada por la inaccesibilidad debida a cualquiera de estos recursos.

Por otra parte, en la sociedad inglesa del siglo SXVIII, ciertas ideas médicas consideraban que gran parte de las causas de las enfermedades podían rastrearse en los cambios de hábitos alimentarios de los sectores acomodados de la sociedad. Algunas enfermedades pasaron a considerarse producto de la abundancia y no de la escasez, abuso en el consumo, sobrealimentación y el alcoholismo. Temas como el abuso y la superpoblación comenzaron a ser considerados como las causas básicas de las enfermedades. Sin embargo, este punto de vista era irrelevante para la clase trabajadora del siglo dieciocho cuyas consumiciones eran restringidas debido a los bajos salarios y cuya dieta estaba basada predominantemente en cereales. Más de la mitad del

Universidad de San Andrés

presupuesto típico de los trabajadores del siglo dieciocho era destinado a cereales suplementados por una pequeña cantidad de papas y carne (Turner, 1982).

La importancia que la medicina otorgó a la alimentación dio lugar a la creación de la ciencia de la nutrición, que se ocupa de prescribir alimentos y raciones saludables. El avance en el campo de la ciencia promovió el uso de instrumentos como la balanza, la realización de cálculos y anotaciones sistemáticas de datos con la finalidad de gobernar la salud mediante el equilibrio corporal (Vigarello, 2011). En ese sentido se orientó la metáfora del cuerpo máquina, cuya eficiencia podía ser medida por referencia a cantidades específicas de calorías y proteínas. En el siglo XIX la representación del cuerpo era la de "una máquina productora de energía, un motor creador de rendimiento: era el equivalente de las máquinas de vapor que animaban las fábricas de la industria de mediados del siglo XIX" (Vigarello, 2006, p. 297).

Paralelamente, en la Argentina de fin del siglo XIX la salud comenzó a ser considerada como problema social[17], cuya tensión se desarrolló a través de un pausado afianzamiento de la idea de prevención, el fomento de lazos de interdependencia social y la creación de bienes colectivos. La etapa de progreso que se operó en el país trajo aparejados problemas sociales relacionados con la inmigración masiva, el crecimiento de las grandes ciudades y la industrialización incipiente, en el marco internacional del capitalismo. Estos problemas fueron interpretados por las elites gobernantes como un desafío más amplio a los fundamentos del orden político, económico y social de comienzos de siglo y dieron lugar a un proceso de conflicto social y transformaciones intelectuales que se fue intensificando hacia el inicio del siglo XX (González Leandri, 2013). En ese contexto, durante las primeras décadas del siglo XX el campo científico internacional de la nutrición estuvo centrado en el descubrimiento de una serie de substancias indispensables para la vida, cuya carencia era causa de enfermedades como la pelagra, el beri-beri, el raquitismo, y otros procesos patógenos. Si bien en América Latina se padecieron casos esporádicos y sólo ocasionalmente hubo verdaderas epidemias de estas carencias vitamínicas, adquirieron relevancia los estudios realizados en el Instituto de Nutrición de la Argentina[18], orientados a la elaboración de una dieta

[17] La Higiene cobró importancia a partir de la epidemia de cólera que tuvo lugar en Buenos Aires en 1867, que trajo aparejada graves consecuencias sociales e institucionales (González Leandri, 2013).

[18] Por decreto del Poder Ejecutivo Nacional en 1938 se creó Instituto Nacional de la Nutrición de la República

racional, a los requerimientos de energía y de nutrientes y a las enfermedades crónico-degenerativas (Bourges, Bengoa & O'Donnell, 2002). La obra de difusión realizada por el Instituto tuvo gran incidencia en el campo educativo y algunas de sus producciones forman parte del corpus documental de esta tesis.

Otro abordaje posible para estudiar la historia del fenómeno alimentario es tomando como eje el concepto de identidad. Algunos autores postulan el papel que juega la idea de Nación con relación al carácter simbólico y de identificación atribuido a la preparación de los alimentos. En este sentido, afirman que la concepción de la comida como patrimonio, además de ser una actividad productiva creadora de valor económico, contribuye a la identidad nacional, que coexiste simultáneamente con las identidades regionales (Aguirre, 2007; Alvarez & Medina, 2008; Archetti, 2000; Ducrot, 1998; Tobin, 2002). En el Río de la Plata la colonización destruyó a los habitantes originarios y a su cultura, lo que posteriormente provocó que el sistema culinario argentino se afirmara en las costumbres alimentarias de países europeos. Esto resulta evidente si se considera que la parrillada - aunque se utilice la parrilla que podemos suponer indígena - está esencialmente compuesta de carne bovina desconocida en época precolombina, y por otro lado la empanada, masa rellena hecha con harina de trigo, era un producto alimentario extraño en esas latitudes (Fournier, 2002).

Algunas investigaciones afirman que, desde el siglo XIX, los habitantes del Río de la Plata eran identificados con una imagen de alimentación vinculada al gaucho comiendo la humeante y sabrosa carne asada. Dicha representación se vio fortalecida por el valor que le atribuía la inmigración europea empujada por el hambre a la carne, la importancia dada a la alimentación y a las diversas preparaciones de comidas fuertes y abundantes (Alvarez, 2005). Así, la identidad de la cocina autóctona se desarrolló paralelamente al país (Ducrot, 1998), lo que dio por resultado una "cocina argentina" poco uniforme debido a los múltiples aportes de la inmigración, que estuvieron presentes desde la época de la colonia, y que dio lugar a un fenómeno de hibridación (Alvarez, 2002; Ducrot, 1998). El entrecruzamiento de diversas culturas culinarias creó una nueva forma pura capaz de reproducirse en una fusión que condensa los diferentes orígenes, transformados y difíciles de reconocer en el resultado. En ese mismo sentido,

Argentina. Estaba dirigido por el Doctor Pedro Escudero.

Archetti propone a la cocina argentina como un lugar privilegiado para discutir y elaborar alternativas a los modelos de hibridación dominantes en las ciencias sociales. La amplitud del modelo migratorio y el pasado colonial contextualizó la mezcla de ideas, imágenes, símbolos y objetos e individuos de origen diverso que sirvieron para conceptualizar la nación y analizar cómo se articulaban con lo universal global (Archetti, 2000).

Por otra parte, otros estudios históricos centraron el análisis de la alimentación en la categoría de clase social. Estos sostienen que, a lo largo del tiempo, cada grupo social ha poseído un cuadro de referencias que guio la elección de sus alimentos (algunos compartidos con otros grupos y otros exclusivos) cuyo conjunto constituye un corpus más o menos estructurado de criterios que le corresponden y le confiere una particularidad distintiva. Al igual que los trabajos antropológicos, estos estudios advierten el valor que adquiere la dieta entre los sectores más privilegiados. En la sociedad inglesa del siglo XVIII, por ejemplo, se consideraba a los cambios de hábitos alimentarios como las causas de las mayores formas de enfermedades, que eran más comunes entre "los ricos, los perezosos, los lujuriosos y los inactivos, esos a los que les fue delicadamente y viven voluptuosamente" (Turner, 1982, p. 261).

También fue posible hallar investigaciones locales centradas en las características de la alimentación según la clase social. Estos trabajos sostienen que la diferenciación entre las prácticas alimentarias de las clases privilegiadas y las de las clases populares aceleró el proceso de mestizaje en América del Sur durante la colonia. Cuanta más conciencia tomaba el grupo autóctono de las prácticas y de los productos reservados para aquellos que los dominaban, tanto más deseaban integrarlo al propio sistema de valores. A partir del periodo de la independencia, una suma de factores (trabajo en minas, expediciones militares, distancia de los lugares de residencia de los grandes centros urbanos, etc.) obligó a los diferentes grupos culturales a basar su propio régimen alimentario en productos locales. Esto produjo malestar en muchos exiliados y criollos acostumbrados al uso de ingredientes europeos (Fournier, 2002).

Los procesos de independencia de las colonias sudamericanas también produjeron consecuencias en los países centrales, que no podían hacer frente a las demandas alimentarias de las poblaciones urbanas, instaurando un nuevo modo de relación entre los países europeos y las nuevas naciones, que impactó en las economías de los países

Universidad de San Andrés

emergentes. A fines del siglo XIX el cultivo de inmensas superficies permitió abastecer, a precios muy ventajosos, el mercado europeo con carne y cereales. La creación de rápidas vías de comunicación ferroviarias y marítimas facilitaron esta revolución de la oferta de productos alimenticios. Al mismo tiempo, los Estados europeos exportaron hacia sus antiguas colonias productos industriales que compensaban su balanza de pagos. Estas condiciones se sumaron al auge de la industria del frío dando como resultado el crecimiento de la industria alimentaria ya que esas nuevas técnicas impactaron en la conservación a corto y mediano plazo de productos animales más valorados como pescado, carne de vaca y cerdo[19]. En los países ganaderos, entre los que se encontraba la Argentina, el precio de la carne era muy bajo (Pedrocco, 2004).

También se relevaron estudios locales centrados en el consumo de los diferentes sectores sociales. La indagación de experiencias regionales aportó a la comprensión de la complejidad de "un país plural" (Remedi, 2005, p. 167), al que la historia tradicional consideró de manera homogénea centrando su mirada sobre la economía agroexportadora y la modernización y en que la antigua contraposición entre el litoral y el interior adquirió nuevas significaciones (Remedi, 2006). Este autor estudió las experiencias y representaciones de los pobres cordobeses sobre las grandes transformaciones de fines del siglo XIX e inicios del XX, poniendo énfasis en "el complejo proceso de modernización, la creciente institucionalización estatal, el sostenido crecimiento económico y la sensible expansión del capitalismo ligada a la inserción en el modelo primario-exportador" (Remedi, 2005, p. 166). Afirma que durante el periodo de fines del siglo XIX y primeras décadas de 1920 coexistieron en la provincia de Córdoba el crecimiento y la modernización con la marginalidad económica y el atraso, expresiones de una realidad alimentaria extremadamente compleja. Sostiene que la expansión cuantitativa y cualitativa de la disponibilidad de comestibles ofreció a los cordobeses un régimen cotidiano de alimentación abundante; sin embargo, los sectores más humildes soportaron una escasez alimentaria, eventual o crónica, ya sea en

[19] El primer frigorífico que utilizó la compresión y la expansión del aire se movía con una máquina de vapor. En 1876 se transportó carne en ciento cinco días desde Buenos Aires a Francia, un viaje que inauguró el transporte de carne faenada en gran escala. Los entornos comerciales se interesaron por las cadenas de frío y su desarrollo fue muy rápido, en especial en EEUU. Posteriormente se equiparon otros barcos que efectuaron las primeras travesías entre Australia, Argentina, EEUU y Francia e Inglaterra (Pedrocco, 2004).

cantidad y cualidad. Las estrategias alimentarias de reproducción[20] que más se utilizaban eran las relaciones intra e interfamiliares, las de las familias con el Estado y con las diferentes organizaciones sociales (Remedi, 2005).

Otro de los estudios locales - centrado en los hábitos de consumo de la sociedad porteña- afirma que, en la década de 1910, surgieron las bases de la sociedad de consumo masivo. Gracias a las riquezas proveniente de las exportaciones agropecuarias, junto a manifestaciones de adquisición de bienes lujosos, se dio el inicio del consumo ampliado resultante del crecimiento del mercado interno (Rocchi, 1998).

Por último, dentro de esta perspectiva cabe mencionar los estudios sobre las políticas alimentarias que integraron el modelo sanitario implementado en el primer peronismo (Ramacciotti, 2007, 2009a). Según la autora, durante el periodo el primer peronismo se llevaron a cabo campañas de alimentación en las escuelas y colonias de vacaciones, que se sumaron a las acciones efectuadas en fábricas y las campañas destinadas a los hogares que se difundían por el medio de comunicación principal de la época, la radio. Coincide con estudios sobre educación alimentaria al concebir a la escuela como agente de difusión de la educación alimentaria. Esta perspectiva se basaba en considerarla un actor relevante en la mejora de las costumbres alimentarias. Estos quehaceres escolares se sustentaban en la idea de que los niños difundirían los consejos recibidos en la escuela entre sus familiares (Aisenstein et al., 2012; Ramacciotti, 2009a). Simultáneamente a las acciones impulsadas en el ámbito escolar, el Ministerio de Salud Pública organizó una serie de actividades referidas a la educación alimentaria; en 1949 se dictó un ciclo de conferencias que tuvieron lugar en el Teatro Colón, que se inició con la disertación de Ramón Carrillo sobre Política Alimentaria Argentina; también se organizaron cursos de dietología y cocina popular y, para el año 1952, con la intención de disminuir el consumo de carne, dicho ministerio elaboró un menú diario, que era difundido por medios radiales, en el denominado Boletín del Día, fundado en el discurso nutricional que se hacía eco de las sugerencias internacionales (Ramacciotti, 2009b).

Esta investigadora rastreó las acciones impulsadas por el Ministerio de Salud

[20] Toma la conceptualización de Hintze quien las define como el "conjunto de actividades que los sectores populares realizan para satisfacer sus necesidades alimentarias, las que no pueden cubrir plenamente vía ingreso monetario" (Remedi, 2005, p. 171).

Pública y por el Ministerio de Educación. Entre ellas el curso sobre Política alimentaria argentina[21], que se dictó en 1949 en el Teatro Colón. En la conferencia inaugural, el doctor Ramón Carrillo se refirió a los efectos de la eliminación de los denominados alimentos protectores que impactaban en el debilitamiento de los pueblos trayendo como consecuencia "una raza raquítica y decadente proclive a la extinción" (Ramacciotti, 2009b, p. 156).

Los trabajos de esta autora orientaron la búsqueda de fuentes primarias que forman parte del *corpus* de esta tesis: el ciclo de conferencias[22] llevado a cabo en el Teatro Cervantes cuyos destinatarios fueron directores y maestros de escuelas primarias y secundarias del que se destaca el diagnóstico de las conductas "irracionales y consumistas" de las familias que "malgastaban en vicios" parte de sus salarios. La autora afirma que concebir a los comportamientos de los padres respecto a la educación de los hijos como inadecuados implicaba dar a los maestros un papel relevante en la promoción del cambio de hábitos. Dentro de los males sociales, el alcoholismo era visto como una amenaza, ya que sustraía dinero para la compra de alimentos y también representaba una valla para el mejoramiento de la raza (Ramacciotti, 2007, 2009b). En esa concepción se basó el incremento de los subsidios destinados a la creación y mantenimiento de comedores escolares en todo el país en 1950 (Ramacciotti, 2009b).

Los antecedentes basados en el abordaje histórico permitieron ampliar la perspectiva en la comprensión del fenómeno alimentario al situarlo en un contexto histórico social más amplio; en especial, los estudios locales proporcionaron pistas para comprender la importancia que tuvo en la Argentina el tema alimentario en regiones diversas y diferentes momentos históricos, y orientar la búsqueda de posibles fuentes primarias.

c) Estudios sobre educación alimentaria escolar

Con referencia al discurso pedagógico oficial sobre educación alimentaria, desde la creación del sistema educativo argentino a fines del siglo XIX predominó la tendencia a la homogeneización de la población, lo que se vio expresado en los programas, las

[21] El ciclo fue inaugurado por el presidente Juan Perón. En ese discurso destacó que estaban a punto de "concretar, por primera vez en la República, las bases de una política alimentaria" (Perón, 1949b, p. 3).

[22] El ciclo de conferencias compilado en el libro *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*.

revistas oficiales sobre educación y en los manuales escolares. Mediante los principios de selección de sujetos pedagógicos y de distribución de conocimientos, el texto pedagógico incluyó niños y niñas en un proyecto modernizador convocado y representado por la escuela. Sin embargo, simultáneamente reforzó y reprodujo identidades de género e inserciones ocupacionales y fijó posiciones de clase resignificadas por la institución escolar a través de los saberes y prácticas referidos a la producción, elaboración y consumo alimentarios, modalidad se mantuvo hasta la década de 1940. (Aisenstein, Cairo, & Brea, 2012).

Desde la creación del sistema educativo nacional hasta fines de 1930, el discurso pedagógico sobre alimentación se construyó bajo el supuesto teórico de que la democracia alimentaria estaba definida por las ciencias de la nutrición. Por ello, 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. En los manuales escolares y revistas pedagógicas la idea de la homogeneidad (sintetizada en la conformación de una sociedad ordenada y racional sostenida por una raza fuerte y productiva) iba en el sentido de constituir un arbitrario cultural alimentario deseable (Aisenstein, 2010). El discurso pedagógico sobre alimentación propuso un régimen de ingesta para el gobierno de la población infantil y sus familias articulando aspectos cognitivos y estéticos, saberes, percepciones y valores, sustentados en tres cuerpos de conocimientos del campo científico: la higiene; la concepción del cuerpo humano como una máquina animal; y la ciencia moderna de la nutrición, en los que el discurso religioso apareció de manera implícita a través de las prescripciones morales (Aisenstein & Cairo, 2012).

Respecto a la configuración de destinatarios, el discurso pedagógico sobre la alimentación estuvo orientado a identidades de género diferenciadas, en la que la mujer era concebida como ama de casa encargada de preparar los alimentos y el varón era quien trabajaba y producía esos alimentos. Ambas identidades estaban en consonancia con el requerimiento de consolidar una sociedad civilizada y fuerte, y relacionadas con los contenidos orientados a regenerar racialmente al pueblo argentino “que se miraba a sí mismo como atrasado y necesitado de un cambio” (Brea, 2012, p. 93). Desde

Universidad de San Andrés

entonces, pero también en el periodo de estudio de esta tesis, la recontextualización del discurso médico se reflejó en los contenidos referidos a la finalidad de la alimentación y el aporte a la salud que aparecía expresado a través de los preceptos higiénicos sobre los alimentos y la adquisición de conocimientos acerca de la función digestiva. La mirada optimista sobre los resultados que tendrían la difusión de conceptos científicos, supuestamente neutrales y objetivos sobre la constitución de un hombre argentino ideal estaba basada en la idea que los individuos iban a "comprender su responsabilidad frente a la sociedad, su deber de colaboración con el médico y con el funcionario sanitario" (Ramacciotti, 2004, p. 242).

Con referencia a la recontextualización del discurso religioso en la educación alimentaria, existen investigaciones regionales sobre el tema; tal el caso del análisis de la educación alimentaria en la escuela colombiana, que señalan que el discurso científico y médico higienista que ingresó a la escuela se fusionó con el discurso religioso, dando por resultado la concepción de que la higiene y el cuidado de la salud eran responsabilidades de un buen cristiano (Herrera Beltrán, 2010). Según la autora la preocupación de la iglesia católica se focalizaba en el temor a no poder dominar los apetitos sensitivos como el gusto, “conduciendo al hombre a caer en los otros seis pecados capitales”, especialmente en “la lujuria por su semejanza en tanto representaba un deseo incontrolable y desordenado de los placeres corporales” (Herrera Beltrán, 2010, p. 85). Otros trabajos que estudian el papel del discurso religioso en el modo de concebir la alimentación en Argentina señalan que ingresó a la escuela a través del registro moral, asumiendo la higiene y la salud como parte del estímulo a la temperancia y la moderación en los distintos órdenes de la vida. El tono religioso apareció en los contenidos referidos a la cantidad recomendada de ingesta de alimentos que aludía a la moderación (en algunos casos se incluyen recomendaciones para evitar la gula), en las advertencias sobre los efectos del exceso (por ejemplo, la excitación de los sentidos), y sobre la intoxicación, en particular referidas a la ingesta de bebidas alcohólicas (Brea, 2012).

En esa misma línea, otro estudio basado en el tratamiento del consumo del alcohol en manuales escolares utilizados en la provincia de San Juan durante el periodo 1880-1910, afirma que las lecturas que integraban dichos manuales escolares eran de tinte moralizante; en ellas se narraban historias cuyo protagonista sufría como consecuencia

Universidad de San Andrés

del consumo excesivo de alcohol. Para formar ciudadanos útiles a la patria, los manuales escolares aconsejaban el trabajo incansable, en tareas de cualquier índole, acordes a su edad, ya que la pereza, junto con la intemperancia, la cólera, la envidia y el desaseo eran agentes directos de la muerte y la enfermedad (Ferrari, 2012). La autora afirma que en las fuentes analizadas se vincula al alcoholismo con los malos ejemplos, la delincuencia y la criminalidad.

Otras investigaciones halladas estudian el modo en que la escuela aborda la educación alimentaria en la actualidad, con la finalidad de conocer la influencia que tiene el Estado - a través de la escuela - sobre los hábitos alimentarios considerados socialmente correctos (Calero Cruz, 2012; Zafra, 2004). Valiéndose de técnicas etnográficas y hermenéuticas estudian, por ejemplo, las alianzas que la escuela establece con los saberes científicos, especialmente con las ciencias de la salud -jerarquizando los contenidos provenientes de la nutrición por sobre los factores socioculturales. Así, la escuela utiliza pedagogías escolares que racionalizan y moralizan el comportamiento de los niños comensales que sirven para contrarrestar aquellas filtraciones de gustos, costumbres y hábitos del saber popular (Calero Cruz, 2012). Los hallazgos de esta investigación coinciden con las interpretaciones de los estudios históricos sobre educación alimentaria.

Los trabajos que conforman este grupo aportaron a la tesis conceptualizaciones tanto del periodo anterior, que sirvieron de punto de partida para indagar la continuidad o disrupción en el abordaje de la educación alimentaria, como pistas acerca de las ideas vigentes sobre el papel del discurso científico médico, los roles sociales, los aspectos religiosos morales, y las concepciones sobre el buen nacer que fueron retomados en la presente investigación.

Definición del problema

Los antecedentes de investigación del apartado anterior permitieron enmarcar y reforzar la construcción y recorte del problema que aborda el presente trabajo. Tal como fue señalado, esta tesis se inscribe en el programa de investigación “Aspectos históricos y sociales de la educación alimentaria en la escuela argentina. Siglos XX y XXI”, que propone abordar, desde una perspectiva histórica y social, los discursos y las prácticas sobre la educación alimentaria vigentes en el sistema educativo argentino en cada

momento histórico. Esta línea de investigación centra su interés en los niveles primario y medio de la educación formal a lo largo de los siglos XX y XXI.

En concordancia con los objetivos de dicho programa, esta tesis se propuso investigar el discurso pedagógico oficial sobre educación alimentaria vigente en la escuela primaria argentina, durante el denominado periodo de Programas por Asuntos. Los objetivos específicos que se propuso esta investigación fueron por un lado, identificar los componentes predominantes en la construcción del discurso pedagógico oficial; por otra parte, rastrear los temas, valores, significados y prácticas de educación alimentarias que integraban el discurso pedagógico oficial; al mismo tiempo, evidenciar los sujetos imaginarios que dicho discurso construía a través de la definición de las características y las funciones sociales y/o económicas previstas para cada uno de ellos. Como se anticipó en las páginas precedentes, por educación alimentaria no se entiende solamente la trasmisión de valores, conocimientos y pautas para regular el régimen de ingesta de la población; su definición tampoco se limita al conjunto de prescripciones orientadas a la construcción de hábitos alimentarios apropiados. Partiendo de la idea de que tanto el consumo como las estrategias alimentarias que crean individuos y familias, ya sea para la supervivencia como para el goce de la comensalidad, están condicionados por la capacidad de adquirir alimentos y por la calidad y variedad de productos que están a su alcance, la educación alimentaria incluye la difusión de conocimientos, valores y prácticas sobre producción de alimentos (condiciones, técnicas, tecnologías para hacerlo) y sobre derechos y obligaciones de las personas en relación al tema (acceso, seguridad alimentaria; rol del estado, las comunidades, la familia y el mercado) (Aisenstein & Almada, 2016).

Universidad de San Andrés

CAPÍTULO 3

ENCUADRE TEÓRICO, HISTÓRICO Y METODOLÓGICO

Esta investigación se propuso indagar el discurso pedagógico vigente sobre la alimentación en el nivel primario del sistema educativo argentino, con la finalidad de identificar los componentes de los campos de producción y control simbólicos predominantes en su construcción, conocer los temas, valores, significados y prácticas sobre alimentación que lo constituían y establecer su relación con los campos de producción y control simbólico. Al mismo tiempo, reconocer los sujetos imaginarios que construía en relación a los destinatarios, las funciones sociales y/o económicas previstas o pensadas para cada uno de ellos. Para seleccionar el periodo a analizar se partió de trabajos anteriores que integran la línea de investigación, abocados a estudiar el discurso pedagógico sobre alimentación desde la creación del sistema educativo llegando hasta la década de 1930. De este modo, se buscó avanzar en el conocimiento del tema, y se procuró identificar cambios y continuidades que tuvieron lugar.

La tesis se focalizó en un periodo histórico determinado, definido por cambios acontecidos a nivel curricular; se inicia en 1936, año en que los programas para el nivel primario del sistema educativo argentino tomaron la forma y denominación de Programas por Asuntos, y culmina cuando dichos programas se simplificaron, tomando un formato similar al que se utiliza en la actualidad. Si bien esta doble programación del *curriculum* tuvo vigencia hasta la década de 1970[23], la periodización de esta tesis culmina en el año en que se implementó el último plan para la escuela primaria siguiendo el criterio de organización por asuntos, esto fue en el año 1961.

Se recurrió a la perspectiva teórico-metodológica de Bernstein (1998, 2001, 2006) para analizar el proceso de construcción del discurso pedagógico y su efecto sobre los procesos de producción y reproducción de las diferencias sociales (es decir, aquello que puede ser distribuido y a quiénes). Bernstein (1998) plantea que la producción y reproducción del conocimiento escolar es efectuada por agentes diversos, en campos diferentes, y bajo principios y reglas de diversos niveles que van pautando qué puede

[23] Entre el Plan de Estudios a nivel nacional del Consejo Nacional de Educación de 1961 y el horario de los Lineamientos Curriculares del año 1972 del Ministerio de Cultura y Educación, se destacan las siguientes diferencias: en el *curriculum* de 1961 continúa vigente la subdivisión de primero inferior y primero superior. El diseño del *curriculum* de 1972 es mucho más simple, que marca la tendencia, que se efectiviza en la década de 1980, de dejar en manos de las escuelas y los maestros la organización del horario escolar (Palamidessi, 2004a).

ser transmitido, a quiénes y cómo. La elección de esta perspectiva radica en que los conceptos y procesos que propone su teoría permiten poner en juego la complejidad de la alimentación entendida como hecho social total y contemplan las tensiones que tienen lugar en su producción y reproducción como saber escolar. Asimismo, permite estudiar la naturaleza y los procesos de transmisión cultural y el modo en que algunos conocimientos se transforman en comunicación pedagógica. Al mismo tiempo, posibilita comprender los mecanismos que utiliza la escuela para transformar los saberes disponibles en conocimiento escolar, a través de reglas de su producción y reproducción.

Su potencialidad también radica en que proporciona instrumentos conceptuales que permiten producir descripciones y explicaciones de las formas de identidad generadas a través de esas prácticas y de sus relaciones con los procesos de producción y reproducción de lo social (Graizer & Navas Saurin, 2011). En ese sentido, provee de reglas para describir la estructuración macro y micro del conocimiento resultante de una compleja red de relaciones sociales. La definición del concepto de dispositivo proporciona las bases para el análisis de las macro relaciones de producción y distribución de significados, prácticas y contextos. El dispositivo es el regulador del modo en que se despliega la práctica discursiva, cómo se agrupan y legitiman los significados y se vinculan los niveles macro y micro. Bernstein (2001) le reconoce la capacidad performativa para definir la agenda de problemáticas educativas del estado y los saberes que pueden integrar los contenidos escolares, por entender que el discurso pedagógico es portador de otras voces provenientes de campos y actores externos al sistema educativo.

Dicho dispositivo es un conjunto de reglas que cumplen la función de pedagogizar el conocimiento disponible; está ordenado internamente por las condiciones de producción, reproducción y transformación de la cultura a través de reglas distributivas, reglas de recontextualización y reglas de evaluación (Bernstein, 2001). La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera que debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Las reglas de distribución definen que parte de todo el conocimiento disponible se distribuye y tienen la función de regular el poder de las relaciones entre grupos sociales al seleccionar diferentes formas de conocimientos

Universidad de San Andrés

para grupos particulares y crear sentidos o identidades pedagógicas diferenciadas (Singh, 2002). Por su parte, las reglas de recontextualización regulan la formación específica del discurso pedagógico dando lugar a su creación. Las reglas de evaluación constituyen prácticas pedagógicas diferenciadas que tienen por finalidad legitimar el conocimiento que se considera valioso, lo que se quiere que el alumno aprenda. La evaluación es el mecanismo de legitimación de esos conocimientos. La distribución del conocimiento se efectúa estableciendo lo pensable (recontextualización destinada a los primeros tramos del sistema educativo) y lo impensable (cuyo control radica en los productores del discurso pedagógico, que forman parte de los niveles superiores del sistema educativo). De este modo, se establecen las relaciones entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica. Es decir, distribuyen formas de conciencia a diferentes grupos, quienes acumulan distinto tipo de conocimientos.

Bernstein plantea el concepto de recursos para aludir al trabajo acumulado, y a la capacidad del individuo de imponerse en un campo particular. Los recursos pueden ser económicos (del campo de la producción), informacionales (potencial ganado del campo de control simbólico), o sociales (potencial ganado del campo de las redes sociales) (Singh, 2002). La adquisición del capital informacional supone acumulación de trabajo, de autoformación e inculcación. En este último sentido, la escuela es uno de los ámbitos donde tiene lugar la apropiación de recursos informacionales, que pueden adquirirse en formas incorporadas (hábitos de conducta), institucionalizadas (calificaciones y títulos) u objetivadas (en libros, por ejemplo).

Los campos que constituyen el dispositivo pedagógico son tres y Bernstein los denomina: campo de la producción, campo de la recontextualización y campo de la reproducción. Estos tres campos están jerárquicamente organizados, ya que sólo se recontextualiza el conocimiento originado en el campo de la producción, y, asimismo, sólo se reproducen los conocimientos que fueron previamente recontextualizados. Al describir el conocimiento que integra el campo de producción, Bernstein afirma que es elaborado, sofisticado, esotérico, como las ciencias (Bernstein, 1999) y está alejado del conocimiento cotidiano. Tanto el desarrollo de dicho conocimiento como del conocimiento vinculado a las industrias posee una fuerte implicancia para los educadores, por la influencia que pueden ejercer en el ámbito escolar. Sin embargo, para que ello ocurra, el conocimiento experto debe ser traducido -pedagogizado- para hacerlo

Universidad de San Andrés

accesible a usuarios que están por fuera de esos dominios de conocimiento. Es esta traducción la que da sentido a las agencias de recontextualización. Entre el campo primario de producción y el secundario de la reproducción, se encuentra el campo de recontextualización que se subdivide, a su vez, en oficial (constituido por los departamentos especializados y agencias subalternas del Estado y de las administraciones educativas locales, su investigación y su sistema de inspectores) y pedagógico (formado por la universidad junto con su investigación y por fundaciones privadas; incluye además publicaciones especializadas sobre educación, libros de lectura y manuales, junto a sus lectores y anunciantes. Incluso puede extenderse a campos no especializados en educación, pero capaces de ejercer influencia en él).

Esta tesis se focaliza en analizar el campo de recontextualización, analizando dentro del subcampo oficial actos administrativos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y normas de diversa jerarquía; y analizando del subcampo pedagógico los planes y programas para la escuela primaria diseñados en los años que abarca este estudio, La revista *El Monitor de la Educación Común* y la publicación del Ministerio de Educación de la Nación *La Escuela y el problema de la nutrición del escolar*, que transcribe unas conferencias médicas celebradas en 1948.

Bernstein utiliza el término discurso pedagógico para describir las reglas o principios que generan diferentes textos y prácticas pedagógicas. Es un principio recontextualizador que selectivamente se apropia, relocaliza, reenfoca y relaciona otros discursos para producir su propio orden. Las reglas que constituyen al discurso pedagógico cumplen la función de relacionar dos discursos, el instruccional (que transmite las competencias especializadas) y el regulativo (que crea un orden especializado de relación e identidad) que proporciona las reglas que dan lugar al orden del primero. Estas condiciones determinan los requisitos de su utilización, y de este modo restringen el acceso a los discursos. El discurso pedagógico es un medio de recontextualización del conocimiento ya que, al actuar selectivamente sobre los saberes que deben transmitirse, abstraerlos de sus condiciones de existencia y reenfocarlo, genera nuevas formas de relación social con el conocimiento; y, a la vez, configura destinatarios.

Los agentes que participan del dispositivo pedagógico pueden desempeñarse en agencias que conforman sus tres campos de manera más o menos aislada y pueden

Universidad de San Andrés

defender, luchar o desafiar el orden de dicho dispositivo o sus principios. Los que integran el discurso pedagógico seleccionan y organizan textos de una serie de disciplinas, conocimientos para enseñar; haciendo esto tratan de regular las identidades pedagógicas, tales como las del alumno, la familia que integra y el maestro (en este caso, de nivel primario del sistema educativo). Esto implica la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción, interpretación del conocimiento y la adquisición de habilidades ligadas a la producción de competencias específicas, y la demanda de capacidades y obligaciones de las familias y los maestros.

La recontextualización oficial se da cuando un texto perteneciente a un discurso específico es selectivamente desubicado y reubicado o inserto en nuevos textos oficiales, que incorporan objetos, temas, enunciados y teorías que están previamente reconocidas o ideológicamente seleccionadas y se corresponden con ideologías y objetos políticos. Se nutre de otros discursos que se originan en campos distintos al educativo, que denomina campo de producción (económico) y campo de control simbólico (alude a las agencias y agentes especializados en los códigos discursivos que dominan). “Mientras que los agentes dominantes del campo económico regulan los medios, contextos y posibilidades de recursos físicos, los del campo del control simbólico regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos” (Bernstein, 2001, p. 139).

La recontextualización da por resultado nuevos textos que son el soporte de la implementación de lineamientos políticos y de la regulación del espacio pedagógico, en este caso, vinculado al discurso sobre la alimentación. También proporciona límites de lo que puede ingresar en el contexto de reproducción; un ejemplo de ello es la elaboración del *curriculum*. El estudio de los cambios que se introducen a través de las modificaciones curriculares permite detectar las diferentes identidades pedagógicas que se elaboran; estas transformaciones expresan la lucha entre diversos grupos sociales que intentan convertir sus inclinaciones en normas y prácticas del Estado. Esto significa que el discurso oficial construye en maestros y alumnos una disposición moral, motivación y aspiraciones particulares (Bernstein, 1998). En el periodo que abarca este estudio, forman parte del campo de recontextualización oficial los ministerios y agencias estatales: de Justicia e Instrucción Pública, luego Secretaría de Educación y finalmente Ministerio de Educación; también los Ministerios de Agricultura y el de Trabajo, la

Universidad de San Andrés

oficina de Salud Pública, y las respectivas subagencias. Por su parte, el campo de recontextualización pedagógica se encuentra conformado por los departamentos de educación de las universidades y su investigación y los medios masivos educativos; en nuestro objeto de estudio, lo integran la cátedra de Clínica de la Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas, y el Instituto Nacional de Nutrición[24]. Los agentes dentro de este último campo disputan el control del conjunto de reglas y procedimientos para construir las prácticas pedagógicas (Singh, 2002).

Para Bernstein el discurso pedagógico oficial está conformado por legislación específica, regulaciones y textos administrativos; a través de ellos las agencias del Estado que se ocupan del universo escolar, mantienen el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para reproducir la cultura escolar y la producción de conciencia. Como efecto de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del estado sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales, surge el discurso pedagógico oficial conformado por diferentes registros que incorporan un complejo y heterogéneo conjunto de discursos, cuya finalidad es ejercer el poder a través construir una organización del sistema educativo, estableciendo y legitimando relaciones sociales, entre agentes, discursos, prácticas y contextos. De este modo, organiza el espacio pedagógico de reproducción, regula los discursos especializados y configura sus destinatarios y sus relaciones sociales (Bernstein & Díaz, 1985).

El discurso pedagógico oficial, tal como lo concibe Bernstein, celebra los principios dominantes, al legitimar la cultura escolar hegemónica, los modos de adquisición de conocimientos y, por consiguiente, los modos específicos de razonamiento. El objetivo ideológico dominante en el discurso pedagógico oficial es colocar, fijar y orientar a los sujetos en posiciones deseadas. Es decir, se propone predeterminar patrones de conducta reforzando normas vigentes o transformándolas y produciendo nuevas normas. Dichas normas legitiman agentes y prácticas escolares, y, de este modo, contribuyen a preservar la reproducción de la cultura escolar a través de un marco legal que establece los límites dentro de los que las agencias educativas pueden operar, y en el que se garantiza la reproducción de los principios dominantes.

Sin embargo, Bernstein advierte que el proceso de selección de conocimientos,

[24] El Instituto Nacional de Nutrición era al mismo tiempo, agente del campo de control simbólico.

valores y prácticas no significa necesariamente su transmisión; ni que lo efectivamente transmitido garantiza su adquisición. Por su parte, lo adquirido puede tener un carácter opuesto a la intención de los seleccionadores y transmisores. Muchas veces los discursos de las agencias de control simbólico - discurso médico, social, religioso - permean de un modo más o menos directo en el discurso pedagógico, en tanto sus agentes están vinculados al Estado de modo directo o indirecto. Según lo hallado en las fuentes que conforman el corpus documental, en el periodo que estudia esta tesis, los campos del dispositivo resultaron ser permeables, ya que los límites entre el campo de producción y de recontextualización son difusos y los agentes pertenecen a diversas agencias al mismo tiempo.

El esquema teórico que plantea Bernstein propone dos relaciones entre el Estado y el campo de producción: la producción y la reproducción del discurso pedagógico. En el primer caso (producción), el Estado puede orientar las prácticas al interior del campo intelectual financiando investigaciones; en el segundo caso (reproducción) el Estado puede intervenir para reducir, extender o modificar el conjunto de discursos que van a reproducirse, cambiar sus enfoques, o extender la penetración de dicho discurso pedagógico, tanto espacial como temporalmente en el ciclo de vida de las personas. Las estrategias que adopte dependerán de los principios dominantes y la ubicación, condiciones y autonomía del nivel del sistema educativo. Si se analiza el papel del mencionado discurso pedagógico en la constitución de una forma de conciencia y relaciones sociales apropiadas a la producción, es relevante ver para quienes, en qué grado, dónde y cómo sucede.

Las herramientas teóricas planteadas permitieron comprender la selección y trasmisión del conocimiento de saberes ligados a la producción de alimentos, su elaboración y distribución y el consumo alimentario. La comprensión del tema que indaga esta investigación - la alimentación en el periodo del Programa por Asuntos (1937-1961) - requiere de la descripción de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de la Argentina en el periodo. Su conocimiento es indispensable para discernir el marco y el alcance del discurso pedagógico referido a la alimentación; a partir de su conocimiento y utilizando el concepto de dispositivo entendido como regulador del modo en que se despliega la práctica discursiva, cómo se agrupan y legitiman los significados, se puede comprender el modo en que vinculaban los niveles

Universidad de San Andrés

macro y micro de las relaciones de producción y distribución de significados, prácticas y contextos. Las condiciones económicas del país resultado de los avatares políticos han sido relevantes si se considera el papel prominente de la Argentina a nivel mundial en la producción de materias primas alimentarias.

Por otra parte, la producción del conocimiento escolar es el resultado del encadenamiento entre el campo de la producción de conocimientos y el de reproducción que se da en las aulas, gracias a la retraducción del conocimiento esotérico que tiene lugar en el campo de la recontextualización. Esta tesis se circunscribió al análisis de cómo se expresaron las condiciones políticas y económicas en el discurso pedagógico oficial referido a la alimentación y al estudio de los procesos de apropiación por parte del discurso pedagógico oficial de saberes producidos fundamentalmente por el discurso científico -médico y el discurso religioso originado en la Iglesia Católica. Para analizar estas dimensiones, ha sido necesario situarlas en el contexto; a continuación, se describen los aspectos del mismo que tienen relación con la educación sobre alimentación.

Condiciones históricas

El periodo que comprende esta tesis fue atravesado por circunstancias internacionales que se conjugaron con las acontecidas en la Argentina, dando por resultado una transformación en el contexto local del modelo agroexportador dependiente vigente desde fines del siglo XIX. Al mismo tiempo, la comprensión de los cambios que tuvieron lugar en el sistema educativo, en particular en la escuela primaria, no pueden desatender los procesos políticos acontecidos. El estudio del discurso pedagógico referido a la educación alimentaria se torna una de las maneras posibles de comprender la relación entre las condiciones económicas del país y la difusión de contenidos sobre alimentación originarios de otros campos de producción que dicho discurso recontextualiza.

El criterio de selección de aspectos de la historia nacional e internacional estuvo regido por explicitar las circunstancias relevantes para ubicar actores y saberes de los campos de producción y de control simbólico donde se originan los conocimientos sobre alimentación, como así también ideas y prácticas de las agencias recontextualizadoras. El recorte histórico se presenta en tres secciones: a) aspectos

Universidad de San Andrés

relevantes del contexto político y económico b) ideas vigentes en el campo científico médico y religioso y c) la educación común: instituciones, ideas y actores.

a) Aspectos políticos y económicos relevantes

Desde su inicio y hasta la década de 1930, la consolidación del modelo agroexportador dependiente fue el esquema económico dominante, estrechamente ligado al proceso de conformación y organización nacional. Por ello resulta necesario remontarse a aquellas condiciones políticas de fines del siglo XIX, que poseen relación directa con el objeto de estudio.

El lugar que había ocupado la Argentina en la organización mundial del trabajo desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX la ubicaba como productora de materias primas de alimentos a nivel mundial, lo que implicó que el sector agropecuario fuera clave en el desarrollo económico y social del país. Este lugar que ocupó el país se comenzó a construir simultáneamente con la conformación del Estado nacional alentado por la dinámica de desarrollo que tuvieron los países industriales europeos que requería y orientaba la creación de regiones dedicadas exclusivamente a la producción de insumos primarios (Prieto, 1988).

La consolidación del Estado nacional argentino surgió a partir de un proceso complejo que llevó varios años, del que puede considerarse como hito inaugural la sanción de la Constitución Nacional en 1853. La carta magna proporcionó al país una entidad jurídica estable que, entre otros aspectos de organización social, posibilitó direccionarse hacia una inserción económica internacional favorable a la oligarquía terrateniente. La incorporación a la economía mundial de las regiones productoras de bienes primarios se efectuó por medio de inversión de capitales y las migraciones internacionales desde el centro a la periferia (Torrado, 2007).

La incorporación de nuevas tierras[25], fruto del exterminio de los pueblos

[25] Para llevar a cabo este plan, en 1878 se sancionó la denominada ley de subvención N°947. En ella se determinaba que se destinarían 1.700.000 pesos para llevar la frontera controlada efectivamente por el Estado argentino hasta los ríos Negro, Neuquén y Agrio. Otorgaba una legua cuadrada (2500 hectáreas) por cada 400 pesos colocados, exigiendo un mínimo de 1600 pesos para participar En 1885, se sancionó ley N°1.628, conocida como ley de premios, aseguraba a los militares que participaron en la campaña una determinada extensión según el rango que ocuparon: otorgaba 15.000 hectáreas al general Julio Argentino Roca y a los herederos de Adolfo Alsina, cada jefe de frontera recibió 8000, los jefes de batallón 5000 hectáreas, y así sucesivamente hasta llegar a lotes de 100 y 200 hectáreas a los soldados, quienes, debido a lo reducido del terreno, generalmente prefirieron enajenarlos o entregarlos a proveedores en pago de deudas (Tedesco, 2003a).

originarios, lo que dio lugar a la aparición de terratenientes que en sus inicios no estaban interesados en desempeñar un papel relevante en la vida social. Además, el desarrollo del ferrocarril - apoyado por el estado -, jugó un rol crucial en el Litoral, al posibilitar la explotación de la Pampa húmeda, lo que dio lugar al surgimiento de una elite terrateniente con una base económica eminentemente rural (Hora, 2005).

Sin embargo, el despoblamiento del extenso territorio argentino, luego de que las expediciones militares dispersaron y aniquilaron a los pueblos indígenas que lo habitaban, generó la necesidad de crear estados intermedios denominados por la Constitución Nacional como "territorios" sujetos a la jurisdicción nacional (Oszlak, 2012), e impulsar un paulatino poblamiento. La expectativa era que, al fomentar la población del territorio con inmigración europea, se promovería el desarrollo económico y social mediante el incremento de la producción agrícola y ganadera. Formaba parte del proyecto político constituir una población con hábitos de disciplina y trabajo acordes a las necesidades ciudadanas de una república democrática. Estas aspiraciones fueron vertidas en la Constitución Nacional de 1853 y en la primera ley nacional sobre Inmigración y Colonización (ley Nº817 de 1876). Dicho marco regulatorio posibilitaría el ingreso al país de los grandes flujos de ultramar, ocurrido entre 1880 y 1930, que modificaron radicalmente las características económicas, sociales, políticas y demográficas de la Argentina de aquel tiempo (Pacecca & Courtis, 2008).

Esta coyuntura requirió de una fuerza de trabajo que condujo a la política de apertura a los nuevos inmigrantes, aunque en su inicio no se les facilitaría su conversión en ciudadanos (Rapoport, 2007). A pesar de las dificultades, se produjo una masiva llegada de personas provenientes en su mayoría de zonas rurales europeas que, en gran medida, se radicaron en las grandes urbes de la región pampeana. Los factores que atrajeron la inmigración de origen mediterráneo a la Argentina fueron el acceso a derechos civiles y a la educación a lo que se sumó una marcada diferencia de salarios entre los países de origen y la Argentina, lo que proporcionó niveles de vida superiores a los conocidos, a pesar de que entre 1900 y 1930 el gasto en alimentos de las familias populares oscilaba entre el 50% y 70 % de sus ingresos según los años (Aguirre, 2007).

Estos inmigrantes europeos fueron portadores de rasgos culturales de la región de origen, que aportaría distintas actitudes hacia el trabajo, el ahorro y las aspiraciones de

Universidad de San Andrés

ascenso social (Germani, 1965).

Los grandes propietarios comenzaron a modernizar la ganadería y desarrollar habilidades empresariales. Además, consolidaron las instituciones representativas de sus intereses y de la identidad terrateniente. La elite vivía fundamentalmente de la renta agraria, sin efectuar inversiones en otras esferas. Esto implicaba la concentración en las actividades agrarias, lo que dio por resultado que casi la totalidad de los capitales para crear la infraestructura del aparato agroexportador proviniera del exterior. Hora (2005) denomina a este modelo de crecimiento como orden neocolonial: los productores nativos concentraban sus recursos en la producción y lo referente a financiación, comercialización y transporte de dicha producción quedaba en manos extranjeras. Mientras que en las ciudades emergía el problema de la pobreza y la desigualdad social. El informe sobre las condiciones de vida de las clases trabajadoras del interior del país del Dr. Juan Bialet-Massé, solicitado por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín V. González en 1904 describió que gran parte de la población vivía en los umbrales de la pobreza (Rapoport, 2007). Estas circunstancias atentaban contra la inserción social y laboral de las nuevas clases populares (Torrado, 2004).

En un país sustentado fundamentalmente con la producción agropecuaria, el desarrollo industrial estaba relegado. A pesar de ello, desde fines del siglo XIX mostró un notable crecimiento, sobre todo en las actividades vinculadas a la transformación de los productos agropecuarios; tal el caso de frigoríficos, molinos e ingenios azucareros. El incremento en el sector respondió, en gran parte, al aporte efectuado por la inmigración (Gorostegui de Torres, 1980).

La Primera Guerra Mundial fue uno de los eventos internacionales que tuvo repercusión en la política económica de la Argentina. Hasta 1914 los productos agrícolas se ubicaban al tope de las exportaciones, pero durante los años del conflicto bélico se manifestaron algunas transformaciones con respecto al proceso anterior. Desde el punto de vista económico, se desarrolló un triángulo comercial y financiero anglo-argentino-norteamericano de profundas consecuencias internas y externas en los años futuros (Rapoport, 2007). La Argentina se vio forzada a aplicar una política proteccionista; aunque más tarde, por decisión propia, mantuvo la modalidad (Ferreres, 2010). Si bien el desarrollo industrial tuvo impulso, fue limitado por las restricciones externas - que recién se suprimieron con la finalización de la guerra (Rapoport, 2007).

Universidad de San Andrés

Paralelamente, en el campo político nacional se generó una cultura antidemocrática (Hora, 2005; Rapoport, 2007). Desde las últimas décadas del siglo XIX el sistema político interno estuvo manejado por gobiernos oligárquicos de orientación económica liberal que, si bien guardaban las formas constitucionales, excluyeron a los sectores opositores del posible ejercicio del poder. Los rasgos principales del manejo político eran el paternalismo, el clientelismo, la corrupción y el fraude electoral. Debido a la influencia que el sector rural tenía sobre la economía argentina, la elite gobernante tuvo en cuenta los intereses de los estancieros, que, por otra parte, no demandaba intervención gubernamental, ya que las escasas regulaciones en el mercado de tierra, del trabajo y del capital, permitían a los empresarios agropecuarios apropiarse de rentas y ganancias a través de mecanismos de mercado, sin necesidad de contar con la regulación estatal. Asimismo, la complejidad de los mercados locales e internacionales y el formidable crecimiento en las exportaciones dieron lugar a la aparición de poderosas empresas nacionales y extranjeras dominantes en la consignación y acopio de hacienda y frutos, la importación de productos manufacturados, la exportación de lanas y cueros y más tarde, de carnes y granos (Hora, 2005).

Desde el punto de vista político, la ley Sáenz Peña, sancionada en 1912, estableció el voto universal secreto y obligatorio para los ciudadanos argentinos varones, nativos o naturalizados, mayores de 18 años de edad, habitantes de la nación y que estuvieran inscriptos en el padrón electoral. La modificación del sistema tal como venía funcionando posibilitó el acceso al gobierno de la Unión Cívica Radical en 1916. Por otra parte, la crisis internacional generó temor por el impacto tuviera en la economía nacional, lo que erosionó las seguridades que habían hecho posible construir una conciencia nacional basada en una promesa de futuro antes que en la memoria de un pasado compartido (Halperin Donghi, 2003). Teniendo en cuenta que el modelo económico argentino era abierto al mundo, el impacto fue notorio: se produjo una marcada baja en las exportaciones y un amplio déficit en su balanza comercial, al no poder prescindir de importaciones, ya sea de bienes industriales como de bienes de consumo masivo. A pesar de este sombrío panorama delineado por la crisis, las medidas económicas adoptadas impulsaron el desarrollo industrial, dando lugar al inicio de la denominada etapa de la industrialización sustitutiva en la que el Estado tomó medidas proteccionistas, y proyectó al sector industrial por sobre el agropecuario en gran parte

Universidad de San Andrés

producto de la necesidad de afrontar la crisis económica mundial que afectaba al país y no como efecto de la voluntad política (Rapoport, 2007).

Otro de los eventos internacionales que incidieron en la política local fue la crisis económica mundial de 1930, con la consecuente restricción de las importaciones. Ese mismo año, el golpe de Estado que interrumpió la tercera gestión consecutiva de gobiernos radicales, inauguró en el país una etapa denominada Restauración Conservadora que descreía de la democracia liberal, admiraba a los modelos corporativistas europeos y accedía al gobierno mediante elecciones fraudulentas y durante la cual la experiencia de democracia estuvo restringida por la reedición de viejas prácticas electorales que perduraron hasta 1943.

El impacto de la crisis mundial tuvo consecuencias mayores en los sectores más débiles de la sociedad, y el retroceso social fue mayor en el campo que en las grandes ciudades a raíz de la restricción de las exportaciones. Una de las consecuencias fueron los altísimos niveles de desocupación, situación novedosa en la Argentina que, hasta entonces, había tenido necesidad de importar mano de obra[26].

Las circunstancias creadas por esta crisis internacional produjeron simultáneamente dos procesos en la Argentina: el aumento de la desocupación en el campo y el inicio de una fase de industrialización. La conjugación de ambas características originó una inmigración masiva hacia las grandes ciudades en busca de mejores oportunidades laborales (Gelman & Barsky, 2009; Germani, 1965; Gutiérrez, 2007; Hora, 2005; Torrado, 2007). Entre 1935 y 1937 la ciudad de Buenos Aires atrajo 1,1 millón de migrantes, de los cuales dos tercios eran de los campos y pueblos de la región pampeana. Este nuevo proceso migratorio fue el fenómeno demográfico más importante de la Argentina en ese tiempo. La ciudad de Buenos Aires pasó de 3,4 millones de habitantes en 1934 a 4,7 millones en 1947 (Hora, 2005). Esta gran migración funcionó como válvula de escape a las tensiones que se acumulaban en las chacras, donde más impactaba la situación macroeconómica. De este modo, se profundizó la existencia de zonas periféricas en condiciones de subdesarrollo cuyos habitantes quedaban al margen de la incorporación progresiva a la vida nacional

[26] La caída de la actividad provocó una baja en los salarios, que hasta el fin de la década no recuperaron el poder adquisitivo. Esta baja salarial favoreció la recuperación del empleo urbano, en particular del sector industrial que en ese periodo creció a partir de la incorporación de trabajadores antes que capital y tecnología (Hora, 2005).

(Germani, 1965).

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. Estas circunstancias preocuparon a la élite porteña respecto a las consecuencias en las condiciones sanitarias y la criminalidad y dieron lugar a repensar el papel del Estado en la resolución de la cuestión social (Suriano, 2000); la situación del sector agrario más débil formaba parte de las preocupaciones de la elite dirigencial por ambos motivos[27]. Estas inquietudes dieron lugar a una nueva apelación a la familia rural; por diversos medios se las instó a que se permanecieran en el campo. De este modo, la utopía ruralista, que cobraba vigor en los períodos de crisis económica, se tornaba un argumento para retener a los sectores populares en el campo (Gutiérrez, 2007). El gobierno dio curso a algunas reformas legislativas orientadas a mejorar las condiciones de los agricultores más débiles, pero la implementación de dichas medidas fue casi nula. Además, no se destinaron recursos para asistir a los chacareros durante la crisis, ni se impulsó un sistema de comercialización que los beneficiara. De este modo, los monopolios siguieron dominando la exportación de granos.

A pesar de estas condiciones, la producción pampeana mantuvo su volumen (de hecho, en 1936-1937 registró el mayor volumen de exportación de toda su historia) afirmando a la Argentina como segundo exportador mundial de trigo y primero de lino. Incluso en los peores momentos de las exportaciones los llamados a la democratización del orden rural se fueron debilitando, protegiendo los privilegios de la gran propiedad. Hacia fines de 1930 los observadores de la realidad rural advertían que la reforma del régimen de tenencia de tierra era tan necesaria como imposible de llevar a cabo (Hora, 2005).

En ese marco, la industria pasaría a ser uno de los sectores impulsores del crecimiento económico acelerando el proceso de sustitución de importaciones. Los rubros más dinámicos fueron las actividades relacionadas con insumos locales (especialmente los textiles) y la metalurgia liviana, que incluía a los bienes de consumo, que reducían el peso del déficit comercial con el exterior, contribuían a canalizar una porción de la renta agraria a través de inversiones industriales y ofrecían una salida a la

[27] los movimientos migratorios internos y la posible conflictividad social que pudiera desenlazar.

producción agropecuaria (Rapoport, 2007).

Hacia mediados de la década de 1940 predominaban las pequeñas y medianas industrias de capital nacional, y, si bien se transformarían en eje central de las políticas públicas de los dos gobiernos peronistas, la prevalencia que tuvo el sector obrero las ubicaba en segundo plano, ya que el sector industrial se vio debilitado ante la tensión que significaba depender de la inversión del Estado y el poder que fue consolidando el sector obrero (Jáuregui, 2004). La centralidad de la industria en las políticas públicas peronistas estaba vinculada con la generación de los bienes de consumo popular y promoción del empleo. Pero la brecha entre Buenos Aires y el resto del país se acentuó en la década de 1940 por la alta concentración de la clase trabajadora: el 39% de los obreros industriales estaba radicado en Buenos Aires, donde se había instalado el 30% de las fábricas. El 30% de la población total vivía en el área metropolitana de Buenos Aires, y sus ingresos representaban el 40% del ingreso nacional; como contrapartida la población residente en el noreste argentino (14% del total) ganaba el 7% de los ingresos nacionales (Milanesio, 2014).

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue otro de los eventos internacionales que tuvo incidencia en la Argentina. Se reiteró la crisis del comercio agrario mundial con mayor intensidad aún que durante la Gran Depresión. Respecto a la economía, debido a la cancelación de importaciones en Europa se redujo el comercio de los tres principales productos agrarios de exportación de Argentina: trigo, maíz y lino, que hasta ese momento representaban el 90% de las exportaciones agrarias del país (Cadenazzi, 2011). Ello dejó a muchos agricultores pampeanos en la miseria. Esas condiciones contextuales llevaron a que la nueva elite estatal - de inspiración industrialista, católica y antiliberal – impulsara un proyecto basado en la necesidad del mercado interno. La política de Estado se orientó a favorecer una redistribución más equitativa que resultaba beneficiosa tanto para el campo como para la industria. Las medidas destinadas a incrementar la seguridad y el ingreso de los productores agrícolas más débiles pusieron en marcha una transformación gradual e irreversible en la estructura de la propiedad. No todos los arrendatarios lograron alcanzar la propiedad, pero al hacerla asequible a un gran número de ellos, las tensiones sociales quedaron neutralizadas (Hora, 2005).

