

LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA ESCOLAR; ARGENTINA, 1936-1961

NATURE IN SCHOOL FOOD EDUCATION;
ARGENTINE, 1936-1961

Angela Aisenstein^{1,*} 

Cecilia Almada¹ 

RESUMEN: La educación corporal escolar aplicada en el sistema educativo argentino se valió de diferentes estrategias. Una de ellas fue la educación alimentaria que, basándose en la Escuela Nueva, buscaba modificar hábitos, costumbres y transformar “naturalezas”. Del análisis de los *Programas para la escuela primaria* del período y de los ejemplares de *El Monitor de la Educación Común*, entre los años 1936 y 1961, emergen sentidos contradictorios atribuidos a la naturaleza en los que argumentos científico-médicos y religioso-morales, fundamentaron roles de género y perfiles laborales urbanos y rurales.

Palabras-clave: Educación alimentaria. Escuela Nueva. Higiene. Moral.

ABSTRACT: School body education applied in the Argentine educational system used different strategies. One of these strategies was the alimentary education that, basing on the New School, pursued the change of habits, customs and the transformation of “natures”. From the analysis of the Programs for primary school in that period and the copies of The Monitor of Common Education between the years 1936 and 1961, contradictory senses attributed to the nature in which scientific-medical and religious-moral arguments base gender roles and urban and rural labor profiles emerge.

Keywords: Food education. New School. Hygiene. Moral.

1. Universidad de San Andrés – Departamento de Educación – Victoria, Buenos Aires, Argentina.

*Autora correspondiente: aaisenstein@udesa.edu.ar

Dossier organizado por: Carmen Lucia Soares y Heloísa Helena Pimenta Rocha

Introducción

La escuela ha sido, desde su invención, una de las instituciones clave del proyecto modernizador. En la Argentina, el sistema educativo nació de la mano de la conformación del Estado nacional y se constituyó en un dispositivo privilegiado para la educación de los cuerpos (FOUCAULT, 2004). Así, la educación corporal escolar fue, al mismo tiempo, un requerimiento a priori para la formación de la escuela como tecnología de gobierno de la infancia y un punto de llegada de su trabajo formativo (AISENSTEIN; ALMADA, 2016). La educación alimentaria fue parte de ella. 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 las niñas y los niños a producir alimentos y a comer, dando origen a la educación alimentaria.

Este trabajo define a la educación alimentaria como el conjunto de los modos, medios y relaciones sociales de producción, trasmisión y distribución de saberes (CUCUZZA, 2011) para regular el régimen de ingesta de la población, construir hábitos y gustos alimentarios, producir alimentos suficientes (condiciones, técnicas y tecnologías para obtenerlos) y conocer los derechos y las obligaciones de las personas con relación al tema (acceso y roles del Estado, las comunidades, la familia y el mercado) (AISENSTEIN; ALMADA, 2016)¹. De este modo, se torna solidaria con la construcción de un arbitrario cultural alimentario.

La comida puede ejercer una función simbólica, ya que los objetos consumibles son portadores de significaciones, se adquieren en parte por esta cualidad y portan un sentido que les permite ejercer efectos simbólicos y reales, individuales y sociales (FISCHLER, 1995; HARRIS, 2007; CONTRERAS, 1995). 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, 2004).

El periodo en el que se centra la indagación corresponde a la etapa en que el *currículum* para la escuela primaria cambia, reorientado en los principios del movimiento escolanovista; aspecto que queda plasmado en los planes y programas oficiales para la escuela primaria y en las publicaciones del Consejo Nacional de Educación y del Ministerio de Educación.

En la Argentina, la enseñanza referida a la producción y el consumo alimentarios y a la nutrición fue un espacio de disputa entre los ingenieros agrónomos, los maestros rurales, y las entidades de productores agrarios². En el caso de las escuelas rurales, coexistían (e incluso competían) dos sistemas de educación: el sistema nacional y los sistemas provinciales (GUTIÉRREZ, 2007)³.

El cambio operado sobre el *currículum* estuvo enmarcado en una nueva pedagogía que puso el foco en el interés infantil y en la disciplina del trabajo, a través de una propuesta más amplia y móvil (PALAMIDESSI, 2004). El movimiento escolanovista postulaba que la educación escolar no debía separarse de las actividades de la vida real, por lo cual proponía partir de los intereses y necesidades del niño y adecuar la enseñanza a sus posibilidades y aficiones.

