

El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936–1961)

The countryside and the city as places of the nation:
A view from school food education (Argentina, 1936–1961)

Angela Marcela Aisenstein¹
Cecilia Elena Almada Zárate²

Resumen

Este artículo aborda la historia de la educación alimentaria en la escuela primaria argentina como parte de la estrategia estatal para la educación intelectual, moral y física de la niñez y sus familias. Pone el foco en sus continuidades y cambios entre fines de la década del '30 hasta la década del '60, etapa en que los planes y programas para las escuelas primarias se reestructuraron a partir de nuevas ideas pedagógicas y mandatos provenientes del contexto político, económico y social. El estudio de la educación alimentaria escolar constituyó la puerta de entrada para comprender la multiplicidad de sentidos atribuidos a los espacios geográficos y a sus representaciones simbólicas con la finalidad de sustentar a la nación material e imaginaria. Del análisis de las fuentes (programas escolares, publicaciones oficiales y manuales y textos escolares) fue posible reconocer matices en el discurso pedagógico oficial en función de sus múltiples destinatarios.

Palabras clave: Discurso pedagógico, escuela, alimentación, nación.

¹ Universidad de San Andrés, Argentina. Correo electrónico: aaisenstein@gmail.com.ar. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1102-4257>

² Universidad de San Andrés, Argentina/ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo electrónico: almadacecilia@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5948-0289>

Como citar este artículo:

Aisenstein, A. M., y Almada Zárate, C. E. (2022). El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936–1961). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 21–41. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.388>



Abstract

This article deals with the history of food education in the Argentine primary school as part of the State strategy for the intellectual, moral and physical education of children and their families. It focuses on its continuities and changes between the end of the '30s and the '60s, a period in which the plans and programs for primary schools were restructured based on new pedagogical ideas and mandates from the political, economic and social context. The study of school food education constituted the gateway to understand the multiplicity of meanings attributed to geographical spaces and their symbolic representations in order to support the material and imaginary nation. From the analysis of the sources (school programs, official publications and manuals and school texts) it was possible to recognize nuances in the official pedagogical discourse depending on its multiple recipients.

Keywords: *Pedagogical discourse, school, feeding, nation.*

Introducción

La escuela ha sido, desde su invención, una de las instituciones clave del proyecto modernizador, cumpliendo un rol estratégico en la construcción de sentido común (Romero, 2004). En la Argentina, el sistema educativo también nació de la mano de la conformación del Estado nacional y se constituyó en un dispositivo privilegiado para la educación de los cuerpos.³ 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, y la educación alimentaria fue parte de ella (Aisenstein y Almada, 2016).

Tras 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 alimentar a los alumnos, 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, transmisión 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

³ Michel Foucault (2004) afirma que el cuerpo fue descubierto como objeto y blanco de poder en la edad clásica, definido como cuerpo que se manipula, se educa, se forma y responde, se vuelve hábil. Con el surgimiento de las disciplinas, nace un arte acerca del cuerpo que, cuanto más obediente, se lo concebía como más útil. La escuela, junto al hospicio, la fábrica y la prisión fueron las instituciones encargadas de domesticar a través de las técnicas los cuerpos, para tornarlos eficaces.

las obligaciones de las personas con relación al tema (acceso y roles del Estado, las comunidades, la familia y el mercado) (Aisenstein y Almada, 2016).⁴ El asunto cobra relevancia en un país que, al momento de su organización política, se integró al mercado internacional desde el modelo agroexportador dependiente de las naciones europeas industrializadas.

Este afán de la escuela —que desde las primeras décadas del siglo XX se ocupó de alimentar a las niñas y niños con déficit alimentario y de educar a través de la alimentación— debe entenderse en el marco de emergencia de la alimentación como problema científico y objeto de políticas públicas, cuestiones que se hacen eco de definiciones y problematizaciones que circulaban en el ámbito internacional, vinculadas con tres instituciones: la Liga de las Naciones, la Organización Internacional del Trabajo y el Instituto de Agricultura creado en Roma en 1905 (Buschini, 2016).

En el periodo de entreguerras, la alimentación humana se convirtió en objeto de un discurso experto asentado en conocimientos elaborados por diferentes disciplinas científicas y —a la vez y de manera relacionada— en objeto de políticas públicas. Si bien hay antecedentes previos a la Primera Guerra, es luego de esta que distintos países impulsaron con mayor fuerza el estudio científico de cuestiones concernientes a la alimentación y llevaron adelante acciones para introducir modificaciones en la producción, la comercialización y el consumo de los alimentos.

La tarea de la escuela respecto de la alimentación y su enseñanza cobra interés puesta en diálogo con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del contexto histórico en que se sitúan; pero también con las relaciones sociales que definen grupos y sectores sociales a ser educados en la escuela común.

El estudio de la educación alimentaria se constituyó, así, en la puerta de entrada para indagar sobre la multiplicidad de sentidos atribuidos a los espacios geográficos en la escuela primaria argentina desde fines de la década del '30 hasta la década del '60 del siglo XX.

Conceptualmente, el inicio y cierre del periodo responden a la definición del objeto de estudio que es el discurso pedagógico. Discurso especializado que se conforma tras sucesivas descolocaciones y recolocaciones de saberes —conocimientos, valores, habilidades, gustos— provenientes de ámbitos externos al sistema educativo,⁵ que son ordenados, desde el sistema, según un principio selectivo que define lo posible (o no) de ser transmitido o distribuido en las escuelas. Por esta dinámica, es posible reconocer

⁴ En definitiva, para la reproducción económica, biológica y cultural de la sociedad (Cucuzza, 2011).