El ciclo que tuvo inicio con el golpe militar de 1930 concluyó también con otro golpe militar que provocó el desplazamiento del presidente Castillo en 1943. El grupo

Universidad de San Andrés

castrense que encabezó la denominada Revolución de junio estaba atravesado por las divergencias que dividían la política nacional. Por un lado, la posición neutral de la Argentina respecto a la Segunda Guerra Mundial era apoyada por los cuadros intermedios, pero los altos oficiales del Ejército adoptaron la posición rupturista con las potencias del Eje. El otro tema que planteaba diferencias era la postura ante las instituciones políticas. Dentro del grupo militar había un reducido sector que estaban a favor de regenerar las prácticas políticas fraudulentas, pero la mayoría tenía un rechazo amplio que abarcaba a los partidos y las instituciones de la democracia liberal. Sin embargo, todos coincidían en la lucha contra el comunismo y las organizaciones obreras (Torre, 2002). En octubre se produjo una revolución dentro de la revolución y el poder pasó a un grupo de coroneles que integraban el Grupo de Oficiales Unidos, que sostuvo la religión católica y la represión contra grupos de izquierda y sindicatos, y que contaban entre sus adeptos, a nacionalistas católicos e integristas que ocuparon cargos en la administración pública y la enseñanza.

Con el avance de la Segunda Guerra, y bajo la presión de los Estados Unidos, en enero de 1944 el presidente Ramírez rompió relaciones con el Eje, lo que le valió su desplazamiento y designación del hasta entonces ministro de Guerra, Edelmiro Farrell. Al mismo tiempo, se planteó un enfrentamiento entre miembros del GOU, del que surgió fortalecido el entonces coronel Juan Domingo Perón, quien, desde los cargos de vicepresidente, ministro de Guerra y secretario de Trabajo, ofreció a la revolución un programa social y económico y la apertura hacia sectores sociales clave y, también, la creación del Consejo Nacional de Posguerra. Se propuso desactivar la amenaza del avance del comunismo a través de una política de concesiones a los trabajadores, situándola en línea con la doctrina social de la Iglesia (Torre, 2002). Esas políticas propiciaron el arribo de Perón en 1946 a la presidencia de la nación.

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. Era sostenido a través de medidas de redistribución del ingreso y la ocupación industrial. A través de la nacionalización del comercio exterior de los productos agropecuarios, el Estado transfería esos recursos al financiamiento del desarrollo industrial especialmente en industrias de alimentos y textiles. Estas medidas beneficiaron a las pequeñas y medianas empresas y a los asalariados industriales (Torrado, 2007b). Asimismo, el

Universidad de San Andrés

Estado tuvo un papel muy activo en la producción de insumos básicos.

Esta nueva fuerza política promovió el desarrollo industrial sobre la base de la participación social de los nuevos sectores sociales y de la ampliación del mercado interno, con una mayor autonomía en el marco internacional. El proceso de industrialización se profundizó durante el peronismo que aplicó políticas de industrialización acelerada, nacionalización de servicios públicos y algunas manufacturas, junto a la consolidación de políticas sociales (Basualdo, 2010; Ferreres, 2010; Gerchunoff & Antúnez, 2002; Rapoport, 2007). El área que mostró mayor expansión fue la industria textil (Milanesio, 2014; Rapoport, 2007); asimismo, otro de los rubros cuya aparición en escala importante data de esta época fue el de maquinarias y artefactos eléctricos, así como la producción de electrodomésticos (Rapoport, 2007). También mostró una marcada expansión el sector alimenticio (Milanesio, 2014). La mayoría de las industrias se asentaron en el cinturón de las grandes ciudades, en especial Buenos Aires y Rosario. Las consecuencias se verían reflejadas en el incremento de la población urbana (Torre, 2002).

Las medidas económicas y políticas implementadas por el gobierno propiciaron el afianzamiento de los sectores populares, y permitieron la nueva emergencia participativa, volviendo eficaz la interpelación de Perón, al incluir elementos de autoidentificación y reconocimiento (Gutiérrez & Romero 2007; Torre, 2002). El primer gobierno peronista amplió el mercado interno a partir de tres elementos preexistentes: a) la creciente expansión del mercado interno y el nivel de consumo de las masas, b) las nuevas leyes laborales que garantizaron mejores condiciones de vida y de trabajo y c) la intervención del Estado en la economía. Dichas condiciones trajeron aparejado el crecimiento político y social de la clase trabajadora, que, sumadas a la sindicalización del movimiento obrero, constituyeron la base de su accionar político. Además, planteó -sobre todo en su segundo mandato- 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, 2007).

Una de las consecuencias de la política económica que favoreció el desarrollo industrial fue la movilidad ascendente de sectores sociales que tuvieron acceso al bienestar; en el ámbito doméstico ese bienestar se tradujo sobre todo en la tecnificación de la cocina, al tiempo que se desarrolló una industria alimentaria de alimentos pre-

Universidad de San Andrés

procesados tales como alimentos enlatados, picadillos, leche en polvo, caldos deshidratados, cereales arrollados y bebidas gaseosas, publicitados como estrategias de ahorro de tiempo para la mujer trabajadora (Aguirre, 2007). Durante ambos gobiernos peronistas se pudo apreciar una mejora en la distribución de los ingresos, la promulgación de leyes sociales -jubilaciones y pensiones, aguinaldos, vacaciones pagas, convenios colectivos de trabajo-, el otorgamiento de beneficios sociales para los sectores de más bajos ingresos -construcción de viviendas populares, hoteles sindicales, etc. - y la transferencia de ingresos del sector agrario al industrial. Otra de las consecuencias del desarrollo industrial y el aumento en capacidad de consumo de los sectores asalariados fue la inflación, proceso que el gobierno intentó restringirlo a través del fomento de prácticas de ahorro, tema que ocupó un lugar central a partir de 1952 junto a la productividad (Rougier & Fiszbein, 2004).

En 1955, en un contexto de enfrentamiento creciente con la Iglesia Católica y sectores opositores, que marcó el inicio de una fuerte inestabilidad del sistema político, el presidente se vio desplazado del poder por un golpe de estado. Luego de tres años de gobierno militar, se convocó a elecciones presidenciales, en las que el partido peronista fue proscripto. En ese contexto, y con el apoyo de Perón, accedió a la presidencia el candidato de la Unión Cívica Radical Intransigente y representante del Desarrollismo, Arturo Frondizi, quien accedió al poder representando a la alianza de la burguesía industrial nacional y el capital extranjero. Al igual que el peronismo, el gobierno desarrollista tuvo en el eje de sus políticas a la industria, con énfasis en las industrias sustitutiva de bienes intermedios y de consumo durable, garantizado por la demanda de del estrato social de altos ingresos, lo que implicó un proceso regresivo en la concentración de la renta. Esta estrategia atentó contra los pequeños y medianos establecimientos industriales, con la consecuente desaparición de obreros asalariados; aunque, al mismo tiempo, generó empleo en la clase media, en puestos administrativos y en menor medida, técnicos industriales (Torrado, 2007a).

Las condiciones políticas delineadas por los gobiernos de facto que tuvieron lugar a partir de 1955 trajeron aparejadas, por un lado, la radicalización de vastos sectores populares, influenciados también por la revolución cubana y movimientos contestatarios en otros países y, por otro, un endurecimiento de los sectores de la derecha que se manifestaban a través de las fuerzas armadas (Rapoport, 2007). El golpe de estado

Universidad de San Andrés

evidenció que a pesar de los cambios profundos en los actores sociales y en las relaciones entre ellos y con el Estado, que había impulsado el peronismo, no había logrado asegurarles medios económicos (Novaro, 2010); y los mecanismos legales para resolver sus conflictos, al ser derogada la Constitución de 1949, dejaron de tener vigencia. Estos problemas irresueltos recayeron en los sucesores. Una de las consecuencias más visibles fue el deterioro de la autoridad del Estado y su correlato, la corrupción de los mecanismos institucionales.

Si bien se presentó una estabilidad a nivel económico, el principal foco de conflicto de este período fue político, debido a la proscripción del peronismo y a que los militares intervinieron permanentemente en la vida pública (Rapoport, 2007). El proceso de industrialización que se había iniciado en la década de 1930 y profundizado en la década de 1940, mostró transformaciones en los años 50 dando paso a otra etapa, que incluyó la creación de industrias básicas, poniendo énfasis en la necesidad de capitales externos y en la necesidad de asociar el aumento de los salarios al incremento de la productividad.

Los aspectos relevantes políticos y económicos arriba descriptos fueron seleccionados a partir de reconocer sus ecos en los procesos de producción y recontextualización del discurso pedagógico oficial sobre alimentación.

Universidad de San Andrés

b) Las concepciones científico-médicas y religiosas

En la segunda mitad del siglo XIX, simultáneamente al crecimiento de la organización de la profesión médica, tuvo lugar una nueva perspectiva para considerar la enfermedad que, como problema social, se diferenció paulatinamente de la beneficencia y la caridad y planteó nuevos mecanismos de colaboración y protección desde las autoridades públicas (González Leandri, 2013). Muchas patologías fueron interpretadas como resultado de problemas urbanos como el hacinamiento, la higiene, el progreso y el orden (Armus, 2000). Esta concepción de la enfermedad contribuyó al prestigio y recursos destinados a las élites médicas. Luego de cada epidemia, cobraba vigor a través de sus recomendaciones de prevención. De este modo, la ciencia médica fue considerada desde muy temprano como herramienta privilegiada de intervención del Estado; tuvo relevancia en el abordaje de las llamadas cuestiones sociales ya que se atribuyó la capacidad de tratamiento de dichos problemas desde mediados del siglo XIX (González

Leandri, 2000). La estrecha relación de los médicos con el Estado a través de una interacción y colaboración fluida fortaleció el papel preponderante en las primeras políticas públicas. Junto al poder político que concentraron los sectores rurales, las tareas de gobierno fueron llevadas a cabo por abogados y médicos en menor medida (Tedesco, 2003). En consecuencia, lograron tener injerencia en la creación y control de instituciones curativas específicas, accediendo a altas esferas políticas (González Leandri, 2012).

La estabilidad política, el crecimiento económico, la afluencia migratoria, la incipiente industrialización y la transformación urbana dieron lugar al fortalecimiento de la Higiene como saber del Estado que tuvieron lugar en las últimas décadas del siglo XIX. Junto a la creciente aceptación de los saberes médicos, fueron ineludibles las referencias al contexto, para justificar la llamada cuestión social. Así fue que la precariedad de los equipamientos colectivos, la vivienda, la herencia biológica o racial, los hábitos cotidianos de higiene, el ambiente laboral, la alimentación y la pobreza, la inmigración masiva, las multitudes que se agolpaban, peligrosas, en las ciudades, fueron temas de interés para las ciencias médicas (Armus, 2002). Esta preocupación abrió paso a una patologización paulatina de la ciudad moderna. De este modo los problemas individuales (tales como las debilidades, las enfermedades y el descenso de la natalidad en un país con baja densidad de población), pasaron a considerarse el resultado de la decadencia física y moral de la población (Vallejo, 2007).

Un componente significativo del discurso científico-médico fue la eugenesia. Fue el británico Francis Galton quien acuñó a fines del siglo XIX el concepto referido a las posibles aplicaciones sociales del conocimiento sobre la herencia. Estudió “las diversas facultades hereditarias de los diferentes hombres y de las grandes diferencias entre las grandes familias y razas” en Inglaterra (Galton, [1883]1988, p. 85), para comprender el modo de favorecer la finalidad de la evolución. Describió y evaluó algunas de las características hereditarias manifiestas – las facciones, características corporales de los ingleses - y propuso métodos novedosos para apreciarlas y definirlas. Consideraba nocivas para la evolución de la especie humana las condiciones de vida en las grandes ciudades, y sostenía que cuando las condiciones de vivienda mejorasen, mejoraría la salud de la población. Asimismo, otorgó un papel preponderante a la alimentación, la moderación en el beber, las costumbres culinarias y de higiene, y respecto de cómo

estas condiciones incidían en la niñas y mujeres afirmaba que “las vidas más saludables que viven las mujeres en la niñez, mujeres que después serán madres, tiene una gran influencia para bien en la porción más favorecida de nuestra raza” (Galton, [1883]1988, p. 102).

Las ideas eugenésicas influyeron en los intelectuales que apoyaban un nuevo orden político; en la década de 1920 la Argentina contaba entre sus filas figuras centrales tanto de la política como del mundo científico e intelectual cercanos a las ideas de la escuela positiva italiana. El sector responsable en la década de 1930 del derrocamiento del presidente Yrigoyen, abrazaba estas ideas; durante su gobierno, el general Uriburu implementó acciones que, bajo la idea de Biología Política propagaron el abordaje de la sanidad humana. Desde la perspectiva que lleva implícita un ideal de pureza y homogeneidad se orientó la conformación de la verdadera raza argentina dando lugar al deslizamiento de la medicina clínica hacia la predictiva. Este viraje en el discurso médico, y su influencia en el campo intelectual de la época llevó a considerarla como respuesta a las causas de desborde social. En 1932 se creó la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, de la que participaron los médicos Gregorio Aráoz Alfaro, Ramón Carrillo, Oscar Ivanissevich, los pedagogos Víctor Mercante y Enrique Romero Brest, además de abogados, ingenieros y escritores de renombre (Vallejo, 2007).

Por esa época, Alemania también estaba interesada en promover la germanidad en Sudamérica, que presentaba oportunidades ilimitadas para la raza blanca; en 1935 se creó la Academia Médica Germana- Iberoamericana cuyo propósito era promover la cooperación médica entre Alemania y los países iberoamericanos, ofreciendo a los médicos de estos últimos países actualizaciones de los conocimientos de medicina e higiene popular y familiarización con el sistema de salud del Tercer Reich (Reggiani, 2005). Los representantes argentinos en la Academia fueron, entre otros, los doctores Gregorio Aráoz Alfaro, Mariano Castex y José Jorge.

Entre 1936 y 1939 visitaron Alemania para participar de conferencias y otras actividades académicas alrededor de mil médicos iberoamericanos, de los cuales más del 16% eran médicos argentinos. Si bien muchos de los participantes eran entusiastas defensores del nazismo, el principal interés en participar de las actividades propuestas por la academia era de índole técnica, ya que se consideraba a la medicina alemana

como de las más modernas y eficientes (Reggiani, 2005).

En ese clima de ideas, se pueden destacar algunos hechos relacionados con el tema de este estudio. Uno de ellos fue la Conferencia Americana del Trabajo de 1936, donde se discutieron los principales problemas laborales, socioeconómicos y políticos que afectaban a la clase trabajadora en el continente (Bengoa, 2002); otro hecho saliente fue la creación en 1938 del Instituto Nacional de la Nutrición, que ocupó un papel protagónico en la difusión de ideas referidas a la alimentación. Su impulsor, el Dr. Escudero, consideraba que los alimentos y el trabajo eran los dos ejes fundamentales de la vida supeditados al factor social y económico. Planteaba como objetivos del instituto estudiar los problemas conexos con los alimentos y la alimentación del país: su producción, conservación, transporte y consumo; efectuar investigaciones sobre los problemas de la alimentación del hombre sano en relación al trabajo; conocer el estado económico y social de la familia; estudiar los alimentos como vehículo de enfermedad y enseñar cómo alimentar a un enfermo y cumplir dietoterapia (Abeyá Gilardon, 2006; López & Poy, 2012).

Por entonces, tanto en Europa, como en América Latina, la preocupación estaba centrada en definir la "dieta normal" en especial para los trabajadores. Al año siguiente de la Conferencia Americana del Trabajo (1936) se celebró en la Argentina la Tercera Conferencia Internacional de la Alimentación donde se discutió la seriedad y urgencia del problema de la nutrición en América Latina y se expresó la necesidad de organizar una cooperación permanente entre los países interesados y una difusión más amplia de los conocimientos modernos de la ciencia de la nutrición y de sus métodos. Tal como planteaba Turner (1982), la preocupación de los sectores dominantes por las condiciones de salubridad de los obreros – incluidas las prácticas alimentarias – puede interpretarse como la preocupación por la incidencia de las condiciones insalubres de las clases populares sobre la salud de los sectores acomodados de la sociedad. Asimismo, la administración dietaria podría producir una sobria y atlética población cuyos cuerpos saludables no afectarían la producción (Turner, 1982), y, de este modo, no se tornarían una carga para la salud pública.

La importancia atribuida al tema de la salud tuvo una mayor preponderancia en la década de 1940, a partir de los gobiernos peronistas (Ramacciotti, 2004, 2007, 2009a, 2009b, 2010). La protección integral de la madre y el niño, la higiene y la medicina

infantil, la maternidad, la higiene y la vivienda urbana, el suministro de agua potable y de redes cloacales - en la agenda del discurso médico desde fines del siglo XIX - fueron retomados en el plan de gobierno y plasmados en el Plan Analítico de Salud de 1947. Este plan concebía a la mejora del nivel de vida de la población como un derecho de todos los ciudadanos (Ramacciotti, 2010). En ese marco, la nutrición de la población argentina se convirtió en un objetivo político, económico y social del gobierno.

Sin embargo, a partir de 1949, la democratización del bienestar produjo el efecto no deseado en la balanza de pagos. El aumento del consumo interno de carne restringió el volumen de producción para ser exportado y los precios de las exportaciones agropecuarias decayeron en relación a los insumos industriales y maquinarias que se importaban. La prosperidad promovida por el gobierno peronista se interrumpió al restringirse la principal fuente de financiamiento, ingresando la economía en un lapso de estancamiento e inflación (Torre & Pastoriza, 2002).

En ese marco, la Secretaría de Salud Pública diseñó una estrategia para modificar los hábitos alimentarios de la población. El consumo interno creciente de carne en el país (debido a la mejora de los ingresos per cápita), influyó en los saldos exportables; para incrementarlos, se consideró la opción de reducir el consumo local de ciertos productos comestibles. El gobierno apeló a una serie de medidas para resolver la situación, entre las que se encuentran las campañas alimentarias tendientes a modificar los hábitos de consumo alimentario de la población (Ramacciotti, 2007). Además de proponer la difusión de una alimentación racional, la política sanitaria consideraba al alcoholismo como una amenaza - ya que sustraía dinero destinado a la compra de alimentos- y también como una valla para el mejoramiento de la "raza". Además, al concebir como inadecuados los comportamientos de los padres viciosos respecto a la educación de los hijos debilitaba la autoridad familiar a la vez que, simultáneamente, daba a los maestros un papel relevante en la promoción del cambio de hábitos (Aisenstein & Cairo, 2012; Ramacciotti, 2007). Esta perspectiva fundamentó la continuidad de la política implementada en la provincia de Buenos Aires años antes por el gobernador Manuel Fresco[28], al continuar con la organización de escuelas y colonias

[28] Al igual que la reforma educativa provincial ejecutada en 1937, las políticas educativas peronistas estaban sustentadas en las ideas de la Escuela Nueva, de modo de otorgarle centralidad a la infancia. Dicha reforma puso énfasis en la educación del cuerpo y el alma. La educación física cobro preponderancia, al implementarse como preparación para el trabajo, en la implementación de prácticas infantiles militarizadas y la formación deportiva en la

de vacaciones en la campaña, basadas en la confianza indiscutida en el papel del sistema educativo en la conformación de hábitos ; también se organizaron Cursos de Dietología y Cocina Popular y un Ciclo de Conferencias dictadas por médicos para la población en general, al tiempo que se incrementaron subsidios destinados a los comedores escolares.

La visión sanitaria oficial no fue aceptada de manera unánime por todos los sectores sociales; tanto profesionales de la salud, la Unión de Mujeres Argentina[29] y la prensa opositora consideraban que la campaña proveía consejos impracticables, al no tener en cuenta las condiciones económicas reales de los sectores más pobres, y a la escasez de algunos productos (Ramacciotti, 2009b).

Luego del golpe de estado de 1955, gran parte de las obras realizadas durante el gobierno peronista en el área sanitaria fueron abandonadas bajo el argumento de que formaron parte de un estatismo asfixiante cuyo resultado era limitar la iniciativa privada. Debido al contexto internacional, las políticas públicas del peronismo pasaron a considerarse como la representación más cercana del accionar del comunismo en la región, lo que justificaba su total erradicación. Aún en el marco de autoritarismo y proscripción los mecanismos para garantizar derechos sociales fueron considerados como estrategias de resolución de muchas de las demandas sociales y como una vía para frenar el influjo del comunismo. A pesar del cambio de signo político del gobierno, la perspectiva científico-médica continuó siendo utilizada para legitimar el diseño de las políticas sanitarias.

Paralelamente, el impacto que tuvo en la región latinoamericana y en occidente la revolución cubana, se vio reflejado en el diseño de las políticas públicas. La Alianza para el progreso fue una estrategia continental encabezada por Estados Unidos de Norteamérica que planteó el objetivo del desarrollo económico y social. La Carta de Punta del Este [30]fue el documento central en el que se definieron estrategias para evitar el avance del comunismo en Latinoamérica. Esa preocupación se explicitó la necesidad

---

escuela y fuera de ella (Pineau, 1999).

[29] La Unión de Mujeres Argentinas fue creada en 1947, en plena irrupción de las mujeres a las fábricas durante el peronismo. Fue una agrupación de izquierda que estaba constituida por mujeres que luchaban contra el fascismo, y pertenecían al Partido Comunista, y también mujeres anarquistas, trotskistas, radicales, peronistas y hasta religiosas. Sus luchas desde los orígenes fueron por el divorcio, la patria potestad compartida, el aborto e igual trabajo por igual salario y tenía como bandera la liberación nacional y social de la Argentina y el trabajo con América latina (Rosso, 2009).

[30] Ese documento fue firmado por 17 países, entre los que se encontraba la Argentina (Braslavsky, 1980).

de garantizar la “Revolución en libertad” como alternativa a la revolución armada. A partir de dichos lineamientos se adoptaron las ideas de descentralización de los organismos públicos; en el campo educativo se enfocaron los cambios en la dirección política basada en la convicción de que la elevación del nivel educativo de la población redundaría en el crecimiento económico del país (Braslavsky, 1980). En el caso de la Argentina tuvieron influencia los lineamientos marcados por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Durante el gobierno desarrollista de Arturo Frondizi se promovió el pensamiento de que el crecimiento socioeconómico es resultado de las políticas públicas estatales acompañadas por la comunidad. El presupuesto destinado a educación dejó de considerarse “como un gasto y comienza a concebirse como inversión a largo plazo en capital humano” (Braslavsky, 1980, p. 282). Esta perspectiva implicó la promoción de la participación social de los sectores marginales como estrategia de superación de los efectos perjudiciales de su crecimiento. Por entonces se diseñaron proyectos educativos para reforzar la salud y limitar la influencia de las ideas comunistas en las poblaciones marginales (Ramacciotti, 2015).

Al igual que el discurso médico, y también desde fines del siglo XIX, el discurso religioso tuvo su voz en la educación argentina. En el proceso de formación del Estado-nación la Iglesia Católica tuvo que reformuló su rol en la sociedad: estrechó sus vínculos con el Vaticano, afianzó su función evangelizadora en el territorio, procuró formar parte de la identidad nacional, y fortaleció la doctrina ortodoxa entre los católicos laicos. Asimismo, consolidó su identidad oponiéndose a la modernidad y el liberalismo. En ese contexto tuvo lugar la disputa con el Estado por el control del gobierno de la educación, uno de los puntos clave de las tensas relaciones de la Iglesia con la política, como así también de su propia identidad como actor político de la cultura argentina (Torres, 2014).

La ley de Educación Común sancionada en 1884 había concebido un sistema educativo de carácter laico, obligatorio y gratuito; si bien la instrucción religiosa permaneció en calidad de optativa, la ley sólo fue aplicable en la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Esto permitió a algunas provincias incluir la enseñanza obligatoria de la religión. En los años posteriores a la sanción de la ley Nº1.420, si bien se crearon nuevos colegios católicos, centrados en la formación de la clase dirigente, y

se amplió la oferta educativa de algunas órdenes religiosas, la promulgación de la ley obligó a la Iglesia católica local a enfocarse en la cuestión social, dejando de lado, momentáneamente, la cuestión educativa. Para ese viraje se valió del argumento provisto por la encíclica de León XIII, *Rerum Novarum*, fundante de la doctrina social de la iglesia[31] (Caimari, 1994).

La concepción secular que sustentaba la ley de educación fue perdiendo vigor gradualmente. En la década de 1930 durante la interrupción del sistema democrático y la sucesión de golpes militares encabezado por José Uriburu fue puesta en duda la hegemonía liberal y laica en la educación nacional. Esta nueva etapa fortaleció la Iglesia, en especial en el campo educativo. Los intelectuales antiliberales y nacionalistas dieron lugar a que sectores católicos y simpatizantes del fascismo controlen la educación. Dicho afianzamiento se vio legitimado por la elección de la Argentina como sede del XXXII Congreso Eucarístico Internacional, que se celebró en Buenos Aires en 1934; ese mismo año el Consejo Nacional de Educación emprendió una reforma de los programas de enseñanza primaria.

En el periodo indagado, que abarca desde 1936 a 1961, los programas para la escuela primaria sufrieron un profundo reajuste. Si bien lo enseñable y su secuencia de instrucción ya habían sido revisados a lo largo de los diferentes programas y planes entre 1884 y 1910, a partir de la crítica a la "vieja escuela primaria" centrada en su incapacidad para movilizar las energías infantiles, capturar su interés y promover ocupaciones que estimularan su vigor físico y moral, se aprobaron, con carácter experimental en 1936 y de modo definitivo en 1937, los "Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal", que incluían el denominado "Programa de Asuntos".

Paralelamente, las transformaciones sociales que tuvieron lugar a partir de la década de 1930, que cambiaron la fisonomía de las grandes ciudades, incidieron también en las prácticas cotidianas vinculadas a la vida privada, como por ejemplo la reducción de los nacimientos, el adelantamiento del ingreso a la escolaridad y el cambio de la imagen sobre la mujer y la maternidad. Estos cambios sociales fueron percibidos por la Iglesia católica como crisis de la familia (Bianchi, 1999). El tema también se encontraba presente en los sectores gubernamentales, en especial a partir del acceso al

[31] La doctrina social de la iglesia es un conjunto de proposiciones y directivas destinadas a responder a los desafíos de la sociedad moderna (Caimari, 1994).

poder del peronismo, periodo en que la educación fue una de las temáticas de interés compartidas por el gobierno y la Iglesia Católica (Caimari, 1994).

Existen diferentes interpretaciones respecto a la implementación de la legalización del decreto N°18.411[32] - que determinaba la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en todos los niveles educativos -, que, más que contraponerse, se complementan entre sí. Acha (2011) sostiene que en la decisión de transformar en ley la obligatoriedad de la educación católica jugó un papel crucial el activismo de los católicos laicos que desde la década anterior se venían organizando para conquistar el espacio público, mostrando interés por influir en las políticas estatales. Desde otra perspectiva, Puiggrós (2006) postula que el discurso católico ya se encontraba presente en el discurso normalista por lo que la promulgación de la ley dio lugar a la construcción de nuevas reglas para la lucha política entre los poderes públicos y la Iglesia Católica. Asimismo, Caimari (1994) plantea que, en su origen, el peronismo carecía de adeptos del campo de la educación para manejar el área, lo que podía proveerlos la Iglesia, con larga tradición en el tema y una aceitada estructura en la organización de cuadros y que el modo que tuvo de lograr la adhesión de este grupo social estratégico fue con esta norma. Por su parte, Bianchi (1994) afirma que esta ley generó conflictos jurisdiccionales entre la Iglesia y el Estado. Esta autora agrega que simultáneamente al espacio ganado en la educación estatal, la educación privada se vio beneficiada con la sanción de la ley Nº13.047 del Estatuto de docentes para establecimientos privados, donde se establecía un salario mínimo, que estaría 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. De este modo, las condiciones laborales de maestros y profesores del área privada se vieron equiparadas a las de los docentes del área pública.

Al igual que con el gobierno peronista en sus inicios, el golpe militar de 1955 que puso fin al gobierno de Perón también contó con la Iglesia católica como uno de sus principales aliados. En el ámbito educativo, en los años posteriores al golpe militar se sucedió un cambio de estrategia en la Iglesia, disconforme con el resultado de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales comparado con el que

[32] Este decreto fue promulgado en diciembre de 1943. En su elaboración colaboró el Episcopado argentino. En 1947 el Congreso Nacional lo transformó en ley (Caimari, 1994).

podría haber obtenido en el circuito educativo católico consolidado, independiente de la gestión estatal. Esta perspectiva se profundizó en 1960 con la creación de una estructura administrativa y normativa específica que fue posible gracias a la reglamentación de la educación privada implementada durante el peronismo.

c) Educación común: funciones de la escuela primaria, destinatarios y actores

La organización del Estado nacional argentino en la segunda mitad del siglo XIX requirió de una modificación de los arreglos institucionales preexistentes, que implicó, por un lado, un desplazamiento de la actividad social de lo local y privado a lo nacional y público, y por otro, la concentración de recursos materiales y de poder que permitieran resolver, al mismo tiempo, los desafíos de una sociedad capitalista que se estaba afianzando. El componente ideológico de ese proceso consistió en la creación y difusión de símbolos, conocimientos y valores orientados a consolidar el sentimiento de nacionalidad, en la que la educación era un medio primordial (Oszlak, 2012).

El modelo económico descripto anteriormente, estaba en manos de una élite que había adoptado las pautas culturales y políticas de los países desarrollados. Desde la perspectiva económica, los esfuerzos estuvieron centrados en la producción agraria, lo que implicó una complementariedad y dependencia de los centros industriales evolucionados, ya que este modelo desalentaba el desarrollo de las industrias locales. Desde la perspectiva política, la élite en el poder tendió a imponer la autoridad del Estado y a impedir la renovación legítima de los representantes. En conjunto ambos aspectos tuvieron una influencia crucial en el desarrollo del sistema educativo, que desde sus inicios se orientó hacia la necesidad política de formar ciudadanos[33] mediante la educación elemental más que a la función económica relacionada con la formación de recursos humanos (Tedesco, 1980b). El papel integrador de la escuela primaria se logró a través de la transmisión de valores seculares y pautas universalistas, una de cuyas manifestaciones fue el laicismo, junto a la difusión de valores nacionales tradicionales. Se priorizó la preparación para las funciones burocráticas, desalentando la formación para la inserción en la producción, tendencia que favoreció el elitismo y enciclopedismo (Oszlak, 2012).

[33] Tedesco afirma que dicha formación se puede analizar como un modo de legitimar el dominio de la población a través de la socialización de esquemas ideológicos específicos (1980a, 2003a).

En 1884, la sanción de ley Nº1.420 de Educación Común posibilitó la organización del sistema de escolarización de masas a través de la escuela moderna. El modelo de organización de regulación centralizada dio preeminencia al Estado por sobre la Iglesia católica y las diferentes comunidades nacionales y religiosas en la selección de contenidos y las orientaciones, sustituyendo el discurso pedagógico eclesiástico y el familiar (Oszlak, 2012; Pineau, 2013; Puiggrós, 1996). La ley definía a la educación primaria como un bien que debía estar al alcance de toda la infancia, sin distinción de sexos, clases sociales, nacionalidades de origen, ni religión. Indicaba el *mínimum* de instrucción obligatoria a impartirse y definía una serie de ramos escolares como organizadores de los saberes. En el artículo 6, explicitaba las materias que integraban el *mínimum* de instrucción: la lectura y escritura; las cuatro reglas de los números enteros, el sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesos y medidas; la Geografía particular de la República y nociones de geografía universal; la historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Asimismo, se explicitaba la existencia de materias discriminadas según el sexo: para las niñas labores de manos y economía doméstica y para los varones ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería (Consejo Nacional de Educación, 1884).

Para garantizar el acceso, la ley consignaba la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, preveía la creación de un Consejo Nacional de Educación y un sistema de financiamiento que daba autonomía al presupuesto del sector. El Poder Ejecutivo se arrogaba un lugar central en la elección de los integrantes del Consejo, y a 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 que proponía la ley 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), a ser impartida, preferentemente, en clases mixtas hasta los diez años. Asimismo, la ley establecía que las clases debían estar a cargo de personal idóneo, que acreditara certificados expedidos por las escuelas Normales del país, probadas aptitudes morales y certificada aptitud

física.

Esta tecnología escolar requirió de la construcción de saberes específicos (los conocimientos pedagógicos) y de la formación de especialistas (los maestros), a quienes la adquisición de dichos saberes les otorgó identidad diferenciada propuesta como modelo de identificación para los alumnos. Asimismo, se generaron dispositivos específicos de disciplinamiento con la finalidad de producir cuerpos dóciles. El discurso pedagógico oficial se constituyó a través de los planes y programas que organizaron los saberes y prácticas, que en el caso de la escuela primaria se basaron en el aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo. La selección de lo pensable, en términos de Bernstein, respecto al saber científico, moral y religioso era moldeado por los modos de presentación, de enseñanza y aprendizaje, y los mecanismos de sanción y evaluación prescriptos en los planes de estudio que fueron -y siguen siendo - la expresión de las luchas y negociación entre tendencias en tensión entre los grupos intervinientes. Las reglas de evaluación diseñadas para acreditar la obtención de determinado capital cultural institucionalizado (por la escuela), se expresaban a través de un diploma. Este mecanismo convirtió a la escuela en un tamiz de clasificación social (Pineau, 2013).

En ese sentido, la formación de sujetos preparados para el desempeño de roles políticos quedó enlazada al nivel secundario y superior de educación. De allí que los programas enciclopedistas de Colegios Nacionales y el aval a las carreras tradicionales expresaran esta distribución social, quedando en manos de la élite el acceso a esos niveles formativos y, por consiguiente, a la función pública. Sin embargo, las consecuencias inesperadas que aparejaron el crecimiento urbano y la aparición de la clase media, sumado al sector desplazado por el régimen elitista pugnaron por la apertura del acceso a la política[34]. Desde entonces, y por dos décadas, el problema central de la política educativa giró en torno de la estructuración del sistema de modo de integrar al sistema nuevas orientaciones que, además de responder a los requerimientos del sector productivo, era la solución imaginada al problema del crecimiento del sistema escolar tradicional en el marco de una política oligárquica (Tedesco, 1980).

La crisis del sistema democrático expresada en la revolución de 1890 impactó en la educación, al visibilizar que la organización del sistema producía mayor cantidad de

[34] Estos sectores heterogéneos fueron los que dieron origen a la Unión Cívica, formada por juventud universitaria y sectores políticos desplazados del poder, y que produjeron la Revolución de 1890 (Tedesco, 1980).

personal político del que podía absorber el aparato oficial, ante lo cual la respuesta de la oligarquía fue fragmentar el sistema creando escuelas profesionales para alejar de la élite dirigencial a sectores sociales en ascenso (Tedesco, 1980). De este modo se crearon las primeras escuelas técnicas y comerciales[35].

Los reclamos por una democratización institucional que impulsaron los sectores medios se reflejaron en el área educativa no fueron modificados durante el periodo de los gobiernos radicales, ya que los planteos se orientaron a garantizar un mayor acceso a las instituciones existentes; se opusieron a las reformas de reorientación del sistema educativo y pusieron énfasis en ampliar el acceso a la escuela primaria, y la consolidación de las orientaciones clásicas[36]. De este modo se volvió a situar a educación del nivel medio como formadora de sujetos capacitados para ejercer cargos políticos, garantizando el acceso al mundo de la política a las clases medias. Las escuelas de Artes y Oficios, en cambio, fueron destinadas al sector social que no aspiraba o no tenía chance de continuar los estudios secundarios, impartiendo una formación artesanal (Tedesco, 1980). La situación escolar básica de los sectores populares durante los gobiernos radicales del periodo 1916 a 1930 había mejorado. En 1914, el 58% de los niños entre 6 y 14 años estaban inscriptos en la escuela primaria. Había 26.689 maestros y 7.575 escuelas. En 1925, el porcentaje de inscripción a la escuela primaria ascendió al 70, 58%, la cantidad de maestros era de 43.663 y las escuelas ascendían a 10.058. En 1932 el porcentaje de alumnos de escuela primaria se mantuvo casi sin modificaciones alcanzando el 69, 01% de la población en edad escolar, siendo 53.838 los maestros y 11.125 escuelas. El analfabetismo había descendido de un 35,65% en 1916 a un 21,98% en 1930 (Puiggrós, 1996).

A partir del golpe de estado y la asunción del José Evaristo Uriburu al poder, se retornó a la perspectiva escolar que dio lugar a que en años posteriores se consolidara lo

[35] El proyecto presentado por Saavedra Lamas en 1916 respondía a esta conflictiva. La propuesta de creación de escuelas especializadas encerraba una perspectiva antidemocrática al especializar a ciertos grupos para tareas manuales que se mantuvieran alejados de la necesidad de favores políticos y, al mismo tiempo, seleccionar con mayor cuidado el acceso a la Universidad para garantizar la formación de cuadros políticos que reprodujeran el sistema. Al mismo tiempo, la necesidad de generar un cierto autoabastecimiento económico obligado por el estallido de la Primera Guerra Mundial enfatizó la falta de condiciones para responder a esos requerimientos. La Unión Cívica Radical y el partido Socialista se opusieron al proyecto, argumentando que el problema educativo principal era el analfabetismo (Tedesco, 1980).

[36] En 1916 el gobierno radical restableció los planes de estudio tradicionales en los Colegios Nacionales y suprimió la Escuela Intermedia aprobada anteriormente (Tedesco, 1980).

que Pineau (1999) denominó imaginario disciplinador, articulado con ideas precedentes, como el higienismo, los rituales patrióticos y el *curriculum* humanista anti pragmático. Esta perspectiva se valió de aportes del espiritualismo, el nacionalismo y la Escuela Nueva[37]. Implicó la creación de una nueva pedagogía que se desplegó en la Reforma promovida en 1937 en la provincia de Buenos Aires al mismo tiempo que en la reforma de los planes de 1936/1937 elaborados por el Consejo Nacional de Educación. Esta nueva versión intentó poner el foco en el interés infantil en la disciplina del trabajo a través de una propuesta más amplia y móvil (Palamidessi, 2004). El viraje se sustentó en las ideas promovidas por el movimiento escolanovista y en las ciencias psicológicas. Este movimiento postulaba que la educación escolar no debía separarse de las actividades de la vida real, para lo que proponía partir de los intereses y necesidades del niño. Las estrategias de enseñanza eran la observación, la investigación, la formulación de preguntas, el trabajo, la reflexión y resolución de problemas. Los planes y programas analizados revelan la influencia de la Escuela Nueva en la organización de los temas y unidades de trabajo y estrategias didácticas indicadas.

El derrotero aquí planteado por las condiciones políticas y económicas, sumado a las ideas vigentes en la ciencia y la religión y el modo en que se desenvolvió la organización del sistema educativo en el nivel primario, permitió situar y comprender el sentido de la revisión de los programas de la escuela primaria argentina que tuvo lugar entre los años 1936 y 1961. De este modo, adquiere sentido el análisis del problema que estudia esta tesis.

Por otra parte, durante el gobierno de Frondizi se planteó el debate en torno al papel del Estado en educación, formándose dos posturas enfrentadas: por un lado los sectores que apoyaban la preeminencia del Estado en el control y planificación del conjunto de la educación pública y, por otro, los que impulsaban el principio de que la educación debía estar en manos de particulares, arrogando al Estado la cobertura de

[37] La educación por el trabajo era uno de los principios básicos postulados por la Escuela Nueva; uno de los impulsores era el pedagogo francés Celestine Freinet (1896-1966), ya que en su teoría confluían las corrientes obreristas y socialistas junto a las ideas de la Escuela Nueva. Las ideas obreristas y socialistas sustentaban la lucha por una educación por el trabajo, una escuela del pueblo y una pedagogía popular y moderna. Por su parte, la Escuela Nueva proponía la expresión libre de los niños. Su idea del "tanteo experimental" se basaba en la observación y la manipulación para entender la realidad en la que viven los niños y comenzar a formarse para poder participar en la sociedad adulta.

aquellos lugares donde los particulares no llegaban a hacerlo[38] (Braslavsky, 1980).

Estrategia metodológica

El estudio sobre los modos de difusión de conocimientos, valores, prescripciones, instituciones y prácticas sobre alimentación en la escuela argentina requirió una primera decisión metodológica, que fue la definición del nivel educativo que abordaría la investigación. Se decidió focalizar la indagación en el nivel primario porque en el periodo de estudio era el único nivel educativo obligatorio para todos los niños y niñas entre 6 y 14 años de edad y, precisamente, por el crecimiento en la matrícula de ese nivel. El censo escolar de 1947 estimaba que el 73,5 % de niños en edad escolar estaban matriculados, mientras que el de 1960 indicaba que ese porcentaje había ascendido al 80% (Tedesco, 1980b); de este modo, la tasa de crecimiento en el lapso 1946-1950 había sido del 2,1%, y en el periodo 1951-1955 del 3,1% (Torre & Pastoriza, 2002). De allí que resultó interesante conocer de qué modo el discurso pedagógico sobre alimentación formaba parte del proyecto de formación de ciudadanos y trabajadores requeridos para consolidar el modelo de nación civilizada, pujante y moderna (Zapiola, 2009).

La siguiente definición metodológica se orientó a delimitar el periodo de estudio. Es usual encontrar trabajos historiográficos cuyo recorte temporal sigue el criterio macropolítico, pero esta definición parte de concebir a las transformaciones que se dan en el campo educativo como resultantes de procesos políticos e institucionales a nivel gubernamental o estatal y no siempre permite dar cuenta de la temporalidad propia de los fenómenos particulares del campo educativo (Narodowski, 1996).

El interés por indagar los componentes de la educación alimentaria que integraron el discurso pedagógico oficial llevó a definir la periodización adoptando como criterio de discontinuidad el cambio a nivel de los programas para la escuela primaria, circunscribiendo la etapa en el denominado periodo de Programas de Asuntos (Caruso, 2003; Palamidessi, 2004). Dicho periodo se extiende entre los años 1936 y 1961, lapso en que el *curriculum* - es decir, los modos de clasificar, cuantificar y distribuir saberes y ocupaciones- elaborado para la escuela primaria argentina se modifica. Tal como fue

[38] Si bien el debate se dio años después a los que abarca este trabajo, se lo menciona ya que fue uno de los problemas que caracterizó el periodo.

mencionado, por primera vez se incluyeron dos tipos de programas: los Programas de Conocimientos - enunciación de ramos que debía comprender la educación primaria – y los Programas de Asuntos en los que se detallaban los diversos temas que debían enseñarse y desarrollarse y la forma en que se debe cumplir su desarrollo.

Respecto de la organización y secuenciación de los saberes, el plan de estudios de 1936 proponía que en los cuatro primeros años el orden de los conocimientos fuera sucesivo, y en los tres últimos se dividiera en grupos por materias, evitándose correlaciones forzadas y separando las técnicas del asunto propiamente dicho, pero vinculándolos entre sí. Esta innovación planteó el conflicto entre dos posiciones respecto del niño – la que privilegiaba la autoactividad y la que priorizaba el gobierno de la infancia que aún se hallaba fuertemente articulada bajo el relato patriótico, la domesticidad y el saber de colecciones[39] (Palamidessi, 2006). Estas reformas se sustentaban en la actitud positiva hacia la naturaleza infantil promovida por el movimiento escolanovista; e intentaba apoyarse en las ciencias psicológicas aun cuando consideraba - a priori- la intervención pedagógica como moralizante (Caruso, 2003). Además, su carácter nacionalizado respondía a las necesidades del contexto político y económico en que se definía su aprobación. Además de incluir fuentes que expresaban las ideas pedagógicas circulantes en la época. el corpus está conformado por documentos que remiten a las políticas públicas del sector, que permitieron indagar sobre el discurso regulativo.

Las fuentes primarias seleccionadas derivan de la decisión de adoptar la perspectiva teórica de Bernstein. La conceptualización propuesta por el autor permite abordar la alimentación como hecho social total y las categorías que provee posibilitan analizar las tensiones que entran en juego en el proceso de construcción del discurso pedagógico. Al mismo tiempo, a partir de su planteo sobre la producción y reproducción del conocimiento escolar, permite describir y analizar cuáles agentes la efectúan, en cuáles campos. De igual modo, permite estudiar los principios y reglas que van pautando qué puede ser transmitido, a quiénes y cómo. Además, el marco conceptual elegido permite establecer la relación entre las condiciones macroeconómicas entre las décadas de 1930 y 1960 y los contenidos sobre alimentación que el discurso pedagógico

[39] Por saber de colección se hace referencia, desde la perspectiva de (Bernstein, 1998), al *curriculum* caracterizado por una clasificación fuerte y aislamiento de los contenidos en disciplinas.

incorporó.

Las preguntas iniciales que orientaron la definición del problema giraron en torno al modo en que se organizaban las reglas que pedagogizaron el conocimiento disponible; de qué modo el sistema educativo argentino seleccionó, clasificó, distribuyó, transmitió y evaluó el conocimiento educativo a través del discurso pedagógico oficial. Otro interrogante fue acerca del modo en que el dispositivo pedagógico, portador de otras voces provenientes de campos y actores externos al sistema educativo, definió la agenda de problemáticas educativas del Estado. Al mismo tiempo, otra de las preguntas que dieron pie a esta indagación fue acerca de las permanencias y/o modificaciones de dicho discurso a lo largo del tiempo y, en este caso en particular, respecto del periodo anterior, ya estudiado en el programa en el que se inserta la presente investigación. Esta pregunta se sustentó en el supuesto de que las modificaciones en los planos económico y político que tuvieron lugar en la sociedad argentina en el periodo abordado podían reflejarse en el discurso pedagógico oficial, entendiendo que éste no varía solamente por cambios en las ideas pedagógicas y en las estrategias de transmisión del conocimiento. Además, este interrogante se enlazó con una pregunta en torno a los destinatarios.

Para responder los objetivos constituyó un corpus documental integrado por: a) planes y programas para la escuela primaria argentina, aprobados por el Consejo Nacional de Educación que se sucedieron en los años que estudia este trabajo; b) la revista *El Monitor de la Educación Común*; c) el *Boletín de Comunicaciones* publicado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina y posteriormente el Ministerio de Educación; y d) la publicación del Ministerio de Educación *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*.

Los planes y programas se relevaron para conocer el modo en que se explicitaban las reglas de recontextualización (Bernstein, 1998, 2001; Bernstein & Díaz, 1985; Singh, 2002) que originan el discurso pedagógico relativo a la alimentación. En el periodo estudiado se implementaron 6 planes y programas: 1) *Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal* (1936)*; 2) Programa de agricultura y ganadería para escuelas de provincias y territorios* (1940)*; 3) Programas de Instrucción Primaria* (1949); *Programa de Educación Primaria* (1954); *Programa de Educación Primaria* (1956); y 6) *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria para la Capital Federal.*

1) *Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal:* fue aprobado, con carácter provisional el 28 de febrero de 1936 y con carácter definitivo el 15 de enero de 1937. Si bien las críticas que dieron lugar a las modificaciones de la escuela primaria anterior vigente estuvieron dirigidas tanto a organización escolar de la Capital Federal como a la escuela primaria de la campaña, se produjeron en primer término cambios a los programas de las escuelas primarias de la Capital Federal y Territorios Nacionales, y con posterioridad el Consejo Nacional de Educación diseñó los programas para las escuelas rurales. Los argumentos que sustentaron los cambios programáticos en 1936/1937 afirmaban que, si bien el contenido era esencialmente educativo, también se debía considerar la tendencia social y cívica de la educación del niño con la finalidad de transformarlo en un individuo útil "por su contextura moral, su capacidad intelectual y su vigor físico" para la colectividad de pertenencia. En la reforma curricular de 1936 la finalidad explicitada es la de despertar, cultivar y fortalecer los sentimientos y normas morales y cívicas, las capacidades para una vida sana (espiritual y física), los buenos modales y maneras, las aptitudes intelectuales para el estudio y claro discernimiento, los conocimientos comunes y básicos, y las fuerzas físicas para el normal crecimiento del cuerpo. Expresaba como uno de los objetivos ineludibles de la escuela procurar al niño una vida higiénica, alegre y saludable dentro y fuera del recinto escolar. Además de la acción de asistencia social al "alumno pobre" preveía desarrollar las cualidades físicas del niño a través del ejercicio corporal, los juegos infantiles, la aireación de aulas y patios y el refrigerio escolar. A través de esas enseñanzas la escuela primaria cumpliría con la finalidad de formar al "hombre-ciudadano".

2) El *Programa de agricultura y ganadería para escuelas de provincias y territorios* para las escuelas rurales dependientes del Consejo Nacional de Educación, fue aprobado el 17 de enero de 1940. El análisis de este documento puso de manifiesto el modo en que el discurso pedagógico oficial sobre educación alimentaria iba en consonancia a las condiciones político-económicas. Si bien la expansión agrocerealera sirvió de argumento a proyectos de enseñanza agrícola (en general todos originados en la región pampeana), inclusive antes de la sanción de la ley N°1420 de Educación Común, la concreción efectiva de las iniciativas tuvo lugar a fines del siglo XIX e inicios del XX (Gutiérrez, 2013). La preocupación por la educación agraria estaba vinculada con la restricción a las exportaciones y su propuesta pedagógica era acorde al

énfasis que el discurso pedagógico oficial puso en la transmisión de la idea de nacionalidad justificada en los peligros de disolución nacional[40].

En 1937 se constituyó la "Comisión asesora honoraria de enseñanza agrícola", que elaboró un proyecto de ley orgánica en donde se consideraba la creación de un Consejo Nacional de Enseñanza Agrícola, del que dependerían todos los niveles de la modalidad. El proyecto fue presentado al Ministro de Agricultura, ingeniero José Padilla, y que proponía la creación de un Consejo Nacional de Enseñanza Agrícola que funcionaría por fuera del sistema de educación común y del que dependerían todos los niveles de la modalidad (Gutiérrez, 2007). Este proyecto expresaba la disputa vigente en esos años para dirigir la enseñanza rural, entre el Ministerio de Agricultura y el de Justicia e Instrucción Pública y fue en ese marco que se aprobó el programa elaborado por este último. El fundamento para su aprobación era que la relevancia de la producción agropecuaria argentina ameritaba la formación de trabajadores rurales (Gutiérrez, 2007). Este programa estaba dividido en los subprogramas, uno de Agricultura y otro de Ganadería. La selección de los contenidos referidos a la producción, elaboración y consumo alimentarios.

3) Los *Programas de Instrucción Primaria* aprobados en 1949 estaban basados en los lineamientos sobre educación planteados en el Primer Plan Quinquenal y en concordancia al artículo 37 inc. 2 de la Constitución Nacional reformada ese mismo año. En esta nueva modificación se puso de manifiesto el énfasis a la sustitución de importaciones que impulsó el gobierno peronista. En el programa se afirmaba que la escuela demandaba que el maestro ubicara al niño en un ambiente y una situación que le permitiera conquistar el conocimiento por propio esfuerzo, cada vez más serio a medida que se avanzaba hacia los grados superiores. De ese esfuerzo, afirmaba, nacen la disciplina en el trabajo y en el pensamiento, las cuales, unidas a la presencia del maestro y a la lección de su ejemplo, configuran la personalidad del educando. Los contenidos sobre alimentación iban en línea con el modelo económico de desarrollo industrial.

4) El *Programa de Educación Primaria* del año 1954 fue el resultado de las modificaciones efectuadas al programa de 1949 para ajustarse al Segundo Plan Quinquenal sancionado en 1952 por medio de la ley N°14.184. Los cambios estuvieron

[40] Medidas tales como la designación de una comisión de folklore, la organización de un plan de recopilación cultural regional y la incorporación de lo militar en actos escolares, programas y textos son indicios de esta tendencia.

relacionados fundamentalmente con la inclusión de aspectos doctrinarios en la enseñanza. Las trasformaciones se plasmaron en. Algunos de los criterios que proponía para el logro de los objetivos generales planteados para la enseñanza primaria indicaban que debía tenerse en cuenta la idiosincrasia del alumno, las características regionales y del ambiente; dotar al alumno de conocimientos básicos, elementales y prácticos, a fin de capacitarlo progresivamente para su desempeño en la sociedad; insistir en la educación moral particularmente sobre los principios de justicia social y solidaridad social que integraban la doctrina nacional. Además, reafirmaba la importancia del lenguaje, la historia, las tradiciones argentinas y el conocimiento objetivo en la formación de la conciencia nacional y la consecuente afirmación del concepto de patria y de soberanía, un derecho al que deben acceder todos los habitantes. Mantenía la obligatoriedad de la enseñanza primaria entre los seis y catorce años de edad y hasta el cumplimiento del mínimo de estudios equivalente al cuarto grado. Esta versión tuvo una vigencia breve, debido a la interrupción del gobierno democrático por el golpe militar.

5) En 1956 se puso en vigencia un nuevo *Programa de Educación Primaria*, manteniendo la misma denominación. Las modificaciones se vinculaban con los vaivenes políticos, y estuvieron orientadas a eliminar los vestigios de la doctrina del gobierno derrocado, por lo que los contenidos referidos a la alimentación no presentaron cambios sustanciales. La denominada Revolución Libertadora se consideraba como una síntesis de los valores nacionales, la justicia y la legalidad política[41]. En el primer sentido fueron las modificaciones efectuadas al *Programa de Educación Primaria* que entró en vigencia en 1956. Si bien se destacó por el desmantelamiento de la estructura pedagógica peronista, se mantuvo la misma organización de programa de asuntos (en este caso denominado desenvolvimiento) y de conocimientos. Entre las finalidades formativas se señala que el maestro debía prestar atención a lo relacionado con urbanidad.

6) Finalmente, también integra este tipo de documentos el *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria para la Capital Federal* aprobado el 25 de enero de 1961. Destacaba el carácter integral de la educación como promotora de la armonía y el

[41] Afirmaba su intención de refundar la democracia proscribiendo al peronismo de la política nacional. Desde su origen contó con el apoyo de amplios sectores políticos y sociales, y orientó su gobierno hacia la desperonización de la sociedad, y la reforma del orden político (Spinelli, 2005).

equilibrio de los valores que debía despertar y cultivar la escuela. En esta oportunidad, la fundamentación de los cambios puso el acento en la democracia, los derechos humanos y la universalidad; asimismo, ponía énfasis en el respeto por el individuo en relación con el medio natural en el que se desenvolvía, que debía estar coordinado con la contemplación de los intereses de la comunidad. Se consideraba que la escuela debía acercarse al hogar de los niños, siendo la observación y valoración de la realidad de esos hogares un serio compromiso para el docente. En este programa se concebía al niño como "sujeto-objeto de la educación" del que debía respetarse su personalidad para que ella lo condujera hacia la realización personal en el medio familiar, escolar, social, nacional y universal. Se incluía la asignatura "Ahorro y Previsión" impuesto por ley de la Nación y que no figuraba en el programa básico común; además, el margen del 10% de tiempo libre consignado en la distribución horaria se asignó a las materias que a juicio de la Comisión requerían incremento de tiempo por la inclusión de temas referidos a "defensa antiaérea", "seguridad vial" e higiene social" haciéndose eco de las conclusiones del "Primer Seminario Latinoamericano de Educación Sanitaria". La mayoría de los motivos tenía como núcleo la Geografía y alrededor de ésta se iban asociando temas de Naturaleza, Historia, Moral y Civismo, Economía Doméstica, Ahorro y Previsión, Defensa Civil por considerar la Comisión que el niño se interesaba fundamentalmente por lo que le rodeaba.

b) *El Monitor de la Educación Común* se analizó para conocer el discurso instruccional que integra las reglas de recontextualización (Bernstein, 1998, 2001; Bernstein & Díaz, 1985; Singh, 2002). Los números digitalizados fueron hallados en el Centro de Documentación de la Biblioteca Nacional de Maestros (Ministerio de Educación de la Nación). Integran el corpus los números editados en los años de 1936 a 1949 y de 1959 a 1961. Los números publicados entre 1936 y 1949 van del Nº757, de enero de 1936, hasta el número trimestral Nº922/923/924 correspondiente a los meses octubre, noviembre y diciembre de 1949, año en que el Consejo Nacional de Educación se convirtió en Dirección Nacional de Enseñanza Primaria, integrada al Ministerio de Educación. Durante este periodo la publicación tuvo una frecuencia errática: los años 1940 y 1941 mantuvieron la frecuencia mensual, pero a partir de 1942 comenzaron a aparecer ediciones mensuales, bimestrales y trimestrales. En el año 1947 fue cuando menos números se publicaron: sólo tres revistas cuatrimestrales. En los dos años

siguientes, y hasta que fuera interrumpida la publicación, se editaron números mensuales, trimestrales y cuatrimestrales. La publicación se retomó en enero de 1959, año en que se publicaron tres números (del Nº925 al Nº927); en 1960 seis (del Nº928 al Nº933, Nº934 y Nº935), y en 1961 sólo dos (Nº936 y Nº937).

Esta publicación tuvo en sus orígenes dos objetivos: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente, para lo cual contaba con dos secciones. La primera estaba orientada a la temática cultural y educativa; en ella se incluían noticias, artículos de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos extranjeros, notas literarias e históricas, panoramas de lo que acontecía en la educación en otros países y reflexiones sobre la educación en la Argentina. Contó con la colaboración de relevantes figuras argentinas y extranjeras, con especial énfasis en cuestiones didácticas y pedagógicas. La segunda sección, denominada "Sección Oficial", estuvo destinada a la trascripción de las actas del Consejo Nacional de Educación (que luego se redujeron a las resoluciones), estadísticas, informes de autoridades y funcionarios (como los escritos por los inspectores nacionales en las provincias y Territorios Nacionales) y discursos de directores y maestros, entre otros documentos. Contenía información sobre la normativa y novedades sobre actos administrativos - licitaciones, nombramiento de docentes, etc. En el periodo estudiado, los destinatarios primordiales de la publicación fueron los maestros y directores escuelas de todo el país, quienes participaban activamente enviando artículos que la revista publicaba. Hasta mediados del siglo XX fue una publicación en la que el Estado habilitaba las voces de los docentes.