Los planes y programas analizados revelan su influencia en la organización de los temas, las unidades de trabajo y las estrategias didácticas indicadas. Los planes y programas estaban estructurados siguiendo una doble lógica⁴. Por un lado, los Programas de Conocimientos que enunciaban los contenidos que debían comprender cada ramo de la educación primaria; por otro, los Programas de Asuntos en los que se detallaban las unidades temáticas que debían enseñarse y se sugerían orientaciones didácticas para los maestros y prácticas para los alumnos. El amplio

repertorio de actividades abarcaba aspectos sociales, higiénicos, estéticos y manuales, y la enseñanza consistía en desarrollarlos simultáneamente. La educación por el trabajo era uno de los principios básicos postulados por la Escuela Nueva; dentro de ella coexistían corrientes que, junto a las ideas de renovación pedagógica, sostenían la lucha por una educación por el trabajo, una escuela del pueblo y una pedagogía popular y moderna. También proponía la expresión libre y la idea del “tanteo experimental” para que los niños entendieran la realidad en la que vivían y se formaran para participar en la sociedad adulta. Estas ideas permearon las reformas establecidas en los programas para la escuela primaria, expresadas en la relevancia atribuida a las experiencias y el contacto con la naturaleza.

Inicialmente, las alusiones a la naturaleza, en términos generales, y a las riquezas naturales regionales que abundaron en el discurso pedagógico sobre educación alimentaria, estuvieron directamente asociadas al lugar de la Argentina en la división internacional del trabajo, como país productor y exportador de materias primas. Posteriormente, las fuentes registran un paulatino viraje en los conocimientos, prácticas y valores relativos al tema a partir de las políticas implementadas en las décadas del '40 y '50, durante los gobiernos peronistas⁵; momento en que esa vinculación fue perdiendo vigor, matizándose en favor de las ideas sustentadas en el discurso científico médico. Entonces los saberes sobre producción alimentaria cedieron lugar a conocimientos sobre la alimentación racional y a la difusión de conocimientos científicos relacionados con ella.

Los saberes referidos a la educación alimentaria eran abordados en muchos de los ramos de conocimiento que integraban los programas; en las Ciencias Naturales, Geografía, Educación Moral y Cívica y en Economía Doméstica. Las cuestiones de la alimentación y la educación alimentaria eran, también, utilizadas como contenidos en los ejercicios de Lengua, Matemática y Dibujo, en los planteos de problemas y en las redacciones.

Las sugerencias didácticas para la educación alimentaria indicaban actividades y ejercicios de aula y de campo, poniendo en el centro de la escena la actividad infantil. Desde esta perspectiva la concepción de la naturaleza era beneficiosa, ya que el contacto con ella favorecería la inculcación del amor a la patria y a la tierra, la adquisición de conocimientos de higiene y la valoración del esfuerzo para conseguir el alimento.

Sin embargo, emergían también sentidos contradictorios atribuidos a la naturaleza. Se la consideraba buena o mala en sí misma, y coexistían concepciones contrapuestas sobre un mismo alimento, objeto, grupo o comunidad. Las ambigüedades con que se presentaba a la naturaleza en el discurso pedagógico sobre educación alimentaria parecían el resultado de la coexistencia de ideas heterogéneas provenientes del campo de la producción, de la ciencia médica y del religioso-moral.

Desarrollo

En Argentina, la sanción de la ley de Educación Común n° 1420/84 organizó la educación primaria a nivel nacional; sus primeros artículos explicitaban la finalidad de favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños y niñas de seis a catorce años. Esta escuela “moderna” en tanto dispositivo de gobierno de la infancia hizo uso de diferentes medios y estrategias; uno de ellos fue la educación alimentaria. Desde entonces, y hasta fines de 1930, los saberes, valores, prácticas y sentidos referidos a la alimentación se expresaron en los programas, las revistas oficiales sobre educación y en los manuales escolares sustentados en el discurso médico y, veladamente, en el discurso religioso.

Si bien la educación alimentaria siguió sustentándose en ambos discursos, hacia mediados de la década de 1940 se produjo un cambio de perspectiva. El impulso a la industrialización y la democratización del bienestar, que se desarrolló a partir de la década (TORRE; PASTORIZA, 2002), marcó el inicio de la masificación del consumo y se expresó en la adopción de nuevos hábitos de compra en general y de alimentación en particular (ORTÍZ, 2012). Estas transformaciones sociales repercutieron en los estilos de vida de la población mayoritariamente urbana y se hicieron presentes tanto en los programas escolares de los años 1949, 1954 y 1961, como en los artículos de *El Monitor de la Educación Común* y otros documentos oficiales⁶. Así, los avances de la ciencia y la medicina se expresaron en los saberes sobre producción alimentaria, en los conocimientos sobre la alimentación racional y en la difusión de conocimientos científicos relacionados con ella. A través de esta modalidad, el discurso pedagógico oficial acercaba a los maestros artículos sobre el descubrimiento de vitaminas, las características de la soja o el valor nutritivo del yogurt, o publicaciones sobre criterios para la alimentación infantil que indicaban la relevancia otorgada a los descubrimientos científicos en el campo alimentario y a las pautas provenientes de la ciencia de la Nutrición.