Durante el peronismo - que accedió al gobierno a partir de 1946 - se dieron transformaciones del sistema educativo que implicaron una ruptura con ciertas tradiciones de la política educativa forjada en las décadas previas. Este cambio se reflejó en el formato de *El Monitor de la Educación Común*: reducción de los artículos de corte educativo y pedagógico, las secciones destinadas a las novedades bibliográficas, las traducciones de ensayos, las noticias del exterior y actualización sobre revistas recibidas, al tiempo que se promocionan las medidas peronistas en la educación.

Entre los contenidos que constituyeron el discurso pedagógico la revista publicaba material proveniente del campo de la producción; tal el caso del folleto sobre recetas de

cocina a base del maíz elaborado por el Ministerio de Agricultura o la solicitud de la Comisión Reguladora de la Producción y Comercio de la Yerba Mate para incrementar el consumo de yerba mate en los comedores escolares.

c) el *Boletín de Comunicaciones* se analizó para conocer el discurso regulativo (Bernstein, 1998, 2001; Bernstein & Díaz, 1985) referido a la educación alimentaria; se analizaron los números publicados entre los años 1938 y 1960. Eran publicaciones mensuales, bimestrales, trimestrales o cuatrimestrales que compilaban "actos oficiales" - decretos, resoluciones, circulares, memorándums, entre otros - producidos a lo largo del periodo. Estas fuentes permitieron captar las huellas del proceso de incorporación de los distintos sectores sociales a la arena pública, que en este periodo estuvo caracterizado por políticas de protección social que tenían como actor principal al Estado, que en el terreno de la educación se expresó en la expansión de la educación pública, incluyendo la educación media y superior. Respecto al tema que analiza esta tesis, fue posible hallar la articulación entre las disposiciones vinculadas con regulaciones de la producción o medidas de difusión de conocimientos que emanaban del Ministerio de Agricultura y que impactaban en las escuelas.

d) *La escuela y el problema de la nutrición del escolar* se utilizó para rastrear el discurso instruccional (Bernstein, 1998, 2001; Bernstein & Díaz, 1985; Singh, 2002). Se trata de una compilación del ciclo de conferencias organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación, que tuvieron lugar en el teatro Cervantes de la Capital Federal en 1948. Estuvieron destinadas a los directores de escuelas primarias y secundarias. En este documento fue posible reconstruir el modo en que se articulaban aspectos de la agenda del Estado referida a problemas educativos y el modo en que, a través de la producción, distribución de significados, contextos y prácticas, se articulaban de los niveles macro y micro.

También fue posible hallar concepciones sobre la salud con referencias a la alimentación y prescripciones para garantizarla posibilitó advertir la construcción de un perfil docente como representante del Estado concebido como factor regulador de la vida social, como integrador de amplios sectores de la población (Jaime, Dufour, Alessandro & Amaya, 2013). El análisis de esta fuente primaria permitió, además, observar cómo el discurso pedagógico recontextualizó el discurso médico, para, apoyándose en su legitimidad, transmitir a directores y docentes conocimientos para

enseñar a los niños y las niñas y a sus familias qué, cuánto y cómo comer.

Las fuentes mencionadas se estudiaron, desde un enfoque cualitativo, realizando un análisis de contenido entendido como la posibilidad de hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de textos (u otros materiales significativos) mediante la clasificación, tabulación, y la evaluación de sus símbolos clave y temas a fin de determinar su significado y efecto probable (Krippendorff, 2004). El análisis efectuado estuvo guiado por el marco conceptual y orientado a identificar la búsqueda de concepciones, valores, prescripciones, instituciones y prácticas vinculadas con la alimentación, la forma de difusión de conocimientos y preceptos sobre producción, elaboración e ingesta de alimentos y los sujetos imaginarios que construye como destinatarios de esos saberes. Ello implicó el rastreo de material vinculado de manera directa e indirecta con el tema. Se partió de la revisión de las fuentes con la intención de detectar en ellas contenidos referidos a la educación alimentaria.

En el caso de los programas dicho análisis se focalizó tanto en contenidos que parecían vincularse de manera directa como los relacionados indirectamente con la alimentación. De este modo, se consideraron el conjunto de cosas enseñables que formaban parte de asignaturas tales como geografía, historia, ciencias naturales, nutrición, higiene, economía doméstica, religión y moral, entre otras. Los datos obtenidos se volcaron en un cuadro, que permitió visualizar las variaciones en el tratamiento, y las reiteraciones, como así también la relación con los procesos políticos.

En el caso de las revistas, se partió de indagar los sumarios para identificar artículos que trataran sobre educación alimentaria (todos aquellos referidos a los saberes y prácticas que integraban el *curriculum* en sentido estricto; por ejemplo, artículos sobre geografía, historia, biología, ciencias y narraciones cuyo contenido aludía a la alimentación). También se incluyeron escritos que abordaran la educación alimentaria en experiencias escolares (es decir, el *curriculum* en sentido amplio); este grupo lo integran, por ejemplo, las reseñas sobre educación rural y propuestas de enseñanza para las comunidades indígenas que elevaban a la revista maestros y directores de las provincias y territorios nacionales.

Una vez seleccionados los artículos de cada número se elaboró un cuadro en el que además de los datos formales (número, fecha, título del artículo) que facilitaron la revisión de las fuentes, se consignó el contenido de cada uno. Dichos insumos

permitieron responder sobre concepciones vigentes, preceptos, e incluso prácticas vinculadas con la alimentación. Asimismo, se logró articular campos de procedencia de dichos contenidos, e incluso fue posible hallar correspondencia con procesos políticos.

La misma estrategia se utilizó para analizar los boletines editados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, entre los años 1938 a 1961. A partir de la revisión de los índices, se seleccionó la información relacionada con el tema aparecida en los apartados referidos a La Dirección de Instrucción Pública, Informaciones Ministeriales, Dirección de Educación Primaria, Dirección General de Enseñanza Religiosa, para seleccionar discursos, proyectos y mensajes al Congreso de la Nación, y normativas vinculadas al tema de la tesis. También se elaboró un cuadro con los datos, que se pudo cruzar con la información obtenida en las demás fuentes.

El análisis documental se complementó con datos estadísticos demográficos y económicos de la época a los efectos de comprender el alcance y las limitaciones de las prescripciones educativas sobre la realidad de los escolares y sus familias.

Las fuentes consultadas permitieron hallar indicadores provenientes de los discursos del campo de producción y de control simbólico de los cuales se apropió el discurso pedagógico, pasando a integrar los contenidos escolares. Del mismo modo, fue posible identificar los destinatarios que el discurso pedagógico oficial configuró al conformar las identidades de los alumnos, de sus familias y de maestros.

CAPÍTULO 4

LA PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

El presente capítulo describe los contenidos, valores y prácticas referidos a la producción de alimentos, integrados por los saberes que se relacionan (de modo directo o tangencialmente) con la producción de materias primas o del valor agregado que resulta de la industria alimentaria. La lectura de los planes y programas que integran el denominado Periodo de Programas por Asuntos (Palamidessi, 2004) fue el eje ordenador del análisis documental, al que se le sumaron las demás fuentes que constituyen el corpus documental. Esta decisión metodológica permitió hallar las regularidades y disrupciones del objeto de esta investigación a lo largo del periodo de estudio y respecto del periodo anterior.

Para reconstruir el significado del discurso pedagógico, los enunciados hallados referidos a la alimentación y a la educación alimentaria fueron situados en el escenario histórico, teniendo en cuenta los elementos políticos, económicos y culturales. Si bien en esta investigación se parte de la idea de que los cambios políticos no se traducen sincrónicamente en las ideas, las instituciones y las prácticas que tienen lugar en el sistema educativo (Narodowski, 1996), es innegable que esos procesos fueron el contexto en el que se produjeron y distribuyeron significados y prácticas y dieron lugar a la definición de la agenda educativa del Estado y los saberes que integraron los contenidos escolares (Bernstein, 2001).

Desde la creación del sistema educativo, el discurso pedagógico oficial articuló contenidos, valores y prácticas destinadas a crear y regular los hábitos de alumnos y alumnas en relación a la producción de los alimentos a partir de registros científicos, higiénicos y morales (Aisenstein, & Cairo, 2012). El lugar atribuido a dichos contenidos estuvo vinculado a la preponderancia de la Argentina - desde fines del siglo XIX - en la producción de materias primas. Sin embargo, las diferencias entre el periodo que aborda esta tesis y el anterior están relacionadas con la concepción de la enseñanza (fuertemente influida en las ideas escolanovistas) y con la actualización de las explicaciones científicas y las recomendaciones sanitarias relacionadas con la educación alimentaria transmitida en la escuela primaria. Asimismo, algunos de los hallazgos expresan el impacto que tuvo en el discurso pedagógico luego de la Primera Guerra Mundial la fase de industrialización sustitutiva que operó en la Argentina, de manera

incipiente con mayor énfasis a partir de los gobiernos peronistas. El discurso instruccional referido a la alimentación que expresado en los programas del periodo se fundaban en la idea de elaboración de un régimen de ingesta teóricamente adecuado a las necesidades de una sociedad moderna y civilizada.

En los documentos que conformaban el discurso instruccional (los planes y programas de la escuela primaria y los artículos publicados en las revistas *El Monitor de la Educación Común*) se aludía a la producción de alimentos como idea central (por ejemplo, a través del estudio de las materias primas producidas en la Argentina) o bien como parte de algún tema relacionado indirectamente con la alimentación (por ejemplo, el estudio de tipos de suelo y su influencia en la vida). También se hallaron referencias en el discurso regulativo (por ejemplo, disposiciones ministeriales o discursos políticos que aludían a la productividad nacional).

Por otra parte, la importancia atribuida a las prácticas se relacionaba con la concepción de educación por el trabajo[42] basada en el aprendizaje a través de la acción, la experiencia y el ejercicio. En los planes y programas analizados fue posible hallar dos tipos de prácticas: las recomendadas como conocimientos a adquirir por los niños (por ejemplo, las reglas de conducta en la mesa) y las sugerencias didácticas destinadas al maestro para favorecer la experimentación del niño (excursiones a centros de producción alimentaria, como, por ejemplo, el tambo).

En los *Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal y Territorios Nacionales* de 1936[43] los contenidos referidos a la producción de alimentos atravesaban todos los ramos, con prevalencia del ramo Naturaleza. Desde primer grado superior se proponían conocimientos, por ejemplo, sobre la procedencia de las materias primas para la alimentación, la vida y el vestido. Además, se indicaban referencias a la vida en las

[42] La educación por el trabajo era uno de los principios básicos postulados por la Escuela Nueva; uno de los impulsores era el pedagogo francés Celestine Freinet (1896-1966), ya que en su teoría confluían las corrientes obreristas y socialistas junto a las ideas de la Escuela Nueva. Las ideas obreristas y socialistas sustentaban la lucha por una educación por el trabajo, una escuela del pueblo y una pedagogía popular y moderna. Por su parte, la Escuela Nueva proponía la expresión libre de los niños. Su idea del "tanteo experimental" se basaba en la observación y la manipulación para entender la realidad en la que viven los niños y comenzar a formarse para poder participar en la sociedad adulta.

[43] Salvo los *Programas de Agricultura y Ganadería destinados a las provincias y Territorios Nacionales* y el *Programa para Escuelas Primarias* de 1961, en los demás se organizaban los conocimientos de primer grado inferior y primer grado superior de manera integrada, sin discriminarlos por materia.

distintas regiones, que incluía tipos de consumos alimentarios[44]; en los primeros grados se relacionaban con los centros de interés del niño y paulatinamente se iban abordando con mayor nivel de abstracción. En Ciencias Naturales se condensaban explicaciones científico-médicas y recomendaciones de higiene. Se indicaba el estudio de animales, plantas y minerales, relacionados con el ambiente de la escuela, el hogar y de otros espacios de interés del niño y el conocimiento elemental del cuerpo humano y prácticas higiénicas.

En el asunto de primer grado inferior "Nuestro jardín", por ejemplo, se indicaba la enseñanza de los cuidados que se debían prodigar "a las plantas (remoción de la tierra, siembra, trasplante, riego, poda, acción del sol y de la lluvia). Los útiles del jardinero: características, construcción y manejo" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937b, p. 81). En los grados siguientes, esos saberes se articulaban con contenidos de Geografía. De este modo se situaba, por ejemplo, la fauna y flora o los fenómenos climatológicos en las distintas regiones del país. A partir de cuarto grado, se proponía el estudio de los grandes grupos zoológicos y los elementos que componen a los vegetales.

También la materia Geografía incluía conocimientos centrados en los aspectos materiales de la alimentación (Cruz Cruz, 1991). En primer grado inferior partía del estudio de conceptos básicos de la geografía física (el día y la noche; las etapas del día; el sol, la luna y las estrellas, los puntos cardinales y las estaciones del año), para proponer el estudio en segundo grado de conocimientos de mayor complejidad (estudio del suelo, tierras, arena, rocas; relieves; el agua, mares océanos, ríos y lagos; el aire, la atmósfera; el fuego, tipos de fuego naturales y artificiales) relacionando la influencia de cada aspecto con el desarrollo de la vida. En tercer grado se abordaba el tema desde el criterio regional (el estudio de la descripción física y productos naturales en la llanura a través de la pampa argentina; el estudio del río a través del Río de La Plata; la Mesopotamia argentina; la costa marítima; el sur argentino; la montaña; la región mediterránea; la selva).

Los contenidos de Geografía Económica concernientes a la producción alimentaria eran organizados de modo similar. Comenzaban por saberes básicos

[44] Estos contenidos se mantuvieron en los programas de 1949.

indicados para el primer grado inferior (los medios de transporte) y primer grado superior (referencia a la vida en las distintas regiones y la procedencia de las materias primas para la alimentación, la vida y el vestido), incrementando la complejidad paulatinamente (estudio del puerto, medios y vías de comunicación y el trabajo en la ciudad en segundo grado, ampliando a estaciones ferroviarias, el estudio de la distribución de la población de la ciudad y en cada región del país, incluyendo nacionalidades, trabajos y ocupaciones: agricultura, ganadería, industrias y comercio). Asimismo, los conocimientos de Geografía Política estaban integrados al estudio de la división política de la República Argentina a partir del tercer grado. Desde cuarto grado en adelante, se proponía el abordaje físico, económico, etnográfico, político y cultural integrado; primero en el estudio de las provincias y territorios nacionales, luego los países limítrofes y americanos y por último los cinco continentes.

La educación alimentaria también estaba incluida en el ramo Historia. Los saberes relacionados con la producción estaban presentes a partir del segundo grado, en el estudio de la vida y costumbres del periodo colonial (en sus aspectos económico y social, que abarcaba las condiciones de vida en la colonia, reparto de las tierras, las encomiendas, la agricultura, la ganadería, entre otros), y a medida avanzaban los grados, en el estudio general de la historia del mundo (edad antigua, media, moderna y contemporánea) y un esquema general de la historia argentina. En ambos casos se recomendaba articular la evolución económica con las transformaciones en la vida y las costumbres. Los contenidos propuestos permitían aproximarse a la educación alimentaria analizando las pautas alimentarias de los diversos grupos sociales a lo largo de la historia y en diferentes latitudes.

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, conocimientos sobre el clima y las tierras preferidas para cada actividad. Se indicaba además la enseñanza sobre el trigo y el maíz y el lino, como así también el estudio de la vaca, el caballo y la oveja, tanto desde la perspectiva de las Ciencias Naturales, al estudiar sus características, vida y crianza; como desde la perspectiva de la producción, al incluir conocimientos sobre el tambo y sus productos (leche, manteca y queso), el frigorífico y la carne comestible. En tercer grado, el asunto “La llanura” comprendía

conocimientos sobre la llanura, la pampa argentina, su descripción física y sus productos naturales (plantas, animales y minerales). Respecto al trabajo y la vida del hombre, se prescribían saberes sobre la agricultura, ganadería, industria y comercio además de estudiar las comunicaciones y el transporte.

Respecto de las prácticas sugeridas destinadas a los niños, el programa dedicaba un apartado a describir la importancia en el aprendizaje y por ello el detalle en los aspectos didácticos. Las dividía en actividades sociales, higiénicas, estéticas y manuales y la enseñanza consistía en desarrollar simultáneamente todas estas actividades. Las denominadas prácticas sociales estaban orientadas a infundir al niño normas morales y de convivencia social, sentimientos nacionalistas y conducta cívica, además de concebirlas como creadoras de los principios y hábitos éticos del niño; podían ejercitarse en cualquiera de los contenidos o materias. Así, por ejemplo, en el asunto "Nuestros alimentos", indicado para primer grado inferior, se proponía "Referir e ilustrar historietas (el granito de trigo, la gota de agua, las andanzas del proveedor)" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 81). En el mismo sentido se orientaba la recomendación de organización de clubes infantiles[45]. Por otra parte, en el asunto denominado "El agua" se recomendaba "el trabajo en la mesa de arena y experiencias sobre formas naturales del agua y sus cambios" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 134). También se sugería la realización de dibujos de los principales ejemplares de animales y plantas, como así también la elaboración de descripciones sobre los cereales, los productos ganaderos y las industrias derivadas.

Entre las actividades higiénicas se encontraban las dirigidas a la educación corporal que, "además de cuidar el crecimiento orgánico del niño, despiertan y afianzan hábitos de aseo y prolijidad personal". Por su parte, las actividades estéticas estaban orientadas a educar los sentimientos y emociones del niño. Y entre las actividades manuales, se indicaban tareas de cocina.

Respecto a las prácticas orientadas al docente, se planteaban de modo general bajo

[45] Uno de los clubes escolares difundidos en *El Monitor de la Educación Común* era el club de jardineros, implementada tanto en las escuelas urbanas como en las rurales; se publicaron artículos e información internacional sobre todo en las décadas de 1930 y 1940. Así, por ejemplo, en el artículo "El trabajo educador en una escuela rural" publicado en 1938, se describía la organización del "Ave Club" y el "Floral Club"; en 1939 se publicó en la sección de información nacional "Los niños jardineros en la Fiesta del Árbol", en cuya conmemoración se dieron cita los Clubes de niños Jardineros de las escuelas de la Capital Federal.

el título de “recursos didácticos recomendables”. Entre la enumeración de recursos, con la educación alimentaria se vinculaba con la creación de terrario y acuario en la escuela, presentados como “dos magníficos campos para las actividades intelectuales y morales de los niños”. También se aconsejaban la pajarera, el gallinero, las jaulas, el jardín, construcciones sugeridas para ser realizadas por los niños de los grados medios y superiores cuando las condiciones edilicias lo permitieran. Y agregaba el programa que “las jaulas con pájaros y las tinajas con plantas (…) provocan en los niños un sinfín de observaciones útiles y crea en la escuela un ambiente agradable, simpático y educativo a la vez”. Además, se consideraba una estrategia más eficaz acostumbrar a los niños en la ejecución de actos positivos, ya que con ese tipo de “prácticas, a la vez que los niños colaboran en el bienestar del grupo al que pertenecen, se habitúan a tener análogas preocupaciones para su bienestar en el hogar y cultivan sentimientos de respeto hacia las cosas ajenas y propias”. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 32). Por otra parte, respecto a las estrategias para difundir conocimientos sobre el agua, se sugería “indicar y explicar frente al mapa de la República Argentina la representación gráfica de océanos, ríos y lagos” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 134).

El programa de la materia Moral y Cívica era donde la enseñanza se planteaba más explícitamente a través de las prácticas cuyo objetivo era despertar y afianzar en el niño sentimientos de tolerancia y responsabilidad y educar su voluntad. Para ello se proponía la organización de equipos y comisiones, clubs y reuniones infantiles. También se indicaba la utilización de actos y ejemplos referidos a cada tema, incluso recurrir a la enseñanza de vidas ejemplares de todas las esferas de la vida humana. En ese sentido se orientaba el artículo titulado “San Martín agricultor[46]”. Donde se describía el contacto ennoblecedor de las plantas que enseñaban “mansedumbre y constancia” y educaban “los sentidos para la contemplación de la belleza”. Narraba una semblanza de José de San Martín como "cultivador de la tierra". El discurso cerraba con una metáfora destinada a los jóvenes jardineros, en la que se los instaba a seguir cultivando “vuestro jardín interior - el de vuestros pensamientos y vuestros sentimientos - que ha de ser un reflejo del otro y en el que tampoco permitiréis que crezcan las

[46] Era la transcripción del discurso del director del Museo Argentino de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia ante un acto organizado por el club de Niños Jardineros.

malezas ni germinen las malas semillas". La alocución finalizaba afirmando que serían recompensados por la naturaleza, ya que dichas prácticas les permitiría conservar la salud, la inteligencia "para labraros honradamente el porvenir en una tarea tan agradable y útil" y también "la bondad y la alegría de vuestro corazón, la fortaleza de vuestro pecho de futuros ciudadanos argentinos, con la sonrisa de vuestros labios, que es también un reflejo de la divinidad (Doello Jurado, 1942, pp. 62-67).

Por otra parte, el programa de 1936 enmarcaba la orientación de la enseñanza en los ejes del nacionalismo, el patriotismo y la moral, que vertebraban la enseñanza a lo largo de todos los grados "creando un clima moral ejemplar en el que el niño, además de condicionar su conducta al ambiente" pudiera desarrollar "su capacidad ética y sus cualidades de carácter social" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 18). Con referencia a los valores vinculados con la producción alimentaria se postulaba la enseñanza de la colaboración, obediencia, cariño, y se pretendía que el maestro afianzara en el niño "sentimientos de tolerancia y responsabilidad" con la finalidad de "educar su voluntad". También se indicaba la enseñanza de conceptos de economía y ahorro, y en el último año se agregaba la noción de mutualismo y cooperativismo.

El fomento de los sentimientos de amor a la patria y el respeto a sus tradiciones podía llevarse a cabo a través de enseñanzas sobre la alimentación tradicional, como se planteaban en algunos artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común*[47]. En los últimos grados se indicaba la profundización de los conocimientos acerca de la previsión, el ahorro, el mutualismo y el cooperativismo, entre otros preceptos.

Las modificaciones que se incluyeron en los programas de 1936 estuvieron enmarcadas en las condiciones de producción agrícola argentina, afectada por el contexto político y económico mundial, puestas de manifiesto en las normativas y artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común*. En los informes del Consejo Nacional de Educación se atribuía el bajo nivel educativo de la población a la

[47] En diciembre de 1937, por ejemplo, *El Monitor de la Educación Común* publicó un extenso artículo del profesor Florián Olivier, Inspector General de escuelas de Territorios Nacionales, en la que describe las condiciones de escasez de recursos para alimentar a los escolares en algunas zonas del país; describe que por su indicación o "por propia inspiración de los maestros" se ofrecía a los niños un plato de locro. "La escuela está haciendo con esto una obra también de educación nacionalista. Restaura el locro tradicional, enseña a prepararlo y a comerlo y sin hacer guerra ostensible, destierra los platos exóticos que se incorporan a nuestra lista gastronómica sin que llenen estos necesarios principios: baratura y valor nutritivo (Olivier, 1937, p. 11).

crisis económica que habían afrontado diversas regiones de la Argentina, y cuyos resultados se expresaban en la insuficiente formación de sus habitantes en habilidades básicas para la vida. “La miseria que se observa en muchas regiones” contribuía a “la absoluta ignorancia de los pobladores, no solo del arte de leer y escribir, sino, principalmente, de los elementos primarios de las manualidades más necesarias para la vida”. Estas condiciones fundamentaban el intervencionismo del Estado, a través de la cobertura de las necesidades básicas de la población, paliadas con el suministro de ropa y alimentos, pero, advirtiendo que “no puede ser esta tarea un sistema definitivo y solo es aceptable como una medida de emergencia mientras no se restablezcan las condiciones normales del país que han sido conmovidas por la honda crisis que lo ha azotado” (Consejo Nacional de Educación, 1936, p. 8).

Si bien el imaginario del ser argentino, a medida avanzaba el siglo XX, involucraba saber leer y escribir e invocaba el orgullo nacional, incluía también aspiraciones de ascenso social, ligado, para cada vez mayor número de personas, a la vida en las grandes urbes, lo que implicaba concebir la vida en el campo alejada del progreso y la modernidad. Esta visión impactaba en las concepciones sobre la educación adecuada al contexto presente en las orientaciones de los programas; en algunos se afirmaba la necesidad de una educación diferenciada, adaptada al contexto rural y urbano. En consonancia con esa visión, la presidenta de la Comisión Pro- Escuela Rural afirmaba que la escuela primaria debía ofrecer una formación diferenciada “al individuo de las ciudades o al hombre de los campos”, lo que le implicaba la existencia de “dos tipos de escuela bien diferenciados”. La escuela primaria de las grandes ciudades era el primer eslabón en la preparación de “futuros dirigentes, profesionales, engranajes administrativos, comerciales” mientras que la escuela rural debía “formar hombres perfectamente adaptados a su medio, capaces de explotar el suelo, no empírica sino racionalmente”. A pesar de la diferencia establecida, ambas escuelas concordaban en la función “de formar argentinos conscientes de su nacionalidad, orgullosos de su tradición patriótica y cristiana, y plenos de fe en los grandes destinos del país en que plugo a Dios traerlos a 1a vida” (Darnet de Ferreyra, pp. 24-25).

La función de los programas de instrucción pública desde el siglo XIX se basaba en considerar a la escuela como la herramienta adecuada para preparar a los ciudadanos y trabajadores para la Argentina moderna. Esa concepción era la que subyacía en las

ideas planteadas por la oradora, aunque simultáneamente manifestaba otras surgidas a raíz de los grandes flujos migratorios de fines del siglo XIX, vinculadas con los temores de fragmentación social, que ubicó la idea de nacionalidad en el foco de los grupos dirigentes. En el marco de la miseria producto de la crisis económica, estas ideas volvieron a cobrar vigor en la década de 1930. Respecto a la escuela primaria resurgió la idea de que una de sus funciones era contribuir a la construcción de nacionalidad en la que se incluía su esencia cristiana[48]. De este modo se expresaba la idea de nación excluyente surgida a principios del siglo XX como reacción ante la afluencia de inmigrantes, y ponía de manifiesto la existencia de conflictos sociales (Bertoni, 2001).

Estas ideas sobre la escuela estaban en consonancia con la preocupación por los Territorios Nacionales, cuya provincialización se postergaba, y era un tema recurrente en periodos de campañas electorales. Así, por ejemplo, el presidente Agustín P. Justo (1932-1938), a pesar de proclamar la inminencia de la provincialización en la campaña electoral, la postergó luego de acceder al poder con el argumento de la inmadurez política de sus habitantes. Estas afirmaciones iban a contrapelo con los datos estadísticos sobre el grado de desarrollo poblacional y económico alcanzado en las distintas regiones. Otro tema utilizado como excusa para dilatar la autonomía territorial era la educación (Varela, 2015). De este modo, la condición de ciudadanía de los pobladores de los Territorios Nacionales era de segunda categoría, ya que, si bien por estar incluidos en el Estado nacional debían cumplir los deberes y obligaciones propias del resto de los ciudadanos argentinos, estaban excluidos de los derechos políticos ya que el único ámbito de participación directa era el municipal[49].

En consonancia con estas ideas planteadas por el gobierno, el discurso pedagógico oficial enfatizó el impulso a la educación en estas regiones, y el Consejo Nacional de Educación puso en su agenda la lucha contra el analfabetismo y la deserción escolar[50],

[48] Este resurgimiento de la importancia de la enseñanza de la religión en la educación infantil tuvo su antecedente en la reforma implementada por el gobernador Fresco en la provincia de Buenos Aires en 1937, que incluyó la obligatoriedad de la educación religiosa en las escuelas públicas de la provincia dentro del horario de clase. La enseñanza iba a estar a cargo de personal designado por la autoridad eclesiástica (Pineau, 1999).

[49] Los sucesores presidenciales Roberto Ortiz (1938-1941) y Ramón Castillo (1941-1943) mantuvieron la misma tesitura respecto a los habitantes de esas regiones.

[50] La mayor parte de los niños inscriptos en el primer grado de la enseñanza primaria llegaban hasta el tercer grado, y a partir de allí se producía la deserción escolar de los alumnos. Sobre un total de 1.753.133 niños inscriptos en las escuelas primarias de todo el país en 1936, el 41% cursaba primer grado, el 19,94% segundo, el 14,07% tercero, el 9;82% cuarto, 6,04% quinto y el 4, 62% sexto grado (Ortiz, 1938b).

aspecto en el que centró su obra entre los años 1933 y 1936. El esfuerzo de ese organismo estuvo dirigido a crear nuevos establecimientos, fundar escuelas auxiliares de las ya existentes, abrir nuevos grados y crear cargos docentes, medidas que implicaron un significativo incremento del presupuesto nacional.

Así, en 1933 se invirtieron 84.232.942,68 pesos moneda nacional en educación, que se vieron reflejados en el número de 676.613 alumnos en el sistema (21.780 alumnos más que el año anterior), distribuidos en 4.865 escuelas en todo el país (53 establecimientos más que en 1932), con una dotación de personal de 23.035 trabajadores (922 más que en el año anterior). En 1935, el presupuesto ascendió a 98.175.381.75 pesos moneda nacional, lo que representó un incremento de 1.449.644 pesos moneda nacional. Ese año el sistema conto con 741.098 alumnos (64.485 alumnos más que en 1933), 5.317 escuelas (lo que significó la creación de 452 establecimientos en dos años), y 26.584 trabajadores, que representaba un incremento de 3549 cargos docentes en dos años (Consejo Nacional de Educación, 1936). La intensificación de las acciones estuvo centrada en las provincias y los territorios nacionales, tal como lo reflejan los siguientes cuadros

Cuadro 1-Creación de grados y cantidad de alumnos - Periodo 1934-1936

Periodo 1934-1936	Creación de grados	Cantidad de alumnos
Capital	765	23.450
Territorios	920	23.000
Provincias	2.050	51.250
Total	3.735	97.700

Fuente: Consejo Nacional de Educación (1937)

Además de la ampliación de grados en el mismo periodo se crearon 637 escuelas en la Capital Federal, provincias y Territorios Nacionales, distribuidas del siguiente modo

Cuadro- Escuelas creadas- periodo 1933-1 1937

Periodo 1934-1936	Número de Escuelas creadas	Cantidad de alumnos
Capital	30	18.000
Territorios	400	24.000
Provincias	207	12.000

Total	637	54.000

Fuente: Consejo Nacional de Educación (1937)

Estas propuestas y acciones gubernamentales eran acompañadas desde la revista *El Monitor de la Educación Común*, que además se hacía eco de los debates pedagógicos surgidos en torno a estos temas y que se expresaban en artículos elaborados por maestros o directores de escuelas rurales o inspectores generales de los Territorios Nacionales. Así, por ejemplo, en 1936 un director de escuela rural misionera propuso crear pensionados de hogar para solucionar las dificultades de parajes con poca densidad de población, y resolver así los problemas que planteaba la lucha contra el analfabetismo (Ledesma, 1936). En el mismo sentido se orientaba un discurso pronunciado por el vocal del Consejo Nacional de Educación, el Dr. José Quirno Costa, en ocasión de la inauguración de un horno de pan[51] en una escuela rural entrerriana. Mencionaba las causas "que originan la indigencia del poblador rural, en un país tan rico y lleno de posibilidades industriales" enumerando a la escasa población y el rápido crecimiento industrial de las grandes urbes sudamericanas que no llegaba a ser asimilado por las poblaciones diseminadas en el territorio[52].

Hacia fines de la década de 1930 la cuestión educativa ocupaba un lugar relevante en la agenda pública. El mensaje del presidente Pedro Ortiz, expresado al inaugurar el periodo ordinario de Sesiones del Congreso Nacional en 1938, aportó cifras sobre cantidad de alumnos inscriptos y ausentismo en las escuelas (1.852.327 alumnos, con una asistencia media de 1.543.317 niños). Según afirmaba, el "fenómeno, prima, sobre todo en las zonas rurales" y atribuía a "la falta de recursos de los padres". En esa circunstancia basó "la inversión de un millón de pesos que manejó una comisión

[51] El presidente Agustín P. Justo en los meses previos a la elección nacional había efectuado una gira por el país, y como resultado, resolvió, como medida de urgencia, distribuir elementos entre las escuelas más azotadas por la miseria. Para ello dispuso destinar un millón de pesos; la creación de hornos de pan en las escuelas rurales formaba parte de las medidas (Quirno Costa, 1937).

[52] En esos años, *El Monitor de la Educación Común* también publicaba artículos científicos relacionados con la producción; tal el referido a "los elementos catalíticos del suelo de cultivo", en el que clasificaban y describían los elementos químicos indispensables en la "alimentación vegetal" (Theron, 1938, p. 93). En el mismo sentido, en la década de 1940 se publicaron artículos acerca de los potenciales efectos de los avances científicos y tecnológicos sobre la agricultura que apoyarían la creación de un sistema racional de producción agrícola, o la descripción sobre una oleaginosa poco difundida en la Argentina en esos años, como era la soja. De ella se destacaban su aplicación como alimento y de carácter industrial, que, por sus bondades merecía "la atención del productor argentino, sobre todo en la zona de producción agrícola y en especial de la maicera, pues en ella puede cultivarse con todo éxito". Además, daba explicaciones sobre el tratamiento para la siembra (preparación del terreno, época, cantidad de cultivo por hectárea, cosecha), e incluso destacaba las condiciones nutritivas que la volvían "el alimento ideal para las zonas pobres" («Información científica. La soja», mayo/junio de 1945, p. 76).

especial a cuyo cargo estuvo la distribución de alimentos y ropa, previo estudio de las necesidades de cada zona" (Ortiz, 1938a, p. 74). En 1938, La cantidad de niños en edad escolar que no accedían a la escuela primaria era difícil de calcular debido a la falta de datos demográficos oficiales. Sin embargo, el gobierno calculaba que, sobre 12.761.061 de habitantes del país de, el 20% correspondía a niños en edad escolar (2.552.212 niños); pero "en 1937 hubo en las escuelas primarias de toda la República una inscripción de 1.852.327 alumnos y una asistencia media de 1.543.317", lo que implicaba que 699.885 niños no habían sido inscriptos en los registros escolares y que "1.008.895 sin recibir prácticamente el beneficio de la escuela pública" (Ortiz, 1938b, p. 41).

El primer director del Censo Escolar, Ingeniero Alejandro E. Bunge[53] planteaba la contradicción existente entre la realidad económica y demográfica del país considerando a la Argentina, un país agrícola de población urbana. Para Bunge las desigualdades regionales de la Argentina eran consecuencias del modelo agropecuario exportador. Había acuñado el concepto de país abanico, compuesto por tres arcos concéntricos cuyo epicentro era la Capital Federal. El primer arco correspondía al 20% del territorio y lo integraba la provincia de Buenos Aires y parte de las provincias de Córdoba, Santa Fe, norte de La Pampa, Entre Ríos y el sur de Corrientes. En él se concentraba casi el 70% de la población del país y aproximadamente el 80% del capital industrial. Bunge señalaba que cuanto más alejado residían de la capital porteña, más bajos eran los estándares de vida de los habitantes (Milanesio, 2014).

Estas circunstancias crearon las condiciones para que el Consejo Nacional de Educación elaborara e implementara en 1940 los *Programas de Agricultura y Ganadería destinados a las provincias y Territorios Nacionales* que promovían "la educación agrícola-ganadera en forma amplia y orgánica, completa y metodizada". Su aplicación[54] se fundamentaba en "acomodar el porvenir económico y social del país conforme a los designios de su historia de productor agrario y a las posibilidades

[53] Alejandro Bunge (1880-1943), escribió *Una Nueva Argentina*. Era de pensamiento conservador y, si bien exaltaba la generación del ochenta, artífice de la Argentina granero del mundo, concibió algunas ideas económicas y sociales resultantes de la influencia del historicismo alemán, que lo llevaron a concluir que el modelo agrícola-ganadero-exportador se encontraba agotado y que debía avanzarse en un desarrollo industrial volcado al mercado interno (Asiain, 2014).

[54] Circular Nº76 del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública dirigida a los inspectores de sección de los Territorios Nacionales (1941).

inagotables de su vasto y fértil territorio", resolver el despoblamiento de los campos, "el inquietante problema de la desocupación urbana y del triste riesgo de convertir nuestra población en una multitud ciudadana sin finalidad determinada dentro del orden social". El Inspector General de escuelas de Territorios Nacionales instaba a la escuela primaria del interior, especialmente a las rurales, a neutralizar esos fenómenos tendiendo a formar "nuestro hombre-tipo" adaptando "sus aptitudes a la fisonomía industrial bien delimitada de la Republica" (Olivier, 1940, pp. 98-99).

También este programa partía de saberes "simples, prácticos y reales" que se iban complejizando progresivamente. El programa de agricultura proponía como unidad de conocimiento para primer grado el jardín, su cuidado y limpieza, y los instrumentos y se aclaraba que en ese grado la enseñanza debía ser "eminentemente práctica, acondicionada a las posibilidades de la escuela y relacionada con la estación". Se sugería que las "instrucciones teóricas" que impartiera el maestro fueran "derivación y consecuencia de cada tarea realizada en el jardín, como ser el efecto de la humedad, del aire y del sol en la germinación mediante la conocida experiencia de semillas en un vaso de cristal, tratadas simultáneamente con las sembradas en almacigas o asiento" (Consejo Nacional de Educación, 1940, p. 3) y se indicaban actividades como el cuidado, la siembra en almácigos, trasplantes en macetas para adornar el aula; al año siguiente se agregaban conocimientos sobre el cuidado de la tierra, la siembra, el trasplante y la preparación de canteros. En el segundo grado se ampliaban los conocimientos a la huerta, preparación de almácigos protegidos y al aire libre, y al cultivo de hortalizas. Además, se impartían conocimientos acerca de la diferencia entre animales útiles y nocivos, las plagas de las plantas y el modo de combatirlas. Asimismo, se indicaba la enseñanza de procedimientos simples de riegos curativos tales como soluciones de extracto fluido de tabaco y de aceites minerales; en cuarto grado se ampliaban los conocimientos a la chacra experimental con siembra de cereales y oleaginosas según la región - trigo, cebada, centeno, maíz, avena, lino o girasol; se estudiaba clasificaciones de abonos (líquidos, solidos animales, vegetales y minerales) y en los años superiores se agregaban contenidos sobre meteorología (por ejemplo, incidencia de las lluvias en la producción), economía (costo de la hectárea, valor del rendimiento normal, problemas sobre costo y producción de acuerdo a la situación actual del mercado), mientras que en el último año se proponían contenidos sobre el seguro y la cooperativa agrícola,

sistemas de arriendo, la ley de arrendamiento agrícola, los elevadores de granos, los molinos y la transformación de los productos agrícolas (industrialización).

Un tratamiento similar se planteaba en el Programa de Ganadería, que proponía para los primeros grados la enseñanza "objetiva y práctica" sobre los animales auxiliares del hombre. Esos conocimientos debían relacionarse "con las clases de naturaleza y lenguaje" a través de narraciones y descripciones. En primer grado, los conocimientos que se indicaban eran sobre algunos animales de corral (gallina, conejo), y sobre la abeja y la colmena. Estos conocimientos se profundizaban en segundo grado, y en el tercero se ampliaban al cuidado, alimentación y utilidades de los animales de arrastre (caballo, mula, asno y buey) y a los animales de corral (gallinas, pavos, patos y gansos). Se estudiaba en profundidad a las gallinas y caballos (razas, variedades más difundidas en la región. utilidades y cuidados). También, en tercer grado, se indicaba el estudio del proceso de la fecundación del huevo, el conocimiento, prevención y curación de las enfermedades de las aves de corral y también se aplicaba la idea de alimentación racional para las aves de corral. Asimismo, se incluían conocimientos sobre economía, tales como precios y mercados.

Para los tres últimos años, el conocimiento se ampliaba hacia organizaciones ganaderas más complejas, tales como la descripción de la estancia, y los tipos de crianza del ganado (galpón, medio galpón y campo). Se abordaba el estudio de las razas, utilidades y características de la oveja, el cerdo, el caballo y la vaca. También los conocimientos sobre economía se profundizaban, ya que se indicaba como contenido el precio de los animales en pie, el valor actual de la hacienda, las variedades de carnes, tipos de producción (conservación, carne congelada y enfriada). Se enseñaban saberes sobre los modos de industrialización de los productos ganaderos (el frigorífico, la cooperativa ganadera, la cabaña) y los modos de comercialización (mercado interno y externo; comercio argentino de carnes, descripción de una exposición-feria, puertos de embarque). También se difundían nociones someras sobre apicultura y piscicultura.

Las prácticas que se incluían en el *Programa de Agricultura* indicaban la roturación y limpieza de la tierra para preparar almácigos, de diversos tipos. Almácigos protegidos y en cajones (tomates, ajíes, etc.), almácigos al aire libre (repollo, coles, lechuga, acelga, espinaca). Además, se enseñaba la siembra en surco o de asiento (porotos, zapallos, sandias, remolacha, salsifí, etc.), el trasplante en surcos (de repollo,

coliflores, apios, tomates, ajíes.). Se proponían prácticas generales e intensivas en la huerta y el jardín.

En el programa de ganadería se recomendaba la construcción de gallineros, dormideros, corrales, etc., y se indicaba especialmente la visita a establecimientos agropecuarios y de industrialización de los animales estudiados.

Tanto en el programa de agricultura como el de ganadería los valores que se explicitaban era el fomento a la eficiencia en el trabajo, y el amor a los animales. Estos valores eran fomentados también desde la revista editada por el Consejo Nacional de Educación, tal el caso de la publicación de la composición de José Pedroni *Canción del Arado* distinguida con el premio de la Universidad Nacional de Córdoba, en el concurso literario organizado por la Municipalidad de Pozo del Molle, Córdoba, que exaltaba el trabajo rural

> (…) Chacareros del campo argentino,
> ¡a sembrar, a sembrar!
> Por la patria grande, para todo el mundo,
> sembremos el pan (Pedroni, 1939, p. 20).

También se publicaban extensos artículos que se referían a la escuela rural. En general eran producciones de directores o maestros de escuelas rurales o de algún Inspector General de escuelas de Territorios Nacionales; tal el caso del escrito que proponía la formación de la huerta escolar, describiendo los pasos para esa tarea: elección del terreno, preparación de la tierra, cercado, siembra de hortalizas, etc. Además, entre los beneficios atribuidos a esa actividad, el director de escuela rural enumeraba la promoción de actividades de extensión de la enseñanza vinculadas a la producción, tales como la huerta familiar, “la asociación infantil "El Árbol" para vender las plantas de los almácigos a los vecinos” (cuidando que el dinero recaudado “no vaya a manos del maestro bajo ningún concepto" (y que fuera utilizado para la compra de semillas), y el cultivo de frutales (en especial morera, que traía aparejado el gusano de seda). El artículo incluía, además, información sobre la preparación del abono y control de plagas (Milella, 1941, pp. 39-40).

Algunos conocimientos indispensables para la enseñanza de la producción de alimentos convirtieron a los agrónomos en actores privilegiados, tal como queda de manifiesto en la solicitud de técnicos que el Consejo Nacional de Educación efectuó a la Dirección General de Agricultura de la Nación [dependiente del Ministerio de

Agricultura]. La finalidad era que transmitieran a los escolares la significación económica de la lucha contra la garrapata en las escuelas nacionales de la provincia de Entre Ríos, y dieran instrucciones al respecto. Asimismo, se le solicitaba al Ministerio de Agricultura de la Nación que distribuyera material ilustrativo en las escuelas nacionales de las zonas afectadas "por plagas agrícolas o ganaderas (…) destinado a los docentes, para que puedan asociar tales instrucciones al desarrollo de los programas de agricultura y ganadería" (Actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación, Nº39 a 49, 1941). Sin embargo, este tipo de medidas eran criticadas por los destinatarios, que publicaban sus opiniones en *El Monitor de la Educación Común*. Tal el caso de las críticas expresadas a este tipo de material que efectuó Severo Milella, director de la escuela Nacional Nº23 de Paso de la Patria, Corrientes sobre los manuales y folletos de agricultura, considerando que habían sido escritos "para una mentalidad superior a la que corresponde a nuestro medio cultural y para regiones y trabajadores del campo que disponen de todos los elementos necesarios" (Milella, 1941, pp. 37-38).

Por otra parte, algunas medidas del ministerio de Justicia e Instrucción Pública se vinculaban con en la esfera de la producción. Un ejemplo de ello fue la propuesta del Consejo Nacional de Educación de difundir al personal administrativo y docente del Consejo, la gestión que realizaba la Comisión Reguladora de la Producción y Comercio de la Yerba Mate[55]. Simultáneamente, la Inspección Médica Escolar produjo un dictamen sobre las ventajas que reportaba para la salud y la economía el uso de la yerba mate como sustituto del té y el café[56], que el Consejo Nacional de Educación utilizó como argumento para disponer la inclusión de la yerba mate como sustituto del café o té en los menús del Consejo a los niños de sus escuelas y colonias (Ledesma, 1940, p. 168). En el mismo sentido resultaba la indicación dada a las Inspecciones Generales a fin de que adoptaran medidas tendientes a que los maestros hicieran conocer a sus alumnos las distintas maneras en que el maíz podía ser aprovechado como alimento (Ledesma, 1941a). Estas resoluciones se tomaron en el momento en que el maíz pasó de constituir el 21% del total de cereales exportado antes de la Segunda Guerra Mundial a

[55] La Comisión Reguladora influyó en la elevación de los precios que percibía el productor, en la limitación de las importaciones de yerba mate desde Brasil. Además, regulaba los stocks (Rodriguez, 2015).

[56] Esta medida se tomó en plena crisis yerbatera. A causa del desequilibro en la producción la Comisión limitó la producción nacional con la intención de garantizar la compensación de los gastos de mantenimiento de los yerbales y la amortización de los capitales invertidos (Rodriguez, 2015).

representar el 1% después de 1941. La caída en la exportación del maíz tuvo lugar cuando las cosechas de 1941, 1942 y 1943 oscilaban entre 9 y 10,2 millones de toneladas (Gelman & Barsky, 2009), por lo que quedaba disponible un elevado stock que debía ser consumido en el mercado interno[57].

Durante la presidencia de Edelmiro Farrell[58], se intervino el Consejo Nacional de Educación, y se designó una Comisión Especial para elaborar un proyecto de unificación de programas de escuelas primarias con la intención de que tuvieran un desarrollo igual, que hubiera entre ellos "una correlación tal que permita al niño que cambia de domicilio, de provincia a territorio o de la Capital a provincias, seguir su ciclo primario sin violencias, ni cambios fundamentales" (Leveratto, 1945, p. 4). En acuerdo a esas medidas *El Monitor de la Educación Común* publicaba los avances en la elaboración del proyecto de unificación de programas para la escuela primaria[59] que resultó un esbozo del plan que finalmente se implementó en 1949.

La propuesta contemplaba la idiosincrasia de cada región, por lo que se preveía reservar un tercio del programa para desarrollar materias propias, que se refirieran a las particularidades de cada zona. Uno de los ejes que impulsaba este anteproyecto era acercar la escuela a la vida cotidiana; así, se le daba mayor importancia, por ejemplo, a la Geografía Humana y Económica, ya que se consideraba que los contenidos que la integraban tenían mayor importancia en la resolución de los problemas cotidianos[60]. Este enfoque se mantuvo durante los gobiernos peronistas.

Tal como ocurría en periodos anteriores, *El Monitor de la Educación Común* fue una caja de resonancia del clima de ideas que circulaban, y ello se pudo observar también en las publicaciones referidas a la producción de alimentos. Así, por ejemplo, en sucesivos números se publicaron artículos sobre el impacto del clima en la vida del

[57] En ese sentido iba la circular Nº76 dirigida a los directores de las escuelas de Artes y Oficios, solicitando información sobre la cantidad de carbón de fragua utilizada por año en cada establecimiento, la posibilidad de substituirlo por maíz y las comodidades existentes en el establecimiento para almacenar "una cantidad de maíz, hasta un máximo igual a cuatro veces la cantidad de carbón usada en el año" (Dirección de Inspección General de Enseñanza, 1941, p. 757).

[58] Farrell fue un presidente de facto que asumió en marzo de 1944 y continuó en ejercicio hasta el 4 de junio de 1946.

[59] El argumento utilizado para la publicación de avances parciales era que se buscaba dar a conocer los resultados a los maestros para fomentar su participación en el proyecto.

[60] Esta perspectiva suponía un mayor énfasis en la difusión de conocimientos, valores y prácticas sobre producción de alimentos (condiciones, técnicas, tecnologías para hacerlo) y sobre derechos y obligaciones de las personas en relación al tema (acceso y roles del estado, las comunidades, la familia y el mercado).

hombre, otros referidos a diversos cultivos, o bien sobre clubes juveniles agrícolas en países de Europa[61]. En un artículo sobre los huertos caseros y escolares se recomendaba el cultivo de legumbres. En este caso, puede apreciarse los efectos simbólicos (a través de los valores que implica la producción alimentaria) sobre los individuos que lo practican y sobre la comunidad. El autor afirmaba que la implementación del huerto escolar cumplía los propósitos de "familiarizar a los niños con los principios fundamentales de la agricultura", y, además, "las ideas adquiridas" podían ser inspiradoras "para más tarde dedicarse el estudio científico de agricultura y adoptarla como carrera". También era un modo de "Instruirlos acerca de los sistemas modernos para el desarrollo de la agricultura y la vida rural" a través de la puesta en "práctica [de] las reglas y teorías de la agricultura científicas adquirida en los libros de texto y otras publicaciones". Asimismo, se hacía referencia al valor de cooperación que dicha práctica fomentaba (Colom, 1946, pp. 72-73).

El artículo describía ciertos principios comprensivos para la implementación del cultivo válidos para cualquier región o condiciones del suelo: en primer lugar, proponía el estudio de las condiciones de la región, estrategias de selección del terreno y elaboración de un plan de siembra acorde con las condiciones climáticas. Luego, ofrecía un cuadro de distancias aproximadas entre las plantas según la especie, recomendaciones para evaluar las características del suelo, modos de enriquecimiento a través de abono comercial u orgánico, técnicas de avenamiento, características de las semillas, técnicas de preparación de cajas de semillas, almácigos y semilleros, consideraciones para la siembra y el cultivo, riego y protección de las plantas contra plagas y enfermedades. Las instrucciones tenían el objetivo de difundir contenidos de aplicación práctica.

Hacia fines de la década de 1940, a partir del énfasis colocado en la perspectiva económica, el discurso pedagógico manifestó un viraje en la construcción del discurso sobre educación alimentaria. En 1947, la Secretaría de Informaciones y Prensa elaboró ejemplares del Mapa de la República Argentina con indicación de las zonas de

[61] Se publicó, por ejemplo, una reseña de los clubes juveniles agrícolas de Gran Bretaña, que se hacía eco "de las finalidades pedagógicas, de su influencia social, educativa y práctica y de los notables efectos logrados en la armonía colectiva de los pequeños centros de población y núcleos campesinos" ya que "por medio de los jóvenes entran en estado de relación amable." Agregaba además que la finalidad de estos centros no era "solamente para capacitar a las juventudes campesinas, sino también para hacer de sus miembros, elementos útiles para la comunidad" (Easter, 1947, pp. 47-51).

reactivación económica, que la Inspección General de Enseñanza hizo llegar a los directores y rectores de establecimientos escolares como material didáctico para que los directores los ubicaran "en lugar preferente, para la vista de profesores, personal y alumnos. Este mismo mapa deberá guardarse para ser utilizado más adelante al dictarse clases alusivas, de acuerdo con las instrucciones y aclaraciones que oportunamente se le harán llegar" (Musacchio, 1947).

Los mapas habían sido confeccionados para servir de base a los estudios de obras públicas establecidas en el Primer Plan Quinquenal. La indicación de transformar los mapas para la planificación de las obras públicas en material didáctico era una medida acorde a la reformulación de los contenidos que se efectuó en 1949[62].

La relevancia que el gobierno peronista otorgó al sector industrial y a los trabajadores, tuvo su correlato en el discurso regulativo, ya que se sancionó una nueva conformación del Consejo Nacional de Educación, que quedó constituido por tres secciones: 1) Enseñanza Primaria; 2) Enseñanza Secundaria; y 3) Enseñanza Técnica. Cada sección tendría un Vocal representante del Ministerio de Instrucción Pública, tres Vocales por la Secretaria de Industria y Comercio, uno en nombre o representación de los obreros, otro de los artesanos y el tercero de los patronos. Tres por el Ministerio de Agricultura, dos de ellos en representación de los obreros del campo y el tercero de los propietarios del mismo; tres por la Secretaria de Trabajo, nueve por el Poder Ejecutivo (tres para cada sección, el tercero de cada uno debía ser un obrero o artesano o empleado). También tendría un representante por cada Provincia o Territorio, dos Vocales por la enseñanza privada y tres por las asociaciones o agrupaciones de padres de familia. Sin embargo, en agosto de ese mismo año el Congreso Nacional sancionó la ley Nº13.548 que regulaba la estructura de algunas dependencias gubernamentales. Entre ellas se disponía la sustitución del Consejo Nacional de Educación por la Dirección General de Enseñanza Primaria, que, al depender directamente del Ministerio Secretaría de Estado de Educación, perdía la autonomía que había tenido hasta entonces

[62] A pesar de las transformaciones introducidas a los programas escolares destinados a la enseñanza primaria, seguía recibiendo críticas; uno de sus críticos fue el ingeniero Bunge, quien consideraba que su organización era "demasiado enciclopédica, poco real y cortada por la misma tijera para todo el país, como destinada a la vida de las calles de asfalto" (Bunge, 1945, pp. 60-61). Una de las soluciones sugeridas era la necesidad de simplificación de los contenidos y a regionalización de los programas. Bunge también criticaba la política asistencial que el Estado venía realizando a través de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, ya que consideraba que la dedicación de la escuela a la función de asistencia social perturbaba la enseñanza y la educación. La labor de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar se mantuvo hasta el año 1943.

desde su creación.

El programa de gobierno sustentado en la sustitución de importaciones también se expresó en las modificaciones que se efectuaron al Programa de Instrucción Pública[63] en 1949, basado en los lineamientos sobre educación planteados en el Primer Plan Quinquenal y en concordancia al artículo 37 inciso 2 de la Constitución Nacional reformada ese mismo año. El foco de la adaptación de estos programas a la realidad ambiente y escolar se había puesto "en la escuela común argentina, urbana, poblada por alumnos de los más diversos sectores sociales y con una organización graduada". Al igual que en las versiones anteriores, seguía teniendo relevancia el carácter nacional, con el fundamento de que permitiría desenvolver la personalidad del niño, "conformada a la realidad argentina". Además, recomendaba la adaptación de los contenidos "a las peculiaridades de las distintas zonas y escuelas de la República" con la finalidad de "contemplar las necesidades regionales" y "mantener la unidad pedagógica, cultural y espiritual que los informa" (Consejo Nacional de Educación, 1950, p. 21).

Las regiones que contemplaba el plan estaban definidas desde la perspectiva geográfica, económica y humana, que planteaban diferenciaciones notorias en las exigencias vitales de las poblaciones que donde se insertaban las escuelas, clasificadas en escuelas de: núcleo industrial, de mar, de ribera, de montaña, de bosque, de zona minera, de zonas agropecuarias (subdividida en escuelas de explotación agrícola, de exploración agrícola especializada y de explotación ganadera), y de frontera.

Por otra parte, los saberes, valores y prácticas vinculados con la producción de alimentos incluidos en el programa de 1949 seguían los mismos criterios del programa anterior, basados en las ideas de la Escuela Nueva. Tenía dos finalidades: preparación o instrucción (técnicas del saber o disciplinas instrumentales) y configuración o desenvolvimiento (educación intelectual, física, moral, estética y religiosa). Se mantenía la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, pero innovaba la estructura organizativa, al reordenarla en tres ciclos: preescolar, de dos años de duración; un

[63] Si bien la estructura académica original del sistema educativo no fue alterada, se propuso una reorientación de los estudios a través de una articulación estrecha con el mundo del trabajo. Allí expresaba que el carácter la escuela primaria debía ser instrumental, es decir, que incluía el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos básicos para situarse en la vida. Junto a esta perspectiva materialista, debía perseguir la otra finalidad "configuradora de la educación que tiende no a que el hombre esté mejor sino a un ser mejor del mismo" (Perón, 1946). Conjugando las dos perspectivas, se pretendía que la escuela primaria preparara y también modelara la personalidad y favoreciera un sentido de iniciativa, cooperación y trabajo, elementos que eran presentados como los que permitirían construir una mejor sociedad con mayor justicia social.

segundo ciclo de cinco años, y un tercero de dos años que incorporaría rudimentos de un oficio, arte u ocupación manual (Ruiz, Muiños, Ruiz& Schoo, 2009). La materia Economía Doméstica pasó a integrar los programas de preaprendizaje, bajo la denominación de "Educación para el hogar", quedando implícito que era una materia especial para las niñas[64]. Esta organización respondía a las ideas sostenidas por los escolanovistas, que consideraban al trabajo como "el medio más efectivo para introducir al niño en la vida real". Asimismo, se consideraba útil para ejercitar "el esfuerzo", educar "la voluntad" y disciplinar "el carácter", ya que "al comprender la esencia de los procesos del trabajo el niño se educa para la sociedad en que debe actuar". Junto a esta asignatura se incluían programas de Carpintería, Metalistería, Electrotécnica, Cartonado y Encuadernación, Modelado y Construcción, Cestería, Tareas Rurales, Aeromodelismo y Juguetería, con la indicación de que su dictado estuviera condicionado por "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, pp. 62-67).

El Programa de Asuntos pasó a denominarse de Desenvolvimiento. Se organizaba en "unidades de trabajo" (mi escuela, mi hogar, mi salud, etc.) que, a su vez, se subdividía en varios "motivos de trabajo" (los primeros días en la escuela, mi salón de clase, el hogar de todos, etc.); los saberes se distribuían en complejidad creciente. A partir del segundo grado los "motivos de trabajo" se complejizaban (por ejemplo, las unidades de trabajo de los primeros grados "Mi escuela" y "Mi hogar" en segundo grado eran sustituidos por "El lugar en que vivimos", "El centro poblado y la zona rural", etc. Cada unidad se abordaba desde las diversas materias (Geografía, Naturaleza, Historia, Educación Moral y Cívica, Idioma Nacional). A pesar de que la materia Religión había adquirido el carácter de enseñanza obligatoria, sólo de presentaba el programa de conocimientos mientras que los contenidos aparecían distribuidos en los saberes, prácticas y valores que integraban los propósitos formativos en el Programa de Desenvolvimiento.

Al igual que en la versión de 1936, los contenidos referidos a la producción de alimentos se enseñaban sobre todo en las materias Geografía, Naturaleza e Historia,

[64] En el programa para la escuela primaria de 1949 Economía Doméstica integraba las materias de preaprendizaje.

aunque la organización respondía de modo más explícito a la propuesta de la Escuela Nueva, en lo que respecta a los centros de interés como punto de partida del aprendizaje. De este modo, en los primeros grados se iniciaba con el estudio de los animales y plantas de la casa, que incluían el corral, el gallinero, la huerta y el jardín; los animales de los alrededores de la escuela, y diferentes trabajos relacionados con la producción de alimentos, tales como la chacra, la granja, el campo; el comercio y la industria alimentaria del lugar.

En la materia Geografía, las unidades de trabajo posibilitaban el estudio de los aspectos físicos, económicos y políticos de manera integrada. Así, por ejemplo, para segundo grado se proponía el estudio de la interdependencia de los medios urbano y rural (alimentación, vestido y vivienda), la vida y costumbres de los niños en las zonas del país de donde procedían los productos de consumo que no eran del lugar, y la posterior localización de los mismos. También se indicaba la enseñanza de los productos alimenticios de la zona. En tercer grado, la unidad de trabajo llamada "Nuestro panorama físico" se subdividía en los motivos: 1) el territorio (el estudio de aspectos físicos de la ciudad o región donde se asentaba la escuela y saberes sobre relieve); 2) el agua (mares, lagos, fuentes de agua próximas); y 3) el clima (los vientos, la humedad, tipos de riego y temperaturas de la región donde se asentaba la escuela). Desde la perspectiva económica, la unidad de trabajo "Nuestro panorama económico" incluía los "motivos de trabajo": 1) acción del hombre sobre la naturaleza (el aprovechamiento de las fuentes de agua en la zona, obras de embalse y desagüe, medios de comunicación, canales, caminos, aeropuertos); 2) ocupación de los habitantes (producción agropecuaria, la elaboración de materias primas y centros fabriles).

En cuarto grado se indicaba la unidad de trabajo denominada "Cómo satisface el hombre la necesidad de alimentarse en las distintas regiones del territorio argentino". Los "motivos de trabajo" vinculados a la producción alimentaria que se indicaban era 1) la siembra y la cosecha en el campo argentino (se abordaban conocimientos sobre las producciones agrícolas de cada región, la monocultura y la policultura); 2) la estancia argentina (la estancia criolla y la moderna); 3) la granja como solución rural (zonas granjeras del país con especial referencia a la región de la escuela); y 4) la alimentación racional (principales productos de la zona y otros que se adquieren afuera). Los conocimientos sobre Geografía económica se ampliaban al indicar el estudio de obras

hídricas (que incluía conocimientos sobre la frecuencia de lluvias en la zona y el país; las crecidas de los ríos, las obras de embalse, riego y desagüe, canalización y puertos) y de las rutas aéreas y terrestres de comunicación (red caminera argentina, jurisdicciones, principales rutas de la región, puentes y túneles, etc.).

El estudio de Geografía argentina para quinto grado se realizaba en primer lugar de manera general, y luego se estudiaban las zonas de producción, que en gran medida era la producción de materias primas: de cereales y oleaginosas, de la caña de azúcar, de la yerba mate, de la vid y otros frutales, ganaderas, granjeras y hortícolas, pesqueras[65]. Los contenidos sobre producción de alimentos que se prescribían para quinto grado estaban incluidos en la unidad de trabajo llamada "El trabajo en la zona agropecuaria". Esta unidad estaba organizada en los "motivos de trabajo": 1) la chacra, el viñedo y la huerta (zona de producción, principales productos, factores que determinan la producción); 2) la estancia y la granja (zonas ganaderas y granjeras del país; distribución de los ganados, factores que determinan la producción); 3) industrias derivadas de la producción agropecuaria (molinos, aceiteras, bodegas, cervecerías, cremerías, frigoríficos, centros fabriles, pequeñas industrias regionales); 4) la actividad en los centros agropecuarios de producción y elaboración (comercialización de los productos, recuperación económica nacional, vías de comunicación y medios de transporte, principales centros de población); 5) la alimentación (importancia de la producción alimentaria argentina). En la unidad "El trabajo en las tierras subtropicales", subdividido en los motivos: 1) cultivos y plantíos (caña de azúcar, yerba mate, arroz, frutas cítricas, banana, zonas de producción); 2) industrias derivadas (ingenios, molinos arroceros y yerbateros, pequeñas industrias regionales); 3) la actividad en las zonas subtropicales (comercialización de los productos, recuperación económica nacional, vías de comunicación y medios de transporte).

También se abordaban contenidos relacionados con la producción alimentaria de manera tangencial en la unidad de trabajo denominada "El trabajo en las aguas y la conquista del aire" en el motivo de trabajo referido al agua, que incluía el estudio de la navegación fluvial y marítima, flota mercante, los grandes puertos, principales naciones

[65] También se estudiaban las zonas petrolíferas, mineras y forestales.

que mantienen intercambio comercial con Argentina, pesquerías de mar, río y lago; riqueza pesquera nacional y su industrialización. Finalmente, en sexto grado se estudiaban contenidos sobre la producción alimentaria en la unidad de trabajo titulada "En marcha". En el motivo de trabajo sobre la evolución económica se abordaba el conocimiento sobre fuentes de riqueza, industrias, comercio, comunicaciones y transportes. Los centros de reactivación económica en el Plan de gobierno. En la unidad "Organización de la sociedad argentina" se estudiaban contenidos vinculados indirectamente con la producción de alimentos en el motivo denominado "derechos constitucionales", donde se incluían los puertos y rutas de intercambio internacional, las aduanas. Inclusive se incluía en Geografía el abordaje de la Argentina, productora de alimentos en la unidad "La salud, tesoro inapreciable" dentro del motivo de trabajo denominado "La alimentación".

En la materia Naturaleza, a partir de segundo grado, se indicaba la enseñanza de conocimientos sobre los procesos de producción, explotación y comercialización de los principales elementos utilizados en la alimentación, primero referidos a la zona donde se radicaba la escuela, y luego se ampliaba al estudio de otras zonas. También se incluían conocimientos sobre producción de alimentos en otros periodos históricos: en la unidad de trabajo "España civilizadora", se abordaba de la materia Naturaleza contenidos sobre los vegetales y animales aprovechados por el indio y saberes sobre los animales domésticos introducidos por los españoles. Del mismo modo, al estudiar "Nuestro panorama económico" se indicaba el estudio de la siembra y las plantas clones, su cultivo y cosecha; características de las plantas que se cultivaban en la región, crecimiento y multiplicación de los vegetales de tallo aéreo; crianza y características de los animales domésticos.

En cuarto grado, la unidad sobre satisfacción de la necesidad de la alimentación en el suelo argentino estaba integrada por los contenidos sobre la tierra laborable, la rotación de los cultivos, labores agrícolas principales, la sal y el frío en la conservación de las carnes, la leche pasteurizada, industrialización de los vegetales aborígenes, actividades propias de la granja, la abeja. Incluso se estudiaban condiciones de producción en épocas históricas (aprovechamiento del agua en la industria rudimentaria de la época hispánica y aportes de las industrias locales a las expediciones libertadoras, características de la especies animales y vegetales indígenas).

En quinto grado, se indicaba el estudio de la nutrición y respiración de las plantas, estudio fisicoquímico del agua, la vida acuática, animales y plantas típicas de las aguas argentinas. Además, se indicaba el estudio de la composición fisicoquímica del aire y la atmósfera. En la unidad referida al trabajo en la zona agropecuaria, se indicaba el estudio de vegetales de la chacra, el viñedo y la huerta, el estudio de las plagas que afectaban los cultivos. También se incluían caracteres elementales de los mamíferos, ejemplares típicos domésticos y salvajes, y las plagas que afectaban a animales y humanos. También se indicaba la enseñanza somera de los fenómenos físico- químicos de los procesos de las industrias de producción agropecuaria.

En sexto grado se ampliaba el conocimiento sobre animales típicos de otros continentes (Asia, África, Oceanía y Antártida), y también se indicaban como contenidos las propiedades fisicoquímicas del calor, el aire y el agua; las leyes físicas que regulan los molinos de viento, la máquina de vapor, motor de explosión, turbina y dínamo; También se prescribía el estudio de las características de los ganados introducidos en el país con fines de mestización. En la unidad que estudiaba al hombre en la historia, se incluían contenidos sobre el clima, al abordar la transformación de regiones fértiles en la antigüedad en desiertos, y la erosión del suelo.

Por otra parte, la materia Educación para el Hogar había modificado la organización. Presentaba cinco ejes[66], y se indicaban conocimientos relacionados con la producción de alimentos en el eje "Alimentación familiar", tales como obtención y utilización de productos alimenticios regionales). Asimismo, en la materia "Tareas Rurales" que integraba el área de aprendizaje, se incluían conocimientos vinculados con la producción de materias primas (tales como análisis y preparación del terreno, conocimiento de las herramientas, preparación de almácigos, reproducción natural y artificial de vegetales[67], etc.).

Paralelamente, y al igual que en su versión anterior, las prácticas sobre producción de alimentos ocupaban un lugar de relevancia. Además de los contenidos organizados en unidades y "motivos de trabajo" (con su correlación informativa), el programa de

[66] Los ejes de la materia Educación para el hogar era: a) Alimentación para el hogar; b) La economía y el vestido; c) Vivienda familiar; d) Higiene general, y e) Puericultura.

[67] Estos saberes eran similares a los indicados en los Programas de Agricultura y Ganadería para Escuelas de Provincias y Territorios Nacionales de 1940.

desenvolvimiento constaba de un campo denominado “Trabajos del alumno, observación, asociación y expresión”. Las actividades se agrupaban en experiencias o ejercicios de la vida práctica, y ejercitaciones orales, escritas, gráficas y motoras, además de manuales y artísticas. Algunas de ellas se vinculaban con el aprendizaje de los contenidos y otras con la inculcación de valores y hábitos de urbanidad y conducta. En esta versión del programa, no se hacía hincapié en las sugerencias didácticas para el maestro, por lo que las actividades que en el programa de 1936 aparecían como sugerencias didácticas para el maestro, en esta versión estaban incluidas en el apartado de trabajos del alumno.

Entre los ejercicios de la vida práctica, en los primeros grados, se indicaba la lectura diaria de la fecha (que incluía observaciones referentes a las condiciones climáticas del día), observaciones sobre las características del terreno; prácticas de cuidado y aseo de plantas y animales, ejercicios de medición aproximada de distancias y longitudes; observaciones relacionadas con el lugar, visitas a mercados, ferias y comercios como así también a lugares de producción de alimentos o materias primas, excursiones a puertos y costas; observaciones del suelo y aguas de la zona; experiencias sencillas sobre productos alimentarios para comprobar las propiedades físico-químicas. A partir del cuarto grado se indicaba la realización de labores de la tierra, examen del suelo, cultivos experimentales a pequeña escala, molienda de cereales, fermentación de cereales. También se sugería la cría de aves y abejas, reproducción de árboles por semillas, estacas o injertos, poda, plantación y cuidado de los mismos y fabricación de subproductos lácteos, visitas a usinas de pasteurización, granjas, establecimientos fabriles, etc.; y la utilización de narraciones, relatos, informes, poesías, etc. En la materia Tareas Rurales, bajo la denominación de “operaciones” se indicaban actividades tales como carpir, abonar, regar, plantar, trasplantar, rotar cultivos, etc.

Por último, en referencia a la producción de alimentos, los valores que se destacaban respondían a distintos niveles de abstracción. Algunos de ellos se referían a las aptitudes morales que debían desarrollar los niños, tales como el trabajo “que disciplina y honra”. La preponderancia que se le otorgaba daba pie a preceptos morales como “todos debemos cumplir una tarea útil en la sociedad”, “el progreso humano es consecuencia del trabajo”, “dignidad del trabajo en todos los órdenes”. También se definían como cualidades personales el esfuerzo, el orden, la organización, la voluntad,

la previsión y la cooperación. Además del fomento de la adquisición de esas conductas consideradas valiosas, la escuela debía inculcar respeto a Dios creador, del que se derivaba el amor y respeto por la naturaleza y amor a la patria. Estas ideas daban lugar al precepto “a pesar de las diferencias en las vidas y costumbres, toda la población se une en el ideal de Patria”.

Otro de los valores destacados (no solamente con referencia al tema de esta tesis), era el trabajo. Se resaltaba el trabajo en el campo como el productor de la riqueza fundamental de la Nación. Estas cualidades se articulaban con concepciones derivadas de la visión política propuesta por el gobierno y que se prescribían en el programa, tales como “cada argentino que trabaja es un piñón del enorme engranaje del Plan de Gobierno. Es menester producir, producir y producir” o “la tierra debe ser para el que la trabaja” (Consejo Nacional de Educación, 1950, p. 5). Este último, a pesar de ser un slogan de los primeros años de los gobiernos peronistas que acompañaba las expropiaciones realizadas, para 1949 el impulso de las expropiaciones se había detenido. La detención del crecimiento económico y la crisis que surgió como consecuencia impulsaron un viraje en la política económica, que hasta ese momento había promovido la transferencia de ingresos del sector rural al urbano-industrial. La política económica oficial cambió de rumbo y se produjo un marcado aliento al sector rural. Si bien la política colonizadora del gobierno seguía vigente, ya no incluía la reforma agraria (Gutiérrez, 2002). Sin embargo, estos cambios en la agenda política no impactaron en los contenidos del programa implementado ese mismo año, que expresaban la dirección previa, al incluir la enseñanza de conceptos como latifundio e ideas asociadas a la reforma agraria.

Los valores que se enlazaban a la producción de alimentos ponen de manifiesto su carácter simbólico, ya que el sentido del que eran portadores los saberes se pensaba que producían efectos individuales y sociales (Calero Cruz, 2012). En este caso, el trabajo en la tierra para producir alimentos contribuía con la adquisición individual de cualidades como la disciplina, la honradez y la dignidad, condiciones necesarias para el desarrollo de una sociedad más armónica y justa.

Otro de los aspectos destacables del periodo peronista fue el lugar atribuido a la salud pública en la agenda política que abarcaba al área educativa; en ese periodo la medicalización del dispositivo pedagógico fue notable. La relevancia de la salud pública

se daba simultáneamente a la designación de Oscar Ivanissevich al frente de la Secretaría de Educación[68]. Con referencia a la educación alimentaria, los primeros años de su gestión tuvieron lugar las siguientes acciones

- Participación de la Secretaría de Educación en el Primer Congreso Nacional de Higiene y Medicina Social[69].
- La elaboración de un curso sobre nutrición y alimentación y la producción de una Cartilla de la Alimentación del Escolar[70].
- Ciclo de conferencias sobre la Enseñanza de la Biología y la Nutrición[71].
- Creación de la Comisión de Huertas Escolares[72] presidida por el Dr. Enrique Pierángeli, en su carácter de Director General del Instituto Nacional de la Nutrición (Ivanissevich, 1948d).
- Creación de la Dirección General de Sanidad Escolar[73] (Perón, 1948).
- Delegación de Inspectores médicos de Sanidad Escolar al extranjero[74].
- En mayo de 1948, el Secretario de Educación Oscar Ivanissevich, encomendó al Dr. Pierángeli, el desarrollo de un curso sobre nutrición y alimentación para docentes.

Estas acciones se fundamentaban en la necesidad de difusión de principios, normas y criterios que regían la alimentación racional y económica, considerando a la

[68] El doctor Ivanissevich era médico cirujano. Asumió en la cartera de educación en febrero de 1948 y se desempeñó en ese cargo hasta mayo de 1950.

[69] En representación la secretaría designó a los Inspectores, Doctor Ricardo A. Ascorti y Medico Inspector Jefe, Doctor Ignacio A. Varela (Ivanissevich, 1948a).

[70] La solicitud fue dirigida al titular de la Cátedra de Clínica de la Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Profesor D. Enrique Pierángeli.

[71] El curso constaba de 36 clases, seguidas de un seminario. Estaban a cargo de profesionales del Instituto Nacional de Nutrición (Inspección General de Enseñanza, 1948).

[72] Con relación a la difusión de conocimientos sobre el tema, la Secretaría de Educación encomendó a la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Buenos Aires la organización de cursos destinados a maestros de escuela primaria sobre cultivo de huertos y sobre orientación rural, dictados por docentes de la Facultad (Ivanissevich, 1949).

[73] Esta Dirección dependía de la Secretaría de Educación. En enero de 1949 se envía al doctor Felix A. Valenti, Médico Inspector de la repartición, a La Habana (Cuba), Filadelfia y Nueva York (Estados Unidos de Norte América), para estudiar la organización de los servicios médicos en las escuelas primarias y jardines de infancia de dichos países para obtener una información directa de entidades similares más adelantadas en los países de América, en relación con el cuidado y vigilancia de la salud de los escolares (Perón, 1949).

[74] En 1949 se envió al Médico Inspector de la repartición Felix A. Valenti, a La Habana (Cuba), Filadelfia y Nueva York (Estados Unidos de Norte América), para estudiar la organización de los servicios médicos en las escuelas primarias y jardines de infancia de dichos países para obtener una información directa de entidades similares más adelantadas en los países de América, en relación con el cuidado y vigilancia de la salud de los escolares (Perón, 1949); también le encomendó al Doctor Valverde el estudio de la Organización Forsait de Cleveland (Ohio) dedicada a la asistencia médico-odontológica de los escolares (Dirección General Administrativa, 1949).

escuela como el medio más idóneo para difundir los conocimientos y las prácticas de la higiene alimenticia y, además, que la educación integral requería maestros capacitados "para contribuir a que e1 vecindario conozca en toda su fundamental significación los beneficios de una alimentación científica, inteligente, y económicamente administrada" (Ivanissevich, 1948, pp. 1324-1325).

En el ciclo de Conferencias referidas a la nutrición del escolar destinado a docentes y directivos, se difundieron conocimientos, prácticas y valores referidos a la producción alimentaria. En la conferencia sobre la huerta familiar y la alimentación del escolar, el Dr. Martínez[75] aludió a la importancia de que cada familia pudiera producir sus propios alimentos, no sólo como un camino para resolver situaciones económicas desfavorables, sino también para acceder a pautas de alimentación racional. Articulaba aspectos de macropolítica con la vida cotidiana de las personas al afirmar que si bien existían "mucha tierra, mucho latifundio, muchas estancias, mucha pampa sembrada", esas características no aseguraban "al ama de cada casa la hortaliza fresca, barata y a tiempo que necesita para el diario consumo de su hogar" (Martínez, 1949, p. 155). Además, se refería a la producción de alimentos en la Argentina, considerando que se efectuaba en condiciones anormales, ya que la demanda de consumo interno y el mercado externo era superior a la cantidad que el país podía producir; esas condiciones repercutían en el incremento de precios de la comida. Es decir, que consideraba la producción familiar como una solución al desequilibrio comercial existente. Como fundamento de la propuesta refería a las "huertas de la victoria" que se desplegaron en Europa y Estados Unidos durante los periodos de guerra. Y argumentando que "Su nombre anticipaba la medida en que estas quintitas familiares iban a contribuir al esfuerzo nacional y ratificaban los maravillosos resultados que con ellas habría de obtenerse" (Martinez, 1949, p. 157). Proponía que fuera no un recurso de emergencia, sino que debía tender a constituirse en una verdadera institución nacional, para solucionar la mala nutrición popular. Los hábitos alimentarios de las familias argentinas descriptos en la conferencia coinciden con el análisis de las costumbres alimentarias de los habitantes del Área Metropolitana de Buenos Aires que presentaría Aguirre (2010b), el de un patrón alimentario unificado basado en la carne. Para el doctor (Martínez,

[75] El Dr. Jorge B. Martínez integraba el equipo del Dr. Pierángeli como jefe de trabajos prácticos de la cátedra Clínica de la Nutrición de la Facultad de medicina de la Universidad de Buenos Aires.

1949), la diversificación del patrón alimentario se resolvería con la construcción de huertas familiares, ya que sus productos, las verduras frescas, eran los que carecían en la mesa familiar argentina, debido a la "idiosincrasia carnívora".

Los contenidos relacionados con la producción de alimentos vertidos en las conferencias reflejaban los cambios en las políticas económicas a raíz de la detención del crecimiento económico y la crisis, lo que se tradujo en un deliberado aliento al sector rural (Gerchunoff & Antúnez, 2002; Gutiérrez, 2002).

A partir de la aprobación del Segundo Plan Quinquenal en 1952 el programa de la escuela primaria sufrió algunos ajustes. Continuaba manteniendo entre sus bases generales para la enseñanza primaria la idea de partir de la idiosincrasia del alumno, las características regionales y del ambiente donde se emplazaba la escuela. Con referencia a la producción agropecuaria, en la publicación del programa realizada por el Ministerio en 1954, se agregó un apartado titulado Actividades Granjeras en Escuelas[76] en donde se expresaba la importancia de fomentar en los ambientes rurales la conciencia granjera. El propósito que perseguía era doble: por un lado, mejorar los sistemas alimentarios familiares y, simultáneamente, promover la creación de una nueva fuente de ingresos para el hogar campesino. Además, resaltaba la propuesta de la Constitución Nacional de 1949, que postulaba que "la enseñanza primaria en las escuelas rurales tenderá a inculcar en el niño el amor a la vida del campo, a orientarlo hacia la capacitación profesional en las faenas rurales y a formar la mujer para las tareas domésticas campesinas" (Constitución de la Nación Argentina, 1949). En consonancia se afirmaba que el amor a la vida del campo se inculcaba "enseñando a trabajar la tierra con amor, en la seguridad absoluta de que ella responderá generosamente a nuestro esfuerzo con la abundancia de sus frutos". Desde esa perspectiva se fundamentaba la inclusión de actividades agrarias en los programas de educación primaria, y se recomendaba al maestro "determinar esa posibilidad en razón de la calidad de la tierra, de la presencia del agua, de las circunstancias climáticas y aun de las formas de vida de la zona". Asimismo, explicitaba la idea subyacente sobre el alcance de la labor de la escuela, al afirmar que "necesariamente tiene que trascender hasta el hogar del niño (…) que lo que el niño aprenda en la escuela lo repita en el hogar, y que en el hogar aparezca, por

[76] Se trataba de una nota dirigida al Inspector Técnico General, y no figura el autor.

influjo de la escuela, la quinta de hortalizas, el pequeño monte de frutales (…) y aun el gallinero racionalmente organizado". De este modo, se creía que la obra de la escuela lograría influir en los hábitos alimentarios familiares (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1954, p. 15).

Que el programa haya incluido esta introducción señalaba la importancia que seguía manteniendo la producción de insumos alimentarios primarios para la política de gobierno, que concebía la actividad como industria agropecuaria. En ese sentido, acompañaba el acento que se daba en los programas de los últimos años de la escuela primaria a la actividad industrial vinculada con la política fomentada en el plan de gobierno. Así, la enseñanza escolar apoyada en la ejercitación práctica y la permanente lección del trabajo y del esfuerzo, parecía encontrar su máxima expresión en las escuelas rurales y en sus tareas específicas.

Un evento de la macropolítica que tuvo consecuencias en el campo educativo fue la interrupción del sistema democrático. El golpe de Estado ocurrido en 1955 produjo un viraje en la política de gobierno, que también se expresó en la política educativa, constituyendo a la escuela como la primera institución a ser saneada (Petitti, 2014). Por medio del decreto-ley Nº7.977 promulgado en mayo de 1956 se restableció el Consejo Nacional de Educación. Esta norma le otorgaba facultades para convenir la transferencia de escuelas a las provincias. Mientras algunos autores interpretan que la intención era dar inicio al proceso de federalización a la educación (Salonia, 1996), otros hacen hincapié en la falta de claridad respecto al financiamiento, además de implicar una disminución de la participación del gobierno nacional en el gobierno de la enseñanza, lo que dio al sector privado cada vez mayor presencia (Braslavsky, 1980).

Respecto a las modificaciones en los programas para la escuela primaria, sin embargo, salvo el desmantelamiento de los contenidos vinculados a la doctrina peronista, los conocimientos y prácticas permanecieron casi sin cambios y el diseño del programa se mantuvo prácticamente sin modificaciones[77]. Un ejemplo es el apartado sobre urbanidad, que se mantuvo idéntico en ambas propuestas. En ese sentido, los contenidos referidos a la producción alimentaria mantuvieron una cierta línea de continuidad respecto a la propuesta de la década anterior, ya que conservaron los

[77] No se incluyeron las materias Religión y Moral.

mismos contenidos que el programa del peronismo, omitiendo o modificando los vinculados con la doctrina peronista. Las modificaciones propuestas eran: para 2º grado: El heroísmo de la raza pasaba a llamarse "Descubrimiento, conquista y colonización de América y se omitía "La justicia social"; en 4º grado se sustituían los asuntos "Esfuerzos para lograr la unidad nacional" y "La mujer en la historia de la patria" por "Evolución de la historia argentina después de 1953"; en 5º grado se remplaza el asunto "Argentina, rumoroso campo de trabajo" por "El ámbito argentino"; "El trabajo para extraer las riquezas minerales" por "El trabajo en yacimientos, canteras y minas"; "Hacia los grandes destinos" por "La evolución del país", suprimiendo los contenidos incluidos en "Hacia la justicia social". En 6º grado se modificaba el asunto "La creación" por "El universo"; "En marcha" por "Desarrollo político, cultural y económico argentino", en el que se omitía en Geografía "los centros de reactivación económica en el Plan de Gobierno" y en Educación Moral y Cívica "La recuperación económica y la nacionalización de los servicios públicos. La independencia económica y la soberanía nacional"; también se omitían los contenidos incluidos en "Derechos del trabajador" y "La asistencia social". En la Unidad de Trabajo “Cómo satisface el hombre la necesidad de alimentarse en las distintas regiones del territorio argentino”, en la materia Educación Moral y Cívica de los programas de 1949 y 1954 incluía los contenidos “El latifundio, la división de la tierra y la influencia social”; en el programa de 1956 los contenidos que incluía eran “Los derechos de individuo y la sociedad”. En la Unidad de Trabajo “El trabajo en la zona agropecuaria” de los programas de 1949 y 1954 contemplaba la enseñanza de los contenidos “La subdivisión del latifundio en el Plan de Gobierno, cooperativas de producción, cooperativas de comercialización y transporte, y nacionalización de los servicios de comunicación y transporte”; mientras que en el programa de 1956 se consignaba la enseñanza de “Cooperativas de producción, disposiciones que reglamentan la caza; épocas de veda y los dadores de sangre”.

En 1957, el Ministerio de Educación de la Nación organizó en la provincia de Santa Fe una Conferencia Nacional de Ministros de Educación, con la intención de estudiar diferentes problemas en cuanto a la organización y orientación de la política educativa, focalizando en la subvención nacional a las provincias para el fomento de la enseñanza primaria, la transferencia de las escuelas nacionales y la adecuación de los planes y programas a las condiciones y requerimientos locales. Esta perspectiva estaba

ligada al nuevo enfoque con el que desde años precedentes se definía el problema, vinculado a los requerimientos educativos del desarrollo económico. Esto permitió que, en 1958, a partir del gobierno de Arturo Frondizi, primara la consideración de la educación como inversión a largo plazo, una concepción avalada por el empresariado, especialmente el ligado a capitales extranjeros. La concepción de la educación como inversión en capital humano suponía la necesidad de planificación y fundamentación científica; la última modificación del Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria que integra el periodo que analiza esta tesis respondía a esa definición. En esta nueva versión la difusión de contenidos sobre alimentación presentó transformaciones sustanciales.

A pesar de los cambios impulsados, siguió teniendo relevancia la educación rural. En 1960 se celebraron en Buenos Aires las Jornadas Pedagógicas Panamericanas, que en la búsqueda de un problema común a toda la región surgió nítido el de la escuela rural. En el número especial que la revista *El Monitor de la Educación Común* dedicó al tema señalaba que la Argentina tenía "7.310 escuelas comunes, 1.433 están situadas en zonas urbanas, 800 en zonas suburbanas y 5.077 en zonas rurales, es decir, que estas representan el 69,45 %" («Jornadas Pedagógicas Panamericanas. La escuela rural y su finalidad», septiembre-octubre-noviembre1960, p. 3). Si bien en las jornadas se reconocía el avance en las reformas de planes, programas y objetivos de las escuelas técnicas secundarias, que respondían a la capacitación de recursos humanos que demandaba el desarrollo de las industrias, esta mejora no había alcanzado a los planes destinados a las escuelas rurales primarias.

En el fundamento de las jornadas se afirmaba que de las escuelas y universidades técnicas ya egresaban "jóvenes dotados de mentalidad y aptitudes brillantes para contribuir a la transformación nacional, de país pastoril a país industrial, de pueblo de labriegos y de empleados públicos a pueblo de artesanos, industriales y técnicos capaces de revitalizar nuestra precaria y debilitada economía". Y afirmaba que esa transformación había dejado rezagada a la escuela rural, que continuaba, según los organizadores del evento, casi inmutable en el más de tres cuartos de siglo de iniciado su trabajo (Jornadas pedagógicas Panamericanas. La escuela rural y su finalidad, 1960, p. 4).

La relevancia que se le seguía atribuyendo a las escuelas rurales, estaba

fundamentada en considerar su aporte como indispensable para la solución integral del problema cultural, social y económico de la nación, habida cuenta el "enorme desnivel demográfico de la población, el fenómeno de la despoblación del medio rural, el aglutinamiento humano en los centros urbanos y el paulatino pero creciente empobrecimiento del agro" («Jornadas pedagógicas Panamericanas. La escuela rural y su finalidad», 1960, p. 4). Asimismo, se consideraba el planeamiento de la educación rural como primordial, ya sea al interior del sistema educativo como así también para integrarla al desarrollo económico y social de la zona en la que se insertaba. Este enfoque implicaba integrar los problemas educativos al desarrollo económico del país (Braslavsky, 1980). Algunas de esas definiciones se vieron reflejadas en el Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria que se implementó en 1961; en sus fundamentos afirmaba que la educación se inspiraría "cada vez más en la realidad de la circunstancia del hombre que es su vida en función social", y que las condiciones geográficas de nuestro país, "dilatado y en constante transformación esa dinámica debe ser considerada especialmente en cada momento de su historia y en cada lugar de su vasto territorio" («Plan de Estudios y Programa de Educación», 1961, p. 5).

La finalidad de la escuela elemental se deslizó entonces de la formación para el trabajo hacia la preparación de la vida en comunidad de esencia democrática sustentada en una perspectiva científica. Figuraban materias de carácter universal consideradas indispensables para la consecución de los fines perseguidos, destacando el carácter integral de la educación gracias a la jerarquización de todas las asignaturas por igual.

La organización de los conocimientos se vio modificada respecto de los programas anteriores[78], aunque los fundamentos pedagógicos eran similares (centrado en la actividad del niño, considerado como sujeto-objeto de la educación). Las unidades de trabajo pasaron a denominarse capítulos de conocimientos. El Programa de Desenvolvimiento de cada materia estaba presentado de manera independiente y, a diferencia de las versiones anteriores, se planteaba su abordaje desde el primer grado inferior. A pesar de esta nueva organización, los contenidos sobre la producción no

[78] La denominación de la materia Educación moral y cívica por Moral y civismo; Trabajo manual incluía a todas las actividades "que tienen como instrumento la mano, cualquiera sea el material de trabajo, inclusive las labores femeninas"; y Actividades Físicas en vez de Educación Física (Consejo Nacional de Educación, 1961, p. 8). La materia Historia estaba dividida en Historia Nacional e Historia Universal; esta última se estudiaba únicamente en sexto grado.

variaron sustancialmente. En la materia Geografía se postulaba como objetivo promover en el niño "la discriminación de los hechos que integraban el ambiente geográfico", la comprensión de la relación "del hombre con el medio" y "la admiración por la fecundidad y belleza del suelo patrio". Agregaba que se inculcarían elementos de juicio que permitiera al niño apreciar "la importancia de la actividad humana en el progreso nacional y en el bienestar individual *dentro de la democracia*[79]" (Consejo Nacional de Educación, 1961, p. 11)

Los contenidos referidos a la producción de alimentos que se incluían en la materia Geografía eran similares a las versiones anteriores, aunque el énfasis fue menor al otorgado en los planes de 1949, 1954 y 1956. Así, por ejemplo, en el capítulo de trabajo denominado "El Hombre y su medio" se indicaba en segundo grado el estudio de las actividades más comunes de los pobladores respecto a la producción, la industria y el comercio; en tercer grado se estudiaban las relaciones recíprocas entre el medio rural y el urbano, y se proponía además el contenido "comercio y la industria", conocimientos que se iban profundizando con el avance en los grados[80]. Por su parte, en el capítulo de trabajo denominado Hechos geográficos, se proponía el estudio de los aspectos físicos de la Argentina, en un tratamiento similar al de los programas anteriores, e incluía en quinto grado "la zona agrícola-ganadera y de explotación animal y vegetal"; en sexto grado se agregaba el estudio de los principales centros industriales y fabriles de la Argentina.

En la materia Naturaleza, la organización de los capítulos de trabajo, seguían un criterio emparentado con la Botánica y la Zoología, de modo que los contenidos propuestos no estaban directamente relacionados con la producción de alimentos. Así, por ejemplo, se proponía estudiar a las plantas, con flores y sin flores, en las que se estudiaban las partes y funciones, características y clasificaciones, etc., pero en sexto grado se indicaba el estudio comparativo de ejemplares típicos de la región. En el capítulo de trabajo "Las plantas en su relación con el hombre", se indicaba en segundo grado la enseñanza de vegetales silvestres y cultivados; la siembra y la cosecha. Conservación y mejoramiento del suelo, y, en sexto grado, se proponía el estudio de la

[79] En bastardillas en el original.

[80] En cuarto grado se indicaba el estudio de actividades económicas notables en las áreas de la producción, las industrias y comercios, que se profundizaban en los grados siguientes.

forestación y reforestación y los viveros. Los capítulos de trabajo relacionados con el estudio de los animales se organizaban en vertebrados (mamíferos, aves y reptiles, batracios y peces), invertebrados y los animales en relación con el hombre. Recién en este último capítulo se indicaban el estudio de la caza en quinto grado, y la pesca en sexto. Al respecto se prescribía como contenido la importancia de la reglamentación de la actividad pesquera y, también, la importancia del desarrollo de la piscicultura en nuestro país.

Guardando coherencia con los postulados pedagógicos de considerar al alumno como participante activo del aprendizaje, en el mencionado programa también se le confería importancia a las experimentaciones efectuadas por ellos, aunque las propuestas de actividades eran diferentes. Así, por ejemplo, se recomendaba la comprobación práctica del mecanismo de absorción del agua de las plantas u observaciones prácticas del proceso germinativo o práctica de la multiplicación vegetativa por acodos, injertos. Asimismo, se indicaba la demostración de la respiración de las plantas, y la obtención de clorofila.

Por último, con referencia a los valores asociados a la producción de alimentos, en este plan solamente se mencionaba el amor a la Patria, ya que el programa de Moral y Civismo estaba focalizado en los aspectos de la vida democrática (enseñanza de la Constitución Nacional, la división de poderes, y los derechos y deberes de la ciudadanía).

Para sintetizar, la relevancia que el discurso pedagógico otorgó a la difusión de conocimientos, valores y prácticas vinculadas a la producción alimentaria era acorde al papel ocupado por la Argentina en el mercado global, situada como productora de insumos primarios. Sin embargo, la fase de industrialización que atravesó el país en los años que analizó esta investigación, tuvo impacto en la organización de los conocimientos - a partir de los gobiernos peronistas - que se expresaba especialmente en la materia Geografía, al organizar el estudio de las regiones a partir de su perfil productivo. De todos modos, en lo referente a la educación alimentaria, las zonas delimitadas aludían fundamentalmente a la producción primaria, quedando en segundo plano el estudio de industrias afines.

La selección de conocimientos, valores y prácticas sobre la producción alimentaria fue variando, respondiendo a dos aspectos. Por un lado, el avance científico

que era recontextualizado en los planes y programas que se proponían la difusión de nociones que favorecieran una producción agropecuaria racional. Por otro, la creciente urbanización de las grandes ciudades, y la progresiva diferenciación en la orientación escolar destinada a los niños según su lugar de residencia.

CAPÍTULO 5

LA NUTRICIÓN Y EL CONSUMO ALIMENTARIO EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

El sistema educativo argentino se preocupó por la salud de los escolares e incorporó, desde fines del siglo XIX y principios del XX, conocimientos, prácticas y valores sobre alimentación "a través de definiciones científicas, recomendaciones sanitarias y morales y distribuciones de roles en clave de género" (Aisenstein & Cairo, 2012). Esta formó parte de la educación del cuerpo, aspecto destacado en el periodo de Programas por Asuntos, especialmente en los planes de las décadas de 1930 y 1940. El discurso pedagógico sobre alimentación formó parte de los contenidos considerados valiosos de ser transmitidos en la escuela bajo los supuestos de la pedagogía moderna y la ilustración, lo que permitió la incorporación de prácticas vinculadas a la alimentación del alumno, como por ejemplo la copa de leche en las escuelas en los primeros años del siglo XX y posteriormente la creación de cantinas escolares.

En el periodo que estudia esta tesis, el interés por la cuestión social vinculada a la salud de los niños, y dentro de ella a la nutrición, se vio acrecentado como consecuencia de la crisis económica y de la miseria en que habían quedado sumergidos amplios sectores de la población, especialmente en las provincias y territorios. En 1930, el rol de la escuela en la educación de la nutrición y el consumo cobró nueva vigencia.

La educación de la nutrición involucraba conocimientos necesarios para comprender el funcionamiento del cuerpo humano y la importancia de la alimentación para la vida, y para ello se incluían saberes provenientes del discurso científico y médico, tales como la anatomía y fisiología, prácticas referidas al cuidado del cuerpo (por ejemplo, recomendaciones de hábitos de higiene) y los valores asociados a ellos. Por otra parte, la educación del consumo abarcaba saberes referidos al "buen comer" que abarcaba conocimientos sobre calidad de alimentos (por ejemplo, los denominados alimentos protectores), la elaboración de comidas (por ejemplo, el reconocimiento de calidad de la comida y las formas adecuadas de preparación y conservación de los alimentos) y los valores que se articulaban con esos conocimientos y acciones.

Si bien se desplegaban fundamentalmente en las áreas de las Ciencias Naturales (para la educación de la nutrición), la Educación Moral y Cívica (para la enseñanza referida al consumo de alimentos) y en Economía Doméstica (que incluía saberes de la

nutrición y el consumo), fue posible hallar contenidos en otras materias, tales como lengua o matemáticas, en los que se tomaba el tema de la educación alimentaria como argumento de la enseñanza específica.

El desarrollo que tuvo la ciencia de la Nutrición durante los años que estudia esta tesis, tuvo su expresión en la recontextualización de conocimientos provenientes del campo científico-médico en el discurso pedagógico, lo que dio lugar a la formulación de una dieta racional basada en conocimientos sobre nutrientes y su incidencia en la salud (Bourges et al., 2002). Asimismo, guardaba relación con la metáfora del cuerpo máquina acuñada en Europa en el siglo XIX[81] (Vigarello, 2006). También tuvo influencia el discurso religioso; el informe de la Comisión a cargo de la elaboración del programa de 1936, elevado al Consejo Nacional de Educación, afirmaba que en el carácter preceptivo de la enseñanza de la Moral no podía "estar excluido el conocimiento de la Divinidad" y por lo tanto su enseñanza se debía basar en Dios, en la responsabilidad humana y en el gran dogma de la inmortalidad del alma. Este vuelco respecto de la laicicidad establecida en la ley Nº1420 respondía a la creciente influencia que venía adquiriendo la Iglesia católica en la sociedad argentina que también se expresaba en el campo educativo.

Las enseñanzas de la urbanidad y el control de los deseos estaban sustentadas en preceptos religiosos-morales y científico- médicos. La convergencia de ambos discursos en la enseñanza escolar del nivel primario no era exclusiva de la Argentina. En la escuela primaria colombiana de fines de siglo XIX, donde se afirma que la fusión de los discursos científico y médico higienista con el religioso se condensaba en las prácticas de higiene y cuidado de la salud que formaban parte en ese país de las obligaciones del buen cristiano (Herrera Beltrán, 2010).

Tal como se afirmó en el capítulo anterior, tanto los conocimientos a enseñarse como las prácticas y los valores que se proponía difundir la escuela desde primer grado inferior, partían del mundo cotidiano del niño, siguiendo los postulados de la Escuela Nueva. Las primeras enseñanzas eran concernientes a los actos de la vida familiar, entre

[81] Hacia fines del siglo XIX se comenzó a considerar a la máquina corporal como productora de energía similar a las máquinas de vapor. La utilización de los recursos y sus cuidados orientan los procedimientos preventivos (Vigarello, 2006). La vigencia de esa concepción se expresaba en un artículo publicado en 1947 en El Monitor de la Educación Común, en el que, al explicar la dinámica de la existencia humana se describía al hombre como "máquina de combustión" (Mills, 1947, p. 23).

los que enumeraban normas de higiene (aseo, cuidado del vestido, y participación en los quehaceres domésticos), y pautas de conducta a seguir. Las pautas culturales que pretendía inculcar la escuela coincidían con las costumbres de los sectores medios urbanos quienes eran considerados modelos a seguir (Cosse, 2008).

Asimismo, la educación de la nutrición y el consumo estaba atravesada por la división de género en estrecha relación con el orden social que se pretendía transmitir, era considerado como un campo de conocimientos y deberes femeninos.

Los hallazgos referidos a la educación de la nutrición y el consumo se presentan en dos apartados: Educación de la nutrición y Educación del consumo de alimentos. Fueron ordenados siguiendo igual criterio que en el análisis de la producción de alimentos, tomando como eje los programas para la escuela primaria.

Educación de la nutrición

La educación de la nutrición formaba parte de los Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal de 1936 y estaba alineada con las finalidades propuestas para la escuela de enseñar "conocimientos comunes y básicos" y desarrollar "las fuerzas físicas para el normal crecimiento del cuerpo" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 17). Los conocimientos, prácticas y valores estaban presentes tanto en los programas de asuntos como en el de conocimientos desde el primer grado inferior en distintas materias.

La enseñanza de hábitos alimentarios saludables que se indicaba en el asunto "Nuestros alimentos" recontextualizaba conocimientos originados en ciencia de la nutrición. Se señalaba la cantidad de comidas diarias recomendadas (desayuno, almuerzo, merienda y cena), los alimentos más comunes (la leche, el pan, la carne el azúcar, los dulces, las frutas, las verduras, el agua y la sal). Además, se incluían conocimientos en las Ciencias Naturales, cuando se abordaba el estudio del cuerpo humano, para dar indicaciones sobre la selección y distribución de alimentos en el día.

En la selección de conocimientos se observó una continuidad respecto del periodo anterior. Siguió vigente el supuesto de democracia alimentaria basado en las ciencias de la nutrición que partía de la idea de homogeneidad en el funcionamiento de los organismos humanos, concepción que permitía difundir un arbitrario cultural alimentario deseable (Aisenstein, 2010a). Sin embargo, junto a estas ideas, se enseñaban

simultáneamente conocimientos que aludían a casos particulares, tales como la alimentación adecuada para ancianos o niños.

En ese sentido iban las enseñanzas vinculadas de manera tangencial con la educación de la nutrición; así, en la materia Ciencias Naturales para cuarto grado, se establecía la difusión de contenidos sobre la anatomía, fisiología e higiene del cuerpo humano, los aparatos y sus funciones (digestión, respiración y circulación) y en los grados siguientes se proponían nociones de fisiología tales como los usos del oxígeno e hidrógeno y los mecanismos de obtención de esos elementos.

Por otra parte, los contenidos vinculados de manera directa a la educación de la nutrición implicaban la enseñanza (en cuarto grado) y la revisión (en quinto grado) de las funciones de la nutrición del cuerpo humano, conocimientos que en el último año se ampliaban la higiene de los alimentos y la función digestiva. Asimismo, en el asunto "La alimentación" se incluían conocimientos sobre el proceso de alimentación (absorción, transformación y asimilación) y las funciones y órganos intervinientes en las plantas, animales y el ser humano.

El programa de Economía Doméstica hablaba de la cocina como un "laboratorio de la salud", formulación que condensaba la fuerza del discurso científico-médico. La selección de conocimientos que se relocalizaban en esta materia coincidía con la idea de homogeneidad de los organismos que debían alimentarse del mismo modo, tal como se concibió en el periodo anterior (Aisenstein, 2010b). Esta perspectiva daba lugar a la inclusión de saberes sobre la higiene de los alimentos, sus propiedades nutritivas (calorías y vitaminas), clasificación, composición y utilización, como así también la apreciación de pesos y capacidades aproximadas, además de nociones de fisiología orientadas a comprender a los alimentos como combustible orgánico.

En esta versión del programa se destacaba, además, la importancia de la carne como alimento. Se puede interpretar la nueva importancia atribuida a la enseñanza de los beneficios de la carne y otros alimentos de origen animal (a diferencia del periodo anterior) con la instalación del criollismo que surgió a fines del siglo XIX ante a la oleada migratoria europea (Prieto, 1988). A partir de la década de 1920 la cocina fue una de las costumbres en la que se consolidó la idea de argentinidad, en respuesta a la inmigración. La elite elevó la figura del gaucho y reivindicó al asado como símbolo de la alimentación criolla que representaba al país de pampas inmensas y carne abundante,

integrado por “hombres fuertes que manejan el cuchillo y el fuego” (Aguirre, 2010b, p. 473). Asimismo, era acorde con la construcción del patrón unificado de alimentos que se consolidó en la década de 1930 (Aguirre, 2007, 2010b), debido a la veloz adopción de la dieta nativa por parte de los inmigrantes (Archetti, 2000). Sin embargo, el lugar relevante atribuido a la carne como alimento decayó en los programas siguientes. La fluctuación del abordaje se puede interpretar a la luz de las ideas aportadas por (Harris, 2007) quien sostiene que la preferencia de la carne por sobre otras alternativas estaban vinculadas con los costos y beneficios nutricionales, las oportunidades ecológicas del país y la baja densidad de población[82]. Estas características coinciden con la Argentina de fines de la década del 1930. El autor también agrega que en economías de mercado puede deslizarse la idea de lo que es bueno para comer hacia lo que es bueno para vender, independientemente de las consecuencias nutritivas; idea que se condice con las transformaciones sociales que tuvieron lugar durante el peronismo y que impactaron en el crecimiento del consumo interno y las demandas de exportación de la carne.

Respecto a las prácticas sobre educación de la nutrición fue posible hallar sugerencias didácticas para el maestro y actividades para ser ejecutadas por los alumnos. El maestro debía tener presente que los contenidos de los programas de Educación Moral y Cívica y Lenguaje debían ser aplicados de manera permanente en el trabajo diario; en el caso de la Educación Moral, se señalaba que debía efectuar correcciones posturales a los alumnos, y “conversar sobre las prácticas de higiene (lavado de manos antes y después de comer, masticar bien, higiene dental)” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 81).

Con referencia a las actividades recomendadas para los alumnos, estaban presentes desde primer grado inferior; las mismas eran de carácter variado, tales como prácticas higiénicas, el dibujo de alimentos y sus fuentes de origen y experimentos con alguna materia prima de la alimentación (por ejemplo, disolver sal o azúcar en agua), amasar harina, mondar alguna fruta u hortaliza. Asimismo, las actividades recomendadas para el estudio de las funciones del cuerpo humano, a partir del tercer

[82] Marvin Harris (2007) sostiene que las cocinas carnívoras están relacionadas con densidades de población baja y una falta de necesidad de adecuación de tierras para el cultivo la agricultura. “En cambio, las cocinas más herbívoras se asocian con poblaciones más densas cuyo hábitat y tecnología de la producción alimentaria no pueden sostener la cría de animales para carne sin reducir las cantidades de proteínas y calorías disponibles para los seres humanos” (Harris, 2007, p. 15).

grado, eran la realización de dibujos y esquemas de los distintos aparatos, comparaciones entre el esqueleto, aparato digestivo y constitución de los mamíferos, las aves y el ser humano. En cuarto grado, se indicaba, además de la realización de prácticas vinculadas con la higiene relacionada con las funciones corporales, preceptos, consejos higiénicos y morales. Asimismo, se recomendaba la elaboración de cuadros sinópticos sobre la clasificación zoológica y las utilidades de las plantas.

El solapamiento de los valores morales con el discurso higiénico se ponía de manifiesto especialmente en la enseñanza en torno a la nutrición. Para transmitir el valor de la prevención y cura de enfermedades y la preservación de la salud se sugería utilizar fábulas y narraciones para contraponerlas al descuido, la desidia, la ignorancia y el vicio. En ese sentido se orientaba la realización de ejercicios de indagación sobre "¿qué necesito y qué debo hacer diariamente para cuidar mi salud?" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 140).

El interés por la educación de la nutrición expresado en los programas parece en sintonía con el papel intervencionista del Estado que se manifestaba, además, a través del discurso regulativo. Para asistir a los escolares pertenecientes a familias afectadas por la crisis, en 1933 se sancionó la ley Nº11.838 que establecía la creación de la Junta Nacional del Niño y autorizaba al Poder Ejecutivo a disponer de 1 millón de pesos para socorrer a los niños en alimentos y vestidos[83]. La preocupación del gobierno por "salvaguardar la salud de la raza" dio lugar a la constitución de dos herramientas regulativas: la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar[84] y la ley Nº12.558[85] de protección de niños en edad escolar. La intervención de la Comisión de Ayuda Escolar incluía la elaboración de los regímenes alimentarios para los alumnos de cada provincia o región, quedando estipulado en la normativa la consulta al Instituto Nacional de la Nutrición. Las funciones que se arrogaba el Estado a través de la

[83] En el discurso inaugural de la sesión ordinaria del Congreso Nacional, el presidente Roberto Ortiz, al referirse a los elevados porcentajes de deserción y ausentismo escolar, afirmó que "una de las causas determinantes del fenómeno", especialmente en las zonas rurales, la falta de recursos de los padres. Con este argumento Ortiz justificaba la inversión efectuada en 1937 para paliar la deficiencia en la alimentación y vestido (Ortiz, 1938a, p. 74).

[84] La Comisión de Ayuda Escolar fue creada por Resolución del 9 de mayo de 1938 de la Dirección de Instrucción Pública. Tenía atribuciones para convenir con los gobernadores de provincia, municipios, instituciones nacionales y particulares de asistencia social, la obra sanitaria a realizar, distribuir los subsidios para la alimentación del niño, proveer de alimentos en comedores escolares y estudiar la posibilidad de anexar comedor y ropería a las escuelas que funcionaban en los lugares más necesitados de provincias o territorios nacionales.

[85] Esta norma, sancionada el 30 de septiembre de 1938 fue conocida como la ley Palacios, en honor a su impulsor. Establecía la creación de una comisión compuesta por el ministro de Justicia e Instrucción Pública o su representante,

Comisión implicaban la injerencia en el ámbito de la familia, al ocuparse de salvaguardar la salud y la moral de los niños en su seno (Billorou, 2011). El informe de gestión de la Comisión del 16 de agosto de 1938 reportaba el envío de los equipos de cocina y comedor correspondientes a los comedores escolares en 335 escuelas primarias del país[86].

La preocupación por la cuestión alimentaria de los sectores pobres se expresaba también en las publicaciones oficiales del Consejo Nacional de Educación; por esos años, eran frecuentes narraciones de maestros, directores e inspectores de las escuelas rurales que publicaba *El Monitor de la Educación Común*. En 1936, se publicó una extensa nota referida a una escuela de los suburbios de la ciudad de Colón. A partir de la descripción de las características de la población escolar[87], la autora afirmaba la importancia de la obra de la escuela "para trabajar con un elemento inestable y de malas condiciones físicas generalmente desnutridos, muchos tarados y en los que la acción del hogar deja gérmenes difíciles de combatir" (Lacava, 1936, p. 69). Las dificultades de aprendizaje que poseían los alumnos estaban relacionadas con la "alimentación deficientísima", que dio pie a la creación del comedor escolar en 1932. Se pudo apreciar la vigencia de los saberes provenientes de la ciencia de la nutrición en la descripción pormenorizada del menú que incluía carne, legumbres, vegetales y cereales.

La intervención del Estado para resolver la cuestión alimentaria encontraba sustento en ideas contrapuestas; en el mismo órgano de difusión del discurso pedagógico oficial se hallaban argumentos que consideraban la miseria consecuencia del progreso vertiginoso sobre las "poblaciones incultas" que desequilibraba "violentamente a los escasos pobladores, en sus aptitudes de producción y consumo" (Quirno Costa, 1937, p. 23), junto a otros argumentos de corte romántico, en los que seguían vigentes las ideas de construcción de la identidad nacional, que desde fines del siglo XIX se proclamaban desde los centros políticos (Bertoni, 2001). Ejemplo de ella

[86] Las primeras remisiones se hicieron a las escuelas de Catamarca, Tucumán, Salta y Corrientes junto al giro del importe de la subvención mensual asignada a cada comedor (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I Nº4, 1938).

[87] Los alumnos de la escuela eran hijos de "padres criollos en su mayoría, que trabajan en Fca. Liebig's donde las faenas duran de cinco a siete meses al año, finalizadas las cuales muchos se ausentan de la población. La mayoría de los que permanecen lo hacen en condiciones de absoluta pobreza, que mejora un tanto en épocas de esquila o de recolección de cereales, tareas en las cuales algunos encuentran ocupación momentánea" (Lacava, 1936, p. 69). En 1937, esa escuela fue beneficiada con la creación de un horno de pan.

eran las narraciones de un ámbito rural armónico que destacaba el papel de la escuela en la educación de la nutrición, al considerar la comida como herramienta de afianzamiento de la nacionalidad. Tal el caso de la recomendación de incluir el locro en el menú escolar. El autor sostenía que la escuela hacía "una obra (…) de educación nacionalista" al enseñar "a prepararlo y a comerlo y sin hacer guerra ostensible" desterraba "los platos exóticos" que se incorporaban "a nuestra lista gastronómica sin que llenen estos necesarios principios: baratura y valor nutritivo" (Olivier, 1937, p. 11).

También se publicaban artículos en los que se daban a conocer casos de malnutrición ocurridos en Misiones, en donde "el 70 % de los ciudadanos de 20 años" no había podido incorporarse al ejército "por ser orgánicamente débiles"; refiriéndose a los "hijos de extranjeros", que no eran alimentados con los alimentos autóctonos como la mandioca, el zapallo y el maíz, atribuyendo a las costumbres alimentarias los problemas de salud, "por alimentarse únicamente con harinas importadas del país de origen de sus padres" (Olivier, 1937, pp. 11-12). El arbitrario cultural alimentario no compartido revitalizaba la conceptualización de nación excluyente construido desde finales del siglo XIX ante el temor a la fragmentación (Bertoni, 2001).

Al mismo tiempo, *El Monitor de la Educación Común* se hacía eco de las ideas originadas en el campo de la medicina. En febrero de 1937 y enero de 1938 se publicaron los resultados del estudio sobre el estado físico de los niños, basado en la muestra de escolares del Consejo Escolar Nº7 de la Capital Federal[88]. A través de la medición de los escolares, se estableció el porcentaje de alumnos "retrasados por su peso y talla" y se llevaron a cabo una serie de medidas que pusieron de manifiesto el papel de la escuela en la educación de la nutrición. El artículo detalla el procedimiento que siguieron las escuelas a partir de los resultados obtenidos en el estudio: informaban a los padres de los niños que presentaban deficiencias quienes, según el artículo, mostraron "sin excepción gran interés por el asunto", por subsanar las carencias alimentarias de sus hijos. En los casos de niños con evidente desnutrición que provenían de familias indigentes, se proporcionaron tónicas y alimentos adecuados por medio de las sociedades cooperadoras, o bien se recomendaban "procedimientos y cuidados especiales cuando respondían a deficiencias de carácter orgánico fáciles de subsanar";

[88] El estudio se basó en indicadores para establecer el "tipo argentino" elaborados por los doctores Garrahan y Bettinotti (Padilla & Pianta, 1937, p. 59).

incluso “hubo escuelas que enviaron a los niños al Instituto de Alimentación” (Padilla & Pianta, 1937, p. 61).