Los saberes referidos a la educación alimentaria eran abordados en todos los ramos de enseñanza que componían los planes, aunque se desplegaban fundamentalmente en las áreas de las Ciencias Naturales y Geografía (para la educación de la nutrición y producción alimentaria), la Educación Moral y Cívica (para la enseñanza referida al consumo de alimentos) y en Economía Doméstica (que incluía saberes de la nutrición y del arte culinario). Las cuestiones de la alimentación y la educación alimentaria eran, también, utilizadas como contenidos en los ejercicios de Lengua, Matemática e incluso Dibujo, en los planteos de problemas y en las redacciones. En el Programa de Agricultura y Ganadería de 1940⁷ se proponía 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. La educación de la nutrición incluía 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.

La conceptualización ambigua de la naturaleza

Las fuentes permitieron reconocer sujetos, situaciones y prácticas cuyas naturalezas eran consideradas positivas o negativas. La alimentación y la educación alimentaria parecían tener efectos protectores cuando la naturaleza era concebida como esencialmente buena y, por ende, debía respetarse; o efectos remediales y regeneradores cuando la condición “natural” era mala o perjudicial. Inclusive, en algunos casos, el discurso alimentario le otorgaba atribuciones ambiguas a sujetos u objetos que eran considerados al mismo tiempo, de naturaleza buena y mala.

La naturaleza buena estaba relacionada con la concepción del cuerpo humano como máquina animal; desde esa perspectiva el desarrollo armónico era una tendencia natural de los organismos sanos capaces de alejarse de las influencias nocivas. Para evitar aquellas que pudieran alterar la condición “fisiológica”, entendida como “normal”, la escuela enseñaría sobre el funcionamiento del cuerpo humano, el valor nutritivo de los alimentos y prescribiría las mejores prácticas culinarias. Entre estas últimas se incluyó la transmisión de platos nacionales acorde con la revitalización del romanticismo criollo surgido a fines del siglo XIX y reactualizado a partir de la década del '30.

La educación del consumo abarcaba saberes referidos al “buen comer” e incluía conocimientos sobre calidad de alimentos, elaboración de comidas y valores que se atribuían a esos conocimientos y

acciones. En simultáneo, con la creación de la ciencia de la Nutrición y la Dietología en la Argentina, las ideas sobre la alimentación adecuada provenientes del discurso médico fueron incorporadas al discurso educativo, adquiriendo mayor énfasis entre fines de la década de 1930 y en la década de 1940. Uno de los conceptos más notorios fue el de alimento protector definido como aquél:

[...] cuyo defecto provoque la aparición de enfermedades o trastornos nutritivos de una determinada zona o región. Ello implica el concepto de que el alimento protector es aquel que por razones diversas escasea o falta en una región determinada, siendo su carencia prolongada responsable de definidos trastornos de la nutrición en los habitantes de dicha zona (CAPURRO, 1949, p. 142).

Dicho de otro modo, los alimentos eran dotados de una valoración mayor que la asociada a la satisfacción del hambre o el apetito; para la ciencia de la Nutrición éstos ponían “a cubierto de cualquier error en la dieta, defendiendo al organismo de las consecuencias de dichos errores” (INSTITUTO NACIONAL DE LA NUTRICIÓN, 1943, p. 33).

En la categoría de alimentos protectores o alimentos medicamentos se incluían seis grupos: 1) cereales y derivados de los granos (definidos como económicos como fuentes de energía y proteína, aunque no bien equilibrados en cuanto a elementos minerales y vitamínicos); 2) azúcares y grasas (consideradas importantes por su valor combustible); 3) carnes (ricas en proteínas y grasas, pero, en general, con sólo pequeñas cantidades de calcio y vitaminas); 4) frutas y vegetales (altamente importantes como fuentes de elementos minerales y vitaminas, aunque difiriendo entre sí por su contenido de dichas sustancias); 5) leche (importante como “manantial de energía, proteínas, elementos minerales y vitaminas. Es el más equilibrado de todos los alimentos”); 6) huevos, cuyo valor nutritivo se encuentra entre la carne y la leche (CAPURRO, 1949, p. 143).

La alimentación, los conocimientos y las prácticas que de ella derivaban podían ser tema específico de algunos asuntos propuestos en los Programas (que posteriormente pasaron a llamarse Programas de Desarrollo). Si bien estos contenidos mostraron pocas modificaciones a lo largo del periodo, su abordaje y organización varió de un programa a otro (lo que en el programa de 1937 se prescribía en primer grado inferior en el programa de 1949 se indicaba en el año siguiente). Mientras que en el programa de 1937 se hacía una enumeración descriptiva de los contenidos, en el programa de 1949 los mismos contenidos eran circunscritos a las clasificaciones provenientes de la ciencia de la Nutrición y abordados teniendo en cuenta la dimensión social, económica y política del proceso alimentario, haciendo referencia a aquellos que trabajaban en la producción de alimentos⁸. En el programa de 1961, el asunto referido a la higiene y a la conservación de los alimentos reflejaba el avance de la industria alimentaria (resaltando, por ejemplo, la ventaja de los alimentos frescos sobre los conservados) y los problemas propios de las concentraciones urbanas (tales como la lucha contra los insectos nocivos y las ratas).

Pero en todos ellos subyacía, también, una connotación negativa de la naturaleza; especialmente al referirse a los deseos humanos asociados a los pecados. La educación corporal a cargo de la escuela perseguía la finalidad de la inculcación de la moderación y la sencillez, aptitudes morales que preservaban de la gula y la lujuria. En la importancia atribuida al dominio de los placeres radicaba la idea del control del apetito como contrapartida del deseo incontrolable de los placeres corporales.

La ambigüedad atribuida a la naturaleza se expresaba, asimismo, en el modo de concebir lo nativo. Mientras en algunos casos se consideraba a la miseria consecuencia del progreso vertiginoso

sobre las “poblaciones incultas”, que desequilibraban “violentamente a los escasos pobladores en sus aptitudes de producción y consumo” (COSTA, 1937, p. 23), en otros seguían vigentes argumentos de corte romántico, que apelaban al naturalismo de fines del siglo XIX, para reforzar la construcción de la identidad nacional (BERTONI, 2001). Unas veces se exaltaba el valor positivo de la dieta nativa, otras se concebía negativamente la naturaleza de lo autóctono. La descripción de estas características y tradiciones eran contrapuestas a las prácticas civilizadas. La misión de la escuela era revertir esa “naturaleza” y la educación alimentaria era una de las estrategias para modificar hábitos, gustos y costumbres perniciosas.

Esta doble interpretación también alcanzaba al modo de considerar a la infancia, concebida como una etapa virgen y de bondad elemental, o un periodo de la vida en que el sujeto podía ser víctima de todos los males de la sociedad. Cuando la naturaleza infantil era considerada esencialmente buena, la prédica por su cuidado alcanzaba a todas las clases sociales. Cuando subyacía la idea de naturaleza mala, generalmente estaba asociada a la ignorancia y la inmoralidad del medio social bajo en que vivía el infante. Tanto para asegurar el cuidado de la buena naturaleza como para remediar la fuente de la naturaleza infantil mala la acción del Estado sería necesaria.

Su acción comenzó a tornarse garante del cuidado y protección de los niños, especialmente aquellos provenientes de familias pobres, a partir de la década de 1930. Su intervención se expresó en la creación de organismos nacionales que velaron por la salud infantil y, en el caso de la alimentación, elaboraron y proveyeron de comidas para salvaguardar la salud de la raza. Las políticas públicas orientadas a la asistencia social y el cuidado “de la salud de los educandos” cobraron vigor a partir de la crisis económica de 1930, y fueron *in crescendo* desplegándose con total magnitud durante los gobiernos peronistas. La creación de comedores escolares, clínicas de nutrición, consultorios de especialidades para el tratamiento de los alumnos y consultorios odontológicos formaron parte de dichas políticas de Estado.

Las sugerencias didácticas del escolanovismo

La crisis económica mundial de 1930 fue contemporánea del afianzamiento de los movimientos totalitarios en Europa; ambos aspectos repercutieron en la vida política en Argentina, conectándose con las tradiciones locales. A partir del golpe de estado del ‘30, que interrumpió el ciclo de cincuenta años de democracia representativa en Argentina, la asunción por la fuerza de sectores conservadores se sustentó en ideas nacionalistas y corporativistas. Su irrupción en el discurso educativo dio lugar a un modelo escolar que acogió las ideas del espiritualismo y tradujo los conceptos ilustrados de “desarrollo moral, intelectual y físico”, de la Ley de Educación Común del año 1884, por el concepto de educación integral: cuerpo, mente y alma, sustentado desde el movimiento de la Escuela Nueva. Más que tratarse de una propuesta orgánica y articulada, este movimiento fue la expresión de un conjunto variado de ideas y posiciones que coincidían en la concepción del niño, situándolo en el centro del proceso de aprendizaje. Esta centralidad demandaba la renovación de las prácticas en el aula y en la escuela, haciendo foco en las posibilidades infantiles para “el hacer”.