La prevalencia del discurso médico sobre otros discursos expresaba la importancia que atribuía el discurso pedagógico sobre alimentación a las ideas del campo de la medicina. Paralelamente, el procedimiento señalado para afrontar los problemas alimentarios en los escolares coincidía con alguna de las estrategias descriptas por sobre los modos de resolución utilizados para resolver la escasez alimentaria en los sectores más pobres de Córdoba en el periodo de 1870-1920. En él afirma que a pesar del crecimiento económico de la provincia que fue acompañado por una notable expansión de la disponibilidad de comestibles, lo que redundó en una dieta cotidiano más abundante y de mayor diversificación, el acceso estaba a los alimentos era desigual para cada sector social. Las estrategias alimentarias de reproducción de los pobres (definidas como el conjunto de actividades efectuadas por los sectores populares para satisfacer sus necesidades alimentarias que no pueden cubrir por medio de los ingresos monetarios) eran las relaciones intra e interfamiliares, las de las familias con el Estado y las de éstas con organizaciones sociales (Remedi, 2005); si bien en el caso publicado en *El Monitor de la Educación Común* no se aludía a las estrategias de acceso a los alimentos intra e interfamiliar, si se menciona la participación del Estado en la solución de los problemas alimentarios de los niños, estableciendo relaciones con las familias, y lo hacía a través de las organizaciones sociales.

También difundió el Primer Congreso de Higiene Escolar organizado en noviembre de 1937 por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Entre los ejes temáticos se incluía “la alimentación deficiente de los escolares; los comedores escolares y las colonias de vacaciones” («Información Oficial», 1937, p. 98). Además, a fines de la década de 1930, se publicaron una serie de artículos que se referían a la alimentación insuficiente, a las consecuencias sobre el desarrollo y el aprendizaje (que justificaban la intervención del Estado); tal el caso de “El problema de la alimentación del escolar[89]” y “El gran problema de la niñez desnutrida. El triunfo de la sensibilidad colectiva. Misión de la escuela rural. Proyecciones del problema”.

Se pudieron hallar referencias al papel del Estado en la educación de la nutrición

[89] El Dr. Olivieri era director del Cuerpo Médico Escolar, profesor adjunto de la Facultad de Ciencias Médicas y profesor del Curso de Visitadoras de Higiene Social de la misma Facultad.

en el artículo sobre la creación del primer hogar escuela creado según lo establecido en la ley Nº12.558. El evento dio lugar para exponer el debate acerca de las políticas intervencionistas que se estaban implementando. En efecto, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, el Dr. Jorge Coll, se refirió a las críticas que se elevaban contra esas medidas políticas y sostenían que no era incumbencia del Estado cubrir las necesidades de alimentación y vivienda, ya que "el niño" debía "vivir en su hogar" y, por lo tanto, ambas cuestiones eran responsabilidad de los padres. Coll expresaba que eran afirmaciones basadas en la ignorancia e indiferencia "ante el dolor y la miseria", por personas que no amaban "suficientemente a su patria" y también provenía de "aquellos que por dedicarse únicamente a la educación de niños de familias pudientes" creían "que a los menos afortunados" también les correspondían "las mismas obligaciones, olvidando el más elevado de los preceptos religiosos, la caridad en Cristo" (Coll, 1940, p. 93). Estas palabras del ministro muestran la influencia que logró el discurso religioso en este periodo, llegando a quebrar la tradición laica de la educación argentina hasta entonces, bajo el argumento de retornar a la herencia cultural española y un rechazo a la tradición liberal expresada en la ley Nº1.420.

Desde otro punto de vista, desde fines de 1930 y durante la década de 1940, en los artículos que recontextualizaban las ideas del discurso médico pudo observarse una variación en el abordaje del problema alimentario. Mientras los artículos de mediados de la década del 1930 se focalizaban en la desnutrición, a partir de fines de la década y sobre todo en la década siguiente, pasaron a focalizarse en conceptos de nutrición y dietética, descripciones de las características de los niños, indicadores de talla y peso para determinar el crecimiento normal y prescribir porciones, raciones y tipo de alimentos requeridos según la edad, o alimentos protectores[90] (leche, carne, huevos, verduras y frutas). También se publicaron en el mismo periodo artículos nacionales e internacionales que se focalizaban en el cuidado de la dentadura y tangencialmente se ocupaban de la alimentación[91]. La preocupación por el cuidado dental coincidía con la organización, de los servicios médicos y odontológicos escolares en las provincias y

[90] Los alimentos protectores estaban definidos como aquellos "que ponen a cubierto de cualquier error en la dieta, defiendo al organismo de las consecuencias de dichos errores" (Instituto Nacional de la Nutrición, 1943, p. 33).

[91] En 1939 se publicó "Asistencia odontológica escolar en los Estados Unidos", en 1943 "La influencia de la alimentación en la salud de la dentadura", publicado por la Federación Internacional de la Enseñanza Doméstica de Friburgo, Suiza; en 1944 "La asistencia dental del preescolar", elaborado por Ricardo Wenk.

territorios nacionales, según lo estipulado en la ley Nº12.558[92].

El interés por la difusión de información sobre prevención y cuidado de la salud alimentaria estaba en consonancia con la relevancia que la política sanitaria tuvo en la agenda pública de los gobiernos peronistas. Además de difundir ideas provenientes del discurso médico, el Estado procuró proyectarse a todo el territorio a través de numerosas acciones tendientes a influir y modificar comportamientos de la población. Las medidas llevadas a cabo buscaron integrar las regiones alejadas de las grandes ciudades, fortalecer la salud de los trabajadores a través de campañas sanitarias en las fábricas[93] y mejorar la nutrición de la población a través de las enseñanzas impartidas en las escuelas.

La importancia conferida a la educación alimentaria se expresó también en el Programa de Educación Primaria implementado en 1949; en particular, la educación de la nutrición se abordaba en varias unidades de trabajo y motivos, fundamentalmente en el área de conocimientos denominada Naturaleza. La unidad de trabajo denominada "Mi salud" indicaba la enseñanza de las condiciones de una alimentación sana para el niño, incluía el estudio de los valores nutritivos de los principales alimentos (carne, leche, manteca, queso, huevos, miel, cereales, verduras, hortalizas y frutas); la importancia para el organismo (especialmente el infantil) de los productos de origen animal, vegetal o mineral; el conocimiento de algunas enfermedades infantiles producidas por la mala alimentación y las normas para lograr una buena digestión, entre las que se mencionaba la higiene. Por otra parte, la unidad de trabajo "El cuidado de la salud", proponía los regímenes alimenticios adecuados para cada edad, profesión y clima. La unidad "Cómo satisface el hombre la necesidad de alimentarse en las distintas regiones del territorio argentino" incluía el estudio de vegetales aborígenes utilizados en la alimentación nacional (el maíz, la papa, la batata, la mandioca, el maní, el zapallo, etc; zonas de producción y dispersión) y sus valores nutritivos. Además, enseñaba los regímenes alimentarios característicos de la región donde se radicaba la escuela, incluyendo las

[92] En 1941 se designaron 100 profesionales (médicos y dentistas), "y un número equivalente de visitadoras escolares" para la Capital Federal, las provincias y los territorios nacionales (Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1941, p. 288).

[93] En 1947 se sancionó la ley Nº13.039 de Educación Sanitaria, en la que se declaraba obligatoria la propaganda y enseñanza de principios de higiene en medios civiles, militares, escolares, industriales y comerciales del país. Para hacer cumplir la norma, se creó la Dirección de Política y Cultura Sanitaria, con la intención de contrarrestar, a través de la difusión de conocimientos científicos, los efectos nocivos de la propaganda comercial (Ramacciotti, 2009).

cualidades y defectos, alimentos indispensables para un régimen equilibrado y el cuidado de los dientes y la alimentación racional.

También en la materia Educación para el Hogar, se incluían conocimientos acerca de la nutrición y dietética. El eje "alimentación familiar" indicaba la enseñanza de los valores nutritivos de los alimentos animales, vegetales y minerales; la alimentación adecuada según edad, profesión y familia, discriminando los requerimientos de niños y ancianos. También consignaba el estudio de los valores nutritivos de los alimentos regionales. Por otra parte, el eje "higiene general" estaba integrado por conocimientos sobre la higiene personal, y en el eje de "Puericultura[94]", se estudiaban los alimentos, la higiene del recién nacido y lactante, destete, dentición y régimen dietético de la primera infancia.

Al igual que en la versión anterior, este programa incluía en los últimos grados conocimientos sobre anatomía del cuerpo humano, pero a diferencia de la versión de 1936, se aclaraba que el estudio de las funciones y aparatos debía ser somero.

Respecto al material didáctico, se sugería que "las maestras preparen y seleccionen su material de educación sensorial" utilizando elementos del ambiente, tales como "semillas, frutos de la región, guijarros, hojas, flores, vellón de lana, copos de algodón, telas, objetos fuera de uso, figuritas de revistas fuera de uso, etc."; junto a esas sugerencias se recomendaban, "dado su enorme valor educativo, los dones de Froebel[95], los encajes sólidos y planos de Montessori[96] o los juegos educativos de Decroly[97]"

[94] La Real Academia española define la puericultura como Crianza y cuidado del niño durante los primeros años de la infancia.

[95] Friedrich Froebel (pedagogo alemán de principios del siglo XIX) fue el creador del primer método educativo organizado para la educación de la infancia conocida como Kindergarten. Consideraba que el juego era el primer motor del aprendizaje e ideó un juego denominado "Dones de Froebel", consistente en una secuencia que se pasa progresivamente de la Idea Concreta de formas sólidas a la Idea Abstracta de patrones espaciales. Divide el juego de los Dones o Regalos en tres categorías: a) Las Formas de Vida, en relación a otros objetos que se encuentran en el mundo del niño; b) Las Formas de Conocimiento (ciencia y matemáticas); y c) Las Formas de Belleza (patrones abstractos y diseños).

[96] María Montessori (pedagoga italiana de la primera mitad del siglo XX), desarrolló un método de enseñanza dirigido especialmente a niños en la etapa preescolar, basado en la diversificación del trabajo y la libertad para el aprendizaje autónomo de niño al ritmo de sus propios descubrimientos. Ideó materiales de enseñanza, entre ellos los encajes sólidos (tres soportes de madera que contienen 10 piezas cilíndricas de diferente tamaño que hay que encajar) y encajes planos (mueble con cajones que contiene formas geométricas y planchas para encajar en cada una de ellas).

[97] Ovide Decroly (médico belga) fue uno de los referentes de la Escuela Nueva europea. Su propuesta pedagógica se basaba en los centros de interés del niño. En la Argentina sus ideas fundamentaron las transformaciones del periodo de "Programa por Asuntos". Los temas "mi escuela", "mi salud", "la patria", eran unidades de trabajo integradas que se estructuraban en torno a centros de interés intentando articularlos con las inquietudes generales del niño y los diversos elementos del contenido (Palamidessi; 2006). Introdujo el juego como medio fundamental de la autoeducación del niño.

(Consejo Nacional de Educación, 1950, p. 24). Para educar la nutrición se sugería la realización de ejercicios de colaboración en las tareas del hogar, de aseo personal, y se sugería a los maestros realizar indicaciones tendientes a "acostumbrar al niño a la alimentación racional, seleccionando los alimentos de mayor valor nutritivo", utilizar lecturas y poesías, etc. Las prácticas que debía realizar el alumno eran similares a las señaladas en el programa anterior, basadas en la observación, experimentación y expresión. Para promover la educación de la nutrición se recomendaba que efectuaran observaciones de las características de los alimentos básicos, observaciones personales sobre peso y talla, colección y clasificación de alimentos reales, figurados, utilización de láminas y textos, preparación de listas de comidas, determinación de los valores nutritivos de los alimentos más comunes, etc.

Los valores asociados a la educación de la nutrición en este programa también estaban relacionados con valores provenientes tanto de la ciencia de la nutrición como del discurso religioso-moral. La importancia del discurso religioso provenía de la influencia que la Iglesia católica había logrado en el área educativa durante el inicio del gobierno peronista y se hacía notar en la referencia a Dios como valor supremo, al expresar que "más que a conocer se procurará hacer sentir al niño por medio de experiencias, el amor a la naturaleza, el amor a la patria y a sus tradiciones, el amor a la familia, el amor a Dios" (Consejo Nacional de Educación, 1950, p. 24). La definición del cuerpo como "casa del alma" representaba la fusión de los discursos religioso-moral y científico- médico, y sustentaba, tal como fuera señalado en el periodo previo por (Brea, 2012), enlazar preceptos religiosos y valores morales con recomendaciones higiénicas. La unidad de trabajo denominada "El cuidado de la salud", que en segundo grado incluía el motivo de trabajo "La salud y los alimentos" indicaba propiciar la relación entre los hábitos alimentarios saludables con la formación del hombre útil a la sociedad. Por otra parte, la inculcación de la moderación[98] y la sencillez como normas de vida, estaban relacionadas con la educación de aptitudes morales que preservarían de "la gula y la lujuria". Tal como lo señala Herrera Beltrán (2010) en su análisis de la escuela colombiana, la condensación de ambos discursos en las enseñanzas escolares reflejaba el temor de la Iglesia católica de fracasar en el dominio de los apetitos, hecho

[98] Incluso, el programa de desenvolvimiento para cuarto grado se plantea a la moderación como el camino para alcanzar la felicidad.

que conduciría al hombre al pecado. La asociación que también se efectuaba en este programa entre los pecados de gula y lujuria ("gula y el lujo atentan contra la virtud"), expresaban la idea de control del apetito como contrapartida del deseo incontrolable de placeres corporales. Otro camino propuesto para el dominio de los placeres, eran la promoción del orden, la previsión y el ahorro de la calidad y cantidad de los alimentos. En esa dirección, en los últimos grados, los vicios eran abordados como forma más degradante de la esclavitud, en contraposición a la fortaleza de los pueblos que otorgaba la templanza.

La importancia otorgada a la educación de la nutrición durante los gobiernos peronistas se manifestaba también en la revista El *Monitor de la Educación Común.* En 1946 publicó un artículo denominado "La enseñanza funcional de las ciencias", en el que se afirmaba que su difusión debía orientarse hacia el mejoramiento de la vida, para considerar el efecto que producían "las enfermedades, las epidemias, la guerra, el desempleo, la inadecuada distribución y el consumo mal dirigido de productos y servicios". Se sostenía la importancia del avance científico "en materia de alimentación", con el descubrimiento de "nuevas vitaminas" y el conocimiento de "las necesidades y deficiencias dietéticas". El autor consideraba que el progreso en la nutrición había "colocado a la agricultura sobre una base científica" y los avances tecnológicos habían "favorecido al agricultor proporcionándole auxilios mecánicos" que incluso habían llegado a afectar "profundamente la mentalidad popular". Finalmente aseveraba que "aun cuando tenemos la capacidad de producir abundancia de alimentos (…) gran parte de la población carece de lo indispensable para la vida (…) por lo que la enseñanza de la ciencia debe contribuir a mejorar la salud". Mencionaba como uno de los medios para lograr esos fines la "información acerca de todo lo que se relacione con la nutrición" (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1954, pp. 38-52).

También se publicaban artículos sobre los vegetales de América que conquistaron el mundo[99], los huertos caseros y escolares[100], la incidencia del clima y en la vida del

[99] En el mencionado artículo se destacaban los cultivos con finalidades alimenticias, tales como la pita, la papa, el maíz, el cacao "que carece por completo de un sucedáneo", tomate, alcachofa, batata, mandioca, zapallo, calabaza, porotos, ají, maní, ananá y banana («Información científica. Vegetales de América que conquistaron el mundo», 1947, p. 59).

[100] Este artículo destacaba la construcción de huertos, considerándolos "una fuente abastecedora de alimentos frescos, sanos y nutritivos para el consumo de la familia". Afirmaba que el "cultivo de legumbres en regiones comparativamente nuevas y escasamente pobladas es primordial", ya que garantizaban la subsistencia de las familias

hombre y en su alimentación[101]; una reseña sobre las experiencias de clubes agrícolas en Gran Bretaña[102], un artículo sobre las diversas atribuciones simbólicas de la manzana[103]. artículos dedicados a la nutrición del escolar, la salud del niño, etc., muchos de ellos elaborados por el Instituto Nacional de la Nutrición. Es interesante notar la variedad de registros literarios por medio de los cuales la ciencia de la Nutrición se hacía presente en el discurso pedagógico Una de las producciones contenía una serie de axiomas breves, como por ejemplo "el niño mal alimentado es apático, desatento, se cansa fácilmente, no aumenta de peso y se enferma con frecuencia porque tiene disminuidas sus defensas naturales", "debe recordarse siempre que el medico es la única persona capaz de juzgar sobre el crecimiento y desarrollo del niño; únicamente él puede asegurar si se producen en forma normal" o bien "el escolar sano y bien alimentado, cura rápidamente de las infecciones comunes; el mal nutrido tarda semanas y aun meses, en recuperar la salud" (Instituto Nacional de la Nutrición, 1948, pp. 56-57), que tenían la finalidad de difundir indicadores entre los maestros para detectar problemas escolares vinculados a la deficiencia en la nutrición, que, al mismo tiempo, consolidaban el valor hegemónico del saber médico. El lugar preponderante del discurso médico se consolidaba también desde las acciones incluidas en la agenda pública. Las conferencias sobre el problema de la nutrición del escolar incluían la difusión de conocimientos sobre educación de la nutrición.

---

residentes. Además, presentaba al "cultivo de hortalizas como fuente complementaria de alimentos". Sostenía que el huerto escolar servía para "familiarizar a los niños con los principios fundamentales de la agricultura", ya que "las ideas adquiridas durante estos primeros años pueden servirles de inspiración para más tarde dedicarse el estudio científico de agricultura"; asimismo, proporcionaba "una provechosa y ordenada ocupación al aire libre durante sus horas de asueto", al tiempo de convertirse en "un laboratorio" para poner en práctica "las reglas y teorías de la agricultura científica"(Colom, 1946, pp. 72-90).

[101] Bajo el título "El clima y el hombre se publicó un artículo en el que se definía a "el hombre como máquina de combustión", en donde se dedicaba un apartado a la alimentación. Allí se consideraba un factor determinante en la desnutrición, el clima, que, según el autor, retrasaba el crecimiento, aún en los casos en que la alimentación era adecuada. También aludía a la necesidad de vitaminas según el clima (Mills, 1947, pp. 23-46).

[102] Se destacaban las finalidades pedagógicas, su influencia social, educativa y práctica y "los notables efectos logrados en la armonía colectiva de los pequeños centros de población y núcleos campesinos". Según el autor, los jóvenes que participaban en esta actividad tenían una "relación amable". Se afirmaba que Gran Bretaña los había creado para "capacitar a las juventudes campesinas" y transformarlos en "elementos útiles para la comunidad". Además, se fomentaba "amor a la tierra", se desarrollaba "al máximo el conocimiento del suelo, de los animales que lo habitan y de los vegetales" que producía; se intensificaba "el cultivo de las legumbres" y desarrollaba "la práctica de la vida sobria, saludable y útil al individuo, a la familia y a la colectividad" (Easter, 1947, pp. 47-51).

[103] Daba cuatro ejemplos: el relato bíblico de Adán y Eva, la gestación de París, hijo de Príamo y Hécuba, Guillermo Tell y la ley de gravedad. "Es fácil colegir que un mismo elemento ha servido simbólicamente, ora para bien ora para mal, demostrando que no son las cosas en sí que causan nuestro mal o nuestra felicidad, sino el hombre, que según el fin a que las destina, hace de ellas fuente de dolor o de bienestar" (Quian, 1948, p. 57).

Educación del consumo de alimentos

Las propuestas sobre conocimientos para la educación del consumo y la elaboración de comidas que integraban el Programa de 1936 se enmarcaban en las actividades sociales que debían ejercitarse en la escuela. Se consideraba que la tarea escolar debía estar encaminada a crear un ambiente moral, cultural y físico para el buen crecimiento del niño y para promover su desarrollo integral y se lograba cuando el clima escolar favorecía "la formación de su personalidad a través de la ejercitación y actividad constante de las fuerzas físico-espirituales" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 18). Estos conocimientos eran acordes a la finalidad formativa del hombre-ciudadano, y a través de ellos la escuela primaria se proponía "despertar, cultivar y fortalecer sentimientos, normas morales y cívicas, capacidades para una vida sana (espiritual y física), buenos modales y maneras y aptitudes intelectuales para el estudio y claro discernimiento", además de difundir "conocimientos comunes y básicos" y desarrollar "las fuerzas físicas para el normal crecimiento del cuerpo" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, pp. 16-17).

Al igual que los conocimientos referidos a la nutrición, los saberes sobre la educación del consumo estaban presentes desde el primer grado inferior y, a partir de segundo grado, fundamentalmente en las áreas de Naturaleza, Educación Moral y Cívica (en lo que respecta a la enseñanza de valores). En la materia donde más presencia tenían era en Economía Doméstica, indicada para las niñas; sin embargo, el programa distribuía los conocimientos de modo tal que su difusión alcanzaba también a los varones.

Una de las finalidades del dictado de la Economía Doméstica era enseñar a las niñas a cocinar. En continuidad con el periodo anterior en el modo en que se la concebía en esta materia era la expresión de cierto orden cultural en la división social del trabajo, que dejaba en manos de la mujer las prácticas culinarias elementales (Giard, 1999; Gracia Arnaiz, 2015); acorde a la organización patriarcal, que implicaba una división asimétrica de roles y de acceso al poder otorgaba mayores posibilidades y prerrogativas a los varones, al tiempo que se esperaba de ellos la provisión económica y simbólica de los hogares (Tajer, 2009). Esta perspectiva permaneció a lo largo del periodo con algunas variantes. El programa de 1936 incluía saberes sobre los procedimientos de

cocción, la elaboración de un menú diario higiénico y económico y asociaciones culinarias a base de los alimentos animales y vegetales de mayor consumo en nuestra población.

A pesar de que en las décadas de entreguerras las mujeres argentinas comenzaron a incorporarse al mercado de trabajo (Barrancos, 1999), hasta 1950 seguía vigente el modelo familiar de los sectores medios que suponía la unión matrimonial, la formación de un hogar nuclear ligado por el afecto, la reducción de la natalidad y la división de roles que asignaba a la mujer el papel de la ama de casa y al varón el del proveedor económico (Cosse, 2008). Por ese motivo, el programa de Economía Doméstica estaba integrado en gran parte por los conocimientos vinculados al consumo alimentario ya que su enseñanza se dirigía a la configuración de los roles femeninos que la sociedad argentina seguía considerando adecuados para la mujer. La finalidad que perseguía la materia era la de inculcar deberes inherentes a la posición de la mujer en el hogar, la sociedad y la historia. Los tres ejes en torno a los cuales se organizaba el programa eran 1) la administración del hogar, 2) higiene y la alimentación y 3) medicina casera; en ellos se enseñaba a las niñas estrategias de distribución del tiempo, del dinero y del trabajo doméstico que incluían saberes sobre presupuestos, compras y horarios de los quehaceres domésticos, conceptos sobre economía y ahorro y nociones de contabilidad.

En el programa de 1936 la integraban conocimientos sobre los "precios y usos de las carnes tales como se nos venden", la preparación de alimentos y el estudio "de asociaciones culinarias a base de los alimentos animales más comunes: platos de comida y de postre. La carne y su importancia como alimento" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 68). Junto a los contenidos referidos a la carne se indicaban conocimientos sobre el régimen vegetariano y el régimen mixto, lo que expresaba que el dispositivo pedagógico también incluía contenidos provenientes de la dietética[104] junto a los saberes originados en el arbitrario cultural asociado con la argentinidad. La difusión de esos saberes formaba parte de las pedagogías escolares utilizadas por la escuela para racionalizar y moralizar el comportamiento de los niños comensales y como contrapeso a los gustos y hábitos

[104] La dietética es una disciplina que estudia los regímenes alimenticios en la salud o en la enfermedad, a partir de conocimientos sobre fisiología de la nutrición y fisiopatología del trastorno en cuestión. Abarca el estudio higiénico de la alimentación que permite establecer, de modo científico, la ración alimenticia o dieta conveniente a una persona, según su trabajo o estado de salud.

popularizados (Calero Cruz, 2012).

Respecto a las sugerencias didácticas orientadas al maestro, el programa para las escuelas de 1936 explicitaba que los contenidos del área de Educación Moral y Cívica debían aprovechar "toda ocasión y todo motivo para insistir en el afianzamiento de los principios y las normas de conducta que deben acatarse y cumplirse" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 121). Se enfatizaba sobre la corrección permanente que debía efectuar el maestro sobre las actitudes de los alumnos durante la clase, en la merienda escolar, en los recreos y juegos, lo que incluía la difusión del uso de manteles y servilletas, etc. El trabajo del maestro debía considerar, asimismo, los otros deberes del niño, para con la familia, la sociedad, la Patria y Dios, el trabajo sobre estas normas de conducta debía mantenerse a lo largo del año (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 174), aspectos que nuevamente muestran la influencia del discurso religioso en la enseñanza de hábitos de conducta y su identificación con la identidad nacional (Herrera Beltrán, 2010).

Asimismo, con referencia a las actividades tendientes a la formación de hábitos, sentimientos y conductas de las niñas y niños, el programa recomendaba que se realizaran desde el primer grado inferior. Así, por ejemplo, en el asunto "Nuestros alimentos", se proponían ejercicios de urbanidad, tales como juegos para "inculcar y desarrollar sentimientos de solidaridad, colaboración y rectitud" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 76). También se sugerían juegos simbólicos de tender y arreglar la mesa para una comida, prácticas para inculcar el comportamiento adecuado en la mesa (manejo correcto de los cubiertos, los platos, las copas, etc.; posiciones, gestos y actitudes adecuadas durante la mesa) en consecuencia con los criterios o pautas de clase sugeridos (Cosse, 2008). La construcción de casas en pequeño, con sus dependencias, muebles y objetos, el modelando de utensilios del hogar, la utilización del dibujo -libre o por sugestión - de elementos vinculados a la alimentación (como el caso de un árbol frutal), y juegos de compraventa de comestibles con aplicación de sencillos cálculos aritméticos, recitación de fábulas y poesías sencillas, etc., eran parte de la lista de actividades sugeridas para los niños. También la realización de experimentos con productos primarios (por ejemplo, con harina) y el cuidado y alimentación de los animales que se criaban en la escuela eran recomendados

para la adquisición de hábitos y valores de respeto hacia los animales y la naturaleza.

Al igual que los valores referidos a la educación de la nutrición, también la difusión de los valores asociados a la educación del consumo se efectuaba fundamentalmente en la materia Educación Moral y Cívica, relacionados con el discurso religioso bajo la forma de preceptos morales (Brea, 2012) y fusionados con el discurso médico higienista (Herrera Beltrán, 2010). Junto a la enseñanza de buenos modales durante las comidas y el comportamiento adecuado en la mesa se sugería la utilización de narraciones para transmitir preceptos sobre la ayuda mutua. También las enseñanzas morales se presentaban de manera gradual, de manera tal que, en cuarto grado, las actividades propuestas para el asunto "organización de la vida en el grado" suponía la aplicación de normas de conducta del tipo de "voluntad para el trabajo, orden y perseverancia, confianza en sí mismo y responsabilidad, ecuanimidad y respeto, previsión y economía". Asimismo, se indicaba la apelación a preceptos, consejos higiénicos y morales.

Paralelamente a la difusión de la educación alimentaria propuesta en los programas, en las publicaciones de *El Monitor de la Educación Común* se referían al tema, especialmente en artículos que narraban las enseñanzas que impartía la escuela rural sobre los hábitos de higiene y comensalidad vinculados a la alimentación, mencionando el lavado de manos antes de comer y la promoción de vínculos a través de compartir el almuerzo con los compañeros (Lacava, 1936).

Otros artículos sobre las escuelas rurales resaltaban la repercusión de las condiciones de vida[105] de algunos sectores campesinos en el rendimiento escolar de sus niños. Tal el caso de la propuesta escrita por una maestra de la localidad de Baigorria, Provincia de Buenos Aires, que proponía la creación de refugios escolares para albergar a los hijos de los "juntadores de maíz" durante los meses de cosecha. Se consideraban causas de las malas condiciones de vida a "los periodos de desocupación rural, la falta de industrias, el mal reparto de las tierras", que contribuían a la justificación de "la existencia mísera del jornalero cargado de hijos, que […] hacerlos trabajar en su compañía, en la dura tarea de robar la mazorca a la más americana de las plantas"

[105] "Las familias de "juntadores" habitan durante la recolección improvisadas chozas de chapas, chala y lona, húmedas e infectas que no miden nunca más de 5 x 4 o 5 x 3, donde comen, duermen y conviven en promiscuidad los adultos y los pequeños, los padres, hijos y parientes en número de 8, 9, 10 y hasta 12 -cuando la familia es numerosa- en confuso hacinamiento de utensilios, herramientas, etc." (Alfonso de Marini 1942, p. 129).

(Alfonso de Marini, 1942, p. 127).

Dicha propuesta incluía la creación de infraestructura y la transmisión de contenidos sobre economía doméstica, huerta y moral que excedían las enseñanzas curriculares. Situaba al maestro como educador en valores morales para fomentar hábitos saludables y evitar las prácticas irracionales de consumo que resultaban ineficientes y peligrosas. En estas recomendaciones se trataban los efectos morales de la racionalización de la dieta y su contribución a la formación de personas capaces de moderarse en las pasiones y los apetitos (Turner, 1982). La preocupación de la docente se focalizaba en los efectos nocivos en el aprendizaje escolar de las condiciones de vida de estos niños, y como solución proponía la creación de una escuela refugio que funcionara durante los cuatro meses en los lugares de cosecha, en la que se organizara un plan de trabajo para las horas libres, orientado a "cultivar el lenguaje tratando de corregir 1a viciosa dicción de los niños del campo" además de transmitir contenidos de economía doméstica "para vencer la apatía criolla (…), mejorar la cocina del hogar pobre enseñando de valor nutritivo de los alimentos en forma práctica" (Alfonso de Marini, 1942, p. 131).

En el mismo sentido, en el Programa de Agricultura para las escuelas de las provincias y Territorios Nacionales de 1940 se hallaron conocimientos referidos a la educación del consumo, aunque solo en sexto grado; integrados en el programa a través de la enseñanza de selección y conservación de frutas y hortalizas y métodos domésticos de preparación de alimentos tales como el "*choucroutte*, la juliana, encurtidos, frutas en almíbar, dulces, pasas" (Consejo Nacional de Educación, 1940, p. 6). La selección de comidas que se expresaba en el programa corrobora la construcción del sistema culinario argentino como un híbrido basado en las costumbres alimentarias europeas (Archetti, 2000).

En el programa de Instrucción Primaria de 1949 los contenidos sobre la educación del consumo se organizaban en las materias de Naturaleza, Educación Moral y Cívica, Religión, Historia[106] y, por supuesto, en Educación para el Hogar. Cumpliendo con los supuestos teóricos de una enseñanza en orden de complejidad creciente con la finalidad de "despertar y afianzar en el niño sentimientos de tolerancia y responsabilidad y para

[106] En Historia se indicaba el estudio de la influencia de la inmigración en la alimentación argentina (historia).

educar su voluntad", en la materia Moral y Civismo se indicaban conocimientos sobre previsión y ahorro. En los últimos años se agregaba el estudio del alcoholismo y tabaquismo como contrapartida a las virtudes de templanza y moderación. También se proponía estudiar la influencia de la buena alimentación en la vida espiritual y el progreso de los pueblos. En todos los casos se explicaba que la metodología indicada era la utilización de ejemplos y prácticas.

En el caso de la materia Religión la enseñanza de conceptos tales como la eucaristía o el perdón de los pecados y las virtudes teologales[107] remitían a los hábitos que el dogma católico pretendía inculcar en la inteligencia y en la voluntad del hombre para ordenar sus acciones acordes a los preceptos cristianos, entre los que se encontraban la templanza[108] entendida como el dominio de la voluntad humana que pone límites a los deseos vinculados al pecado. Con referencia a la educación del consumo de alimentos, se emparentaban por contraposición a la gula, uno de los pecados capitales. De este modo, la escuela participaba en la educación de las emociones e impulsos de los niños.

Educación para el Hogar también contenía conocimientos de la educación del consumo. Allí se enseñaba a preparar menús para niños y ancianos y a elaborar platos de la cocina familiar, según cantidad de comensales, teniendo en cuenta las características de las personas, el precio de los alimentos y las calorías.

Las estrategias didácticas sugeridas a los maestros para enseñar la educación sobre consumo de alimentos eran la realización de listas de comidas para las excursiones, la realización de comidas infantiles y excursiones a ferias y mercados. Las actividades sugeridas para que los niños adquirieran conocimientos incluían prácticas de urbanidad y cortesía en la mesa y ejercicios de colaboración en las tareas del hogar, higiene personal de manos y uñas, además de "acostumbrar al niño a sentirse cómodo en un medio limpio", prácticas de limpieza y ornato en la casa, etc. En la asignatura "Naturaleza" se enseñaba la preparación de platos nacionales, regionales y extranjeros popularizados y la preparación de alimentos sencillos. El valor asociado a estas

[107] Las tres virtudes teologales son la fe la esperanza y la caridad.

[108] Para el cristianismo es una virtud moral que consiste en la moderación de los apetitos y de la atracción que ejercen los placeres a partir de la razón. La templanza permite que la persona sea equilibrada y sopese su tendencia natural hacia los placeres de los sentidos y el recogimiento espiritual.

actividades era el amor a la patria como el ideal unificador de los argentinos "pese a la diversidad de modalidades" existentes.

Los valores asociados a la enseñanza de la educación de la nutrición a través de difundir los modales de urbanidad y cortesía en la mesa estaban presentes de manera recurrente, y se sugería su abordaje incluso desde historia, al señalar como rasgos distintivos del pueblo argentino eran "la sencillez de las costumbres criollas" y "el sentimiento católico de los hogares argentinos". También se articulaba con la idea de nacionalidad al afirmar a la templanza como cualidad de los "pueblos fuertes".

Tal como en los anteriores aspectos de la alimentación, también fue posible hallar, en el periodo coincidente con los gobiernos peronistas, referencias a la educación del consumo en El *Monitor de la Educación Común*. Los artículos elaborados por el Instituto Nacional de la Nutrición que incluía la revista solían contener recetarios basados en alimentos nutritivos; tal el caso el caso de las recetas de comidas a base de avena, la papa o bien el tipo de infusiones adecuadas para los niños; incluso se incluían instrucciones para la limpieza y cocción de los alimentos[109]. Las recetas que eran difundidas por el Instituto muestran de manera evidente a la alimentación como hecho social total, ya que condensaban aspectos económicos (comidas a base de avena como alternativa a la carne), científico- médicos (raciones según la edad, talla y peso, nutrientes, etc.) y culturales (el listado incluía "Pescado Montecarlo" o "Coliflor a la irlandesa").

La difusión de conocimientos, prácticas y valores referidos a la nutrición y el consumo ponía de manifiesto la potencia de los discursos científico médico y el religioso. En el primer caso, la presencia que tuvo la voz de la medicina a través del consumo racional de alimentos, y las prescripciones de tipos de alimentos saludables y recomendados para los escolares, se asociaba a las ideas nacionalistas y eugenésicas, ya que la alimentación adecuada era una de las herramientas de consolidación de una raza fuerte. Este discurso homogenizante establecía pautas de normalización de la población

[109] Las instrucciones sobre la limpieza y preparación de la papa señalaban, por ejemplo, que su cocción dependía del tipo de plato que se preparara; "para los platos en que interviene entera o en puré", se recomendaba cocinarla "sin despojarla de su cáscara", y se debía lavar "en abundante agua fría", luego se debía pinchar "en varias partes con un tenedor" y colocarla "en agua salada hirviente", dejando el recipiente destapado, durante cuarenta minutos. Se agregaba que este tipo de cocción con cascara podía hacerse "sin el auxilio del agua", utilizando el horno a temperatura moderada (Instituto Nacional de la Nutrición, 1948, p. 59).

infantil, que, en el periodo que aborda esta tesis, eran acordes a las ideas propugnadas por el criollismo. Al mismo tiempo, el sistema educativo reconocía la diversidad de destinatarios, y en ese reconocimiento, justificaba su injerencia sobre la cobertura de la necesidad alimentaria de los escolares pobres.

También en la difusión de conocimientos diferenciados según el sexo, se expresaba la contribución de la escuela en la conformación de papeles sociales femeninos y masculino.

Finalmente, la presencia del discurso religioso (que, a diferencia del periodo anterior, se expresaba explícitamente amparado en la legitimación otorgada por el discurso regulativo) se manifestaba en la transmisión de hábitos de conducta alimentaria asociados a la figura del buen cristiano. Esta particularidad se interrumpe en el último plan del periodo, que pone el foco en concepciones universales y democráticas; a pesar de ello, los preceptos de urbanidad y enseñanza de buenas costumbres seguirían la dirección marcada por el discurso religioso devenido en moral.

CAPÍTULO 6

LOS NIÑOS, SUS FAMILIAS Y LOS MAESTROS COMO DESTINATARIOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE ALIMENTACIÓN

En los capítulos precedentes se analizó el modo en que el discurso pedagógico oficial referido a la alimentación seleccionó y recontextualizó conocimientos, valores y prácticas sobre producción de alimentos, saberes para la educación de la nutrición, indicaciones sobre el consumo de alimentos, a la vez que delinearon los perfiles de supuestos destinatarios. Esto es así debido a que la selectividad que el mecanismo de recontextualización aplica sobre los saberes que deben transmitirse, alcanza también a la definición de los sujetos involucrados (Bernstein, 1998, 2001).

El discurso pedagógico oficial sobre alimentación permitió observar los tipos de infancia, de familias y de maestros interpelados. Sus características se fueron configurando a través de los fundamentos de los planes y programas para la escuela primaria, de las normativas referidas a la educación alimentaria y de las publicaciones del Consejo Nacional de Educación.

Tal como fue adelantado al inicio, tanto los sujetos como sus potenciales relaciones sociales se describen, ubican, contextualizan y recontextualizan a través del

dispositivo pedagógico. Este dispositivo cumple la función de controlar los significados que se dan en la práctica pedagógica por medio de la regulación de las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales que tienen lugar en el contexto organizado por el sistema educativo, al que denomina contexto de reproducción (Bernstein & Díaz, 1984).

El análisis documental dejó expuesta la multiplicidad de aristas con que se definían a los destinatarios, especialmente los niños. Fue indispensable revisar conceptualizaciones acerca de la infancia, la familia y el maestro con la intención de interpretar el sentido que el discurso pedagógico oficial sobre educación alimentaria otorgaba a cada uno de ellos y, de este modo, comprender los modos en que se configuraron los roles, atribuciones y expectativas de cada uno de ellos. Respecto del niño, tal como lo señalaron trabajos anteriores (Carli, 1992), el discurso pedagógico no consideraba a una infancia unificada. El presente capítulo plantea cómo se definía, caracterizaba y valoraba a esos sujetos imaginarios. Se organiza en apartados que presentan a cada uno de los destinatarios encontrados: el niño, la familia que la escuela esperaba y el maestro que se requería para modelarlos. En cada caso se detallan las características y funciones sociales y/o económicas imaginadas desde el dispositivo pedagógico referido a la alimentación.

¿Qué infancia interpelaba el discurso pedagógico sobre alimentación?

La definición de infancia es una construcción cultural histórica, políticamente contingente y sujeta al contexto de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas. Los actuales sentimientos respecto de la infancia en occidente se originaron en la modernidad ya que en periodos precedentes no se le reconocía especificidad (Ariès, 1987; Gèlis, 1990). Antes de la modernidad, la vida cotidiana infantil transcurría de manera indiferenciada a la adulta, compartiendo los espacios, la indumentaria, las actividades educativas, productivas y lúdicas, desde el momento en que se les creía capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres, sobre todo en lo que respecta a al amamantamiento; lo público y lo privado se hallaban entrelazados fuertemente. Una vez producido el destete, el niño entraba paulatinamente en la primera infancia, etapa en la que, el costado público de su educación tendía a aumentar, aunque las enseñanzas parentales siguieran siendo relevantes durante mucho tiempo.

Según la descripción que efectúa (Gèlis, 1990), los comportamientos familiares de

la sociedad europea occidental se fueron modificando producto del interés por resolver la contradicción entre la aspiración a vivir y la voluntad de perpetuarse de los individuos. A partir de la modernidad, adquirieron mayor relevancia los aspectos públicos de la educación, aun cuando las enseñanzas parentales siguieran siendo importantes[110]; las nuevas organizaciones familiares influyeron en los comportamientos, dejando paso a sentimientos de amor. Aunque se lo reconocía como un afecto natural comenzó a considerarse necesaria su moderación lo que implicó la utilización de prácticas especializadas. Las estrategias para dominar los afectos fueron, a partir del siglo XVII, las reglas de comportamiento conformes al decoro; para Gèlis es posible que haya sido una de las razones que justificaron la creación de los sistemas educativos en manos de la Iglesia y el Estado. Con la intervención de estas instituciones la educación del niño se deslizó paulatinamente del mundo familiar privado a lo público, al ritmo en que el poder político y religioso acrecentaban su voluntad de controlar el conjunto de la sociedad. Se consolidó la idea de que los niños estaban siempre a merced de instintos primarios que era necesario dominar y en ese contexto se generó la alianza entre la escuela y la familia. La educación de la infancia se desplazó de la órbita parental a la escolar (Narodowski, 1999), ya que tuvo entre sus funciones la de sustraer al niño de la naturaleza. Por su parte Donzelot (2008), con el foco puesto en los niños pobres urbanos, explica este proceso como una imposición del poder estatal sobre las familias pobres; para mantener su autonomía como miembro de la sociedad, cada uno debía cumplir con su rol (el hombre al mundo del trabajo, las mujeres en el hogar y los niños a la escuela). De lo contrario, eran sujetos del poder de policía del Estado. De este modo, la educación infantil pasó a depender simultáneamente de las instituciones públicas y de sus padres con carácter de complementariedad. A partir el siglo XIX, la concepción de infancia fue producto del desarrollo científico positivo de la psicología, la pedagogía y la medicina infantil que describían al niño y sus conductas.

A partir de esta definición de infancia acuñada en estudios sobre las sociedades europeas modernas, diversos autores señalan la importancia de considerar la cuestión de

[110] Este cambio cultural que incidió sobre la actitud respecto del niño siguió diferentes ritmos, según las regiones, aunque fue emergiendo progresivamente, desde el siglo xv, en las ciudades al unísono con las transformaciones que dieron lugar a la «familia moderna» reducida a la pareja con sus hijos (Gèlis, 1990).

la desigualdad de América Latina[111] para comprender las condiciones de existencia y las significaciones de la infancia en la Argentina y la región (Ospina, Llobet & Marre, 2013). La definición de la infancia y de la familia fue variando acorde a los cambios sociales que tuvieron lugar en las distintas épocas; sin embargo, el interés y la indiferencia por el cuidado de la infancia fueron actitudes que estuvieron presentes simultáneamente. Siguiendo el modelo europeo occidental, la elite dirigente de la Argentina consideró fundamental conferir a los niños de las capacidades necesarias para transformarse en futuros ciudadanos y trabajadores honrados o en buenas madres de familia. Simultáneamente a la consolidación del Estado nación tuvo lugar la creación del sistema educativo, y su destinatario: un niño alumno de la escuela pública.

Con posterioridad a la Primera Guerra Mundial, y en el marco de las cuestiones sociales del periodo de entreguerras (Suriano, 2000) esta definición se escindió en dos discursos sobre la niñez: el de la minoridad y el de la educación nueva, en este último caso para definir al niño escolarizado (Carli, 1992). Los conceptos de menor y de alumno estaban sostenidos por la voz del derecho y la medicina (Ospina et al., 2013) que, en el caso de esta última, se deslizó hacia la organización escolar (Aisenstein, 2006; Lionetti, 2011; Scharadrogsky, 2014). Dentro de los saberes de la medicina, el discurso higienista fue el que más influyó en la escuela y se expresó en los programas y textos escolares, a través de los cuales se transmitía una representación del cuerpo y conocimientos acerca de él (Billorou, 2008). En este marco, los conocimientos referidos a la alimentación adquirieron un lugar primordial, ya que, a través de esos saberes, el discurso pedagógico oficial pudo configurar una idea de infancia acorde a una realidad que reconocía compleja y que buscaba sistematizar.

En el inicio del periodo estudiado, ambas definiciones circulaban paralelamente; mientras el sistema escolar hablaba del alumno, aludiendo a los hijos de los sectores medios y de los inmigrantes adaptados a la sociedad argentina; por menor se entendía a los niños pobres abandonados que debían ser disciplinados en los hogares-escuela, en un circuito paralelo al pedagógico, el de la minoridad (Carli, 1992). Esta doble perspectiva de la infancia era presentada en simultáneo y discurría por espacios

[111] Para el estudio de la infancia estas autoras consideran relevante advertir las particularidades que plantea la región latinoamericana en los procesos de definición de grupos de personas, y señalan la distribución de la riqueza que genera al mismo tiempo pobres y ricos; ambos grupos tienen una capacidad de reproducción intergeneracional notoria, y además, vinculan la desigualdad con la colonialidad y con la globalidad (Ospina, Llobet & Marre, 2013).

diferenciados[112].

El objeto de estudio de esta tesis reconoce como destinatario al niño escolarizado. Según Billorou (2008) en la década de 1940 fue tomando forma la idea de una infancia unificada sustentada en considerar al niño como sujeto de derechos; esta visión se acentuó a partir del peronismo[113].

Las condiciones económicas incidieron sobre la agenda pública referida a la infancia; la miseria social producida por la crisis de la década de 1930 había provocado tanto el aumento de la deserción escolar como el de los menores necesitados de la asistencia social. Estas condiciones posibilitaron al Estado avanzar en áreas que integraban el mundo privado familiar, como la alimentación de sus integrantes; las políticas intervencionistas se plasmaron en acciones concretas en el dispositivo pedagógico[114].

A partir de la década de 1940 y, sobre todo durante los gobiernos peronistas, la niñez comenzó a ser considerada como destinataria privilegiada de las acciones de la agenda política, hecho que también se desplegó en el campo educativo. Luego del golpe de estado de 1955 la denominada Revolución Libertadora inició el proceso de desperonización, que, en el campo educativo, implicó una vuelta a los criterios e instituciones previas, establecidos por la legislación y reglamentación anterior a 1943 (Ascolani, & ANPED, s. f.). Sin embargo, la consideración de la infancia a partir del discurso pedagógico sobre educación alimentaria no sufrió grandes modificaciones.

A pesar de los cambios políticos y económicos que atravesaron el periodo investigado, la escuela primaria sostuvo la enseñanza sobre la alimentación; aunque con variaciones se mantuvo el propósito de enseñar a todos los niños y las niñas cómo producir alimentos y qué, cuánto y cómo comer, fundamentándose en explicaciones provenientes de distintos campos del saber y de la producción. (Aisenstein et al., 2012).

---

[112] Podría considerarse que la instauración de la escuela con orientación universalista operó como el factor sustancial para proyectar los establecimientos alternativos. Estos nacieron como la contracara del modelo escolar delimitando el espacio que quedaba por fuera de ella para otro tipo de intervenciones sobre la población infantil. La carga simbólica que tuvieron las representaciones de la escuela y el alumno impactaron en la constitución del menor y los espacios de intervención quedando como opuestos y complementarios, entre 1880 y 1920 (Zapiola, 2013).

[113] La configuración de infancia que concibió el peronismo fue el resultado de las transformaciones políticas, pedagógicas y sociales que se iniciaron en la década de 1930, en donde el debate acerca de la infancia se desplazó del campo pedagógico a la arena política; se expresaba en la discusión sobre los modos adecuados a los que debía apelar el Estado para intervenir en la constitución de la identidad de esa nueva generación (Carli, 2000).

[114] Tanto la ley Nº12.558 de protección a los niños como la creación de la Comisión de Ayuda Escolar son manifestaciones de la injerencia del Estado en áreas de vida familiar.

El discurso pedagógico referido a la alimentación durante el periodo que aborda esta tesis no concibe de manera unívoca al destinatario de la educación escolar (el alumno), ya que planteaba diversos tipos de alumnos cuyas definiciones se acercaban a la concepción de la infancia como sujetos de derechos. En aquellos casos en los que las características de los niños y sus necesidades no eran cubiertas por la familia, el Estado se hacía cargo de la asistencia y mantenimiento en el circuito escolar. De este modo, junto a la construcción del destinatario "alumno modelo", el discurso pedagógico sobre alimentación reconocía al "alumno anormal" y, también, al "alumno protegido".

La descripción del alumno modelo aludía mayormente a la infancia provenientes de los sectores medios que concurría a las escuelas de las grandes ciudades. La definición del alumno anormal establecida a partir de parámetros de la ciencia médica identificaba las particularidades de algunos niños y las condiciones especiales a tener en cuenta para que su escolarización fuera exitosa. Por último, la definición del alumno protegido aludía a los niños pobres que generalmente residían en la campaña, aunque se hallaron referencias a alumnos pobres de la escuela primaria de las escuelas de la Capital Federal. Los alumnos de las escuelas ubicadas en el campo (podían ser escuelas rurales u hogares escuela), a menudos definidos como pobres, eran descriptos según su origen (hijos de inmigrantes o criollos) o raza (indios o mestizos).

Para su mejor comprensión, la descripción de los destinatarios se organizó en tres categorías: a) el alumno modelo; b) el alumno anormal, y c) el alumno protegido, ubicando en este último grupo al alumno pobre.

a) La alumna y el alumno modelo

El interés por el alumno que respondía al modelo de normalidad se expresaba en simultáneo a la preocupación por los niños que presentaban dificultades para seguir el ritmo escolar, que en este trabajo integra la categoría "alumno anormal". Parte del sustento de esta caracterización tenía que ver con la influencia de las teorías pedagógicas y psicológicas sobre el desarrollo infantil. Estas voces se manifestaban en los discursos instruccional y regulativo que componían el discurso pedagógico oficial. El alumno se configuraba en los argumentos vertidos en la modificación a los Programas para Escuelas Primarias de 1936, que sostenían que la nueva propuesta se basaba en la movilización de las fuerzas y capacidades potenciales de los niños, "ya sea

para avivar y acrecer las socialmente útiles, ya para rectificar o reducir al mínimo las consideradas antisociales" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937). Los cambios propuestos se sostenían en la actitud positiva hacia la naturaleza infantil impulsada por la denominada Escuela Nueva[115] que, si bien intentaba apoyarse en la ciencia psicológica, consideraba a priori la intervención pedagógica moralizante (Caruso, 2003). Por ello, proponían "el cultivo de las capacidades para una vida sana desde el doble punto de vista espiritual y físico (…) a través de la práctica asidua y el estudio oportuno, por un lado, de los actos y requisitos referidos al aseo personal, higiene de la ropa (…) de los alimentos, etc., y por otra parte de los actos y modalidades que procuran el goce estético y el placer de vivir". Asimismo, impulsaba el "fomento y arraigo de los buenos modales y maneras" con la finalidad de crear y fijar "hábitos de urbanidad y cortesía" y consideraba que la inculcación de estos hábitos debía ser "en todo momento y con tesonera insistencia" a través de "la práctica ininterrumpida de los actos y actividades pertinentes" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p. 19). Por otra parte, el interés por fomentar hábitos de aseo personal y de los alimentos se sustentaba en concepciones originadas en el campo médico higienista. La recontextualización de este discurso permitía caracterizar a la educación alimentaria como educación higiénica, perspectiva que se expresaba en ese mismo plan de estudios cuando afirmaba que uno de los objetivos ineludibles de la escuela era procurar al niño una vida higiénica, alegre y saludable dentro y fuera del recinto escolar. Igual punto de vista se sostenía desde *El Monitor de la Educación Común*, a través, por ejemplo, de la publicación de artículos en los que se recomendaba la enseñanza del programa de higiene, que debía ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a los intereses del niño; y propender a la formación y cultivo de hábitos deseables en relación, entre otros temas, a la nutrición y el crecimiento, el aseo y cuidado de la boca, del cuerpo y del vestido y la importancia y

[115] Los principios aceptados por la organización internacional de escolanovistas en 1919 afirmaban que era un "laboratorio de pedagogía activa, una iniciativa intensiva (muchas veces son internados en el campo) cuyos resultados morales y de aprendizajes son superiores a través de la efectiva coeducación de los sexos. Los principios contemplan la diversificación del *curriculum* con actividades manuales de tipo artesanal, tiempos libres, excursiones y viajes, y una sistematización de la gimnasia. En el debate generalidad/especialización, los escolanovistas abogaron por una especialización "espontánea", no obligada por la escuela sino subordinada a los intereses de los niños, conservando la noci6n de "cultura general". Se incita a la combinación del trabajo individual con el trabajo colectivo. Se expresan a favor del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la libertad de elección y la 'república escolar'" (Caruso, 2003, pp. 102-103).

los medios de obtener atención médica y dental (O.C.I. de la Unión Panamericana, 1944).

En la representación del alumno modelo los contenidos referidos a la alimentación se presentaban el cuerpo a través de la formulación de los requerimientos nutricionales adecuados para desarrollar las actividades habituales de los niños. Se advertía sobre las consecuencias de los errores alimentarios, considerándolo un factor que no sólo disminuía "el rendimiento del escolar en el aula, sino también lo que es más grave" conspiraba "contra el futuro de la raza" (Olivieri, 1938, p. 3) por la incidencia en el desarrollo físico e intelectual de los niños. Estas consideraciones sustentaban el énfasis puesto en las recomendaciones centradas en la cantidad, calidad y frecuencia de las porciones adecuadas teniendo acorde a cada edad. En estos casos la configuración de la infancia se efectuaba desde el parámetro médico de la normalidad, que no tomaban en consideración ninguna particularidad, tal como región, accesibilidad o hábitos culturales. En donde más se destacaba esta perspectiva era en los artículos del Instituto Nacional de Nutrición que se referían a un régimen de ingesta infantil e incluían recomendaciones para la elaboración de comidas saludables, tomando como indicadores de normalidad la edad, la talla y el peso. En estos artículos se dedicaba especial atención a alimentos denominados protectores: leche, carne, huevos, verduras y frutas. Los mismos eran definidos como los que ponen a cubierto de cualquier error en la dieta, defiendo al organismo de las consecuencias de dichos errores.

La configuración del alumno modelo realzaba la importancia de los hábitos de higiene, argumentando desde el discurso científico-médico las prescripciones dietarias. Así, en una reseña sobre la influencia de la alimentación en la salud de la dentadura, publicada en *El Monitor de la Educación Común*, se advertía sobre la importancia de ver la caries no como fenómeno aislado, sino vinculado con la salud general del individuo. En dicho artículo se enumeraban los factores causantes de la caries, tales como la naturaleza geológica del terreno (que influye en la calidad del agua), la herencia (haciendo referencia a hábitos y costumbres y no a genética), las relacionadas con el sexo (aludiendo a la incidencia del embarazo en la dentadura materna), la edad y la alimentación (Federación Internacional de la Enseñanza Domestica de Friburgo, Suiza, 1943).

Durante los gobiernos peronistas, las concepciones el discurso pedagógico oficial

referido a la alimentación mostró algunas variaciones. En el capítulo destinado a la educación del Primer Plan Quinquenal de 1946 se hizo hincapié en la importancia de una enseñanza verdaderamente democrática sostenida en la idea de que debía "ser patrimonio de todos y no solo de unos cuantos" (Primer Plan Quinquenal, Presidencia de la Nación, 1946). Entre los argumentos que fundamentaban los cambios en el programa de la escuela primaria, que se implementaron en 1949, se sostenía la idea de que la escuela común era "un elemento del Estado en la protección del niño, en todas sus actividades y en todas sus necesidades", y para vitalizar e intensificar su acción educativa se proponía que fuera "un centro de irradiación y de atracción cultural y social[116]" (Consejo Nacional de Educación, 1950, p. 12).

La escuela primaria fue considerada como el medio más adecuado para propagar los conocimientos y las prácticas de la higiene alimentaria. El esfuerzo por configurar una infancia única y modélica se sustentaba en el papel preponderante atribuido a la salud. En ella, la alimentación ocupaba un lugar destacado y se manifestaba desde el discurso regulativo. En 1948, se impulsaron desde la Secretaría de Educación una serie de resoluciones[117] tendientes a la difusión de conocimientos sobre nutrición. Para ello se organizaron cursos para capacitar a los docentes, considerados como los difusores de esos saberes. De modo que simultáneamente al discurso regulativo, los conocimientos provenientes de las ciencias de la nutrición formaron parte del discurso instruccional.

La implementación del ciclo de Conferencias denominadas *La escuela y el problema de la nutrición del escolar,* que realizó el equipo del Instituto Nacional de Nutrición, tuvo como destinatarios a los directores de escuelas primarias y secundarias. El Secretario de Educación de la Nación dio un discurso inaugural donde afirmaba que "la educación intelectual o moral" sólo lograría cumplir sus fines si se impartía "a niños sanos". De este modo, el Dr. Ivanissevich consideraba que "el problema básico de la escuela" era "la salud del escolar". Esta perspectiva justificaba que la "primer

[116] Para garantizar la difusión el decreto establecía que las escuelas primarias y secundarias debían contar con "bibliotecas infantiles, museos, clubes de niños (agrícolas, deportivos, etc.), comedores escolares, teatro, cooperativas, cruz roja infantil, agrupaciones musicales, ropero escolar, asociaciones cooperadoras y asociaciones de ex-alumnos" (Consejo Nacional de Educación, 1950, p. 12).

[117] Se encomendó al Dr. Profesor D. Enrique Pierángeli, titular de la Catedra de Clínica de la Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires, el desarrollo de un curso sobre nutrición y alimentación. Los docentes que tuvieran un 80 % de asistencia recibirían "un certificado de reconocimiento de aptitud para transmitir los conocimientos adquiridos". Asimismo, se indicaba la publicación de una "Cartilla de la Alimentación del escolar" (Ivanissevich, 1948, p. 1324).

preocupación" fuera "la salud de los escolares". El interés por la salud de los niños dio pie a incluir "la enseñanza elemental y fundamental" de cómo se debía "vivir para ser sanos y fuertes". Esto implicaba enseñar conocimientos básicos para "aprovechar el primer alimento del hombre que es el aire" a través de la transmisión de hábitos higiénicos sobre la respiración, además de enseñanzas referidas a los modos adecuados de beber y comer. La inclusión de la salud escolar en la agenda política permitió afirmar al Secretario de Educación que la primera preocupación de su gestión era "iniciar inmediatamente una acción educativa tendiente a difundir y llevar al niño los conocimientos fundamentales de nutrición y alimentación" (Ivanissevich, 1949, p. 6).

Las conferencias giraban en torno a la definición del niño modelo, que se ajustaba a los parámetros de normalidad establecidos por las ciencias médicas; en ella se difundían conocimientos de índole práctica, tal el caso de las apreciaciones acerca del calor como alimento en la que se afirmaba el gasto calórico que efectuaba el niño, proporcionalmente mayor al efectuado por el adulto; el tratamiento del tema físico del calor se fundamentaba en que "el interés del tema es práctico, pues según las condiciones del ambiente será mayor o menor la normalidad del niño y su rendimiento como escolar" (Pierángeli, 1949, p. 9). Dicha conferencia impartía conocimientos de física dinámica para establecer la relación entre el clima apropiado de un aula y su relación con la cantidad de alimentos que debía ingerir un alumno para lograr el aprendizaje. La concepción del cuerpo máquina subyacía en afirmaciones que aludían al alimento como combustible humano y en el que la producción y gasto de energía calórica estaba "en relación directa con el metabolismo, lo que significa, en esencia, una mayor o menor aceleración de las combustiones orgánicas" (Pierángeli, 1949, pp. 20-21).

La mirada optimista sobre el efecto de las acciones de difusión se basaba en la creencia del efecto de la educación escolar sobre el niño y su familia. Esa perspectiva daba lugar a la afirmación que si los escolares adquirían "una educación elemental eficiente en materia de alimentación" permitiría asegurar la mejora radical "en unos años" de "los caracteres físicos de los hijos de esta tierra". Los indicadores en los que se basaba el Dr. Pierángeli eran los datos que surgían de la revisación médica a varones que se efectuaba para determinar la aptitud para el servicio militar obligatorio. Sostenía que "el 50% de nuestros hermanos ineptos para el servicio militar lo son por

enfermedades vinculadas a una deficiente nutrición". El propósito de difundir conocimientos médicos sobre nutrición se sustentaba en la idea de que, si se lograba "ganar la conciencia del niño, dado que todos los padres y madres del mañana son hoy alumnos de nuestras escuelas, podremos afirmar que los hijos de nuestros hijos tendrán envidiable porvenir en materia de salud[118]".

Para las ciencias médicas, la alimentación normal tenía que cumplir con tres aspectos fundamentales. En primer lugar, mantener la normalidad orgánica; como consecuencia de ella se podría verificar un adecuado rendimiento intelectual y físico; los hábitos alimentarios adquiridos en la infancia debían mantenerse a lo largo de la vida y la de los descendientes. El parámetro recomendado para garantizar la alimentación normal era el formulado en la Leyes de la Alimentación[119] que indicaba que debía ser suficiente en su cantidad, completa en la calidad, armónica en las proporciones de los principios nutritivos, adecuada al individuo a que está destinada. La perspectiva científica adoptada consideraba a la medicina no solamente una "ciencia exclusivamente biológica" sino que también debía "considerar con igual empeño la faz social del individuo y de la comunidad (...) porque es indispensable que el enfermo tenga medios para cumplir con las indicaciones medicamentosas y alimentarias prescriptas" (Guaita, 1949, p. 78). La relevancia en la difusión escolar de los conocimientos de las ciencias médicas radicaba, según el Dr. Guaita, en la difusión a los maestros de conocimientos relacionados con la vinculación entre el concepto biológico de la alimentación y la variable económica, referida a los costos de los alimentos; de este modo, difundían las fórmulas para calcularlo[120].

Las conferencias también difundían conocimientos sobre educación alimentaria escolar, enseñando las necesidades fundamentales de la nutrición del organismo y cómo satisfacerlas. Dichos conocimientos debían estar acompañados por hábitos alimentarios

[118] La preponderancia de la alimentación en la consolidación de una raza fuerte permitió incluir la materia Dietología en la carrera militar (Pierángeli, 1949).

[119] Estas leyes habían sido elaboradas por el Dr. Escudero.

[120] El cálculo del *costo de las mil calorías normales servidas* constaba de tres etapas: la primera se trazaba el régimen normal teniendo en cuenta las características del comensal. Por ejemplo, para un niño de siete años se seguía la doble finalidad de dar preferencia a los alimentos de mayor valor nutritivo (finalidad biológica) y los de costo más bajo (finalidad económica). En la segunda etapa se procede a calcular el costo real de la comida servida. Este incluía el cálculo del peso neto de cada alimento (restando los residuos como huesos, las cáscaras, etc.) y el costo del combustible utilizado para cocinar (no se incluía el costo del trabajo que era efectuado por las amas de casa). La tercera etapa consistía en calcular el costo hallado para el total de la comida del día a la unidad de medida que eran las mil calorías (Guaita, 1949).

que permitieran “realizar placenteramente y sin esfuerzo una alimentación correcta”. La educación alimentaria podía estar a cargo de las instituciones escolares a partir de los tres años. Se consideraba que “educar la salud es enseñar a gobernar y utilizar el organismo humano, ayudar a su desarrollo, favorecer el mejoramiento de su estructura(...)” y en ese sentido, se concebía que la educación alimentaria era un elemento básico para la educación de la salud infantil (López Gil, 1949, p. 100).

La configuración del alumno modelo que se desprendía del discurso sobre educación alimentaria a partir de la llamada Revolución Libertadora, no presentó grandes modificaciones pedagógicas y psicológicas, ya que el gobierno de facto centró su accionar sólo en la eliminación de toda referencia a la doctrina peronista[121]. Sin embargo, siguieron vigentes las indicaciones referidas a la enseñanza de urbanidad que aludían a las cualidades que debía cultivar el niño para incorporar en forma definitiva, como hábitos de vida, formas exteriores de la buena educación que exigía la convivencia en una sociedad culta. Formaban parte de lo que se consideraba buena educación las conductas en la mesa; en el programa se explicitaba que la finalidad era la adopción de las reglas como normas de conducta; “no interesa que el niño aprenda reglas de urbanidad, sino que las cumpla con natural espontaneidad en todo momento” (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1956, pp. 6-7). En el Programa que se implementó en 1961, se volvía a explicitar la diversidad que implicaba la infancia, motivo por el cual se proponía considerar las características de cada etapa de aprendizaje del niño. Postulaba que la esencia de la escuela primaria era democrática, lo que no implicaba uniformidad sino paridad de posibilidades; incluso respetaba la posibilidad de que cada escuela imprimiera en el desarrollo del programa, las características propias de cada región[122].

Entre los fines de la escuela primaria se ponía en relieve el respeto por la personalidad del niño. Para lograrlo, aseguraba, era necesario conocerlo para orientar su realización a través de su “actuación en el medio familiar, escolar, nacional y universal” (Consejo Nacional de Educación, 1961, p. 7). Esta finalidad suponía el desarrollo

[121] Puede observarse en la versión del Programa de Educación Primaria de 1956 la eliminación de asuntos vinculados con la doctrina peronista.

[122] El Programa para Escuelas Primarias de 1961 prometía una futura elaboración del programa analítico para cada provincia a cargo de una comisión provincial, con la participación del Consejo Nacional de Educación, que reflejaría la “idiosincrasia de cada elemento humano que cada lugar exija” (Consejo Nacional de Educación, 1961, p. 7).

armónico necesario para “actuar con eficiencia en lo escolar, lo familiar, lo nacional y lo universal”. En lo que respecta a la educación alimentaria, seguía incluyéndose entre los fines de la escuela primaria la creación de hábitos y la “clara conciencia del valor de las normas y conocimientos que concurren a preservar la salud y fortalecer el organismo (Consejo Nacional de Educación, 1961, p. 13). La concepción de la Escuela Nueva se expresaba en la formulación del respeto al ansia natural del niño de ser y de hacer, que el maestro al ponerse "en función del medio natural en el que actúa, (…) coordina con la contemplación de los intereses de la comunidad” (Consejo Nacional de Educación, enero 1961, pp. 5-6).

Tal como se anticipó en la presentación de los contenidos, la configuración del alumno modelo planteaba, además, una diferenciación por sexos, en los que la educación alimentaria proponía actividades diferenciadas para niñas y niños, colaborando en la conservación de patrones existentes sobre la división sexual del trabajo. Las tareas referidas a la alimentación históricamente implicaron una diferenciación por sexos; mientras las actividades en torno a la producción de insumo primarios y distribución correspondían a los varones, la producción doméstica[123], preparación de alimentos y limpieza de los residuos correspondía a las mujeres (Caldo, 2009; Charles & Kerr, 1995; Giard, 1999; Gracia Arnaiz, 2015), por lo que puede hablarse de alumna y alumno modelo con rasgos diferentes.

En el análisis efectuado en esta tesis en las propuestas programáticas (salvo la variación señalada en el programa de 1961) la posición social de la mujer se definía desde el hogar. Los conocimientos sobre educación alimentaria ocupaban un papel primordial y los roles sociales de las mujeres de manera explícita en los programas; los ejes en que se organizaba la asignatura remitían al modelo de domesticidad femenino vigente.

Las condiciones sociales permitieron que, hasta 1950 siguiera vigente un modelo de familia característico de los sectores medios que suponía la unión legitimada a través del matrimonio, la constitución de un hogar nuclear sustentado en el afecto, la reducción de la natalidad y la división de roles, que asignaba a la mujer el papel de la ama de casa y al varón el del proveedor económico (Cosse, 2008). Sin embargo, en esos años la

[123] La producción doméstica de alimentos comprendía el cuidado de la huerta, criado de aves de corral, y cuidado y ordeñe de vacas (Caldo, 2009).

mujer adquirió nuevos derechos civiles y paulatinamente fue accediendo al trabajo remunerado fuera del hogar. La tensión producto de esas modificaciones se expresaba en la formulación de algunos contenidos relativos a la alimentación. Si bien el programa de 1949 incluía una unidad denominada La Mujer Argentina en el Trabajo (abordado desde tres aspectos: en el hogar[124], en la sociedad[125] y en el trabajo propiamente dicho), se incluía la enseñanza de la evolución de las artes domésticas femeninas[126] y no se hacía mención al trabajo femenino remunerado, sólo a actividades asistenciales definidas desde la perspectiva religiosa (sólo se planteaba el estudio de las samaritanas en la Cruz Roja y los primeros auxilios). La ambigüedad en la descripción del trabajo femenino muestra que el modelo tradicional de mujer doméstica sólo logró una reformulación con el aporte de la tecnología que, paulatinamente, favoreció un deslizamiento de las ideas higiénicas hacia la eficiencia (Pérez, 2012).

Las características diferenciadas de la alumna y el alumno modelo volvieron a explicitarse en el Programa de 1956, al mencionar la enseñanza de la urbanidad, tema que se solicitaba al maestro prestar especial atención, ya que su tratamiento, al no incluirse en ninguna materia en especial, quedaba librado a su total arbitrio. En esas indicaciones se mencionaba que se debía practicar en todo momento las normas sociales e incorporarlas en forma definitiva, como hábitos de vida. Se las especificaba según el sexo, indicando los hábitos "de respeto, pulcritud, elegancia y caballerosidad" para los varones, y "delicadeza y femineidad" para las niñas.

b) El alumno anormal

La contracara del alumno y la alumna modelo era el alumno anormal; a través de su definición, el discurso pedagógico sobre alimentación configuraba a un alumno que no se ajustaban a la norma.

La administración del cuerpo infantil que se institucionalizó en las escuelas desde finales del siglo XIX tuvo lugar siguiendo criterios de distribución que estuvieron

[124] Este motivo incluía el trabajo doméstico y la preparación y conservación de alimentos y el estudio de la vida y costumbres de la mujer argentina en el hogar a través de la historia.

[125] En este motivo de trabajo se planteaba el estudio de las samaritanas en la Cruz Roja y los primeros auxilios.

[126] Se refería al hilado, tejido, teñido, labores de aguja, etc.

presentes desde la creación de la pedagogía moderna[127]. Dichos criterios estuvieron ligados al contexto histórico y social, ya que definían lo positivo y negativo, lo normal y patológico según regímenes de verdad vigentes en cada época (Narodowski, 1999). En el periodo que abordó esta tesis el alumno anormal para el discurso pedagógico sobre alimentación, estuvo delimitado, al igual que en etapas anteriores, por criterios de la medicina y psicología. La tendencia a la clasificación a través de la utilización de test psicológicos, por ejemplo, identificar los niños educables de los que no y para los que se proponía una educación diferenciada teniendo en cuenta sus características. La pregunta por la educabilidad de los niños que no se ajustaban a la norma plasmaba la preocupación que circulaba (más allá del discurso pedagógico sobre alimentación) y desembocó en la creación de las primeras escuelas diferenciales en Argentina a fines de la década de 1940.

Con relación al tema del que se ocupa este trabajo, fue posible hallar el papel relevante que se le atribuía a la alimentación en la educación de los niños anormales y que se expresaba en los artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común*. Un artículo referido a una escuela rural de Entre Ríos destacaba la incidencia de la alimentación en el rendimiento escolar. En él, el origen del desempeño insuficiente en la tercera parte de los casos era "una alimentación deficientísima", lo que impulsó la instalación del comedor escolar, gracias al apoyo popular (Lacava, 1936, pp. 73-74). Los diagnósticos efectuados a raíz del bajo rendimiento en el aprendizaje llevaron a la escuela a interesarse por la creación y el mantenimiento del comedor escolar.

Con referencia a la educabilidad de los alumnos anormales, en 1938 se difundió en *El Monitor de la Educación Común* una conferencia sobre las experiencias europeas de escuelas especiales. Esa conferencia había formado parte de las Jornadas Biotipológicas celebradas en Buenos Aires en 1937, y habían sido organizadas por la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social[128]. La disertante extranjera basaba su exposición en clasificaciones médicas sobre niños con deficiencia

[127] Ya en la *Didáctica Magna* de Comenius aparece el criterio de distribución a partir de la inteligencia innata infantil y la capacidad de aprender de los niños, que clasificaba a los aptos y los ineptos para el aprendizaje (Narodowski, 1999).

[128] El discurso eugenésico encuadraba la perspectiva médica de definición de la anormalidad, y era explicitado por la disertante de manera inequívoca: "En la Argentina, como en los demás países nuevos, la inmigración no se fiscalizó en un principio con el rigor requerido y aunque la selección natural sea más brutal, ya que el porcentaje de mortalidad infantil se mantiene elevado, queda todavía una fuerte proporción de desperdicio social" (Bazín, 1938, p. 16).

de la inteligencia, para discriminar de todos los niños anormales, tanto "los recuperables como de los imbéciles, idiotas, etc.... destinados al asilo más bien que a la escuela de reeducación" (Bazín, 1938, p. 16) para proponer un criterio y grados de educabilidad: niños Educables, Semi-educables, e Ineducables[129].

La influencia de la escuela nueva también se expresaba en estas propuestas a través de las modalidades de enseñanza (centradas en el interés y actividad de los niños), que partían de la transmisión de los conocimientos indispensables para desenvolverse en la vida, entre los que formaban parte los hábitos alimentarios. Una vez adquiridos los saberes indispensables para la vida cotidiana, la educación de los niños anormales se orientaba hacia conocimientos que les permitiera insertarse en el mundo del trabajo, para resolver, según definía la disertante, "el angustioso problema de su posible utilización social". Las ocupaciones y oficios que recomendaba tenían que involucrar procedimientos rutinarios que no requirieran de iniciativa. Las recomendaciones para promover la salud general, era la realización de trabajos al aire libre, en el campo "y en ese aspecto la Argentina ofrece las mejores posibilidades por ser un país agrícola-ganadero", Tales como la apicultura, trabajos de granja, de quinta y de chacra (Bazín, 1938, pp. 20-21). En esta disertación también se aludía a la educación diferenciada por sexos, ya que proponía que las niñas retardadas pudieran ser instruidas en la preparación de comidas sencillas[130].

El Monitor de la Educación Común retomó el tema en los años 1944 y 1946, en los que publicó varios artículos sobre el niño anormal, el primero de ellos elaborado por la doctora Telma Reca, especialista argentina en el tema[131]. En su artículo volvía a tener énfasis la educación alimentaria con relación a la adquisición de hábitos. El criterio de definición de la anormalidad infantil articulaba aspectos individuales y sociales que

[129] La disertante argumentaba en favor de la escuela especial a pesar de "que la reeducación del niño retardado" resultaba "sumamente onerosa, pues requiere por lo menos 9 o 10 años en clases de pocos alumnos", el beneficio de esa educación estaba considerado en términos políticos ya que "ocupándose de ellos en la infancia, se alivia la carga que representan su mantenimiento futuro en asilos y la represión de la criminalidad" (Bazín, 1938, p. 17).

[130] Bazín también recomendaba para las niñas labores como zurcir, coser y tejer.

[131] La doctora Telma Reca se desempeñó en varios organismos estatales vinculados a la salud mental infantil (en el Patronato Nacional de Menores, en el Departamento Nacional de Higiene, en la Dirección de Maternidad e Infancia como Jefa de Divisiones de Segunda Infancia y Niños enfermos, anormales y necesitados). En la década de 1940 presentó un informe al Honorable Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires con el relevamiento de los establecimientos asilares infantiles, donde proponía macroinstituciones (hogares) y recomendaba la asistencia de los menores institucionalizados a escuelas comunes para garantizar el lazo social, enfatizando la responsabilidad tutelar del estado (Rossi, 2008).

debían orientar la educación. Al igual que la conferencia publicada años antes, el artículo se sustentaba en el discurso científico-médico y psicopedagógico[132]. Se proponía para estos niños la escolarización extendida, afirmando que favorecía el contacto prolongado con los maestros cuyo beneficio era un detallado conocimiento de los rasgos psicológicos, temperamentales y de conducta, indispensables para orientar la vida futura y la educación en el hogar. Uno de los artículos referidos a los denominados niños anormales planteaba la pertinencia del sistema de semi internado argumentando que se transformaba en escuela de vida al contribuir a afianzar en el niño hábitos de convivencia, colaboración social, higiene, alimentación, capacidad bastarse a sí mismo; esos hábitos, agregaba, podían establecerse, por ejemplo, durante las comidas (Reca, 1944).

En el artículo publicado en 1946, en cambio, se retomaba el discurso legal y científico médico proveniente de la *British Mental Deficiency Act*[133]; en ella se denominaba débiles mentales los niños incapaces de recibir adecuadamente educación en las escuelas comunes. El autor volvía a poner énfasis en la educabilidad de los niños con el propósito de transformarlos en individuos útiles a la sociedad, lo que se lograría a través de una "acción educativa y profiláctica entre el pedagogo, el psicólogo, el médico y la familia" (Giordano, 1946, p. 40). Partiendo del axioma *Mens sana in corpore sano* proponía un abordaje integral de la educación[134] de los niños deficientes mentales que abarcaba la cuestión alimentaria como uno de los aspectos de dicha educación integral. La formulación se basada en la ciencia de la Nutrición y la Dietética al afirmar la necesidad de prodigar raciones dietéticas apropiadas "sin descuidar un solo instante la corrección y formación de hábitos adecuados" (Giordano, 1946, p. 50).

El discurso pedagógico sobre alimentación también definió como destinatario al alumno anormal; allí el discurso científico médico ocupaba un lugar fundamental, aunque también estaba vigente el discurso moral a través de la preocupación de

[132] Proponía agrupar en tres categorías a los niños que presentaban dificultades de aprendizaje: "los niños que por razones transitorias de diverso orden -lo más a menudo de origen exógeno- se hallan en condiciones de inferioridad; los que padecen anormalidades sensoriales o de la palabra; y los niños con deficiencia de la inteligencia o anormalidad del carácter o ambas cosas a la vez (Reca, 1944, p. 43).

[133] Se refiere a la ley de Deficiencia Mental Británica de 1913.

[134] Las clínicas integrales infantiles consistían en un instituto de carácter médico-psicopedagógico y, según el autor, tendrían una vasta repercusión social. La organización especial de estos institutos permitiría encontrar la solución de los problemas educativos que planteaban los niños difíciles que al maestro y a la familia, al otorgar herramientas para el futuro de los "niños inadaptados".

transformarlos en personas útiles a la sociedad.

c) El alumno protegido

Además de delinear como destinatarios al alumno modelo y al alumno anormal, el discurso pedagógico sobre alimentación dio lugar a la configuración del alumno protegido por el Estado. La implementación de las políticas estatales comenzó a aplicarse en la década de 1930 se expresaba en el ámbito educativo en la preocupación por la infancia que padecía escasez producto de la pobreza y que tenía efectos en la nutrición deficiente de gran número de niños. Como consecuencia de dichas acciones la matrícula de la enseñanza primaria ascendió de 1.482.942 alumnos en 1930 a 2.033.781 de alumnos en 1945 (Tedesco, 1980).

Los niños protegidos pertenecían a familias que no se ajustaban a las condiciones de crecimiento económico, pero la intervención del Estado se dirigió a encontrar los modos de incluirlos en el sistema escolar, al considerarlos educables. Esta categoría se refería en su mayoría a los niños campesinos (del interior de las provincias y de los Territorios Nacionales). A su vez, estos alumnos con carencias presentaban diversos rasgos: en ocasiones se hablaba de hijos de inmigrantes, en otras niños criollos o indios. Además, se refería a los alumnos carentes que residían en las grandes ciudades.

Las acciones impulsadas por el gobierno nacional, según la información incluida en el decreto presidencial Nº5.444 promulgado en 1938, posibilitaron el acceso a la escolarización de 151.200 niños en edad escolar que hasta entonces no recibían instrucción. Junto a la preocupación del Estado por ampliar la oferta educativa, ingresó a la agenda política el problema de la deserción escolar. Según el mencionado informe la mayor parte de los niños inscriptos en el primer grado de la enseñanza primaria llegaban hasta el tercer grado, y a partir de allí se producía la deserción escolar de los alumnos. Sobre un total de 1.753.133 niños inscriptos en las escuelas primarias de todo el país - según estadística de 1936[135] - sólo el 41,51% hacía primer grado y pasaba a segundo grado sólo el 20%, llegando a sexto grado apenas el 4,6% (Departamento de Instrucción Pública, 1938)

Si bien las soluciones que se concebían en este periodo para los problemas de la

[135] Los datos se describen en el decreto Nº5.444 que designa una Comisión Especial para que estudie y proyecte una ley de Instrucción Pública, del 1º de julio de 1938.

niñez desamparada estaban relacionadas a la filantropía, paulatinamente comenzaba a ser relevante el papel del Estado, ya que se consideraba su responsabilidad la atención de estos niños.

La configuración de este niño desajustado que adoptaba el dispositivo pedagógico se nutría de definiciones provenientes de la medicina. Referirse a los niños campesinos a través de nomenclatura médica – desnutrido, tarado, anormal, considerando al alumno como elemento inestable y de malas condiciones físicas – dejaba traslucir la potencia que en este lapso seguía portando este campo de producción simbólica. Su presencia se hallaba, con mayor o menor intensidad, en los distintos momentos políticos y se manifestaba en el discurso pedagógico oficial. El 9 de mayo de 1938, por ejemplo, se constituyó por resolución ministerial la Comisión de Ayuda Escolar. La presencia del discurso médico se expresaba en la regulación, ya que su creación fue aconsejada por el doctor Pedro Escudero y el doctor Miguel Susini. A pesar de que de los funcionarios que la integraban no provenían del campo de la medicina[136], dicha comisión estaba facultada para definir acciones vinculadas con dicho campo. Se autorizaba para la atención de "pequeñas enfermerías" a pedir cooperación del Departamento Nacional de Higiene, de las instituciones similares de las provincias, de la Dirección de Maternidad e Infancia e incluso de los médicos escolares y de policía. En la elaboración del régimen de alimentación de las escuelas de cada provincia o región, se determinaba la consulta al Instituto Nacional de la Nutrición[137]. En la primera reunión se aprobó el plan general de trabajos para la distribución de ropa, calzado y alimento a los escolares indigentes del país y se convocó a los doctores Pedro Escudero (Presidente del Instituto de la Nutrición) y Miguel Susini (Presidente del Departamento Nacional de Higiene) para informar a la Comisión sobre los la alimentación adecuada para los niños de cada región y sobre la manera más eficiente de prestar asistencia médica a los alumnos (Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1938).

La relevancia del discurso médico en la resolución de los problemas alimentarios

[136] La Comisión Nacional de Ayuda Escolar estaba presidida por el Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública e integrada con los siguientes vocales: el presidente del Patronato Nacional de Menores, el vicepresidente y un Vocal del Consejo Nacional de Educación y el Subinspector General de Enseñanza Secundaria.

[137] La Comisión debía elaborar una nómina de las escuelas provinciales y nacionales ubicadas en cada provincia y Territorio Nacional, incluyendo su ubicación, la distancia desde la capital o ciudad más próxima y medios de transporte para acceder a ellas; además debía estudiar la posibilidad de anexar un comedor y una ropería a las escuelas que funcionaban en los lugares más necesitados de provincias o Territorios Nacionales.

se plasmaba también en los artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común* donde era posible hallar descripciones de niños padeciendo por falta de amparo, negligencia o "impotente acción paterna", definidos como "un niño que crece raquítico, amoral o pervertido por esa insuficiencia de patrocinio, está en una condición biológica inferior a la de los irracionales". La responsabilidad del desamparo comenzaba a considerarse compartida por los padres, la sociedad y el Estado "al adoptar medidas de salvaguardia, por un principio de humana solidaridad, por previsora política, por una justificada inquietud hacia el porvenir de la raza" (Ratto de Henri, 1938, p. 22).

Los problemas de las escuelas de la campaña eran planteados desde dos perspectivas contrapuestas; algunos realizaban caracterizaciones románticas y otros focalizaban en los aspectos vinculados las condiciones de pobreza de los niños que vivían en el medio rural. Las descripciones que se efectuaban desde una perspectiva romántica los acercaba a los sujetos de derecho, tendencia que se fue acentuando durante los gobiernos peronistas[138]. En ese sentido se orientaba el artículo referido a una escuela Láinez[139], situada en Colón, Entre Ríos, en la que el 90% de los alumnos eran hijos de trabajadores de la fábrica Liebig´s[140], cuyas características reflejaban la condición de pobreza de las familias. En él se afirmaba la importancia de la obra que debía efectuar la escuela que debía "trabajar con un elemento inestable y de malas condiciones físicas generalmente desnutridos, muchos tarados" cuestionando la acción del hogar que dejaba "gérmenes difíciles de combatir" (Lacava, 1936, p. 69).

El modo en que describía al niño le permitía a la autora (que era la directora de la escuela) argumentar acerca de la importancia de la labor realizada: la creación de una biblioteca con material para el maestro (que posteriormente se ampliaría con una sección de literatura infantil); el periódico escolar; la colonia y el comedor escolar. A partir del 1933 la Inspección general aprobó un Recreo Infantil "con el objeto de retener en ella el máximo de tiempo a los niños más abandonados y poder inculcarles así

[138] La configuración de la infancia que concibió el peronismo fue el resultado de las transformaciones políticas, pedagógicas y sociales que se iniciaron en la década de 1930, en donde el debate acerca de la infancia se desplazó del campo pedagógico a la arena política, lo que se expresaba en las consideraciones sobre el modo de intervención del Estado en la constitución de la identidad de las nuevas generaciones (Carli, 2000)

[139] La ley Nº4.874, conocida como ley Láinez en honor a su autor fue sancionada el 17 de octubre de 1905 con el propósito de extender la educación pública, laica y gratuita a todo el territorio nacional. El objetivo era crear escuelas primarias y rurales en aquellas provincias que lo pidieran.

[140] Se refería a fábrica Liebig´s Extract of Meat Company Limited productora de extracto de carne y carne en conserva que se importaba a Europa (Dumas, 2009).

hábitos de higiene y de moral" (Lacava, 1936, p. 71). Esta iniciativa de la escuela ponía de manifiesto la tendencia hacia la concepción de la infancia unificada que concebía al niño como sujeto de derechos que se desplegó durante el peronismo (Billorou, 2008).

Otros artículos hacían referencia a las condiciones de pobreza de los niños que acudían a la escuela rural y las interpretaba como contrapuestas a la realidad de las grandes ciudades. Relataban "las innumerables penurias por las que atraviesa el escolar del interior y el grave problema de desamparo" en que se encontraba la población infantil, en contraposición a "la de los bien atendidos niños de las cómodas escuelas de las urbes opulentas" (Guzmán, 1938, p. 32).

Sin embargo, otros interpretaban que la crisis económica atravesaba a los sectores más desaventajados en todas las regiones, incluyendo las grandes ciudades. La desocupación sobre todo se manifestó en las zonas rurales, dando lugar a grandes movilizaciones poblacionales hacia los centros urbanos, donde las condiciones laborales eran precarias, al igual que las condiciones de salubridad y de vivienda. Estas condiciones permitían afirmar que la pobreza se encontraba en todas las regiones del país, "en las ciudades, en esta misma urbe inmersa, al lado -mismo de los palacios de los millonarios, a los propios ojos de las autoridades, allí donde llega el auxilio de las sociedades de beneficencia" (Olivier, 1939, p. 15). Confirmando esta última perspectiva, *El Monitor de la Educación Común* publicó en 1937 y en 1938 informes sobre el resultado de las investigaciones para conocer el estado físico de los escolares[141] llevadas a cabo en el Distrito Escolar Nº7 de la Capital Federal, correspondiente a los barrios de Almagro, Caballito, Villa Crespo y La Paternal y que arrojaban que más del 20% de los alumnos estaban retrasados en su desarrollo físico. Para estos alumnos se tomaron medidas para subsanar las dificultades en la dieta, a través de la comunicación con los padres "quienes tomaron sin excepción gran interés por el asunto tratando de subsanar en lo posible las deficiencias". En los casos que las deficiencias se relacionaban con la procedencia de hogares indigentes, procederían "las respectivas sociedades cooperadoras proporcionando tónicos, alimentos adecuados" en los casos de desnutrición, efectuando recomendaciones cuando las falencias eran fáciles de subsanar. En este caso se destaca el lugar otorgado al discurso médico, que incluso "hubo escuelas

[141] Los indicadores eran el peso y la altura. Como complemento del estudio, se había tomado una muestra para determinar el desarrollo del perímetro torácico de niños y niñas, para evaluar el grado robustez.

que enviaron a los niños al Instituto de Alimentación (…) mediante cuya intervención se acusó una rápida y evidente mejoría" (Padilla & Pianta, 1937, p. 61)

En todos los casos, ya sea en las narraciones sobre las escuelas rurales como en las referidas a las escuelas de la Capital Federal, el discurso pedagógico sobre alimentación ocupaba un lugar primordial, ya que se consideraba como obligación de la escuela atenuarla y educar a los niños en los hábitos alimentarios, los gustos y las costumbres, al seleccionar las raciones y los alimentos adecuados[142].

La configuración del niño definido desde la carencia legitimaba la intervención que el Estado comenzó a considerar obligatoria, perspectiva que también se expresaba en un Informe del Consejo Nacional de Educación sobre su labor en el ámbito de la asistencia social, donde se hacía hincapié en la importancia atribuida al cuidado "de la salud de los educandos". En dicho informe se enumeran las acciones llevadas a cabo por el Consejo: la organización del Cuerpo Médico Escolar, la creación de comedores escolares, colonias de vacaciones, la implementación de una clínica de nutrición, consultorios de especialidades para el tratamiento de los escolares, consultorios odontológicos. Además, dieron inicio a la enseñanza a los "retardados pedagógicos" e impulsaron capacitaciones tendientes a la difusión de los preceptos de higiene y educación sanitaria en el ambiente escolar. También se crearon cargos de "visitadoras escolares" y organizó "la inspección médica escolar en las provincias y territorios (ad-honorem)" (Pico & La Ferrere, 1937, p. 10).

La educación alimentaria en sentido amplio formaba parte de las acciones destinadas a este grupo de escolares, ya que la alimentación era una cuestión primordial. En el mencionado artículo, la autora reseñaba las obras efectuadas por la escuela y la Sociedad Protectora Escolar, a la que "apenas ochenta familias del pueblo (…) pueden contribuir [a la manutención del comedor escolar]" (Lacava, 1936, p. 72). Esta descripción expresaba la función de la filantropía en la conservación y formación de la población necesitada, a través del movimiento asistencial de iniciativa privada.

La descripción del niño de la campaña compartía rasgos comunes con la del niño aborigen, que solía caracterizarse de modo romántico[143]. Se respaldaba en la idea que la

[142] En varios artículos se destacaba el plato de locro, considerándolo representante de la comida nacional, y no como producto de la hibridación.

[143] La cosmovisión romántica tenía como centro el sentimiento y la emoción por sobre la razón. El pensamiento

figura del indio había sido falseada en la historia, configurando una representación negativa, omitiendo sus cualidades y su participación en el "proceso civilizatorio" que había tenido lugar durante la colonización. En el artículo referido a la educación del araucano se combinaban varios de los elementos constitutivos de dicha caracterización y se argumentaba que, si un "hombre blanco" hubiera sido privado al nacer de las oportunidades para educarse, el resultado hubiera sido similar al padecido por las poblaciones indígenas. De este modo, se ponía el foco en las condiciones contextuales, despegando las características de inadaptación y fracaso de causas relacionadas a la inferioridad de la raza. Las características negativas atribuidas a los indios, tales como ser miserables o viciosos, eran resultado de la ineficacia de la educación escolar producto de no haber tenido en cuenta "su psicología, su ambiente ni su probable destino". Al no considerar las condiciones del hogar campesino, las habilidades adquiridas en la escuela, tales como la lectura, la escritura y la aritmética, eran olvidadas en la vida adulta y, según los autores, explicaba las altas cifras de conscriptos analfabetos, que de niños habían cursado estudios primarios. Además, consideraban una falencia de la escuela rural no formar para el mundo del trabajo, "brindado un oficio para ganarse la vida o estímulos para continuar por sí solo el aprendizaje", hecho que se reflejaba en "las deplorables condiciones de nuestro proletariado rural". En la argumentación emparentaba las condiciones del indio con las del "blanco o el mestizo del peonazgo", concluyendo que de ese modo la escuela se transformaba en un malgasto de dinero "en un esfuerzo ilusorio" (Rojas, Gándara & De Charras, 1944, p. 62).

El ingreso al país de grandes flujos de inmigrantes de ultramar modificó radicalmente las características económicas, sociales, políticas y demográficas de la Argentina de aquel tiempo. Con posterioridad al exterminio de los pueblos indígenas resultado de la Campaña al Desierto, los grupos sobrevivientes no eran percibidos como peligrosos y podía reconocerse las particularidades de cada cultura de manera positiva. Estas condiciones posibilitaban que el discurso pedagógico oficial hiciera lugar a revisiones sobre las poblaciones nativas[144] y a formular una enseñanza para los niños

romántico tuvo su origen en Alemania a fines del siglo XVIII, se expandió por el resto de Europa y extendió su influencia a América.

[144] "El indio fue el primer hijo del país. Los que hoy quedan sobre la tierra de sus padres son habitantes amparados por la Constitución; hombres como nosotros, argentinos como nosotros; pero además ellos presentan, según se ha visto, un título hereditario y una posesión milenaria, que los inviste de un privilegio" (Rojas, Gándara & De Charras,

indios que tuviera en cuenta tanto las características de cada comunidad - tradiciones, lengua y creencias – como el perfil psicológico del grupo, advirtiendo la diferencia existente entre los indios de cada región[145]. De este modo, la propuesta de organizar una escuela para los niños indígenas se encuadraba en una educación integral colonizadora argentinista, orientada a la explotación agraria racional.

Simultáneamente a la descripción romántica se traslucía una concepción eugenésica, que suponía la superioridad de la raza blanca, expresada por los grupos urbanos "fruto del proceso de urbanización, de movilidad social, de la diversificación de los consumos, del sincretismo étnico, de la escolarización, de la construcción de la identidad nacional, de la fijación de nuevos estándares de corrección social" (Aisenstein & Cairo, 2012, p. 240).

En la misma perspectiva se publicaban artículos sobre la vida de los niños campesinos. En 1945 un Inspector General de escuelas de Territorios narraba la situación de los niños campesinos y de las escuelas rurales con la intención de desarmar el mito sobre el abandono y desamparo, imágenes creadas -según él mismo señalaba- por maestros educados en las ciudades[146]. Apuntalando sus aseveraciones en la autoridad que confería el cargo, sostenía como distorsionada "la apreciación piadosa de quienes no conciben que puedan ser felices los niños del campo, aún aquellos que no viven en medios tristes y pobres" (Olivier, 1937, p. 10).

Junto a esta definición positiva convivía la descripción negativa de la niñez. El *Monitor de la Educación Común* publicaba, simultáneamente, artículos que concebían a los niños indigentes como desadaptados producto de las malas condiciones contextuales; sin embargo, los incluía entre los niños educables, ya que las dificultades en la escolarización de estos niños en general eran atribuidas a las condiciones de vida, que no estimulaban la escolaridad. Un ejemplo era la publicación de una propuesta para

---

1944, p. 67).

[145] En el mismo sentido se refería un artículo publicado en 1946, en el que se destacaban las particularidades del pueblo araucano, que era descripto como "hombre de campo por naturaleza" residente de la zona cordillerana y cuya organización familiar "está organizada con los lazos indestructibles de lo que ha organizado Dios" y "su ideal es vivir la vida libre que le brinda la inmensidad del espacio, y su espíritu es profundamente religioso" (Andreani, 1946, p. 26).

[146] Este Inspector General de Escuelas de Territorios Nacionales, publicó varios artículos narrando su experiencia recorriendo las escuelas de los Territorios en las efectuaba una descripción idealizada del niño campesino.

crear una escuela adaptada a las condiciones de los hijos de jornaleros rurales. El autor del artículo describía el éxodo de los jornaleros hacia los sembrados de maíz desde mediados de marzo hasta junio, de manera que los hijos concurrían a clase quince o veinte días, y los grados sufrían una deserción del 40 %. Al regreso a las aulas en la segunda parte del año, la maestra de grado reinsertaba "a los desorientados recolectores, extraños, perdidos por la larga ausencia a clase" lo que generaba "la seria dificultad de trabajar con dos y hasta con tres secciones". Los esfuerzos docentes fracasaban al no lograr "ningún progreso en los rezagados" (Alfonso de Marini, 1942, p. 127).

Años más tarde, fue posible hallar caracterizaciones de las poblaciones campesinas como promiscuas y con propensión a los vicios, modalidades que la escuela tenía la misión de erradicar. De ese modo, la misión de la escuela era "preparar a la masa campesina desde los puntos de vista económico y social"; el primer punto permitiría formar futuros trabajadores "aptos para razonar sobre el trabajo, los sistemas más convenientes y los métodos más propicios" y capacitados para utilizar maquinaria agrícola. El segundo aludía a las mejoras positivas de la vida diaria y de relación que la tendría la formación adecuada (Conte, 1949, p. 55).

Junto a la resolución práctica se afirmaba la finalidad de inculcar la importancia de la tarea rural en la construcción de la nación, de educar a los niños la devoción por el campo y amor a la naturaleza, a través de la enseñanza del "respeto a la profesión del agricultor que vive en la tierra que cultiva". El programa consideraba fundamental la creación y robustecimiento de "la mentalidad agraria en el campo" al igual que "la mentalidad industrial en la ciudad" (Conte, 1949, p. 55).

Si bien algunos rasgos de la configuración del niño campesino se mantuvieron a lo largo del periodo, las nuevas condiciones económicas tuvieron su impacto en la definición del niño campesino. En la Jornadas Pedagógicas Panamericanas de 1960, se trataron cuestiones vinculadas a la asistencia del escolar campesino, que incluía lo atinente a la alimentación. La política educativa orientada a formar futuros ciudadanos de una sociedad democrática, también se reflejaba en las expectativas de formación de la escuela rural. Se proponía que debía los preparar a los alumnos para actuar inteligentemente, de acuerdo a sus tradiciones y a tono con su propia filosofía de la vida, para mejorar las condiciones de vida logrando la independencia económica, con firmes ideales y convicciones democráticas, elevado concepto "de las relaciones

humanas en el plano familiar nacional, continental, universal". Se proponía que a través de la escuela el niño lograría crear la conciencia de sus responsabilidades e importancia en la transformación de la comunidad, a través de la correcta utilización de las técnicas y métodos científicos de trabajo, ya que habría adquirido "conocimiento, aprecio y conservación de los recursos naturales" de modo de reconocer su aprovechamiento en las actividades económicas, sociales y culturales (Quintás, 1960).

Las configuraciones diferenciadas de alumnos desplegadas a través del discurso pedagógico alimentario mostraron la continuidad de la bifurcación de tácticas puestas en juego, presentes desde la creación del sistema educativo argentino, para instituir una estrategia homogeneizadora expresada en la expectativa de un alumno modelo acorde con las modalidades, valores y cosmovisión de los sectores medios y, paralelamente, proponer ideas encaminadas a formar identidades diferenciadas (el alumno anormal y el alumno protegido), en las que fue posible hallar jerarquizaciones de género, clase social y localización (Aisenstein, Cairo, & Brea, 2012). Ambas estrategias fueron reconocidas en las prescripciones de conductas deseables y en las formas de concebir a los alumnos.

Las familias en el discurso pedagógico sobre alimentación

Tal como fue señalado en el inicio de este capítulo, junto a la configuración de los niños, el discurso pedagógico delineó a sus familias y a los maestros encargados de difundir los saberes sobre alimentación. La implementación de la educación común obligatoria exigió el establecimiento de un particular vínculo entre la familia y la escuela. Según Narodowski (1999), el punto de partida fue una alianza entre ambos que permitió el desplazamiento de la educación de los cuerpos infantiles de la órbita familiar privada al ámbito escolar. En ese contexto y a tales fines, los sistemas educativos y la pedagogía moderna requerían de un maestro dotado de características y conocimientos definidos. En el caso de las familias de escasos recursos esa relación fue producto del poder que el Estado liberal moderno impuso a las familias pobres, a través de diferentes políticas sanitarias y educativas; gracias a este mecanismo, promovía la integración positiva de los miembros de la sociedad a través de la búsqueda del bienestar de la infancia y el ambiente familiar (Donzelot, 2008).

De este modo, se siguió un camino doble y simultáneo: por un lado, la educación a través de la familia nuclear y, por otro, una educación pública escolar, para integrar al

niño a la sociedad y, al mismo tiempo, a facilitar el desarrollo de sus capacidades (Gèlis, 1990). Las características de la educación alimentaria que transmitía la escuela suponían delinear, simultáneamente, los perfiles de los destinatarios, sus derechos y sus obligaciones en relación al tema (acceso y roles del estado, las comunidades, la familia y el mercado). Para ello alcanzaban a los criterios de organización familiar definidos como social y a la definición de las características de los maestros necesarios en ese contexto.

El sentimiento moderno hacia esta organización, que había tenido origen en la familia urbana burguesa durante el Antiguo Régimen, se difundió al resto de la sociedad. a partir de la revolución política del siglo XVIII y la organización del Estado liberal. En tanto el mecanismo familiar reprodujera el orden social establecido, a través del cumplimiento del papel de agente socializador, el Estado le otorgaba autonomía para ejercer la potestad con sus miembros. En caso contrario, si las familias quedaban en situación de marginalidad, el Estado podía intervenir hasta alcanzar la desposesión de los derechos familiares. Así, es que el mecanismo de la relación familia- escuela funcionaría diferente frente a las figuras familiares popular y burguesa (Donzelot, 2008).

¿Qué familias interpelaba el discurso pedagógico sobre alimentación?

Las transformaciones en los modos de funcionar y estructurarse los hogares y las familias se vincularon con los cambios económico-sociales que tuvieron lugar a partir de la modernidad. El cambio en los procesos productivos y el crecimiento económico generado por la industrialización fue acompañado por la disminución del trabajo rural y el creciente trabajo urbano y las consecuentes migraciones poblacionales, que se expresaron a partir de mediados del siglo XIX. Además, la secularización del conocimiento científico, de la tecnología y de la economía fueron puestos al servicio de maximizar la eficiencia en la producción de bienes y servicios (Germani, 1969). Los movimientos demográficos dieron lugar a procesos de urbanización acelerada con aumento de la esperanza de vida, disminución de los nacimientos y reducción del tamaño de los grupos familiares.

En Latinoamérica, el modelo de domesticidad surgido a fines del siglo XVIII y mediados del XIX estaba asociado al modelo de la burguesía europea y a la clase media

blanca de EEUU, al mismo tiempo que atravesado por diferencias sociales, culturales y étnicas regionales que potenciaron la diversidad de formas de organización familiar y reforzaron el papel jugado por el Estado y de las elites políticas e intelectuales en dicho proceso. Estas características, sumados a las particularidades que manifestó el proceso de modernización[147], y al peso de la iglesia católica hicieron que el modelo de domesticidad se articulara con otros modos de organización familiar (Cosse, 2008).

En la Argentina, a partir de la década de 1930 se consolidó el desarrollo industrial al mismo tiempo que se iba consolidando en la Argentina una experiencia de democracia restringida que perduró hasta mediados de 1940 (Gutiérrez, 2007). Estas condiciones políticas locales se conjugaron con eventos mundiales que incidieron particularmente en el desarrollo económico del país. El impacto de la crisis mundial de 1930 tuvo consecuencias mayores en los sectores más débiles de la sociedad, y el retroceso social fue mayor en el campo que en las grandes ciudades a raíz de la restricción de las exportaciones. Una de las derivaciones fueron los altísimos niveles de desocupación[148]. 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 situación del sector agrario más débil preocupaba a la elite dirigencial. Estas inquietudes dieron lugar a una nueva apelación a la familia rural; por diversos medios se las instó a que se permanecieran en el campo. De este modo, la utopía ruralista, que cobraba vigor en los períodos de crisis económica, se tornaba un argumento para retener a los sectores populares en el campo (Gutiérrez, 2007) y se expresaba también a través de la educación alimentaria escolar.

Al mismo tiempo, la creciente industrialización propició un aumento en el acceso al consumo de bienes y servicios de las familias urbanas, y produjo una modificación en las modalidades laborales (incremento de los sectores industriales y terciarios de la economía y del trabajo remunerado femenino). Si bien estos cambios trajeron aparejado

[147] En Latinoamérica la revolución industrial dio inicio a la expansión de la economía de exportación de productos primarios, generando un alto grado de dependencia de los países centrales; al mismo tiempo, se producía una transformación interna de la sociedad tendiente a generar un incipiente crecimiento autosostenido. El desarrollo se vio reforzado recién en las primeras décadas del siglo XX posteriormente con la interrupción de la economía de exportación de productos primarios (Germani, 1969).

[148] La caída de la actividad provocó una baja en los salarios, que hasta el fin de la década no recuperaron el poder adquisitivo. Esta baja salarial favoreció la recuperación del empleo urbano, en particular del sector industrial que en ese periodo creció a partir de la incorporación de trabajadores antes que capital y tecnología (Hora, 2005).

el acceso masivo a la educación, seguridad y salud, dicho acceso fue segmentado ampliando la atomización y desigualdades sociales (Arriagada, 2001).

La transición del modelo familiar tradicional[149] hacia un modelo familiar urbano moderno[150], implicó un periodo de crisis coincidente con el lapso estudiado en el presente trabajo y se expresó en la educación alimentaria escolar. Al igual que en el resto de América Latina, en la Argentina se constituyó una diversidad de tipos de organizaciones familiares producto de las diferencias culturales y étnicas, lo que robusteció el papel del Estado y de las elites políticas e intelectuales en la constitución de un modelo familiar hegemónico (Cosse, 2008). Este ideal de los valores familiares se basaba en la sociedad conyugal en un contexto patriarcal cuya finalidad giraba en torno a la procreación, era considerada como unidad económica y afectiva y se sostenía en costumbres sociales (Costa & Gagliano, 2008).

Constituir una familia nuclear, conyugal, con separación de roles y con pocos hijos, dotaba de prestigio a los nuevos sectores urbanos, diferenciándolos de los sectores populares, y exigía estrategias de progreso como la reducción del número de hijos para procurar el ascenso social. Este modelo de domesticidad fue el predominante en los sectores medios urbanos, fundamentalmente en Buenos Aires, llegando a consolidarse hacia los años 30 y 40. En la constitución de este modelo confluyeron las políticas estatales, la religión, las ideas de las elites y el discurso médico, que se orientaron hacia la organización doméstica nuclear y, al mismo tiempo, promovían las aspiraciones de respetabilidad de los sectores medios urbanos[151] (Cosse, 2008).

A pesar del interés por instalar este modelo, existía una diversidad de comportamientos familiares basados en pautas culturales que llevaban implícitas la liberalidad en los comportamientos sexuales, la aceptación de las uniones consensuales

[149] Las familias tradicionales eran numerosas, llegando a incluir tres generaciones. Se caracterizaban por la alta potencialidad demográfica, las relaciones internas autoritarias centradas en la figura del padre (Germani, 1965).

[150] Las familias urbanas modernas argentinas se organizaban en base a la planificación familiar. Manifestaban relaciones democráticas e igualitarias entre sus miembros, la autoridad era participada, ya que se la reconocía en la mujer y en parte por los hijos, y gozaba de una estabilidad sostenida en los afectos y ajuste interpersonal (buscado a través de la toma conciencia de los problemas y el acceso a psicoterapias) (Germani, 1965).

[151] Según el censo de 1947, las clases medias alcanzaban al 39,5%. El 6,6% pertenecía a un estrato superior integrado por medianos propietarios industriales, agrícolas, comerciantes y profesionales; el 32,9% restante estaba compuesto por pequeños propietarios agropecuarios, industriales, comerciantes y empleados de cuello blanco. Este sector se diferenciaba de las clases populares compuestas fundamentalmente por obreros (especializados y no especializados) y peones (trabajadores manuales). La Capital era la región con mayor población de clase media (45%), predominando empleados públicos y privados (30%), seguidos por pequeños propietarios (11%) y profesionales liberales (2%) (Cosse, 2008).

y la escasa segregación de los hijos naturales, que tenían lugar en contextos sociales y culturales muy diferentes, como eran las organizaciones familiares de la pampa húmeda, las poblaciones indígenas y los sectores populares urbanos[152] (Cosse, 2008). En muchos casos la sanción formal - tanto legal como religiosa - no era considerada para establecer un vínculo matrimonial estable (Germani, 1965). Esta yuxtaposición de modos de concebir la familia se expresó en las fuentes analizadas. Su análisis permitió reconocer tres tipos de familias: a) La familia modelo; b) La familia anormal; y c) la familia asistida.

a) La familia modelo

La familia que configuró el discurso pedagógico sobre educación alimentaria, como modelo aspiracional, fue la que se adecuaba al modo de domesticidad de la clase media urbana. La caracterización de los diferentes modos de familia se manifestaba en los discursos instruccional y regulativo que componían el discurso pedagógico oficial. En ambos casos, la recontextualización del discurso médico que estableció la descripción de las condiciones del funcionamiento natural (Aisenstein, 2014), también recayó en la familia.

La relevancia con que consideraba a la familia el discurso médico quedaba expresada en la publicación que *El Monitor de la Educación Común* realizó de las conclusiones del Quinto Congreso Internacional de Educación Familiar de 1935, desarrollado en Bruselas. La reseña sostenía la implicancia de los avances de la ciencia médica y psicológica en la constitución de las familias. Argumentando la efectividad de la intervención médico-pedagógica, el Congreso formulaba el voto de que fueran multiplicados esos centros de orientación educativa para los padres y los niños, además de alentar su difusión por medio de los periódicos. Entre los temas que trató el Congreso se incluyeron sugerencias destinadas a los padres, que, si bien no aludían explícitamente a la educación alimentaria, alcanzaban esas enseñanzas. Al referirse a la importancia de la familia en la formación del carácter infantil, se prescribían tipos de intervenciones que los padres debían aplicar, en los que se ponía énfasis en la apelación a la ternura

[152] La incidencia de los diversos patrones familiares se refleja en las tasas de nacimientos extramatrimoniales. En 1950 la tasa de nacimientos ilegítimos en todo el país se ubicaba en el 27,8%; la proporción menor que correspondía a la Capital Federal se situaba en 11,2%, seguida por la provincia de Buenos Aires, con el 16,9%, porcentajes que se elevaban en la provincia de Jujuy (46%), Salta (45,1%) y Corrientes (53%) (Cosse, 2008).

como modo de educar a los niños, para inculcar las normas sociales. Las ideas pedagógicas y psicológicas vigentes servían de fundamento a la perspectiva de enseñanza de complejidad creciente, sin perder de vista el interés y los sentimientos infantiles. Para ello se consideraba apropiado dar explicaciones sobre la necesidad de determinados comportamientos que los padres debían "obtener, con ternura y discreción, poco a poco, la ejecución de deberes fáciles y cotidianos". La firmeza sugerida debía aplicarse a través de exigencias de poca cuantía para garantizar el cumplimiento de lo solicitado. Las ideas imperantes subyacían a recomendaciones tales como "hacer viviente el deber" o al recomendar la utilización de "ejemplos relatando anécdotas muy sencillas (sin hacer moral tediosa o intempestiva)" para favorecer la apropiación de las normas morales sin promover "fastidio", ni asociación al sufrimiento. "El deber reviste con frecuencia una forma suave: amor al orden, alegría, satisfacción de vencer una dificultad". (Quinto Congreso Internacional de Educación Familiar, 1936, p. 6).

La presencia de la voz de la medicina se mantuvo a lo largo del periodo, y, en la década de 1940 estaba encarnada en el Instituto Nacional de Nutrición, también para referirse a la familia normal, proveyendo de estrategias diagnósticas a la madre para establecer el crecimiento normal del niño. *El Monitor de la Educación Común* publicó recomendaciones orientadas a las madres en las que se afirmaba los "dos grandes índices de la evolución de su hijo -fácilmente medibles-" al alcance de las madres, que eran útiles "para comprobar la corrección del régimen de comidas" que ofrecían a los hijos: la talla y el peso. Además, los nutricionistas agregaban que "en una infancia normal" ambas medidas experimentaban un aumento ininterrumpido, de manera que eran fuente de información materna para determinar los posibles errores alimentarios "que repercuten directamente sobre el organismo de la criatura en pleno crecimiento" (Instituto Nacional de la Nutrición, 1943, p. 24).

La configuración del modelo familiar considerado normal no sólo se sustentaba en el discurso médico, sino que éste se entrelazaba con el discurso religioso moral. Así, se sugería que los padres debían trabajar sobre aspectos ligados a la iniciativa, la voluntad y el dominio de sí, formar en valores como la bondad y el espíritu de conciliación ("en las familias numerosas se aplica con buen resultado el método de la educación mutua; que los hijos mayores sean monitores de bondad."), la dignidad de la conducta

(“Tomemos en consideración la confesión de una culpa”), la alegría y el optimismo (“Hacer notar al niño y hacerle apreciar todas las menudas circunstancias agradables de la vida, sin atribuir mucha importancia a los incidentes enojosos”). En el congreso europeo se destacaba la alianza de la familia y la escuela considerando a ambos actores como educadores; la importancia de la voz científico-médica se ponía de manifiesto al recomendar a “los padres y los maestros” ampliar sus conocimientos sobre “más nociones de psicología infantil”, considerando esos saberes primordiales en la preparación para el papel de educadores. La alianza se expresaba también en la importancia de instruir a los padres “para dar, cuando ingresen sus hijos en un establecimiento escolar todos los datos útiles sobre el carácter de estos, mediante un cuestionario detallado” (Quinto Congreso Internacional de Educación Familiar, 1936, p. 9).

La caracterización ideal de la familia se delineaba también en los programas para la enseñanza primaria. El Programa del año 1936 preveía la enseñanza de saberes que formaban parte de los actos de la vida familiar, tales como el aseo, cuidado del vestido, conducta en la mesa y en los quehaceres domésticos, nociones de urbanidad, respeto, colaboración, obediencia, cariño, conocimientos que integraban el programa de conocimientos de Educación Moral y Cívica. La idea de generar relaciones interpersonal armoniosas quedaba de manifiesto al explicitar que el “ambiente de afecto y armonía también debe existir en el hogar” (Programas para las Escuelas Comunes de la Capital Federal, Consejo Nacional de Educación, 1937, p. 37). Asimismo, se indicaba la difusión de modales en la mesa, a través de la enseñanza del uso de utensilios como manteles y copas.

La alianza establecida entre los padres y los maestros para educar a los niños se sustentaba en la idea que la familia fortalecía el trabajo educativo de la escuela. Esta concepción se expresaba en *El Monitor de la Educación Común*, en el artículo referido a la enseñanza de la higiene, y se lo planteaba como un trabajo integral en el que intervenían todas las organizaciones influyentes en la vida del niño. Para el logro de tal articulación se consideraba conveniente el esfuerzo adicional que debía realizar la escuela para la educación de los padres. “En este sentido mucho es lo que puede conseguirse mediante la organización de clases y pláticas para adultos y grupos o comisiones de padres para el estudio del niño y las necesidades de la niñez en lo que se

refiere a la salud" (O.C.I. de la Unión Panamericana, 1944, pp. 24-25).