El resultado de la amalgama entre la ideología política y las ideas de renovación se vio en la combinación de prácticas novedosas y vivificantes en las aulas, acompañadas de viejos rituales como las marchas militares, los desfiles escolares y la veneración a los héroes nacionales, buscando de esa forma la educación del nuevo ciudadano. Esta influencia estaba presente en la organización de los temas y unidades de trabajo y en las estrategias didácticas indicadas en los planes y programas. Las

sugerencias didácticas proponían partir de los intereses y necesidades del niño. Para la educación alimentaria se indicaba: actividades y ejercicios de aula y de campo, poner en el centro de la escena la actividad infantil, valerse de la observación, la investigación, la formulación de preguntas, el trabajo, la reflexión y resolución de problemas. La experimentación sugería una concepción positiva respecto de la naturaleza; el contacto con ella favorecía la inculcación del amor a la patria y la tierra, la adquisición de conocimientos de higiene y la valoración del esfuerzo para conseguir el alimento. Asimismo, se recomendaba constituir equipos de trabajo y clubes infantiles como herramientas potentes para afianzar sentimientos de tolerancia y responsabilidad, necesarios en la educación de la voluntad.

Los Programas de Asuntos, y luego de Desenvolvimiento, incluían a la alimentación como un tema específico. Si bien los contenidos sobre alimentación mostraron escasas modificaciones en los sucesivos planes y programas del periodo, las sugerencias de actividades y estrategias didácticas expresaron algunas diferencias. En el programa de 1937 el tratamiento de la alimentación estaba atravesado enfáticamente por el discurso moral, mientras que a partir de 1949 adquiere relevancia el discurso científico-médico por sobre lo moral. En el programa de 1937 en el asunto “Nuestros alimentos” para primer grado inferior se proponía, bajo formato de juegos, actividades tales como tender y arreglar la mesa para una comida; prácticas de manejo correcto de los cubiertos, los platos, las copas; posiciones, gestos y actitudes adecuadas en la mesa durante las comidas. También indicaba coleccionar y recortar figuras, dibujar y modelar utensilios de la mesa, los alimentos y sus fuentes de origen (dibujo y recorte de una silueta de gallina, modelado de un huevo, fruta u hortaliza); conversar sobre las prácticas de higiene (lavado de las manos antes y después de comer, masticar bien, higiene dental, uso de manteles, servilletas); vocabularios y elocución. Lecturas y dictados; experimentar con algunas materias primas de la alimentación (como disolver azúcar o sal en agua, amasar harina); dibujar un árbol frutal, escenas de proveedores y sus instalaciones. Jugar a la compraventa de comestibles con aplicación de sencillos cálculos aritméticos. Referir e ilustrar historietas (el granito de trigo, la gota de agua, las andanzas del proveedor) eran algunas de las sugerencias (ARGENTINA, 1937).

El Programa de Desenvolvimiento de 1949 presentaba los conocimientos centralizados en unidades de trabajo planteadas de modo que dieran “los motivos para estudiar al hombre en relación con el ambiente geográfico y con los factores de la cultura y del progreso social” (ARGENTINA, 1950, p. 19). Las actividades indicadas para estudiar los alimentos eran observaciones sobre distintos productos, prácticas de higiene, del cuerpo (especialmente manos y uñas) y del aula; preparación de platos fríos con valores nutritivos apropiados para el niño, elaboración de listas de comidas para un paseo campestre; adquisición de vocabulario y elocución, escritura de frases y oraciones, dibujos espontáneos y dirigidos. Asimismo, se indicaba a la maestra vigilar la buena postura de los niños, “acostumbrar” a los alumnos a alimentarse racionalmente seleccionando los alimentos de más valor nutritivo, a jugar lealmente con sus compañeros, a compartir los juguetes y a sentirse cómodo en un medio limpio o incómodo en caso contrario (ARGENTINA, 1950).

Entre las actividades de campo se recomendaba la construcción de huertas escolares, el cuidado del jardín, la creación de un terrario y/o acuario, gallineros, pajareras (ARGENTINA, 1937); la cría de aves y abejas, reproducción de árboles por semillas, estacas o injertos, poda, plantación y cuidado; fabricación de subproductos lácteos, visitas a usinas de pasteurización, granjas, establecimientos fabriles o la ejecución de actividades tales como carpir, abonar, regar, plantar, trasplantar, rotar cultivos. (ARGENTINA, 1950). Las experiencias de trabajo en actividades de agricultura, la enseñanza de conocimientos sobre faenas rurales (tales como la cría del ganado, cuidado de animales y cultivo de los campos), y la preparación de comidas según los parámetros de la ciencia de la nutrición eran también actividades recomendadas en los programas (ARGENTINA, 1940).