La idea de familia ajustada a las expectativas también se delineaba en los contenidos del Programa de 1949. En él se proponía la enseñanza de actos de la vida escolar y familiar para inculcar hábitos de obediencia, respeto, disciplina y responsabilidad (Programas de Instrucción Primaria, Dirección de Educación Primaria, 1950, p. 56). La expectativa para esas familias se expresaba en el asunto "Mi hogar" cuyo propósito formativo era que "la felicidad del hogar nace de la colaboración de todos y los valores y hábitos del ahorro, el orden y la higiene para, en este caso, embellecer el hogar." (Consejo Nacional de Educación, 1950, p. s/n).

La adopción del modelo familiar asociado a las conductas de los sectores medios urbanos estuvo presente a lo largo de todo el periodo; en el programa de 1949 su descripción correspondía con la organización nuclear: el padre, la madre y los hijos. Asimismo, se describían las ocupaciones de cada uno[153] e, incluso, se prescribía la enseñanza de las fiestas familiares, entre las que se mencionaban el santo, el cumpleaños, la Navidad, Año Nuevo y Reyes (Programa de Instrucción Primaria, Consejo Nacional de Educación, 1949). La selección de estas celebraciones visibiliza el papel preponderante de la Iglesia en la construcción de la familia ideal. Del mismo modo, la idea de familia normal quedaba plasmada en el programa de la materia Educación para el Hogar, correspondiente al ciclo de preaprendizaje[154]. Allí se incluía la enseñanza de los valores nutritivos de los alimentos, y criterios de alimentación por edad, profesión y familia; también la preparación de menús para niños, enfermos y ancianos. Además, se indicaba la enseñanza de platos de la cocina familiar, enseñando el cálculo de cantidad y precio según número de personas y de valores nutritivos y calóricos según edad y trabajo. Del mismo modo, se apelaba a la función materna para detectar el estado de nutrición de los niños que, para comprobarlo los padres podían recurrir al consultorio de la escuela. El discurso médico definía el estado normal o patológico y para ello contaba con la disposición e interés de los padres para acudir

[153] Es probable que las ocupaciones respondieran a la separación de las esferas de lo público (correspondiente a la esfera masculina) y lo privado (correspondiente a la órbita femenina) que se extendían a los espacios de sociabilidad y a la percepción de las cualidades de hombres y mujeres (Cosse, 2008).

[154] La organización de la escuela primaria que proponía este plan se dividía en tres ciclos: el preescolar de dos años de duración; el segundo ciclo, de una extensión de cinco años y el ciclo de preaprendizaje, en los dos últimos años, en los que se enseñaban conocimientos básicos de un oficios, arte u ocupación manual (Ruiz, Muiños, Ruiz & Schoo, 2009).

“una vez, diez, cien, todas las que sean necesarias (…) sin esperar que esté enfermo” (González Risos, 1948, p. 6).

Otra de las nociones que se vinculaba con los rasgos familiares deseables era la enseñanza del concepto de ahorro; en lo referente a la educación alimentaria se lo vinculaba con el orden en los consumos. Se afirmaba que la capacidad de ahorrar dependía de la educación y de la cultura económica del individuo, de la familia y de la sociedad; asimismo, su práctica se asociaba al progreso y el bienestar de la comunidad. En ese sentido, se postulaba que “la educación del pueblo, en la virtud y en la práctica del ahorro, está llamada a ejercer una influencia profunda de orden, de prudencia, de sobriedad, de método y de moralización de nuestra sociedad.” (Imbert, 1944, p. 20).

Esta familia idealizada también aparecía como destinataria en las Conferencias destinadas a directores de escuelas. En ellas se hacía referencia a la familia tradicional, destacándose el rol de ama de casa de la mujer, “constructivo, no suficientemente valorado principalmente en sentido económico”. El valor del rol de la mujer en la familia tradicional radicaba, según el conferencista, en que reportaba mayores beneficios el trabajo doméstico, en especial en la preparación de la comida familiar, que el aporte económico que podía efectuar a la familia a través de algún trabajo extradoméstico (Guaita, 1949, p. 81).

También se configuraba a la familia modelo a través del discurso pedagógico referido a la educación alimentaria en el Programa de 1961, definida como una de las bases que garantizaba la educación del niño y como el hogar de donde provenía “el educando para poder encarar en forma racional su formación” (Consejo Nacional de Educación, 1961, p. 8). También en esta versión de la materia Moral y Civismo se incluía, para el quinto grado, la familia como contenido a estudiar, formando parte del asunto que estudiaba al niño en la sociedad. Allí se definía a la familia como base de la organización social, quedando de manifiesto la configuración del destinatario.

b) La familia anormal

Complementaria a la configuración de la infancia, junto a la configuración familiar modelo se describían formas familiares consideradas socialmente desajustadas. Desde la perspectiva religiosa moral éstas eran incluían las familias atravesadas por el vicio, muchas veces considerado producto de la miseria. Si bien las mayores manifestaciones

de la pobreza estaban asociadas a las zonas rurales, también se aludía en algunos casos a las grandes ciudades, donde la dificultad lograr la subsistencia por las condiciones laborales, los problemas higiénicos del industrialismo, la vida desordenada e imprevisora, el hacinamiento, la promiscuidad, la enfermedad, la miseria y el hambre se emparentaban con "la estrechez de la pieza de inquilinato" (Gutiérrez, 1937).

En algunos casos las familias "anormales" estaban definidas desde la perspectiva moral y en general se las vinculaba con la miseria. En tales casos, la intervención estatal no sólo debía orientarse a suplir las falencias económicas familiares, sino que debía constituirse en "una verdadera catequización moral". El discurso religioso moral se plasmaba en la concepción de estas familias que eran descriptas como hogares de dudosa moralidad, lo que permitía preguntar "¿Qué otra cosa puede esperarse de un hacinamiento de seres en sórdido tugurio, con muchos días sin sustento seguro y en un continuo relajamiento de deberes y responsabilidades, pues lo único que cuenta es que el cuerpo pueda subsistir?" (Ratto de Henri, 1938, p. 23). Asimismo, la descripción de las condiciones de vida de las familias de juntadores de maíz publicada en *El Monitor de la Educación Común,* del año 1942, alude a este tipo de familias y la describe como una sociedad en la que no había espacio para la infancia. Las viviendas durante la recolección eran "improvisadas chozas de chapas, chala y lona, húmedas e infectas", de tamaño reducido y de uso común "donde comen, duermen y conviven en promiscuidad los adultos y los pequeños, los padres, hijos y parientes en número de 8, 9, 10 y hasta 12 en confuso hacinamiento de utensilios, herramientas, etc". También se compartían las actividades en las horas del descanso (canto, bailes, etc.), momentos en los cuales se administraba a los niños "lecciones de dudosa moral". El desajuste familiar estaba vinculado, además, con las pésimas condiciones alimentarias y el trabajo infantil (Alfonso de Marini, 1942, p. 129).

En el mismo sentido se expresaba el ministro de Educación, que describía a las familias anormales "que viven en condición paupérrima, en viviendas miserables, donde la falta de higiene y la promiscuidad es tal que sería absurdo llamar hogar a semejantes hacinamientos humanos". Según el ministro, este tipo de familia no mostraba interés por la educación de sus hijos que no acudían a la escuela "por abandono, indolencia, falta de comprensión de lo que significa el mejoramiento en la condición humana", debido a que esos adultos eran ignorantes o viciosos (Coll, 1940, p. 94).

Durante el período estudiado el Estado comenzó a relevar a estas familias de las responsabilidades de cuidado de los hijos, pasando así a ejercer el control social, a través del circuito del Patronato Nacional de Menores, que tenía la responsabilidad de crear colonias-hogares. Aunque el ministro aclaraba que estos niños "no son distintos de los otros más afortunados por tener hogar; y solamente necesitan amparo, educación afectiva, alegría e instrucción general y de oficios." (Coll, 1940, p. 95).

En ese mismo sentido un artículo en el que se describía a la región geográfica de la puna[155] aludía a los problemas asociados a las condiciones geográficas, culturales, económicas y sociales de sus habitantes. Se hacía referencia a los recursos insuficientes "para la alimentación normal". Al igual que en el caso anterior, se cuestionaban las costumbres tomando como parámetro de normalidad los hábitos de los sectores medios urbanos, los hábitos alimentarios[156], como la tendencia del puneño al abuso de las bebidas alcohólicas y de la coca, por los consiguientes trastornos orgánicos, el estilo de viviendas, que, según el autor, dejaba "mucho que desear", ya que, a pesar de "la abundancia de espacio y de materiales para la construcción", contaban un pequeño número de habitaciones. "La habitación más importante, a menudo la única, es el dormitorio donde se hacinan los padres, los hijos y toda clase de parientes, en un número muy superior al que tolerarían las menores condiciones exigibles de moral e higiene" (Casanova, 1946, p. 28). A pesar de ser familias desajustadas según los criterios de normalidad vigentes, se les reconocía aspectos valorados, tales como los lazos familiares muy fuertes, a pesar de "la aparente apatía y la poca efusividad de los indígenas". De este modo, las familias que mantenían formas de organización social precolombina[157] también eran consideradas fuera de la norma (Cosse, 2008).

Junto al peso del discurso religioso moral en la configuración de la familia, el discurso médico aportaba las pautas para la definición de los criterios de normalidad. Así, al referirse a la patología infantil, la Dra. Reca incluía entre las causas de la anormalidad, los aspectos sociales, que comprendían a la familia. En esos casos, la

[155] Un tratamiento similar se realizaba en un artículo referido a la educación del araucano (Andreani, 1946).

[156] El artículo mencionaba el hábito alimentario limitado a un trozo de charque, debido a la carencia de leche de cabras u ovejas, producto de la escasez; además, a la parvedad de los cultivos se sumaba la poca capacidad adquisitiva de la población.

[157] "Los matrimonios raramente se realizan con personas de otra raza y al matrimonio civil suman siempre el religioso. Con todo, no son extrañas al medio las "uniones de prueba" que, al pasar cierto tiempo, generalmente después del nacimiento de los hijos, se transforman en definitivas" (Casanova, 1946, p. 29).

asistencia del Estado a la familia cumplía la función de control para garantizar la cobertura de las necesidades elementales siguiendo los criterios médicos. Para ello, se generaba un dispositivo de control, que se iniciaba con la encuesta social -elemento de diagnóstico-, y prescribía el establecimiento de vínculos estrechos entre la familia y la escuela, y la vigilancia del tratamiento y la reeducación del niño en su hogar (Reca, 1944).

La familia anormal por escasez de recursos también era configurada desde el discurso médico. En las conferencias sobre el problema de la nutrición del escolar, destinadas a los directores de escuelas, se hacía referencia a la influencia de la pobreza familiar en la mala alimentación; en la disertación sobre el prepuesto familiar y la alimentación del escolar, se hacía mención además de la escasez de recursos económicos familiares, a la deficiencia en el uso de los mismos, señalando los factores anormales que incidían en la administración, mencionando a las enfermedades y los vicios. Entre estos últimos atribuía especial jerarquía al alcoholismo crónico y el juego, afirmando que debían ser combatidos por todos los medios y justificaba "que toda ayuda del Estado a la familia [fuera] controlada" (Guaita, 1949, p. 86).

c) La familia asistida

La configuración de la familia asistida por el Estado que realizó el discurso pedagógico sobre alimentación estaba directamente vinculada a las políticas públicas intervencionistas que caracterizaron el periodo. Si bien pertenecían a contextos de pobreza pasaban a estar en el foco del dispositivo pedagógico y se reducía la autonomía familiar a través de métodos de vigilancia económica y moral, quedando transformada en un campo de intervención directa (Donzelot, 2008). En la Argentina entre las décadas de 1930 y 1960, la perspectiva asistencial del Estado en el área educativa se cristalizó especialmente en las escuelas que funcionaban en los Territorios Nacionales y las regiones agrícolas provinciales.

Al igual que en la configuración de las familias anormales, en la conformación de la familia asistida por el Estado se condensaban ideas provenientes del discurso religioso-moral y del discurso médico (incluyendo los saberes psicológicos). Si bien este tipo de familia se alejaba de la concepción normalizada, parecía poseer las características atribuidas a la familia modelo y el desajuste sólo se vinculaba con la

escasez de recursos económicos. La intervención del Estado en estos casos daba origen a políticas nacionales de protección y asistencia de los alumnos (Billorou, 2011). Esta argumentación era señalaba en el Informe que publicó el Consejo Nacional de Educación en 1936 sobre su gestión en todo el territorio nacional entre los años 1933-1935. Allí afirmaba que la pobreza era uno de los factores responsables de la deserción escolar, resultante de la honda crisis que había azotado al país. Dicho informe aseveraba que en muchas regiones del país se observaba como factor importante, además, "la absoluta ignorancia de los pobladores, no solo del arte de leer y escribir, sino, principalmente, de los elementos primarios de las manualidades más necesarias para la vida". Y se planteaba cuál debía ser la política a implementar para modificar la realidad de los alumnos provenientes de estas familias. Las medidas asistenciales, como el suministro de ropa y alimentos, eran consideradas medidas de urgencia que permitían reflexionar al Consejo Nacional de Educación acerca de la finalidad del sistema educativo (Consejo Nacional de Educación, 1936, p. 8).

Las familias de las regiones más afectadas por la crisis eran fiscalizadas por el Consejo Nacional de Educación a través del Cuerpo de Inspectores de Obligación Escolar, que relevaba las condiciones de la población a través de un "estudio metódico de las necesidades de cada zona del país" (Pico & La Ferrere, 1937, p. 5) con la finalidad de interpretar la incidencia los factores ambientales en las ausencias de los alumnos[158], y establecer el tipo de intervención estatal más adecuada en cada caso.

La obligación del Estado de intervenir cuando las condiciones de carencia de la familia así lo habilitaban, era una idea vigente con mucha fuerza en este periodo, y *El Monitor de la Educación Común* la difundía. Se hallaba presente, por ejemplo, en el escrito de un director de escuela rural radicada en la selva misionera. El artículo hacía referencia a la alianza entre la familia y el Estado indicando que los padres entregaban sus niños al Consejo Nacional que se responsabilizaba legalmente, de modo que los ulteriores contratos del Consejo con los jefes de los hogares de pensión serían cumpliendo la obligación de velar por los cuidados de los alumnos. Para este director, esa responsabilidad justificaba la necesidad de "que el candidato a pensionista escolar deba cumplir ciertas condiciones que se referirían a la edad, estado de salud física y

[158] En 1929 se creó el Cuerpo de Visitadoras de Higiene Escolar, que actuaba de intermediario entre el Estado y las familias, y amplió el personal auxiliar dedicado a la supervisión de la familia de los escolares (Billorou, 2011).

mental, etc." (Ledesma, 1936, p. 81).

En ese sentido, la inclusión en la agenda política del problema de la deserción escolar, entendida como efecto de la crisis, quedó planteada en el discurso del presidente de la Nación, Roberto Ortiz, al inaugurar el período ordinario de sesiones del Congreso Nacional en 1938. En esa ocasión se refirió a la preocupación ante el elevado porcentaje de deserción en la escuela primaria y aludió a la falta de recursos de la familia, sobre todo de las áreas rurales, como uno de los factores de ese resultado. La pobreza era utilizada como justificación a las medidas proteccionistas tales como la autorización, en 1937, de una inversión de un millón de pesos destinado a la distribución de alimentos y ropa, previo estudio de las necesidades de cada área (Ortiz, 1938). Para administrar esa inversión se constituyó la Comisión de Ayuda Escolar, en mayo de 1938, y se sancionó la ley Nº12.558 que establecía la creación de hogares escuela. En ambas normas se explicitaba la confluencia de agencias estatales, asociaciones de iniciativa privada y entidades religiosas[159] en el abordaje del problema. En ocasión de inaugurar el primer hogar escuela en la provincia de Córdoba[160], el ministro Coll respondió a las críticas que recibía la cobertura de roles familiares por parte del Estado, como era garantizar la alimentación de los niños. Las descalificaba considerándolas procedentes de personas que "ignoran la indigencia de la infancia en nuestro dilatado territorio, los indiferentes al dolor y la miseria, los que no quieren suficientemente a su patria", cuya perspectiva sesgada provenía de dedicarse a la educación "de niños de familias pudientes creen que a los menos afortunados también les incumben las mismas obligaciones, olvidando el más elevado de los preceptos religiosos, la caridad en Cristo". Argumentaba que, en su creación, el Estado había tenido a cargo "la obra inmensa de civilizar regiones primitivas, poblaciones aborígenes, en extensos territorios donde al propio tiempo que se mezclaban las razas no era posible intensificar paralelamente su desarrollo económico y cultural" (Coll, 1940, p. 93).

[159] En el artículo 8 de la mencionada ley se preveía la participación de la "Sociedad "El Centavo", Damas de Caridad de San Vicente de Paul, Patronato de la Infancia, Escuelas Salesianas e instituciones similares y de las Escuelas Profesionales de todo el país, la confección de ropas y calzado a precios reducidos, sin perjuicio de lo que sea urgente adquirir de inmediato para proveer a los escolares más necesitados (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1938, p. 53).

[160] La construcción del primer hogar escuela se logró gracias a la donación privada de Alberto Maggi y la labor de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar.

Otro de los argumentos para fijar una agenda política, centrada en las familias campesinas también reconocidas como objeto de asistencia, procedía de los datos poblacionales de la época, considerados relevantes desde el punto de vista social y económico para conocer los problemas particulares de cada región. La Dirección del Censo Escolar afirmaba que la obtención de datos en el orden económico-social (sobre fecundidad y natalidad, nivel de vida, vivienda rural y asistencia médico social) y, en el orden cultural (sobre el grado de deserción escolar, la proporción de no concurrencia a la escuela y sus causas, y el analfabetismo por zonas), permitiría aplicar soluciones apropiadas. El informe de la dirección calculaba que al 1º de enero de 1938, la población urbana era de 9.440.000 y la población rural de solo 3.320.000. Según esa estimación, respecto del total de 12.760.000, la que vivía en las ciudades y pueblos representaba un 74 %, o sea las tres cuartas partes de la población residía en las grandes urbes (Dirección del Censo Escolar de la Nación, 1945, pp. 38-44).

La condición de pobreza del 26% restante de poblaciones rurales hacía que se consideraran a sus pobladores como familias fuera de la norma, que podían ajustarse al modelo de los sectores medios urbanos y ameritaban ser asistidas por el Estado. En un discurso del ministro de educación Jorge Coll establecía una clara distinción entre las familias bien constituidas pero pobres, a quienes estaban destinadas los hogares escuela.

La misión de guiar espiritualmente a los niños provenientes de familias pobres, como así también la función sanitaria, era asumida por el Estado que la cumplía a través de las escuelas rurales y los hogares-escuela. De este modo, el aparato escolar se erigió en transmisor del modelo médico en salvaguarda de las creencias populares, que eran consideradas como “curiosas prácticas terapéuticas”. La aceptación de estos procedimientos no legitimados por el discurso médico era criticada por los maestros, que consideraban al paisano astuto y crédulo a la vez, afirmando que “se jacta de no dejarse engañar por un *leído*, que pretende convencerlo de algo, pero cree a pie juntillas en la magia de ciertas evocaciones, de misteriosos gestos y entrega sin vacilar la salud de su querido allegado a los primarios y maliciosos brujos” (Ratto de Henri, 1938, p. 24).

Las argumentaciones acerca de las causas de la pobreza de estas familias asistidas por el Estado se referían a los efectos de los avances modernos en las familias rurales. En un artículo sobre las industrias caseras, se aludía a la desadaptación al estilo de vida

de la sociedad industrial, que llevaba al individuo a "la lucha del cinco", que le restaba tiempo para ocuparse de esa industria. Las consecuencias eran, según el autor, que "a pesar de ver con amargura (…) la pérdida de su cosecha de tomate, por superabundancia, concluye por recurrir al almacén para comprar en los meses de invierno la conserva que muy bien pudo preparar en su casa y saborear así un producto muy superior en calidad y pureza al que se expende en el comercio". La desadaptación a la vida moderna traía aparejada una "situación que pesa poderosamente sobre sus espíritus y los desorienta para someterlos luego a la indiferencia y por consiguiente al abandono" (Airoldi, 1939, p. 58). Esta familia que no podía adecuar sus recursos a la situación económica crítica sirvió de argumento a la escuela rural para orientar su papel no sólo en la alimentación del niño desnutrido, sino también en la educación del futuro hombre de campo con un sentido de realidad, basándose en conocimientos prácticos. Esta función atribuida a las escuelas de la campaña se mantuvo durante el periodo, y permitió afirmar que la enseñanza de la agricultura y la huerta se debía "matizar con sanas expansiones espirituales orientadas a desterrar los malos hábitos del campesino, como era la bebida y pendencia" (Milella, 1941, p. 55). La escuela rural contaba con un corto lapso[161] para impartir enseñanzas a los niños de estas familias, y se suponía que la efectividad de la enseñanza dependía de la confianza que la escuela tenía en sí misma para transformar los hábitos familiares inadecuados, tales como la incorporación temprana a los trabajos rurales. Esas condiciones otorgaban mayor responsabilidad a la tarea de la escuela que debía difundir conocimientos útiles para afrontar los problemas atinentes a la vida de campo. La expectativa sobre la eficacia de la escuela permitía asegurar que los conocimientos, valores y prácticas aprendidos en ella serían aplicados posteriormente en sus hogares para "vencer inteligentemente las dificultades que se presenten en las tareas agrícola-ganaderas" (Fernández Morlán, 1941, p. 17).

La preocupación del Estado por estas familias estuvo presente a lo largo de todo el periodo. Esta preocupación se expresaba en las Jornadas Pedagógicas Panamericanas en la sección que trató la finalidad de la escuela rural. En ellas se hacía hincapié en los contrastes que se podían observar en el campo. Junto a las fincas modernas con equipos mecánicos, regadíos, distribución adecuada de los recursos se hallaban las casas de paja

[161] En su mayoría, los niños asistían hasta el tercer grado, luego del cual se integraban al trabajo rural de la familia.

y tierra donde se hacinaban “en inhumana promiscuidad los miembros jóvenes y adultos de la familia, compartiendo sus miserias dentro del analfabetismo total o la alfabetización inoperante, el charlatanismo, las supersticiones, las tradiciones, el parasitismo, las endemias, la alimentación deficitaria y un sinnúmero de limitaciones que hacen de sus miembros una categoría particular de ciudadanos”. Se ponía énfasis en los métodos de trabajo y explotación de la tierra y los animales precarios (Jornadas Pedagógicas Panamericanas. La escuela rural y su finalidad, 1960, p. 53).

El maestro en el discurso pedagógico sobre alimentación

La definición de la función asignada socialmente al maestro, en tanto integrante el sistema educativo y engranaje del proyecto modernizador, fue una de las primeras precisiones del momento de la organización del Estado nacional. Desde el origen se expresaron tensiones entre dos modos de concebirlo; por un lado, la posición que asimilaba la tarea docente a una vocación[162] (postura heredera de la tradición sacerdotal) y por otro, la posición que entendía a la docencia como una profesión[163]. Sin embargo, ambos términos pueden configurarse en un *continuum* en el que se combinan en proporciones desiguales según las circunstancias históricas (Tenti Fanfani, 2009).

La formación docente del programa escolar moderno se sostuvo más vigorosamente en las virtudes morales y cualidades del maestro que en la preparación científico- pedagógica (Vezub, 2005). Los hallazgos en las fuentes consultadas permiten afirmar que a lo largo del periodo que aborda esta tesis se destacaban más las cualidades vinculadas a la idea vocacional, sin embargo, es posible notar que, hacia mediados de la década de 1940, fue tomando paulatinamente presencia la concepción de la docencia como profesión.

Las características del maestro que configuró el discurso pedagógico sobre alimentación se hicieron explícitas, sobre todo, en los números de *El Monitor de la Educación Común*. Desde sus inicios se propuso difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a

[162] La definición vocacional conlleva dos cualidades: responde a un llamado superior y no está sometida a una racionalidad instrumental, esto supone el desinterés y la gratuidad (Tenti Fanfani, 2009).

[163] Igual que cualquier profesión, supone una elección racional que posee un componente cognitivo que requiere un período de formación más o menos prolongado, por lo general, realizada en una institución especializada. La actividad resultante es un trabajo remunerado (Tenti Fanfani, 2009).

la formación del personal docente. En ella se publicaban artículos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, notas literarias e históricas y documentación referida a la actividad del Consejo Nacional de Educación; estadísticas e informes de los inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones del país. Además, incluía noticias, notas de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos de revistas extranjeras, notas literarias e históricas, panoramas de lo que acontecía en la educación en otros países y reflexiones sobre la educación en la Argentina, como un modo de contribuir a la cultura de los maestros. Como órgano de difusión del Consejo Nacional de Educación, en muchos de sus artículos, junto al discurso pedagógico sobre alimentación se imaginaba al maestro como destinatario y se postulaban los saberes específicos que sostenían su oficio. También en los planes y programas para la escuela primaria se configuraba un modo de ser a maestro.

¿Qué maestro interpelaba el discurso pedagógico sobre alimentación?

La importancia que se atribuye a la función social del maestro estaba ligada desde su inicio a la construcción de la identidad nacional. La formación de este cuerpo de especialistas implicaba que, junto al dominio de un conjunto de conocimientos específicos, debía cultivar ciertas cualidades personales (Diker & Terigi, 2008). La finalidad del maestro en el origen del sistema educativo argentino siguió vigente en el periodo estudiado en esta tesis. Junto a la tarea de alfabetizar, era el encargado de difundir el nuevo orden cultural orientado a transformar a la población en individuos capaces de reconocer y legitimar la cultura, entendida no sólo como saberes a aprender, sino también como la apropiación de normas, preceptos y valores diferenciados de los usos y costumbres de los sectores incultos. Por otra parte, en los orígenes del sistema educativo se postulaba que esa función social debía ser realizada por personas que portaran cualidades morales tales como la bondad, los nobles sentimientos y la ternura, rasgos atribuidos fundamentalmente al sexo femenino (Alliaud, 1995). Esos requisitos eran necesarios para tener la fuerza de imponerse a los alumnos como modelo.

En el período de Programas por Asuntos las fuentes mostraron una continuidad en la consideración de los requisitos morales para ejercer la profesión, ya que seguía considerando que, si el maestro debía “despertar y crear valores, necesario es que comience por formarlos dentro de sí mismo” (Astolfi, 1936, p. 11). En los años

analizados se continuaba definiendo al maestro como modelo para sus alumnos. Incluso se aludía a las cualidades morales del maestro en la ley N°12.558 de protección a los niños, sancionada en septiembre de 1938, que creaba y regulaba el funcionamiento de los hogares escuela a Cargo del Consejo Nacional de Educación[164]. Al ser un trabajo con y sobre los otros, la docencia demandaba invertir en el trabajo sobre la personalidad, implicaba el dominio de las emociones, sentimientos y pasiones, además de la adquisición y uso del conocimiento técnico racional especializado (Tenti Fanfani, 2009). En ese sentido en el programa de 1936 se afirmaba que las actividades escolares debían estar encaminada a crear un "ambiente cultural, moral y físico apto para el buen crecimiento del niño" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1937, p.17).

En los años analizados, la Argentina había dado inicio el proceso de industrialización (Rapoport, 2007; Torrado, 2007); la preocupación por los grandes flujos de migración desde el campo hacia los centros industriales urbanos hizo que la elite se interesara en generar estrategias para detener el desplazamiento poblacional y fomentar el arraigo de la población campesina a la campaña. La escuela rural[165] fue vista como la herramienta adecuada para lograrlo y el discurso pedagógico sobre alimentación también puso el foco en el maestro rural.

Las ideas circulantes sobre el papel del maestro y la escuela de la campaña formaban parte del creciente nacionalismo con perspectiva estratégica y planificadora (Navarro Floria & Nuñez, 2012), que surgía como respuesta al mosaico racial y cultural resultante de los movimientos migratorios y que alertaba sobre los peligros de la "extranjería" y "cosmopolitismo" que se percibían sobre todo en Buenos Aires y las grandes urbes. En ese contexto, el cuestionamiento acerca del significado de nación incluía la definición sobre cuáles eran las bases sociales que sostendrían los pilares del modelo de patria a consolidar. Estas preocupaciones atravesaron diversos campos culturales (las artes plásticas, la literatura, la música y la política), y dieron origen a dos posiciones complementarias, que se mantuvieron vigentes en las primeras décadas del

[164] En su artículo 14 establecía como uno de los requisitos para dirigir un hogar escuela era el estado civil. Sólo los docentes casados podían aspirar a ese cargo, siempre que vivieran con su familia en establecimiento.

[165] Alrededor de 1910 se crearon la Escuelas Normales Rurales, destinadas a formar maestros que se desempeñarían en las escuelas de campaña. Surgieron ante la resistencia de los maestros normales a trasladarse al campo, por lo que procuraron reclutar agentes pertenecientes a los mismos sectores que iban a educar (Diker & Terigi, 2008).

siglo XX y que cobraron fuerza en la década de 1930. Por un lado, se acuñó la idea de nación excluyente de las costumbres foráneas y, al mismo tiempo, se revalorizaron los rasgos culturales asociados con lo autóctono, desde una perspectiva romántica. Por otro, la aceptación de una sociabilidad heterogénea y compleja apoyada por amplios sectores de la sociedad, que apoyaban las instituciones laicas, como la educación pública, y desarrollaban (Bertoni, 2009). La descripción del campesino y de su lengua cobró relevancia a través de la idealización del estilo de vida criollo. La exaltación de la figura del gaucho, la descripción de la ganadería y el misterio de las llanuras pampeanas, junto a la revalorización de la religión católica, fueron las estrategias utilizadas ante el riesgo que implicaban las ideas anarquistas y ateas llegadas al país de la inmigración europea. La asimilación del estilo de vida criollo posiblemente haya sido el modo para integrarse que tuvieron los extranjeros[166] para aspirar a derechos en la vida social. La acción de la escuela pública de orientación nacionalista, junto al servicio militar obligatorio terminaron por dar credibilidad al mito del "crisol de razas" (Prieto, 1988).

El interés por las posibilidades productivas de todo el territorio nacional, que se intensificó en la década de 1930, puso en el tapete la provincialización de los territorios. En ese clima de ideas, el presidente Justo (1932-1938) expresaba preocupación por los Territorios Nacionales tanto en los discursos preelectorales y en los proferidos en la apertura del periodo ordinario de sesión del Congreso Nacional como en los actos de conmemoración de fechas patrias. A pesar de proclamar el tema, fue postergando la provincialización utilizando el argumento de la inmadurez política de la población. La condición de ciudadanía de los pobladores de los Territorios Nacionales era de segunda categoría; si bien debían cumplir los deberes y obligaciones propias del resto de los ciudadanos argentinos por estar incluidos en el Estado nacional, se lo excluía de sus derechos políticos por lo cual el único ámbito de participación directa de los habitantes de los Territorios Nacionales era el municipal. Los sucesores presidenciales Roberto Ortiz (1938-1941) y Ramón Castillo (1941-1943) mantuvieron la misma consideración respecto a los habitantes de esas regiones.

En consonancia con las ideas planteadas por el gobierno, el discurso pedagógico

[166] "La mayoría de los millones de inmigrantes llegados al puerto de Buenos Aires en su edad adulta logró establecer, a través de la experiencia escolar de sus hijos, el vínculo más efectivo de integración con la cultura del país que los acogía" (Prieto, 1988, p. 23).

oficial enfatizó la necesidad de dar impulso a la educación en estas regiones para resolver el problema educativo de las poblaciones marginales, mayoritariamente analfabetas. Ese debate pareció ingresar al sistema escolar a través de la configuración del maestro rural y de la trascendencia otorgada en la enseñanza básica al mundo agrícola. Además, la referencia recurrente al maestro rural prefiguraba su contraparte, el maestro urbano, cuya definición desde el discurso relacionado con la alimentación no se planteaba de manera explícita.

Las cualidades personales del maestro iban en línea con el papel que el Estado atribuía a las escuelas. Si bien las condiciones personales estaban planteadas como requisitos de la profesión, más allá de donde la desempeñara, el discurso sobre alimentación partía de la idea de que el perfil del maestro urbano ya estaba consolidado y debían definirse las características del maestro rural, sobre todo en los que respecta a los conocimientos, valores y prácticas sobre producción alimentaria que debía difundir. Además, el enaltecimiento del maestro rural era otra forma de valorar al criollismo, al difundir el amor a la tierra, al campo y las tradiciones propias de la concepción romántica de nación que cobró fuerza en la década de 1930. Era frecuente la publicación de artículos en *El Monitor de la Educación Común* que expresaran esta cosmovisión; en 1936, un relato sobre una escuela rural entrerriana, que había ido mejorando gracias a la colaboración de la comunidad en el funcionamiento del comedor escolar, se describía la relación afectuosa con los vecinos, quienes llevaban de regalo de frutas, dulces o masitas, a los que "los pequeños comensales" hacían "los debidos honores a las extras" realizadas por "manos generosas"; la apelación al sentimiento se explicitaba en la frase "he visto lágrimas de emoción en los ojos de los donantes. Nada más elocuente." (Lacava, 1936, p. 76).

En la década de 1930 el proceso de integración del amplio territorio seguía estando pendiente y la preocupación por la inclusión de las regiones marginales se manifestaba con intensidad. La utopía ruralista, que cobraba vigor en los períodos de crisis económica, se tornó un argumento frente a la migración interna creciente hacia las ciudades, para retener a los sectores populares en el campo (Gutiérrez, 2007). La ampliación de las escuelas existentes y creación de nuevas, sobre todo en las provincias y los territorios nacionales fueron medidas que se articularon con esta idea. Según informes del Consejo Nacional de Educación en el periodo 1934-1936 se crearon 30

escuela en la Capital Federal, 400 en los Territorios Nacionales y 207 en las provincias (Consejo Nacional de Educación, 1936).

Conjuntamente a las medidas de ampliación de los recursos materiales del sistema, el Consejo Nacional de Educación organizaba un ciclo de conferencias destinadas a los estudiantes de las escuelas normales de la Capital, oficiales e incorporadas, "con el único objeto de poner a la juventud que se prepara para la noble profesión del magisterio, en contacto con el problema de la escuela rural". Algunas de las conferencias fueron publicadas en *El Monitor de la Educación Común* y en ellas se destaca la apelación romántica de la vida en el campo, realidad que era desconocida "para la mayoría de los maestros que desenvuelven su acción en las grandes ciudades, donde la escuela tiene otros fines y debe en consecuencia organizarse de acuerdo a normas completamente distintas de las que han de regir la escuela del campo" (Darnet de Ferreyra, 1937).

Las inquietudes por la integración de los territorios marginales también se expresaban en el modo de concebir la misión de la escuela rural. Tanto los inspectores como directores y maestros de estas escuelas reclamaban abandonar toda preocupación teórica y enciclopédica para convertirse en activo centro de difusión de lo que necesita saber el hombre de campo para desenvolverse en su medio (Darnet de Ferreyra, 1937).

También se ponía énfasis en el papel del maestro para el desarrollo de las zonas rurales. Los elementos que se consideraban necesarios para la conformación del perfil y la formación pedagógica incluían, además de las cualidades personales, la formación específica. Se asumía que la solución del problema de la escuela rural residía en la formación del maestro que debía ser capaz tanto de identificar el medio en que desempeñaría, como de "vivir la vida misma de los hogares de sus alumnos, para poder así formar el tipo ideal del hombre sudamericano de que hablaba Alberdi", capaz de vencer al desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente, condiciones que atentaban contra el progreso (Darnet de Ferreyra, 1937, p. 26).

La educación agraria comprendía varias modalidades que estaban separadas de la órbita del sistema educativo común, y, a nivel nacional, dependían de reparticiones relacionadas con la producción; al mismo tiempo, coexistían con los sistemas agrarios provinciales. Con la creación del Ministerio de Agricultura de la Nación, en 1898, se

crearon las bases institucionales para la organización de la educación del área. Sin embargo, la orientación agrícola de la escuela primaria[167] estaba integrada al sistema educativo dependiendo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública[168], y de la organización que cada provincia tuviera en el área educativa (Gutiérrez, 2007). Este subsistema tuvo su mayor crecimiento recién en el siglo XX. Los ingenieros agrónomos tuvieron un lugar relevante en el discurso de la enseñanza agrícola, y, a través de él fueron constituyendo su campo profesional, bajo el argumento de la modernización rural[169]. Esta doble injerencia resultaba en una disputa por la configuración del rol docente. La revista del Consejo Nacional de Educación mostraba esa disputa; un ejemplo de ello lo expresaba un director de escuela rural correntino quien aseguraba que las escuelas del campo no eran agrarias, ni sus maestros tenían conocimientos suficientes sobre esa cuestión. "Los manuales y folletos de agricultura, en general, han sido escritos para una mentalidad superior a la que corresponde a nuestro medio cultural y para regiones y trabajadores del campo que disponen de todos los elementos necesarios". Agregaba que la formación normalista recibida por los maestros, no los ponía en contacto con la tierra sino con los libros, "arraigándose en el espíritu de tal manera el hábito de estar permanentemente con las manos limpias, que cuando después han de enterrar una semilla o cultivar un árbol, corren a lavárselas prestamente a la vista de los niños", y de ese modo, según el autor, se transmitían conocimientos sobre higiene y no sobre agricultura (Milella, 1941, p. 37).

Las descripciones románticas estaban ligadas a la idea de construcción de la nacionalidad y al deber de educar a los niños campesinos en la asimilación de su papel en dicha construcción. La escuela era la que proporcionaba a los niños "alimentos para el alma y para el cuerpo" (Olivier, 1937, p. 7). En la misión pastoral conferida al maestro de la campaña era notorio el lugar otorgado a la educación alimentaria; se reconocía la alimentación[170] de los alumnos como factor determinante de su salud y

[167] Gran parte de las escuelas rurales eran nacionales, ya que habían sido creadas según la ley Láinez, promulgada en 1905 (Gutiérrez, 2007).

[168] A partir de 1948, se crea la Secretaría Educación con rango ministerial y, en el año 1952, se transformó en Ministerio de Educación de la Nación.

[169] Un proceso similar en el desarrollo y consolidación del área se dio en Brasil, desde fines del siglo XIX (Amorim Melo Nery, 2017).

[170] En esta conferencia hablaba extensamente de las bondades del plato, que permite mejorar la nutrición de los niños y jóvenes. Cita el ejemplo de las colonias misioneras, en donde los niños, a pesar de alimentarse, eran desnutridos.

para la supervivencia, además de ser una estrategia de educación del buen gusto y el paladar. En esta perspectiva subyacía también el discurso religioso fusionado con el discurso médico, a partir de atribuir al maestro la capacidad de transmisión pautas racionales de ingesta y, de ese modo, templar en carácter de los niños (Brea, 2012). Para cubrir la necesidad alimentaria de los alumnos se proponía considerar la escasez de recursos y apelar al ingenio, teniendo en cuenta la clase de productos alimenticios de la zona y los requerimientos alimentarios de la población escolar. En el caso de tratarse de niños bien alimentados, la escuela debía proporcionar una merienda frugal, y en los medios pobres donde los escolares presentaban índices de desnutrición, debía distribuirse una merienda más completa (Olivier, 1937).

Las cualidades del maestro rural eran equiparadas al sacerdocio, tal como lo expresaba un maestro rural pampeano en una conferencia[171] sobre la escuela rural, organizada por el Consejo Nacional de Educación en la Capital Federal. En ella planteaba que el maestro argentino, sembraba "el evangelio de su verdad en los apartados y lejanos rincones del país", y que en esa acción ponía en juego "todos los recursos de su inteligencia y de su saber". Se definía a la función docente desde una perspectiva utópica, ya que se afirmaba que tenía en sus manos medios para "dar visos de solución" a la cobertura de las necesidades básicas de los alumnos (Guzmán, 1938, p. 33).

La concepción pastoral del magisterio se presentaba junto a la idea de construcción de nacionalidad. Esta visión concebía al maestro como parte artífice de la solución al problema de las carencias de los niños campesinos pobres. Esta caracterización de la función del maestro rural siguió vigente durante todo el periodo. Así, fue posible hallar una descripción similar años más tarde, en la que se planteaba que la gran función social del maestro rural era trabajar para erradicar el analfabetismo. Esa labor era planteada como una contribución a la nacionalidad enlazada a valores tales como "sacrificio, estudio, honestidad, patriotismo, labor, inteligencia, progreso y constancia" (Milella, 1941, p. 38). En 1947, la enseñanza en los territorios se continuaba

---

"Llegan a la pubertad y esa desnutrición se hace más evidente (…) el 70 % de los ciudadanos [misioneros] de 20 años no pudo incorporarse a las filas del ejército por ser orgánicamente débiles" (Olivier, 1937, p. 12).

[171] Este ciclo de Conferencias sobre la escuela rural estuvo organizado por el Doctor José Quirno Costa, vocal del Consejo Nacional de Educación (Guzmán, 1938).

siendo considerada como aporte a la consolidación de la Nación; en un discurso, el entonces Subsecretario de Instrucción Pública, describía una versión idealizada del maestro enfatizando el aspecto vocacional, señalando su "espíritu apostólico y de militar envergadura" ya que, al igual que los sacerdotes y los soldados, cumplían sus tareas "frente a Dios y a la Patria" (Arizaga, 1947, p. 36).

La definición vocacional del rol magisterial estaba ligada al deber patriótico, de modo tal que permitía compararla no sólo con la función social del sacerdote, sino también con la función del soldado[172]. La importancia de la consolidación de la patria y la nacionalidad, se expresaban en la descripción romántica de los alumnos que, adaptándose a la nación que los albergaba, adoptaban la cultura impartida a través del discurso pedagógico oficial.

En resumen, durante el periodo estudiado continuó vigente la concepción acerca de un maestro que involucraba cualidades personales que serían útiles en el modelado de las cualidades a formar en los alumnos. Asimismo, el aspecto vocacional de la labor docente siguió articulado con la idea del cumplimiento del deber patriótico.

Saberes que sostenían el oficio

En el análisis del discurso sobre la educación alimentaria fue posible hallar referencias a los saberes necesarios para el desempeño del rol. En términos generales las descripciones sobre los conocimientos necesarios para su desempeño aludían al maestro rural; sin embargo, en la década de 1940, los conocimientos provenientes del campo científico parecían estar destinados tanto a los maestros de las escuelas rurales como a los de las escuelas urbanas. A los fines de ordenar la presentación, este apartado se organiza mostrando en primer término los conocimientos que constituían al oficio del maestro urbano configurado como modelo, y, en segundo lugar, maestro rural y los debates que ellos suscitaron a lo largo del periodo.

El discurso sobre alimentación aludía a los conocimientos que debía poseer el

[172] Si bien aludía a la función del maestro en general, es oportuno señalar la relevancia que adquirió la enseñanza religiosa a partir del golpe militar del 3 de marzo de 1944, el que situó a Edelmiro Farrell en la presidencia. Al asumir el interventor del Consejo Nacional de Educación, el doctor José Ignacio Olmedo pronunció un discurso donde aludía a la conveniencia de la enseñanza religiosa obligatoria y la enseñanza premilitar en la escuela primaria. Allí se refirió al magisterio formado por una "pléyade de abnegados educadores deberá ser depurado de muchos vicios que lo contaminan; y por todos los medios posibles se ha de extirpar todo espíritu contrario a la nacionalidad y todo fermento de comunismo como el peligro mayor de estos tiempos aciagos" (Olmedo, 1944, pp. 485-486).

maestro sobre el tema, sostenido, fundamentalmente, en el discurso científico. En el resumen de la obra realizada por el Consejo Nacional de Educación, entre los años 1933 y 1937, la modificación de los programas para la escuela primaria era sustentada en la importancia de la transformación de la educación para estar acorde a la "progresión constante de descubrimientos e inventos que dan a las técnicas nuevas vías de realización". El avance en el conocimiento de los procesos de aprendizaje traía aparejado un cambio en los procedimientos técnicos (Pico & La Ferrere, 1937, p. 3). El maestro debía organizar y dirigir, con toda atención y sólida competencia, las variadas actividades educativas antes relatadas y contenidas en los Programas de Asuntos. La capacidad de crear hábitos en los alumnos era una de las funciones que el Estado depositaba en el maestro. Así, un discurso del vocal del Consejo Nacional de Educación, en ocasión de inaugurar un horno de pan en una escuela rural, destacaba la "indiscutible responsabilidad" del maestro, quien debía "empeñar sus mejores energías" para crear hábitos. En tanto agente del Estado, el maestro defendía "la población, evitando la sensación de razas vencidas que dan nuestros campesinos paupérrimos y tristes no obstante llevar en su espíritu un enorme valor moral de su afinidad nacional y su tradición" (Quirno Costa, 1937, p. 26).

Si bien en este caso se aludía al maestro rural, el oficio del maestro, independientemente de su ámbito de desempeño, se sostenía en la capacidad de moldear la personalidad del niño y, se suponía que era a través de sus conocimientos que el Estado lograría transformar la pobreza esparcida por la campaña a fines de la década de 1930.

Asimismo, se contaba con la participación para los maestros en las investigaciones llevadas a cabo por el Cuerpo Médico Escolar, para la obtención de datos de peso y talla de los alumnos del Distrito Escolar Nº7 de la Capital Federal. La publicación del informe con los resultados de la investigación difundía indicadores útiles para que los maestros pudieran detectar el buen estado físico de sus alumnos, estado "traducido en su buen color, sus ojos vivaces y animados, su actividad dócil y espontánea y la alegría propia de los años infantiles" («Estado físico de los alumnos en el curso escolar de 1937», 1938, p.76). La relevancia atribuida a los conocimientos provenientes del área científico-médica se acentuó en los años en que Ivanissevich estuvo al frente de la cartera de Educación. En las conferencias sobre *La Escuela y el*

problema de la nutrición del escolar, se hacía referencia a la labor de la maestra en la resolución del problema nutricional infantil, sosteniendo que era su deber formar al niño en el cuidado y respeto a la salud, enseñarle hechos fundamentales de la alimentación y propender a la corrección y creación de nuevos hábitos por medio de la educación alimentaria. "La maestra, con el alto espíritu de solidaridad humana y de patriótico sacrificio (...), está en condiciones de actuar como una asistente social en todos los problemas que tienen relación con el niño o la familia" (Guaita, 1949, p. 93). Además, era la encargada de transmitir nociones elementales sobre el valor nutritivo de los alimentos, y enseñar la relación del valor nutritivo con los costos; además de fomentar la producción individual de alimentos mediante huerta familiar y escolar, para contribuir en la inculcación del amor a la tierra y sus productos por parte del niño. Además, consideraba que era obligación de la escuela, a través de sus maestros, transmitir una educación alimentaria efectiva. La educación del niño debía estar orientada hacia el cuidado de la salud en su sentido integral que "es enseñar a gobernar y utilizar el organismo humano, ayudar a su desarrollo, favorecer el mejoramiento de su estructura". En ese sentido, se consideraba que la educación alimentaria constituía la educación de la salud (López Gil, 1949, p. 100).

Hacia el final del periodo existían voces que seguían sosteniendo la formación única de los maestros, en la que subyacía la idea de que "lo verdaderamente importante en la preparación del maestro, profesionalmente, es su capacidad pedagógica" (Iglesias, 1959, p. 18). Esta tendencia proponía formar a todos los maestros con el mismo tiempo de estudios basados en valores comunes, pero con flexibilidad y amplitud suficientes - en planes, programas, técnicas y experiencias directas - que le permitan adaptarse y resolver los problemas de cada escuela.

Por otra parte, además de la voz de las ciencias médicas[173], el debate sobre cuáles eran los conocimientos con los que debía contar el maestro rural estaba influido por las nuevas teorías pedagógicas[174] y la psicología. Las fuentes analizadas revelan cómo el discurso instruccional se apropiaba de la definición de infancia que ofrecía la psicología

[173] En 1937 se llevó a cabo el Primer Congreso de Higiene Escolar organizado por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires; puso de manifiesto el crecimiento de una especialidad en el campo médico, al tiempo de dejar en claro la importancia que adquirió en el sistema escolar (Billorou, 2008).

[174] La influencia de las teorías pedagógicas se retoma en el apartado sobre la configuración del destinatario niño.

y esa perspectiva repercutía sobre los saberes con los que debía contar el maestro. A raíz de la promulgación de la ley Nº12.558, que tenía por objeto el cuidado de la salud física y moral de la niñez en edad escolar especialmente en las provincias del Norte y territorios nacionales, se preveía la designación de médicos y odontólogos. La norma facultaba a la Comisión Nacional de Ayuda Escolar a tomar todas las medidas tendientes a hacer más eficaz la ayuda a los escolares necesitados. Entre los temas que integraban el cuidado de la salud se consideraban la alimentación y vestimenta. En ese caso, el discurso regulativo ubicaba a los maestros como los encargados de difundir instrucciones sobre enfermedades, especialmente regionales y de su profilaxis, como así también de la distribución gratuita de medicamentos[175]. Para ello, el Consejo Nacional de Educación debía encargarse de "la preparación de los docentes a fin de que puedan practicar curaciones a los niños de su grado, si fueran enfermos de tracoma o de otras enfermedades de fácil tratamiento, bajo la vigilancia técnica pertinente" (Congreso de la Nación Argentina, 1938). Tal como se afirmó con anterioridad, al estar el foco puesto en el maestro rural, los debates giraban sobre todo en torno a los conocimientos técnicos indispensables que debía poseer el docente de la campaña. Se formulaban críticas que abogaban por la especialización de la formación rural, argumentando que los conocimientos que se les impartían en las escuelas normales eran inadecuados.

Los conocimientos necesarios de los maestros rurales remitían a la especificidad delineada por el ámbito de inserción, que los autores consideraban de índole más instrumental que abstracta. Esa perspectiva se proponían una serie de sugerencias prácticas para formar el huerto, que iban desde conocimientos de las características del terreno donde se formaría la huerta, la metodología para su construcción, la información sobre las características para preparar la tierra según épocas del año, los procedimientos de siembra, la creación de sociedades infantiles y cooperadoras, entre otros. Además, se atribuía el fracaso en la transmisión del amor a la tierra y a las cosas del campo a la ajenidad de los maestros normales con la tierra y a la carencia de conocimientos mínimos sobre la formación de un huerto y jardín escolar.

Varios de los docentes de los territorios, que escribían sobre el tema, consideraban

[175] Algunos artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común* se hicieron eco de estas preocupaciones; es así que se afirmaba que "La escuela rural debe desempeñar en determinadas regiones una triple misión: cultural, moral y sanitaria." (Ratto de Henri, 1938, p. 23).

fundamental que el maestro rural adquiriera conocimientos sobre agronomía, variando las opiniones acerca de si esos saberes debían formar parte de la formación magisterial o podían aprenderse independientemente de ella. El espacio otorgado a la voz de estos agentes coincidía con la concepción valorativa del conocimiento del ambiente en que se desempeñaban, estaban en mejores condiciones para desarrollar la acción civilizadora (Diker & Terigi, 2008). En ese mismo sentido se expresaba el escrito en el que se afirmaba que el maestro debía "inculcar a sus alumnos conocimientos prácticos concordes con el medio en que realizan sus actividades. Estas enseñanzas deben ser sencillas, reales, prácticas, y dadas en forma de que puedan ser fácilmente asimiladas por el niño." (Fernández Morlán, 1941, p. 18). Este mismo autor articulaba la enseñanza de los conocimientos técnicos con los efectos que implican a futuro en la vida de los escolares, al considerarlos vehículo del amor verdadero al terruño.

Años más tarde, el propio Subsecretario de Instrucción Pública advertía acerca de los riesgos de impartir una enseñanza enciclopedista irreal y alejada de las necesidades que le imponía el contexto, considerándola teórica y carente de interés formativo y de una finalidad humanista, formando niños "desconectados del ambiente de sus hogares campesinos, sin amor al terruño ni a las faenas de la tierra a las que luego desprecian y olvidan" (Arizaga, 1947, p. 37).

Este tenor de críticas a la formación del maestro rural siguió vigente en todo el periodo, lo que permitió que en 1946 un maestro rural retomara sus ideas vertidas casi cuarenta años antes[176]. Allí ponía énfasis en la formación especial del maestro rural y criticaba la eficacia de las Escuelas de Adaptación Regional creadas por el Ministerio de Instrucción Pública, considerando que su influencia había sido "tan precaria" en la "formación del verdadero maestro rural", que la organización y el funcionamiento de esos establecimientos siguieron el modelo de la escuela normal común "a la que se agregan algunas nociones de agricultura y una pequeña práctica agrícola" (Tarragó, 1946, p. 65).

Este director de escuela rural puntualizaba, además, que los saberes específicos del maestro podían transformarlo en "el consejero técnico de los vecinos agricultores. La escuela rural sería entonces un taller de manualidades agrícolas destinado, en primer

[176] Según se consignaba en el artículo, las ideas habían sido presentadas en una Conferencia sobre enseñanza agrícola, que tuviera lugar en la Provincia de Catamarca en 1908 (Tarragó, 1946).

término, al servicio de la población escolar y luego al de toda la población rural que la rodea." (Tarragó, 1946, p. 66). Aseguraba que la agencia idónea para formar al maestro rural era la Dirección de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura, destinada a los maestros normales interesados en completar el aprendizaje rural y recibir el título de Maestro del Hogar Agrícola, evidenciando la tensión presente en el discurso pedagógico. La sugerencia expresaba la dificultad en establecer límites dentro de los que las agencias educativas podían operar, y en la definición del tipo de formación requerida para garantizar la reproducción de los principios dominantes. A pesar de ello, la propuesta de formación en la orientación agrícola fue concretada por el Consejo nacional de Educación, que nombró un cuerpo de asesores para la formación de huertas y clubes agrarios (Gutiérrez, 2007).

Si bien la discusión sobre cuáles eran conocimientos indispensables para el maestro rural estuvo presente en todo el periodo, recién hacia fines de la década de 1950 pasó a ser concebido como un profesional especializado en la enseñanza escolar, y como tal, hacia ella debía dirigir sus esfuerzos. De este modo, se criticaba la postura de las décadas precedentes, que lo ubicaba como transformador de la realidad contextual al situarlo como referente de la comunidad, utilizando como argumento que enfocarse en las actividades extraescolares significaba llevar a cabo un programa increíblemente ambicioso, que sobredimensionaba la influencia de la escuela al punto de considerarla una pieza básica de la transformación económico- social del país (Iglesias, 1959). Respecto a los saberes del oficio, las propuestas de Iglesias[177] se hacían eco de los principios del movimiento de la Escuela Nueva que, a lo largo del periodo, tuvo varios referentes en la Argentina.

Quedó enfocado como parte de los festejos del sesquicentenario de la Revolución de mayo, el Ministerio de Educación de la Nación organizó, en 1960, las Jornadas Panamericanas de Educación[178], cuyo tema fue la educación rural. El tratamiento del tema en clave internacional permitió realizar una correlación de la situación educativa

[177] Luis Iglesias fue un destacado maestro rural argentino preocupado por la infancia y por romper los muros de la escuela burocrática, rutinaria; desarrolló una serie de herramientas didácticas de avanzada, tales como los cuadernos de pensamientos propios, las grillas de autoevaluación o los guiones didácticos (Rajschmir, 2009).

[178] Auspiciaron el evento la Unesco, La organización de Estados Americanos (OEA), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Instituto Interamericano del niño, y la Unión Mundial de Educadores Católicos.

en las denominadas escuelas unitarias latinoamericanas. La búsqueda de una problemática educativa común a todas las naciones de la región confluía en la escuela rural como un tema de gravitación social, y se la definía como "la avanzada de la civilización". En esas jornadas se vertieron opiniones acerca de la importancia del ajuste de la enseñanza a la realidad social económica y geográfica a que asistía, ya que había sido un grave error de la política educacional de la región considerar que el propósito de la enseñanza rural era "de sustituir formas de vida y de cultura mediante el trasplante de otras que, por ser propias del mundo cultural donde se elaboraron, se suponen las más valiosas y más adecuadas" (Castro, 1960, p. 278).

La tensión entre las dos posturas - formación docente unificada y la formación técnica del maestro rural - persistía. En el encuentro volvieron a surgir los debates sobre la formación del maestro rural, que presentaba dos posiciones: los que bregaban por una preparación especial diferenciada de la impartida en las escuelas normales frente a los que sostenían que la especialización podía realizarse en cursos de perfeccionamiento, misiones pedagógicas y conferencias.

En síntesis, el saber específico requerido a los maestros en el periodo de Programas por Asuntos, que pudo ser leído a través del discurso pedagógico sobre alimentación, sufrió un giro que acompañó al clima de ideas pedagógicas que circularon durante todo el periodo, que ponían al niño en el centro de la escena. Al mismo tiempo, siguió vigente el debate acerca de la discusión sobre el papel de la teoría y la práctica en la tarea docente, cuestión que las fuentes mostraron con mayor claridad en el debate sobre la capacitación que debía poseer un maestro rural.

CONCLUSIONES

Emprender el estudio del discurso pedagógico sobre alimentación en clave histórica implicó un recorrido guiado por ciertas herramientas teóricas. A partir de definir la perspectiva de análisis - el discurso pedagógico oficial sobre el tema- establecer el recorte temporal en el periodo de Programas por Asuntos, y determinar el nivel en que focalizaría - la escuela primaria argentina- se pudieron seleccionar las fuentes que integrarían en corpus documental. Al tratarse de una de las estrategias escolares de la educación del cuerpo, fue posible indagar los conocimientos, prácticas y valores relacionadas con la nutrición y el consumo.