En el programa de 1961 las sugerencias didácticas se planteaban en el programa sintético de cada materia; se hacía hincapié en los fundamentos didácticos soslayando propuestas de actividades concretas. Así, en el programa de Naturaleza se consignaba que su aprendizaje proporcionaba al niño los elementos indispensables para conocer los elementos que lo rodean, los fenómenos que tienen lugar en su entorno y comprender el medio natural en que vive. Estas sugerencias se fundaban en la idea que “de esta manera, se desarrollarán sus naturales aptitudes de observación y de análisis, de correlación, de generalización, de síntesis y de aplicación”, contribuyendo a “educar su voluntad influyendo sobre su formación intelectual y moral” (ARGENTINA, 1961, p. 87).

A pesar de las variaciones expresadas en cada programa, en todos se advierte la ambigüedad en el tratamiento de la naturaleza: por un lado, se plantea una visión positiva en la que experimentar con sus elementos a través del cultivo de huertas, la cría de animales o la observación es beneficioso para el niño. Al mismo tiempo, se resalta la cualidad peligrosa y mala de la naturaleza infantil, que la escuela debe dominar inculcando valores como el urbanismo, el compañerismo y el orden y los hábitos de higiene.

Conclusión

La enseñanza referida a la producción, el consumo alimentario y la nutrición tuvo relevancia en Argentina; formó parte de la educación primaria aún para aquellas escuelas emplazadas en las grandes urbes. Su peso fue mayor en el caso de las escuelas rurales, que se transformaron en un campo de lucha entre diversos actores sociales. Esta tensión se reflejó en sistemas educativos superpuestos y en la disputa entre los Ministerios de Agricultura y de Educación.

La naturaleza ocupó un lugar privilegiado entre los saberes para la educación alimentaria; su definición encierra la paradoja de tratarse de un producto cultural que intenta definir el ámbito natural. Esto da lugar a oscilaciones discursivas que atribuyen al término valoraciones positivas, negativas o ambiguas simultáneamente. La educación alimentaria que formó parte de la educación primaria argentina no escapó a esa complejidad.

Durante el período de Programas de Asuntos, las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, que sustentaron la reformulación de los planes y programas, situaron en el centro de la escena a la actividad y el interés del niño. La enseñanza de conocimientos, valores, sensibilidades y prácticas referidos a la alimentación proporcionaron un sustrato para abordar a la naturaleza desde múltiples acepciones. Por un lado, la naturaleza buena se emparentaba con la tierra que constituía la nación, considerándola como fuente de riquezas. Por extensión, esa concepción sobre la naturaleza recaía en sus habitantes que aportaban a la construcción de la identidad nacional. En el mismo sentido, se consideraba a la naturaleza cuando se aludía al normal funcionamiento del organismo humano, y los conocimientos de anatomía y fisiología eran considerados fundamentales en la constitución de hábitos saludables. En esta mirada se avizoraban las ideas eugenésicas vigentes en la época, que formulaban a la educación corporal como una estrategia para la mejora de la raza.

Las referencias a la naturaleza, concibiéndola negativamente, aludían a rasgos sociales señalados como esenciales de familias, grupos o comunidades en las que la ignorancia y la pobreza originaban costumbres incivilizadas e inmorales. Así se expresaban ideas provenientes del discurso religioso moral amalgamadas con el discurso científico-médico.

Junto a la naturaleza buena o mala, el abordaje de la educación alimentaria daba lugar a la naturaleza definida de modo ambiguo. En una misma época coexistía en el discurso pedagógico una caracterización romántica de lo nativo (los indios, los criollos) junto a la concepción negativa. El carácter ambiguo con que se concebía la naturaleza se expresaba en los conocimientos, prácticas y valores que integraban la educación

alimentaria. La escuela educaba respondiendo al requerimiento de la homogeneización de la población; la educación alimentaria se sustentaba en la idea de que todos los organismos funcionan igual y, por lo tanto, la alimentación debía cumplir con criterios sustentados en el discurso médico (la alimentación racional) y en el discurso religioso (controlar las pasiones para evitar el pecado de la gula).

La utilización del término naturaleza para referirse a aspectos tan diversos fue una constante a lo largo del periodo, aun cuando los discursos que sustentaron la educación alimentaria se reformularon a mediados de la década de 1940, producto del proceso de industrialización y del avance científico. Por ello, en lo referente a la educación alimentaria incluida en el período de Programas de Asuntos, es posible reconocer dos etapas. Hasta el advenimiento del peronismo el tema se sustentaba, aunque no exclusivamente, en el discurso higiénico y religioso-moral. Luego, a partir de los planes implementados durante los gobiernos peronistas y hasta el final, se invierte la prevalencia de los discursos pasando a prevalecer las referencias científico-médicas. En la multiplicidad de sentidos que a través de la educación alimentaria se le adjudicaron a la naturaleza convergieron, además de las ideas referidas, las transformaciones sociales acontecidas durante el periodo; en conjunto, evidencian el modo en que la escuela contribuiría a la construcción de un arbitrario cultural alimentario.

En esta línea las fuentes muestran el interés de la escuela por modificar hábitos y costumbres de población pobre y nativa “sin educación”, en aras de la higiene individual y social. La valorización positiva de la estandarización del gusto y la uniformización de los paladares, que difundía el discurso pedagógico, señalaba como perniciosas muchas de las costumbres culinarias vigentes en una nación en la que convivía la cultura criolla fruto del mestizaje y las culturas cosmopolitas de los inmigrantes. La preponderancia conferida a la transmisión de los mismos saberes relativos a la producción de alimentos en programas que tenían vigencia en regiones del país tan disímiles como la Capital Federal, los Territorios Nacionales y las ciudades de provincias dan cuenta de ello. Para el caso de las escuelas urbanas resultan curiosas algunas sugerencias didácticas – como carpir, criar ganado, aves y abejas y rotar cultivos – que sólo parecen posibles de ser atendidas por los maestros en el medio rural.

Los sistemas de prescripciones y prohibiciones alimentarias desempeñan una función de organización social que permite la adaptación de las personas a condiciones sociales cambiantes. 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 (GARINE, 1995).

La importancia atribuida al tema en los planes y programas de la escuela primaria argentina parece corroborar el interés del Estado en consolidar un mismo canon de pautas dietéticas en una sociedad diversa por su composición demográfica y por las características geográficas del territorio argentino. Más aún, parece hacerlo sin explicitar entre los problemas y los argumentos en juego mención alguna a la provisión regular y cotidiana de comida suficiente; punto de partida necesario para atender el régimen de ingesta de la población.

Contribución de las Autoras

Conceptualización: Aisenstein A, Almada C; Metodología: Aisenstein A, Almada C; Redacción: Aisenstein A, Almada C; Primera versión: Almada C; Redacción, Revisión y Edición: Aisenstein A, Almada C; Financiamiento: Aisenstein A, Almada C; Recursos: Aisenstein A, Almada C; Supervisión: Aisenstein A.

Notas

1. En definitiva, para la reproducción económica, biológica y cultural de la sociedad (CUCUZZA, 2011).
2. Probablemente el *Programa de Agricultura y Ganadería para Escuelas de Provincias y Territorios Nacionales* implementado en 1940 por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública respondiera a esa tensión.
3. Desde el punto de vista de su organización política, la Argentina estaba constituida por provincias (entidades subnacionales autónomas y autogobernadas) y territorios nacionales, que dependían del Poder Ejecutivo Nacional. La superficie que abarcaban los diez territorios era mayor que la que comprendía la de las provincias. La población de los territorios nacionales carecía de derechos políticos y, en su mayoría, pertenecía a diversos pueblos indígenas. Todos ellos serían provincializados entre 1951 y 1955 con excepción del Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
4. El *Programa de Agricultura y Ganadería* fue la excepción, ya que incluía en un solo programa los contenidos a enseñar, las actividades que debían realizar los alumnos y las recomendaciones didácticas para el maestro.
5. El movimiento peronista surge en 1945, con marcado apoyo popular a partir de la movilización social resultante del proceso de sustitución de importaciones que se dio en la Argentina a partir de la década de 1930. Su creador, Juan Domingo Perón, gobernó el país entre 1946 y 1955, consolidó y expandió el Estado a través de un programa que daba continuidad a la acción económica, social, cultural e institucional impulsada por el régimen militar que lo precedió. El modelo implementado se basó en el aumento de la demanda de bienes de consumo en el mercado interno vía el incremento de los salarios, la aplicación de medidas de redistribución del ingreso y la plena ocupación industrial. Algunos historiadores lo definen como un caso particular de "populismo" (REIN, 1998; PLOTKIN, 1994).
6. En 1948 el Ministerio de Educación de la nación publicó el libro *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*, que recopilaba las conferencias organizadas por esa entidad y destinadas a los directores de escuelas primarias y secundarias. Las conferencias estuvieron a cargo del equipo médico del Instituto Nacional de la Nutrición.
7. El renovado interés que adquiere el tema en la década de 1940 estaba vinculado con la restricción a las exportaciones a causa de la Segunda Guerra Mundial, y la propuesta pedagógica era acorde al énfasis que el discurso pedagógico oficial puso en la transmisión de la idea de nacionalidad justificada en los riesgos de disolución nacional.
8. Se hacía referencia al productor de materias primas y a la contribución de los inmigrantes al progreso del país, con ejemplos de hombres y mujeres de la región en la que se emplazaba la escuela.