Paralelamente, pudo constatarse el modo en que el discurso pedagógico sobre alimentación configuraba destinatarios diferenciados: diversos tipos de alumnos y familias que iba a recibir las enseñanzas y los maestros encargados de difundirlas. La caracterización efectuada de cada uno de ellos incluía posiciones sociales bien definidas, a través del empleo de tácticas diferenciadoras.

Al incluir en la definición de la educación alimentaria las condiciones que establecen la capacidad de adquirir alimentos y la calidad y variedad de productos a los que se puede acceder, se amplió la búsqueda de conocimientos, valores y prácticas sobre producción de alimentos (condiciones, técnicas, tecnologías para hacerlo) que se difundían, y sobre derechos y obligaciones de las personas en relación al tema (acceso, seguridad alimentaria; rol del estado, las comunidades, la familia y el mercado).

Si bien se tuvieron en cuenta las condiciones contextuales que se suscitaban en la Argentina entre las décadas de 1930 y 1960, esta tesis se circunscribió al estudio del discurso pedagógico oficial sobre alimentación y no abarcó el contexto de reproducción. No se indagó cuánto de ese discurso fue efectivamente transmitido por los maestros, ni en que medida los alumnos y las familias se apropiaron de esas enseñanzas. Sin embargo, los hallazgos 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.

El periodo de Programas por Asuntos se desplegó en un momento de la historia argentina de transformaciones políticas y económicas que impactaron en la organización social, y el discurso pedagógico sobre alimentación se hizo eco de muchas de esas transformaciones, permitiendo rastrear cómo se ocupaba de los esos cambios sociales.

Expresó la preocupación del Estado por la pobreza resultante de la crisis de 1930 y manifestó su participación en el rol intervencionista a través de medidas vinculadas con las condiciones económicas. El examen minucioso de las fuentes permitió rastrear la preponderancia atribuida 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 difundían (condiciones, técnicas, tecnologías para hacerlo).

Por otro lado, la especificidad que implicaba el conocimiento sobre producción alimentaria situó a los ingenieros agrónomos como actores relevantes en la difusión de le educación alimentaria. En 1941 el Consejo Nacional de Educación solicitó al Ministerio de Agricultura de la Nación transmisión de conocimientos sobre el tratamiento de algunas plagas en las escuelas de las zonas afectadas, y la provisión de material ilustrativo sobre el tema para ser distribuido en las escuelas. El periodo coincidía, además, con gran parte de la fase de industrialización de la Argentina. El viraje en las políticas públicas acontecido también impactó en el discurso pedagógico oficial sobre alimentación.

Las voces de otros campos que resonaban en el discurso sobre alimentación

El análisis de las fuentes reveló con claridad la recontextualización de otras voces que efectúa del discurso pedagógico oficial. Respecto a la relevancia que tuvo el campo de producción, se advirtieron dos momentos. El primero se desplegó hasta mediados de la década de 1950 en el que se expresó de manera potente la voz proveniente del campo de la producción, que era recontextualizada fundamentalmente en el discurso regulativo, y también a través del discurso instruccional. El segundo momento, tuvo desde mediados de 1950 hasta el final del periodo, en el cual el campo de la producción fue perdiendo vigor en el discurso pedagógico sobre alimentación.

Durante el primer momento fue posible reconocer la preocupación por los efectos producidos por la crisis económica, que marcó un viraje en la política pública que avanzaba hacia campos hasta no hacía mucho considerados de la vida privada. El modelo intervencionista del Estado se manifestaba sobre todo a través del discurso regulativo. A fines de la década de 1930, se implementaron disposiciones ministeriales que establecían la inclusión del maíz en los menús de los comedores escolares en el

periodo de restricción de las importaciones, y la utilización de la yerba mate como sustitución del té y el café en respuesta a los requerimientos de la Comisión Reguladora de la Producción y Comercio de la Yerba Mate. Desde mediados de la década de 1940 la difusión de conocimientos prácticas y valores sobre sustitutos de la carne, coincidía con las políticas tendientes a resolver la tensión entre la demanda interna y externa para equilibrar la balanza de pagos. La mejora de las condiciones económicas de la población impactó en el acceso al consumo de nuevos sectores poblacionales y el incremento del consumo de la carne fue una de las consecuencias.

Al mismo tiempo, se revitalizó la visión romántica respecto a los criollos e indios como una estrategia para responder a los conflictos sociales surgidos, entre los que el acceso a la comida y los grandes flujos de migración interna hacia los centros urbanos eran algunas de las cuestiones. El Estado nacional destinó parte de su presupuesto a la construcción de escuelas, a la ampliación de las ya existentes y a la creación de comedores escolares para los niños más desprotegidos. Además, la recurrencia en la exaltación de los rasgos de argentinidad y de estimación de lo telúrico se expresaron a través de la construcción de herramientas en las escuelas rurales, que garantizaran la producción, elaboración y acceso a los alimentos básicos, tal el caso del horno de barro.

Durante los gobiernos peronistas, la expresión del campo de la producción se vislumbró a través de la selección y organización de contenidos que integraban los programas para la escuela primaria. Especialmente en la materia Geografía, se definían las regiones del país a partir de la característica productiva entre las que se destacaba la producción de insumos primarios de alimentos. La inclusión de contenidos sobre modos de producción (el latifundio, la división social de la tierra y su influencia social; cooperativas de producción, etc.) traslucían las ideas políticas que se intentaban poner a disposición de la población.

Asimismo, 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 al trabajo y la productividad. Además, la importancia consignada a la producción agropecuaria se expresó también la inclusión del apartado referido a las Actividades Granjeras en las Escuelas en donde se resaltaba la importancia de formar conciencia granjera, particularmente en los niños de las escuelas rurales. La inculcación del amor a la tierra y el esfuerzo del trabajo era

considerada como enseñanzas que la escuela debía difundir, con la expectativa de influir en los hábitos alimentarios familiares.

La presencia del discurso del campo de la producción fue perdiendo vigencia en los planes de 1956 y 1961. Si bien en esta última etapa, la preocupación acerca de la difusión de conocimientos, prácticas y valores en las zonas rurales seguía vigente y era leído en clave regional, su expresión en los programas de la escuela primaria fue mucho menor.

Otras dos voces provenientes del campo de control simbólico denotaron su relevancia en el discurso pedagógico sobre alimentación. Uno de ellos era el discurso religioso- moral, que en este periodo tuvo la particularidad de manifestarse explícitamente, al ser legitimada la enseñanza de la religión como contenido obligatorio en todos los niveles educativos. Al igual que en el caso anterior, este tuvo una fuerte presencia en los programas de 1936, 1949 y 1954, en los que la difusión de conductas de urbanidad y el control de los deseos, se debían enseñar a través del trabajo diario y la corrección permanente del maestro. Estos saberes se expresaron de manera más clara en la enseñanza del consumo de alimentos. A través de su difusión se pretendía inculcar valores como el esfuerzo, el trabajo la perseverancia y la confianza en sí mismo.

Con la derogación de la enseñanza religiosa obligatoria, a partir de 1956 perdió presencia el discurso religioso de manera explícita, aunque se amalgamó en las enseñanzas de moral y urbanidad y en la inculcación de hábitos de conducta alimentaria asociados a la figura del buen cristiano. La enseñanza de saberes del campo religioso-moral se solaparon, a lo largo del periodo, con las recomendaciones higiénicas relacionadas sobre todo con la educación del consumo.

El discurso científico y el discurso médico fueron otras de las voces presentes en las enseñanzas referidas a la alimentación. La recontextualización acompañaba los avances científicos en el campo que tuvieron lugar en las décadas que abordó este estudio. El proceso de industrialización iniciado en la década de 1930, sumado al crecimiento del consumo interno, trajeron aparejada la tecnificación paulatina de los hogares e influyeron en la transformación de hábitos de consumo alimentario. Ese proceso también se reflejó tenuemente en las fuentes consultadas. La difusión de conocimientos sobre el descubrimiento de vitaminas, las características de la soja o valor nutritivo del yogurt, que se ponían a disposición de los maestros a través de las

publicaciones de *El Monitor de la Educación Común*, indicaban la relevancia otorgada a los saberes sobre alimentación.

Por otra parte, el discurso médico estuvo presente a lo largo de todo el periodo, marcando una continuidad con el periodo anterior. La prevalencia de la alimentación racional y la incorporación de conocimiento derivados de la ciencia de la Nutrición fueron una constante a lo largo del periodo. La recontextualización de estos saberes fue encontrada en el discurso instruccional, haciéndose presente fundamentalmente en los programas, y también en las publicaciones de *El Monitor de la Educación Común*, y en el discurso regulativo; siendo el ejemplo más notorio la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, en 1938, con la finalidad de intervenir especialmente en las regiones más pobres del país.

Sin embargo, la recontextualización del discurso médico alcanzó su máxima expresión durante la gestión de Ivanissevich, al frente de la cartera educativa entre febrero de 1948 y mayo de 1950. La cantidad de acciones referidas vinculadas con la alimentación (capacitación para maestros, directores e inspectores, a través de cursos, congresos y viajes al extranjero, elaboración de material didáctico sobre alimentación escolar para las escuelas, etc.), manifestaban la hegemonía de ese discurso en la educación primaria. La difusión de la alimentación racional, a través de la enseñanza, por ejemplo, de conocimientos sobre raciones, alimentos protectores o estrategias de elaboración de presupuestos familiares, junto a la difusión de pautas normalizadoras para determinar cuándo se estaba frente a un problema de desnutrición y cuándo se establecía que un niño era saludable, se articulaba con la agenda pública de gobierno.

Según lo hallado en las fuentes que conforman el corpus documental, en el periodo que estudia esta tesis, los campos del dispositivo pedagógico resultaron ser permeables, ya que los límites entre el campo de producción y de recontextualización eran difusos y los agentes pertenecían a diversas agencias al mismo tiempo. En ese sentido, es destacable el papel ocupado por el Instituto Nacional de Nutrición, actor del dispositivo pedagógico. Sus integrantes eran referentes en el área (ya que simultáneamente estaban a cargo de la cátedra de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de creación reciente). Ambas instituciones eran agentes productores de conocimientos e integraban, además, el campo de recontextualización, al dictar conferencias y cursos para maestros y directores de las escuelas primarias, indicar dietas

pertinentes a la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, y presidir la Comisión de Huertas Escolares.

A lo largo del periodo se proponía la enseñanza de la producción de alimentos, de la nutrición y el consumo a través de actividades y ejercicios, tales como la experimentación para comprender los fenómenos de la Naturaleza (como la disolución del azúcar y sales en agua), elaboración de comidas sencillas, o la práctica de hábitos de higiene (como lavarse las manos antes de comer).

Las teorías pedagógicas en la educación alimentaria

El análisis del discurso pedagógico sobre alimentación permitió corroborar la consolidación de una nueva pedagogía hegemónica que tuvo lugar en el periodo de Programas por Asuntos. La influencia de la Escuela Nueva se expresó a lo largo del todo el periodo en la enseñanza sobre la alimentación; lo hizo través de la organización de los contenidos que conformaron los planes y programas (partiendo de saberes simples y prácticos basados en la vida cotidiana infantil que se iban complejizando), y, sobre todo, en el lugar atribuido a las prácticas que se recomendaban para la adquisición de esos conocimientos. La centralidad que esta corriente pedagógica le daba a la infancia subyacía en organización de las unidades de conocimientos, distribuidas en una secuencia que respondía al interés infantil, en ellos, las enseñanzas sobre los alimentos ocupaban un lugar preponderante.

La crítica a la escuela tradicional que formulaban los escolanovistas dio pie a la propuesta de aprendizaje a través de acción infantil, que sustentaba la propuesta de la educación por el trabajo. La promoción del trabajo era considerada como la estrategia más eficaz para habituar a los niños a ejecutar actos positivos que redundaban en la mejora del ambiente. Los postulados se manifestaron a lo largo de todos los programas en la propuesta de actividades relacionadas con la vida, intereses y necesidades del niño. Las propuestas de actividades relacionadas con la alimentación abarcaban aspectos sociales, higiénicos, estéticos y manuales debían desarrollarse simultáneamente. A través de la construcción de huertas escolares, el cuidado del jardín, creación de un terrario y/o acuario, gallineros, pajareras, etc. se trabajaban sentimientos sociales como amor a la patria y la tierra, se adquirían conocimientos de higiene, y se aprendía a valorar el esfuerzo para conseguir el alimento. Se estimulaba la conformación de

equipos de trabajo y clubes infantiles como vehículos para afianzar sentimientos de tolerancia y responsabilidad necesarios en la educación de la voluntad.

De este modo, en todos los programas adquirían relevancia las prácticas, que se diferenciaban en las destinadas a los niños y la orientadas al docente, expresadas en una enumeración de tareas sugeridas en cada caso. Las actividades propuestas para el docente eran indicar, inculcar, explicar, narrar, conversar, corregir, aconsejar, promover salidas y excursiones (visitas a granjas o tambos), seleccionar, preparar (materiales, comidas para las excursiones, etc.).

Las actividades sugeridas para los alumnos: cuidar (la tierra, los animales, las plantas y los instrumentos de trabajo), cultivar, criar, experimentar, observar, moler, fabricar, amasar, cocinar, experimentar, dibujar, mondar, clasificar, ejercitar, expresar, jugar, modelar.

Las actividades que se enumeraban en los programas fueron uno de los datos que permitieron identificar la configuración de destinatarios diferenciados realizada por el discurso pedagógico sobre alimentación.

Los destinatarios del discurso pedagógico sobre alimentación

La selección y recontextualización de saberes referidos a la alimentación, que efectuó el discurso pedagógico, determinó la configuración de destinatarios diferenciados, al definir posiciones sociales de los sujetos. Esta definición no unívoca marcó una continuidad con el periodo anterior. Sin embargo, el modo en que se delineaban los alumnos, sus familias y maestros mostró características relacionadas con el contexto político y el rol intervencionista que había adoptado el Estado en el periodo. A través de la difusión de enseñanzas sobre alimentación, se definían diferentes tipos de alumnos y a sus respectivas familias.

Por un lado, se configuraba un alumno modelo, que se asociaba a los niños que respondían 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 se ocupaba de inculcar maneras y modales propios de ese sector social, y a quienes se aludía cuando se difundían saberes sobre alimentación racional, que incluían raciones, porciones y calidad de alimentos adecuados para cada edad. Junto a la descripción de este alumno, se constituía

la familia modelo, cuyas características eran acordes al modelo de domesticidad de la clase media urbana, que suponía la pareja legitimada por el matrimonio, la constitución de un hogar nuclear basado en los vínculos afectivos, la reducción de la natalidad y la división de roles. Dicha división se expresaba 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 mantuvo a lo largo del periodo, 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.

La descripción de la familia modelo se sustentaba en el discurso médico entrelazado con el discurso el religioso moral al aludir a la importancia de la familia en la formación del carácter infantil. En este caso, la tarea realizada con los padres iba en el mismo sentido que la efectuada por la escuela, estableciéndose una alianza entre los padres y maestros en favor de la educación infantil.

Simultáneamente, fue posible hallar referencias al alumno anormal, categoría establecida a partir de parámetros de la ciencia médica y la psicología. Se señalaban las particularidades y las condiciones especiales para que su escolarización fuera exitosa. La descripción de este tipo de alumnos era vinculada a modos familiares considerados desajustados socialmente. A partir del discurso religioso – moral se vinculaba a anormalidad de los niños con hogares de dudosa moral, con los vicios y promiscuidad muchas veces producto de la miseria. Los datos obtenidos señalan cómo el Estado comenzó a intervenir al considerar a estos niños educables y relevar a las familias de las responsabilidades del cuidado.

Por otra parte, la definición del alumno protegido aludía a los niños pobres que generalmente residían en la campaña, aunque se hallaron referencias a alumnos pobres de la escuela primaria de las escuelas de la Capital Federal. Los alumnos de las escuelas ubicadas en el campo (podían ser escuelas rurales u hogares escuela), a menudo definidos como pobres, eran descriptos según su origen (hijos de inmigrantes o criollos) o raza (indios o mestizos), que compartían las condiciones de pobreza, pero tenían al

mismo tiempo, características del modelo aspiracional de la clase media. En la definición de este alumno prevalecía el discurso religioso moral, aunque en las descripciones del alumno protegido que concurría a las escuelas de la Capital Federal, prevalecía la voz del discurso médico sobre todo a través de la difusión de la dieta racional.

Este alumno pertenecía a la familia asistida, a la que se le atribuía características similares a la familia modelo, pero que por su condición de pobreza requería de la ayuda del Estado. La configuración de este grupo se vincula con las políticas públicas que caracterizaron el periodo, orientadas hacia la asistencia familiar para garantizar la escolaridad de sus hijos. También esta configuración se sustentaba en los discursos religioso- moral y el discurso médico.

El discurso pedagógico sobre alimentación también delineaba las características del maestro. La discusión giraba en torno a los saberes que sostenían el oficio. Debido a que definición del rol del maestro urbanos estaba consolidada, el debate giraba en torno al maestro rural, cuya definición indicaba la tensión entre la formación específica y la general siguiendo el modelo normalista. Apuntalado en los conocimientos provenientes del campo científico en el marco de la propuesta escolanovista, se postulaba la necesidad de adquirir conocimientos sobre agronomía, que debía aplicar a través de la práctica. Los adeptos a esta perspectiva criticaban la formación enciclopedista considerándola irreal y alejada de las necesidades de la población.

Para finalizar, la indagación de las fuentes proporcionó datos que señalan la importancia de la enseñanza sobre la producción, nutrición y consumo de alimentos estuvo vinculada al papel de la Argentina en la división mundial del trabajo, que dio lugar a considerar que esas enseñanzas debían estar a disposición de la población, lo que se efectuaba a través de la educación básica.

Asimismo, se puede afirmar que la escuela participó (aunque este trabajo no define en qué medida) en la consolidación del patrón unificado de alimentos, cuyo trazador era la carne. A través de las enseñanzas difundidas, la escuela contribuyó a la democracia alimentaria, al poner a disposición de toda la población (a través de los niños) conocimientos, prácticas y valores referidos a la carne y sus derivados, lo que señala la potencia de las costumbres alimentarias en la consolidación de la noción de comunidad a partir de la cual tenía lugar la reinterpretación individual de la

simbolización nutricional común.

BIBLIOGRAFÍA

Abeyá Gilardon, Enrique. (2006). Biografía de Pedro B. Escudero. *Cuadernos de Nutrición, 29*(6), 268-28|.

Acha, Omar (2011), "La movilización católica de la infancia en octubre de 1943 y la educación religiosa en las escuelas". *Dossier Catolicismo y política en la Argentina del siglo XX*. Recuperado a partir de http://historiapolitica.com/dossiers/catolicismoypolitica/ 12/12/2016 .

Aguirre, Patricia (2001), "Del gramillón al aspartamo. Las transiciones alimentarias en el tiempo de la especie". *Boletín Techint, 306*, pp. 93-120.

Aguirre, Patricia (2004a), *Ricos flacos y gordos pobres*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Aguirre, Patricia (2004b), "Seguridad alimentaria: una visión desde la antropología alimentaria. Desarrollo integral en la infancia: el futuro comprometido", en *Enfoque integral del desarrollo en la infancia: el futuro comprometido: ponencias y debates*. Córdoba: Fundación CLACYD.

Aguirre, Patricia (2005), *Estrategias de consumo. Qué comen los argentinos que comen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aguirre, Patricia (2007), "Comida, cocina y consecuencias: la alimentación en Buenos Aires", en *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX* (Vol. 2). Buenos Aires: Edhasa, pp. 468-503

Aguirre, Patricia (2010), "An Anthropological View of the Impact of Poverty and Globalization on the Emerging Epidemic of Obesity", en *Diabetes in Women*. Humana Press, pp. 105-125

Aisenstein, Angela (2006), "Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX", en *Tras las huellas de la Educación Física escolar. Cuerpo, género y pedagogía:1880-1950,* (1ª edición). Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial, pp. 19-47.

Aisenstein, Angela (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. Recuperado a partir de http://live.v1.udesa.edu.ar/Investigar-en-San-Andres/areas-de-investigacion/Ciencias-de-la-Educacion 10/07/2013

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 (2014), "Educación física y educación alimentaria: distintos modos de medicalizar la educación corporal escolar", en *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina, 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial, pp. 149-178.

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.

Aisenstein, Angela, & Cairo, María Eugenia (2012), "El gobierno de la moral y la salud: educación alimentaria en el discurso pedagógico", en *Revista História da Educação V.16 n.38,* septiembre-diciembre, pp. 225-246.

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", en ISA FORUM, Buenos Aires.

Alliaud, Andrea (1995), "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IV* (7).

Alvarez, Marcelo (2002), "La cocina como patrimonio (in) tangible", en *La cocina como patrimonio (in) tangible*. Imprenta del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 11-25

Alvarez, Marcelo, & Medina, Xavier. (2008). *Identidades en el plato. El patrimonio cultural alimentario entre Europa y América*. Barcelona: Icaria.

Amorim Melo Nery, Marco Arlindo. (2017). "Os agrônomos e a construção das políticas para o ensino agrícola no início do Século XX", en *Revista Brasileira de História da Educação, 17 n.1 [44]*, pp.167-199.

Arcas, José, Bernat, Carles, & Clotet, Ramón (2007), "El conocimiento y las tecnologías", en *Cómo vivíamos. Alimentos y alimentación en la España del siglo XX*. Barcelona: Lungwerg Editores, pp. 70-80

Archetti, Eduardo (2000), "Hibridación, pertenencia y localidad en la construcción de una cocina nacional", en *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* Nº2. Recuperado a partir de http://www.unse.edu.ar/trabajoysociedad/ARCHETTIFINAL.htm.16/06/2013

Ariès, Phillipe (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Armus, Diego (2000), "El descubrimiento de la enfermedad como problema social", en *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 507-551.

Armus, Diego (2002), "La enfermedad en la historiografía de América Latina moderna", en *Asclepio, Vol. LIV*, pp. 41-60.

Arriagada, Irma (2001), *Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.

Ascolani, Adrián, & ANPED (s. f.), "La «Revolución Libertadora»: educación y ciudadanía restringida (Argentina, 1955-1958)". Recuperado a partir de ANPED http://www. anped. org. br/reunioes/23/textos/0211t. PDF 23/06/2015

Asiain, Andrés (2014), "Alejandro Bunge (1880-1943: Un conservador defensor de la independencia económica y la soberanía nacional", en *Ciclos en la historia, la economía y la sociedad*, *22*(43). Recuperado a partir de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37352014000100003&lng=es&tlng=es 15/04/2017

Bahamonde, Nora (2009), *Educación Alimentaria y Nutricional, Libro para el docente.* Buenos Aires: FAO y Ministerio de Educación de la Nación (República Argentina).

Barrancos, Dora (1999), "Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el periodo de entreguerras", en *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*. Buenos Aires: Taurus, Vol. 3, pp. 199-225.

Basualdo, Eduardo (2010), *Estudios de historia económica argentina. Desde Mediados del siglo XX a la actualidad.* Buenos Aires: SXXI editores.

Bengoa, José M (2002). "Nutrición en América Latina: Algunos Eslabones de su Historia", en *Historias de la nutrición en América Latina*. Sociedad Latinoamericana de Nutrición. Recuperado a partir de http://www.slan.org.ve/libros/Historias%20de%20la%20Nutrici%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf 20/03/2014

Bernstein, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bernstein, Basil (2001), *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bernstein, Basil (2006), "Clasificación y enmarcación del Conocimiento Educativo", en "*Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions"* (Vol. 1). London: Routledge and Kegan Paul. Recuperado a partir de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_06ens.pdf 10/09/2014

Bernstein, Basil, & Díaz, Mario (1985), "Hacia una teoría del discurso pedagógico", en *Revista Colombiana de Educación, 15*. Recuperado a partir de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf 10/09/2014

Bertoni, Lilia Ana (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bertoni, Lilia Ana (2009), "¿Estado confesional o estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX", en *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*. Buenos Aires: SXXI editores, pp. 45-70.

Bianchi, Susana (1999), "Catolicismo y peronismo: la familia entre la religión y la política (1945-1955)". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, 3 (19)*, pp. 115-137.

Billorou, María José (2008), "El surgimiento de los comedores escolares en La Pampa en crisis", en *Quinto Sol, 12*, pp.175-200.

Billorou, María José (2011), "La labor de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (1938-1943): «encarar la acción en su verdadero concepto de imperativo social»". En *Infancias, políticas y saberes en la Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo, pp. 197-224.

Bourges, Héctor, Bengoa, José M., & O'Donnell, Alejandro M. (2002), *Historias de la Nutrición en América Latina*. Sociedad Latinoamericana de Nutrición. Recuperado a partir de http://www.slan.org.ve/libros/Historias%20de%20la%20Nutrici%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf 03/02/2014

Braslavsky, Cecilia. (1980), "La educación argentina (1955-1980)", en *Primera Historia Integral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Brea, Martina. (2012), "Los manuales escolares entre 1880-1940: un estudio del discurso pedagógico referido a la alimentación", Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de San Andrés, Victoria, Departamento de Educación, Argentina.

Britos, Sergio, O´Donnell, Alejandro, Ugalde, Vanina, & Clacheco, Rodrigo (2003), *Programas alimentarios en la Argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil. Recuperado a partir de http://www.bvsde.ops-oms.org/texcom/nutricion/35-programas.pdf

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.

Caimari, Lila (1994), *Perón y la iglesia católica*. Buenos Aires: Compañía Editora Espasa Calpe/Ariel.

Caldo, Paula (2009); "Las niñas cocineras de Angel Bassi. Un estudio de caso acerca de cómo la escuela consideró la transmisión del saber culinario", en *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)", en *Sociedad y Economía, 24*, pp. 47-70.

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.

Calero Cruz, Solón (2012), "Pedagogías sociales en las prácticas de alimentación: producción de la corporalidad y relaciones de conocimiento", Tesis de Doctorado no publicada. Universidad del Valle, Cali, Instituto de Educación y Pedagogía, Colombia.

Calvo, Elvira Beatriz, & Aguirre, Patricia (2005), "Crisis de la seguridad alimentaria en la Argentina y estado nutricional en una población vulnerable", en *Archivos argentinos de pediatría, 103*, pp. 77-90.

Carli, Sandra (1992), "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva", en *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* (Vol. III). Buenos Aires: Galerna, pp. 99-160.

Carli, Sandra (2000), "Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955)", en *Niñez, pedagogía y política Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (1ª). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Caruso, Marcelo (2003), "La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica", en *Seminario Permanente de Investigación*, Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina.

Charles, Nicola, & Kerr, Marion (1995) "Es así porque es así: diferencias de género y de edad en el consumo familiar de alimentos", en *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: Edicions Universitat Barcelona.

Contreras Hernández, Jesús, & Gracia Arnáiz, Mabel (2005), *Alimentación y cultura Perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.

Cosse, Isabella (2008), "Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural", Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Costa, Mara, & Gagliano, Rafael (2008), "Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas", en *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 69-120.

Cruz Cruz, Juan (1991), *Alimentación y cultura*. *Antropología de la conducta alimentaria*. Pamplona, España: EUNSA.

Diker, Gabriela, & Terigi, Flavia (2008), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidòs.

Donzelot, Jacques (2008), *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder* (1ª). Buenos Aires: Nueva Visión.

Douglas, Mary (2007), *Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Ediciones Nueva Visión.

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

Dumas, Pierre (2009, agosto), "Lo que el frigorífico dejó", *La Nación*. Recuperado a partir de http://www.lanacion.com.ar/1159962-lo-que-el-frigorifico-dejo 20/04/2017

Ferrari, Alejandra Amalia (2012), "A través de los ojos de un niño… la problemática del alcoholismo en los libros de lectura infantiles", (San Juan, 1880-1910), en XIV Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia. Mendoza.

Ferreres, Orlando (2010), "Argentina: 100 años en cifras". *Cultura Económica, Año XXVIII*(Nº79), pp. 67-74.

Fins, Karina (2017), "Análisis de Políticas Públicas de Seguridad Alimentaria. El Programa Nutricional: un modelo local de prácticas en Educación Alimentaria Nutricional", Tesis de Maestría (en elaboración). Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina.

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

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

Flandrin, Jean-Louis, & Montanari, Massimo (2009), *Història da alimentaçao*. Sao Paulo: Editora Estaçao Liberdade.

Fogel, Robert, & Engerman, Stanley (1990), "Cambios seculares en la estatura y la nutrición en Estados Unidos y Gran Bretaña", en *El hambre en la historia. El impacto de los cambios en la producción de los alimentos y los modelos de consumo sobre la sociedad*. Madrid: Siglo XXI, pp. 271-312.

Foucault, Michel (2004), "Los cuerpos dóciles", en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la*

prisión. Buenos Aires: SXXI editores, pp. 139-174.

Fournier, Dominique (2002), "La cocina de América y el intercambio precolombino", en *El mundo de la cocina. Historia, identidad, intercambios*. Buenos Aires: Paidós.

Galton, Francis ([1883]1988), *Herencia y Eugenesia*. Madrid: Alianza Universidad.

García, Jacinto (1999), *Comer como Dios manda*. Barcelona: Ediciones Destino.

Gèlis, Jacques (1990), "La individualización del niño", en *Historia de la vida privada* (Vol. 5). Madrid: Taurus, pp. 311-329.

Gelman, Jorge, & Barsky, Osvaldo (2009), *Historia del agro argentino: Desde la conquista hasta comienzos del siglo XXI*. Buenos Aires: Sudamericana.

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

Germani, Gino (1965), *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.

Germani, Gino (1969), "Etapas de la Modernización en Latinoamérica", en *Desarrollo Económico, 9*(33).

Giard, Luce (1999), "Hacer de comer", en *La invención de lo cotidiano 2: habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 151-256.

González Leandri, Ricardo (2000), "Notas acerca de la profesionalización médica en Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX", en *La cuestión social en Argentina. 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena, pp. 217-243.

González Leandri, Ricardo (2012), "Itinerarios de la profesión médica y sus saberes de Estado. Buenos Aires 1850-1910", en *Los saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa, pp. 125-152.

González Leandri, Ricardo. (2013). Internacionalidad, Higiene y Cuestión Social en Buenos Aires (1850-1910). Tres momentos históricos. *Revista de Indias, LXXIII, º 257*, 23-54.

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

Gorostegui de Torres, Haydée (1980), "Un país moderno", en *Primera historia integral* (Vol. 24). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 57-64.

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

Gutiérrez, Leandro, & Romero Luis Alberto (2007), *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: SXXI editores.

Gutiérrez, Talía. (2002), "El peronismo y el «Mundo agrario». Una visión sobre el agro argentino, 1949-1955", en *Mundo Agrario, 2*(Nº4). Recuperado a partir de http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v02n04a04/1527 15/04/2015

Gutiérrez, Talía (2007), *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la*

región pampeana. *1897-1955* (1ª). Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Halperin Donghi, Tulio (2003), *La Argentina y la tormenta del mundo*. Buenos Aires: SXXI editores.

Harris, Marvin (2007), *Bueno para comer* (quinta reimpresión). Madrid: Alianza Editorial.

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", en *Revista Colombiana de Educación*, *Nº59*, pp. 82-89.

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

Hosbawm, Eric (1971), *En torno a los orígenes de la revolución industrial* (Decimonovena). España: Siglo XXI.

Jáuregui, Aníbal (2004), "Prometeo encadenado; los industriales y el régimen peronista", en *Sueños de bienestar en la Nueva Argentina. Estado y políticas públicas durante el peronismo (1946-1955)* (1°, pp. 47-72). Buenos Aires: Imago Mundi.

Krippendorff, Klaus (2004), *Content Analysis An Introduction to Its Methodology* (2ª). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Lionetti, Lucía (2011), "Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis", en *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil - Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo, pp. 47-66.

López, Laura, & Poy, Susana (2012), "Historia de la Nutrición en la Argentina: nacimiento, esplendor y ocaso del Instituto Nacional de la Nutrición", en *Diaeta*, *30*(144), pp. 39-46.

Matallana, Andrea (2014), *Delicias y sabores. Desde Doña Petrona hasta nuestros días* (1ª). Buenos Aires: Capital Intelectual.

Mc Alpin, Michelle (1990), "Hambrunas, epidemias y crecimiento demográfico: el caso de la India", en *El hambre en la historia. El impacto de los cambios en la producción de los alimentos y los modelos de consumo sobre la sociedad*. Madrid: Siglo XXI, pp. 167-184.

Messer, Ellen (1995), "Perspectivas antropológicas sobre la dieta", en *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. Univesitat de Barcelona, pp. 27-67.

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

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", en *Escuela, historia y poder* (primera). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Narodowski, Mariano (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Navarro Floria, Pedro, & Nuñez, Gabriela (2012), "Un territorio posible en la República imposible. El coronel Sarobe y los problemas de la Patagonia argentina", en *Andes, 23 (2)*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902012000200006&lng=es&tlng=es 26/04/2015.

Ospina, María, Llobet, Valeria, & Marre, Diana (2013), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (1°). Buenos Aires: CLACSO.

Oszlak, Oscar (2012), *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.

Pacecca, María Inés, & Courtis, Corina (2008), *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Palamidessi, Mariano (2004a), "El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)". Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina.

Palamidessi, Mariano (2004b), "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículum para la escuela elemental". Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina. Recuperado a partir de http://live.v1.udesa.edu.ar/Unidades-Academicas/departamentos-y-escuelas/Escuela-de-Educacion/Publicaciones-de-la-Escuela-de-Educacion/Documentos 12/07/2014

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

Patel, Raj (2008), *Obesos y famélicos. Globalización Hambre y Negocios en el Nuevo Sistema Alimentario Mundial.* Buenos Aires: Marea.

Pedrocco, Giorgio (2004), "La industria alimentaria y las nuevas técnicas de conservación", en *Historia de la alimentación*. Gijón: Trea, pp. 953-970.

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

Petitti, María Eva (2014), "La educación primaria en tiempos de la «Revolución Libertadora»: el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958)", en *Quinto Sol, 18*(1). Recuperado a partir de http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/article/view/837 25/04/2015

Pineau, Pablo (1999), "Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires- Década del 30)", en *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones El Arca, pp. 223-239.

Pineau, Pablo (2013), "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: «esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo»", en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (5° reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Prieto, Adolfo (1988), *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.

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

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

Rajschmir, Cinthia (2009), "Luis F. Iglesias, un maestro rebelde", en *Historia de la Educación -Anuario, 10*. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772009000100002 25/11/2016

Ramacciotti, Karina (2004), "Las tensiones en la política sanitaria de Ramón Carrillo", en *Sueños de bienestar en la Argentina. Estado y políticas públicas durante el peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: Imago Mundi, pp. 229-268.

Ramacciotti, Karina (2007), "Las campañas alimentarias durante el peronismo", en Latin American Studies Association (LASA), Montreal, Canadá.

Ramacciotti, Karina (2009a), "Huellas de la educación sanitaria de masas", en *La política sanitaria del peronismo.* Buenos Aires: Biblos, pp. 123-165.

Ramacciotti, Karina (2009b), *La política sanitaria del peronismo*. Buenos Aires: Biblos.

Ramacciotti, Karina (2010), "Políticas sanitarias hacia la infancia durante el peronismo", en *Derivas de Darwin. Cultura y Política en clave biológica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana, pp.165-186.

Ramacciotti, Karina (2015), "Saberes médicos y políticas sanitarias en la Argentina durante la Guerra Fría", en *Boletín Científico Sapiens Research*, *5*, pp. 25-32.

Rapoport, Mario (2007), "Mitos, etapas y crisis en la economía argentina", en *Nación-Región-Provincia en Argentina, Pensamiento político, económico y social*, *1º*, pp. 9-28.

Reggiani, Andrés (2005), "Medicina y Kulturpolitik en la era del nacionalsocialismo: La Academia Médica Germano- Ibero-Americana (1936-1939)", en *Der Nationalsozialismus und Lateinamerika. Institutionen - Repräsentationen - Wissenskonstrukte, I*, pp. 57-74.

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

Remedi, Fernando (2005), "Los pobres y sus estrategias alimentarias de supervivencia en Córdoba, 1870-1920", en *Población y sociedad, 12/13*, pp. 165-201.

Remedi, Fernando (2006), *Dime qué comes y cómo lo comes, y te diré quién eres. Historia del consumo alimentario en la modernización argentina. Córdoba, 1870-1930.* Córdoba: Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S. A. Segreti».

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

Rodriguez, Lisandro (2015), "Estado y producción: la actividad yerbatera en el Territorio Nacional de Misiones (1926-1953)", en *Folia Histórica del Nordeste, 23*, pp. 43-64.

Rossi, Lucía (2008), "Telma Reca", en *Ayer y Hoy 50 años de enseñanza de la Psicología*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 139-146.

Rosso, Laura (2009, noviembre 13), "Mujeres Argentinas", *Página 12*. Recuperado a partir de https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5301-2009-11-13.html 11/01/2017

Rotberg Robert I., & Rabb, Theodore (1990), *El hambre en la historia. El impacto de los cambios en la producción de los alimentos y los modelos de consumo sobre la sociedad*. Madrid: SXXI editores.

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

Ruiz, Guillermo, Muiños, Claudia, Ruiz, María, & Schoo, Susana (2009), "La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo", en *Anuario de investigaciones, 16*, pp. 265-276.

Salonia, Antonio (1996), "Descentralización educativa, participación y democracia. Desde la escuela autónoma a la ciudadanía responsable". Academia Nacional de Educación.

Salvatore, Ricardo (2004), "Stature, Nutrition, and Regional Convergence The Argentine Northwest in the First Half of the Twentieth Century", en *Social Science History 28, 2*, pp. 297–324.

Salvatore, Ricardo (2007), "Heights, nutrition and well being in Argetina, ca. 1850-1959. Preliminary results", en *Revista de historia económica, Nº1 Año XXV-Segunda época*, pp. 53-85.

Scharadrogsky, Pablo (2014), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.

Schmidt -Leukel, Perry (2002), *Las religiones y la comida*. Barcelona: Ariel.

Scrimshaw, Nevin (1990) "El valor de los estudios contemporáneos sobre alimentación y nutrición para los historiadores", en *El hambre en la historia. El impacto de los cambios en la producción de los alimentos y los modelos de consumo sobre la sociedad*. Madrid: Siglo XXI, pp. 365-371.

Sen, Amartya (1982), *Poverty and Famines: An Essay on Entitlement and Deprivation*. Oxford: Oxford University Press.

Singh, Parlo (2002), "Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device", en *British Journal of Sociology of Education, 23, 4*, pp. 571-582.

Spinelli, María Estela (2005), *Los vencedores vencidos. El antiperonismo y la «revolución libertadora»* (1ª). Buenos Aires: Biblos.

Suriano, Juan (2000), *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena.

Tajer, Débora (2009), *Heridos corazones. Vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres* (1ª). Buenos Aires: Paidòs.

Tedesco, Juan Carlos (1980a), "La educación argentina entre 1880 y 1930", en *Primera historia integral* (Vol. 24). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 65-83.

Tedesco, Juan Carlos (1980b), "La educación argentina entre 1930 y 1955", en *El país de los argentinos. Primera Historia Integral.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Tedesco, Juan Carlos (2003a), "Economía y Educación" en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: SXXI editores.

Tedesco, Juan Carlos (2003b), "El Estado y la educación", en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: SXXI editores.

Tenti Fanfani, Emilio (2009), "Notas sobre la construcción social del trabajo docente", en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 39-49.

Tilly, Louise (1990), "Derecho a los alimentos, hambre y conflicto", en *El hambre en la historia*. Madrid: SXXI editores, pp. 147-166.

Tobin, Jeff (2002), "La construcción culinaria de la nacionalidad", en *La cocina como patrimonio (in) tangible*. Buenos Aires: Comisión para la preservación del patrimonio cultural de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 27-46.

Torrado, Susana (2004), "Ajuste y cohesión social. Argentina: el medelo para no seguir", en *Revista Tareas, 117*, pp. 15-24.

Torrado, Susana (2007a), "Estrategias de desarrollo, estructura social y movilidad", en *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario. Una historia social del siglo XX* (1ª, Vol. I). Buenos Aires: Edhasa, pp. 31-68.

Torrado, Susana (2007b), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. UNa historia social del siglo XX* (Vol. I). Buenos Aires: Edhasa.

Torre, Juan Carlos. (2002). *Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.

Torre, Juan Carlos, & Pastoriza, Elisa (2002), "La democratización del bienestar", en *Los años peronistas (1943-1955)* (Vol. 8). España: Sudamericana, pp. 257-312.

Torres, Germán (2014), "Iglesia católica, educación y laicidad en la historia Argentina", en *História da Educação, 18*(44), pp. 165-185.

Turner, Bryan (1982), "The Government of the Body: Medical Regimens and the Rationalization of Diet", en *The British Journal of Sociology, 33 N°2*, pp. 251-269.

Vallejo, Gustavo (2007), "Males y remedios de la ciudad moderna: perspectivas ambientales de la eugenesia argentina de entreguerras", en *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia, LIX*(Nº1), pp. 203-238.

Varela, María Teresa (2015), "Estado y Territorios Nacionales. Relaciones, tensiones y conflictos en la sociedad y la política rionegrina (1916-1943)", Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado a partir de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1175/te.1175.pdf 12/12/2016

Vezub, Lea Fernanda (2005), "Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión,

oficio?", en *Didac*, *46*, pp. 4-9.

Vigarello, Georges (2006), *Lo sano y lo malsano. Historia de las pràcticas de la salud desde la edad media hasta nuestros dìas*. Madrid: Abada Editora.

Vigarello, Georges (2011), *La metamorfosis de la grasa. Historia de la obesidad* (primera). Barcelona: Ediciones Península.

Vilas-Boas Tavares, Pedro (2005), "Contemplación y santidad: trabajos, quietud y quietismo en la «Subida del Monte»", en *Les Cahiers de Framespa [En ligne]*, *1*. Recuperado a partir de http://framespa.revues.org/417; DOI: 10.4000/framespa.417 Haut de page Auteur 12/01/2017

Zafra, Eva (2004), "Alimentación, salud y educación. Comer en la escuela. Una primera aproximación", Tesis de Doctorado no publicada, Departament d'Antropologia Cultural i Història d'Amèrica i d'Àfrica, Universitat de Barcelona.

Zapiola, María Carolina (2009), "Los niños entre la escuela, el taller y la calle (o los límites de la obligatoriedad escolar). Buenos Aires, 1884-1915", en *Cadernos de Pesquisa*, *39*(136), pp. 69-91.

Zapiola, María Carolina (2013), "Albores de lo institucional. La gestación de instituciones de reforma para menores en Argentina", en *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 159-184.

Fuentes primarias

Airoldi, José (1939), “La industria casera”, en *El Monitor de la Educación Común N°799*, pp.58-60.

Alfonso de Marini, Edith. (1942). Refugio escolar para hijos de jornaleros rurales. *El Monitor de la Educación Común N°838-839-840*, pp.127-133.

Andreani, Juan (1946), “La educación del araucano”, en *El Monitor de la Educación Común N°885-886*, pp.24-35.

Argentina, Congreso Nacional Constituyente (1949), *Constitución de la Nación Argentina*.

Argentina, Consejo Nacional de Educación (1884, julio 8). Ley Nº1420 de Educación Común.

Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1941), Circular No76 de la Dirección de Inspección General de Enseñanza.

Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Dirección General Administrativa. (1949), Comunicado, del 23 de mayo, con motivo del viaje a Estados Unidos del Dr. Enrique Valverde, director de Odontología de la Dirección General de Sanidad Escolar. Boletín Oficial de la Secretaría de Educación de la Nación.

Argentina, Presidencia de la Nación (1946, octubre 21), Primer Plan Quinquenal. Capítulo Educación, Cultura y Justicia.

Arizaga, Jorge (1947), “Aplicación del Plan de Gobierno en la escuela primaria”, en *El Monitor de la Educación Común* Nº*897-900*, pp.35-53.

Astolfi, José (1936), “Pasado, presente y porvenir del maestro”, en *El Monitor de la Educación Común* Nº*766*, pp. 3-14.

Bazín, Andreé (1938), “La recuperación del niño retardado y su futura utilización social”, en *El Monitor de la Educación Común N°782*, pp.16-21.

Bunge, Alejandro (1945), “La educación en la Argentina”, en *El Monitor de la Educación Común Nº 869*, pp.32-62.

Casanova, Eduardo (1946), “La Puna y sus problemas”, en *El Monitor de la Educación Común Nº*877-878, pp.27-31.

Castro, Julio (1960), “Objetivos de la escuela rural”, en *El Monitor de la Educación Común Nº933-934-935*, pp. 277-280.

Coll, Jorge (1940) “Discurso del ministro de Justicia e Instrucción pública, Dr. Jorge Coll, en el acto de la inauguración del Hogar - Escuela «Alberto R. Maggi», de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, en la localidad de San Roque, provincia de Córdoba”, en *El Monitor de la Educación Común Nº805*, pp. 91-98.

Colom, José (1946), “Huertos caseros y escolares”, en *El Monitor de la Educación Común Nº881-882*, pp. 72-90.

Consejo Nacional de Educación (1910), *Plan de estudios y programas para las escuelas comunes de la Capital*. Consejo Nacional de Educación.

Consejo Nacional de Educación (1936), “La Obra del Consejo Nacional de Educación desde el 15 de mayo de 1933 al 15 de mayo de 1936”, en *El Monitor de la Educación Común N°761*, pp.3-12.

Consejo Nacional de Educación (1940), *Programas de agricultura y ganadería para escuelas de provincias y territorios.*

Consejo Nacional de Educación (1950), *Programa de Instrucción Primaria de 1949*.

Consejo Nacional de Educación (1961), *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria*. *Capital Federal.*

Conte, Nicolás. (1949), “La orientación agrícola en la escuela rural”, en *El Monitor de la Educación Común Nº913-914-915*, pp.54-64.

Darnet de Ferreyra, Ana Julia (1937), “La escuela rural. Acción social de la escuela”, en *El Monitor de la Educación Común* Nº*778*, pp.24-42.

Dirección del Censo Escolar de la Nación (1945), “Distribución por zonas de la población argentina y su relación con los hechos culturales, económicos y sociales”, en *El Monitor de la Educación Común N°875*, pp.38-92.

Doello Jurado, Martín. (1942). San Martín agricultor. El Monitor de la Educación Común, 831, 62-67.

Easter, L.F. (1947), “Clubes juveniles agrícolas”, en *El Monitor de la Educación Común N°889*, pp.47-51.

“Estado físico de los alumnos en el curso escolar de 1937” (1938), en *El Monitor de la*

Educación Común N°781, pp.75-80.

Federación Internacional de la Enseñanza Domestica de Friburgo, Suiza (1943), "Influencia de la alimentación en la salud de la dentadura", en *El Monitor de la Educación Común N°841*, pp. 59-76.

Fernández Morlán, Carlos (1941), "La enseñanza rural", en *El Monitor de la Educación Común N°823*, pp.17-20.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (1975), *El estado mundial de la agricultura y la alimentación*. Roma, Italia.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (1992), "Conferencia Internacional sobre Nutrición". Roma, Italia. Recuperado a partir de http://www.fao.org/docrep/v7700t/v7700t04.htm 15/11/2015.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (2006), "Informe de política Nº2: Seguridad Alimentaria". Roma, Italia. Recuperado a partir de ftp://ftp.fao.org/es/ESA/policybriefs/pb_02_es.pdf 15/11/2015.

Giordano, Luis. (1946). Clínicas integrales infantiles. *El Monitor de la Educación Común N°883-884*, pp. 38-50.

González Risos, Hernán (1948), "¿El niño está sano?", en *El Monitor de la Educación Común N°910*, pp. 5-6.

Guaita, Héctor (1949), "El presupuesto familiar y la alimentación del escolar", en *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 76-95.

Gutiérrez, Juana (1937), "La escuela rural. La acción social de la escuela". *El Monitor de la Educación Común N°778*, pp.26-42.

Guzmán, Félix Hamelin (1938), "La escuela rural vivida", en *El Monitor de la Educación Común N°782*, pp. 32-43.

Iglesias, Luis (1959), "La escuela rural unitaria", en *El Monitor de la Educación Común N°926*, pp. 3-20.

Imbert, Aníbal (1944), "El ahorro, un problema nacional", en *El Monitor de la Educación Común N°860*, pp. 3-20.

"Información científica. La soja" (1945), en *El Monitor de la Educación Común N°869-870*, pp. 76-79.

"Información científica. Vegetales de América que conquistaron el mundo" (1947), en *El Monitor de la Educación Común N*°889-892, pp. 58-66.

"Información Oficial" (1937), en *El Monitor de la Educación Común N°776*, pp. 92-99.

Inspección General de Enseñanza (1948, mayo 10), Comunicado sobre Ciclo de conferencias sobre la Enseñanza de la Biología y la Nutrición. Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Instituto Nacional de la Nutrición (1943), "La alimentación del niño", en *El Monitor de la Educación Común N°841-842-843*, pp. 24-33.

Instituto Nacional de la Nutrición (1948), "La alimentación del escolar", en *El Monitor*

de la Educación Común Nº905-908, pp. 58-61.

Instituto Nacional de la Nutrición (1949), "Las bebidas del escolar", en *El Monitor de la Educación Común Nº916*, pp. 68-69.

Ivanissevich, Oscar (1948a, mayo 4), Resolución, del 4 de mayo, designando delegados ante el 1er. Congreso Nacional de Higiene y Medicina Social, en representación de la Secretaria de Educación, a los doctores Ricardo A. Ascorti e Ignacio A. Varela. Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Ivanissevich, Oscar (1948b, mayo 11), Resolución de la Secretaría de Educación del 11 de mayo, encomendando al titular de la Clínica de la Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Profesor D. Enrique Pierángeli, el desarrollo de un curso sobre nutrición y alimentación y la elaboración de una «Cartilla de la Alimentación del escolar». Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Ivanissevich, Oscar (1948c, mayo 11), Resolución Ministerial del 11 de mayo sobre curso de nutrición y alimentación para docentes.

Ivanissevich, Oscar (1948d, octubre 21), Resolución, del 21 de octubre, creando la «Comisión de Huertas Escolares» e indicando la finalidad que se persigue con dicha creación, la que será presidida por el Dr. Enrique Pierángeli, en su carácter de Director General del Instituto Nacional de la Nutrición. Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Ivanissevich, Oscar (1949, febrero 7), Resolución, del 7 de febrero, invitando a los maestros, especialmente a los de 4º y 5º grados, a concurrir a los cursos de cultivo de huertos, que dicta la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universided Nacional de Buenos Aires. Boletín Oficial de la Secretaría de Educación de la Nación.

"Jornadas Pedagógicas Panamericanas. La escuela rural y su finalidad" (1960), en *El Monitor de la Educación Común Nº933*.

Lacava, María (1936), "Un ejemplo de colaboración popular en la escuela", en *El Monitor de la Educación Común Nº758*, pp. 69-77.

Ledesma, Julio (1936), "La escuela en la selva", en *El Monitor de la Educación Común Nº761*, pp. 80-81.

Ledesma, Pedro (1940), "Acta de sesión del Consejo Nacional de Educación N°23", en *El Monitor de la Educación Común Nº808*, pp. 168.

Ledesma, Pedro (1941a, abril), "Acta de las sesiones del Consejo Nacional de Educación Nº23", en *El Monitor de la Educación Común Nº820*, p. 56.

Ledesma, Pedro (1941b, junio 2), "Actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación, Nº39 a 49", en *El Monitor de la Educación Común Nº822*, pp. 95-192.

Leveratto, Emilio (1945), "Anteproyecto de la Comisión Redactora de los programas de unificación de la Enseñanza primaria", en *El Monitor de la Educación Común Nº869-870*, pp. 3-31.

López Gil, Arturo (1949), "Cómo enseñar la alimentación correcta al escolar", en *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 96-121.

Martínez, Jorge (1949), “La escuela, la huerta familiar y la alimentación del escolar”, en *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 153-168.

Milella, Severo. (1941), “Formación del huerto escolar”, en *El Monitor de la Educación Común Nº824*, pp. 37-56.

Mills, C. A. (1947), “El clima y el hombre”, en *El Monitor de la Educación Común Nº889*, pp. 23-46.

Ministerio de Educación de La Nación (1949), *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*. Ciclo de conferencias destinadas al personal directivo de las escuelas secundarias y primarias. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1937), *Programas para las escuelas Comunes de la Capital Federal*.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1938a, abril). Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina- Año I N°2, Decreto N°5444, del 1° de junio, designando una Comisión Especial para que estudie y proyecte una Ley de Instrucción Pública.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1938b, mayo 9). Resolución Ministerial del 9 de mayo, constituyendo la Comisión Nacional de Ayuda Escolar.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1941, enero -30 abril). “Organización de los servicios y odontológicos de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar. Dirección General de Informaciones y Biblioteca”.

Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Primaria (1954), *Programa de Educación Primaria de 1954*.

Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Primaria (1956), *Programa de Educación Primaria*.

Musacchio, Paulino (1947, noviembre 3), Inspección General de Enseñanza. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Informaciones, Biblioteca y Estadística, Circular N°94, emitiendo ejemplares del Mapa de la República Argentina, preparado por la Subsecretaría de Informaciones, con indicación de las “zonas de reactivación económica".

O.C.I. de la Unión Panamericana (1944), “La enseñanza de la Higiene”, en *El Monitor de la Educación Común N°863*, pp. 12-25.

Olivier, Florián (1937), “Aspectos de la escuela rural”, en *El Monitor de la Educación Común* N°*780*, pp. 3-12.

Olivier, Florián (1939), “Aspectos de la escuela rural. Conferencia en la Escuela Nicolás Avellaneda”, en *El Monitor de la Educación Común N°802*, pp. 13-19.

Olivier, Florián (1940), “Instrucciones en las Inspecciones Generales. Aplicación de Programas de Agricultura y Ganadería”, en *El Monitor de la Educación Común N°812*, pp. 98-100.

Olivieri, Enrique (1938), “El problema de la alimentación del escolar”, en *El Monitor de la Educación Común N°791*, pp. 3-27.

Olmedo, José Ignacio (1944, marzo 25), Discurso pronunciado por el doctor José Ignacio Olmedo al tomar posesión de su cargo de Interventor en el Consejo Nacional de Educación. Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Ortiz, Roberto (1938a, mayo 3), Decreto N°3.600 destinando dos millones de pesos para asistencia de los escolares indigentes. Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Ortiz, Roberto (1938b, junio 1), Decreto N°5.444. Dirección General de Informaciones y Biblioteca.

P. de la U.P. (1946), "La enseñanza funcional de las ciencias", en *El Monitor de la Educación Común N°877*, pp. 38-52.

Padilla, Ernesto, & Pianta, Santiago (1937), "Investigación sobre el estado físico de los niños", en *El Monitor de la Educación Común N°770*, pp. 58-62.

Pedroni, José (1939), "Canción del arado", en *El Monitor de la Educación Común N°799*, 19-20.

Perón, Juan (1946, octubre 21), *Plan de gobierno* 1947-1951. Capítulo de Educación.

Perón, Juan (1948, noviembre 10), Decreto N°35.005, creando la Dirección General de Sanidad Escolar, bajo la dependencia directa del Señor Secretario de Educación, e indicando sus funciones. Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Perón, Juan. (1949, enero 8), Decreto N° 246, autorizando al doctor Félix A. Valenti, Médico Inspector del Consejo Nacional de Educación, a trasladarse a La Havana, Filadelfia y Nueva York con la misión de estudiar en dichas ciudades la organización de los servicios médicos en las escuelas primarias y jardines de infantes, por el término de seis meses a partir de la primera quincena del mes en curso. Boletín Oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Pico, Octavio, & La Ferrere, Alfonso (1937), "Resumen de la obra realizada por el Consejo Nacional de Educación desde el 19 de noviembre de 1933 hasta el 1° de noviembre de 1937", en *El Monitor de la Educación Común N°779*.

Pierángeli, Enrique (1949), "La calefacción en las escuelas. El calor es un alimento", en *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 9-27.

Quian, Joaquín (1948), "Por una manzana", en *El Monitor de la Educación Común N°905*, pp. 54-57.

Quintás, María Virginia (1960), "La escuela rural y su finalidad", en *El Monitor de la Educación Común N°933*, pp. 263-269.

"Quinto Congreso Internacional de Educación Familiar" (1936), en *El Monitor de la Educación Común N°758*, pp. 3-15.

Quirno Costa, José (1937), "El horno de pan en la escuela rural", en *El Monitor de la Educación Común N°*775, pp. 21-29.

Ratto de Henri, Laura (1938), "El gran problema de la niñez desnutrida. Un triunfo de la sensibilidad colectiva. Misión de la Escuela Rural. Proyecciones del problema", en *El Monitor de la Educación Común N°792*, pp. 22-26.

Reca, Telma (1944), “La educación en niños anormales”, en *El Monitor de la Educación Común N°857*, pp. 42-45.

Rojas, Ricardo, Gándara, Federico, & De Charras, J. (1944), “La educación del indígena”, en *El Monitor de la Educación Común N°853*, pp. 24-35.

Tarragó, E. (1946), “El maestro rural”, en *El Monitor de la Educación Común Nº887-888*, pp. 65-68.

Theron, Luciano (1938), “Elementos catalíticos del suelo del cultivo”, en *El Monitor de la Educación Común Nº784*, pp. 96-103.

Wenck, Ricardo (1944), “La asistencia dental preescolar”, en *El Monitor de la Educación Común N°855*, pp. 23-27.