REFERENCIAS

AGUIRRE, P. **Seguridad Alimentaria**. Una visión desde la antropología alimentaria. Córdoba: Fundación CLACYD, 2004

AISENSTEIN, A.; ALMADA, C. Estrategias y destinatarios para la educación de los cuerpos: el discurso pedagógico oficial sobre alimentación para las escuelas primarias argentinas. Argentina 1936-1961. In: XII CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. **Memorias del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, 2016, p.1152-1167.

ARGENTINA. [República Argentina, Consejo Nacional de Educación]. **Programas para las escuelas Comunes de la Capital Federal**. Buenos Aires: Talleres Gráficos Del Consejo N. De Educación, 1937. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000711.pdf>. Acceso em: 4 jun. 2014.

ARGENTINA. [Consejo Nacional de Educación]. **Programas de agricultura y ganadería para escuelas de provincias y territorios**. In: El Monitor de la Educación Comun. Buenos Aires: Organo del Consejo Nacional de Educacion, Ministerio de Justicia e Instruccion Publica, 1940. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/805.pdf>. Acceso em: 4 jun. 2014.

ARGENTINA. [Secretaría de Educación]. **Programas de Instrucción Primaria de 1949**. Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Graficos del Consejo N. de Educación, 1950. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004468.pdf>. Acceso em: 24 jun. 2015.

ARGENTINA. [Consejo Nacional de Educación]. **Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria**. Buenos Aires: Capital Federal, 1961. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000744.pdf>. Acceso em: 4 jun. 2014.

BERTONI, L. A. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas**. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

CAPURRO, A. Los alimentos protectores en la alimentación del escolar. In: **La escuela y el problema de la nutrición del escolar**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 1949, p.137-152. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004928.pdf>. Acceso em: 29 abr. 2016.

COSTA, J.A.Q. El horno de pan en la escuela rural. En: PEÑA, R. (Org.). **El Monitor de la Educación Común**. Buenos Aires: Organo del Consejo Nacional de Educacion, 1937. p. 21-29.

CUCUZZA, H. R. El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, Colombia. v. 4, n. 7, p. 45-66, 2011. Disponible em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3555>. Acceso em: 10 mar. 2018.

GARINE, I. Los aspectos socioculturales de la nutrición. In: CONTRERAS J. **Alimentación y cultura: necesidades, gustos y costumbres**. Barcelona: Univesitat de Barcelona, 1995. p. 129-170.

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

FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar: Nacimiento de La Prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

GUTIÉRREZ, T.V. **Educación, agro y sociedad: Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE LA NUTRICIÓN. **La alimentación del niño**. El Monitor de la Educación Común, p. 24-34, 1943. Disponible em: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/98908/Monitor_11402.pdf?sequence=1. Acceso em: 15 mai. 2015.

HARRIS, M. **Bueno para comer**. Madrid: Alianza, 2007.

CONTRERAS, J. **Alimentación y cultura: necesidades, gustos y costumbres**. Barcelona: Univesitat de Barcelona, 1995.

PALAMIDESSI, M. El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980). In: DOCUMENTO DE TRABAJO (UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS. ESCUELA DE EDUCACIÓN), 14. Universidad de San Andrés, 2004. Disponible em: <http://hdl.handle.net/10908/526> Acceso em: 12 jul. 2014.

PÉREZ, I. **El hogar tecnificado**: Familias, género y vida cotidiana. 1940-1970. Buenos Aires: Biblos, 2012.

PLOTKIN, M.B. **Mañana es San Perón**: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955). Buenos Aires: Ariel Historia Argentina, 1994.

REIN, R. **Peronismo, populismo y política**: Argentina 1943-1955. Buenos Aires: Belgrano, 1998.

TORRE, J.C.; PASTORIZA, E. La democratización del bienestar. *In*: TORRE, J.C. (Dir.). **Nueva Historia Argentina**: Los años peronistas (1943-1955). Buenos Aires: Sudamericana, 2002. p. 257-312

Recibido: 30 ago 2019

Aceptado: 10 feb 2020

Comité Editorial de *Cadernos Cedes*/Coordinación de este número:

Alessandra Arce Hai y Ana Clara Bortoleto Nery