⁵ Bernstein (2001) define esos ámbitos como *campos* e identifica principalmente dos: el campo de control simbólico y el campo de producción. El primero refiere al ámbito político cuyos agentes no tienen —necesariamente— posiciones homogéneas. El segundo, refiere —centralmente— al ámbito económico. El autor entiende al discurso pedagógico como un elemento fundamental para el control y el gobierno de una sociedad en formación, porque la educación funciona como transmisora de las relaciones de poder externas a ella. De allí que la comunicación pedagógica es entendida como un transmisor de pautas de dominación.

continuidades (y cambios) en el discurso pedagógico que no covarían estrictamente con las discontinuidades en el nivel de las políticas.⁶

A partir del año 1936 se implementó a nivel nacional un cambio en la organización y secuenciación de los saberes a ser enseñados, reorientado en los principios del movimiento escolanovista. Los planes y programas oficiales para la escuela primaria incorporaron un "Programa por Asuntos"⁷ cuyas novedades se fueron plasmando paulatinamente en las publicaciones oficiales y textos de uso escolar. Esta organización de los saberes se mantuvo, a pesar de las discontinuidades en el contexto político, económico y social, hasta el año 1961. Entonces, tuvo lugar un nuevo cambio ajustado a los principios de la tecnología curricular que queda fuera del alcance de este trabajo.

Desde otra perspectiva, la variedad de sentidos atribuidos a los espacios geográficos en la escuela posibilita considerarlos desde la mirada de la geohistoria, que enfatiza la inseparabilidad de la historia y la geografía en una relación con frecuencia problemática, y alienta a analizar de manera articulada las dimensiones espacial, social e histórica. Las relaciones entre espacialidad, sociedad e historia permiten considerar una dinámica y un marco espacial en el que se despliegan tensiones y conflictos (Soja, 2008). La escuela estableció, con éxito, en el imaginario nacional ideas, nociones, valores y prácticas que pasaron a formar parte del sentido común acerca del significado de ser argentino; la geografía descriptiva que formó parte de los programas educativos, a partir de una selección singular de elementos, aportó a la construcción de un relato que constituyó un modo de concebir la nación⁸ (Romero, 2004). Inicialmente, expresó la centralidad imaginaria del campo en la construcción de la identidad nacional que posibilitó que fuera percibido a partir de categorías científicas y evaluado por su riqueza (Rodríguez, 2010). Simultáneamente, dio lugar a la utopía ruralista que, en momentos de crisis económica, se tornó un argumento para retener a los sectores populares en el campo (Gutiérrez, 2007). Para mediados del

⁶ A lo largo del periodo que abarca este trabajo se sucedieron circunstancias internacionales que se conjugaron con las acontecidas en la Argentina. El resultado fue una transformación del modelo agroexportador dependiente vigente desde fines del siglo XIX y la crisis del modelo de Estado liberal. En el año 1930, un golpe de Estado dio paso a un modelo conservador desde el punto de vista político- ideológico e interventor en la economía. La llegada del peronismo al gobierno a mediados de los '40 marcó el ingreso del Estado de bienestar y dio impulso a la industria nacional, acelerando el proceso de sustitución de importaciones iniciado durante la Primera Guerra mundial. En 1955 se produjo un nuevo golpe de Estado que derrocó y proscribió al peronismo. Fue sucedido por una etapa de alta inestabilidad política en la que alternaron gobiernos elegidos democráticamente y golpes militares, al tiempo que desde la economía se intentaban implementar políticas desarrollistas.

⁷ En el periodo de estudio se implementaron seis Programas por Asuntos para la escuela primaria (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), 4) Programa de Educación Primaria (1954), 5) Programa de Educación Primaria (1956) y 6) Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria para la Capital Federal.

⁸ El espacio curricular de la geografía se nutrió de diversos discursos sobre el territorio argentino, ya que en la Argentina su conformación como campo disciplinar es bastante reciente: los primeros institutos de investigación se crearon a fines de 1940 (Romero, 2004).

periodo, esa centralidad de lo rural fue perdiendo vigor al ritmo del impulso dado al desarrollo industrial y el consecuente crecimiento de centros urbanos. Algunos de ellos, concebidos como “grandes ciudades”, también alojarían la utopía del progreso argentino.

Estos imaginarios, con sus vaivenes, ingresaron al discurso pedagógico reordenando bajo sus lógicas los saberes a enseñar. El análisis de las fuentes históricas⁹ permitió reconocer el modo en que los ramos o asignaturas escolares se hicieron eco de esas configuraciones. En la educación alimentaria los saberes sobre las actividades productivas nacionales y prácticas alimentarias sociales e individuales de quienes habitaban el territorio se presentaron como parte de los saberes vinculados a las regiones geográficas y, también, expresaron riquezas y pobreza de la ciudad y del campo. Al mismo tiempo, el discurso pedagógico aportó una voz propia a la construcción del imaginario nacional escolar, sin alcanzar a resolver las ambigüedades condensadas en la nación imaginada.

En los apartados que siguen se presentan algunos de los elementos que fueron base de la construcción del imaginario nacional; luego se ubica la centralidad de la educación en la difusión de ese imaginario. A continuación, de la mano de la educación alimentaria, se muestra de qué modo el discurso pedagógico recontextualizó esas ideas eligiendo dos lugares paradigmáticos para esta construcción: el campo y la ciudad. Para concluir se señalan los alcances y limitaciones del discurso pedagógico para homogeneizar lo heterogéneo, hecho que se expresa con diversa claridad según las fuentes. En aquellas producciones destinadas a los alumnos del sistema (manuales y textos escolares¹⁰) y a los maestros (los planes y programas escolares) las utopías –del campo como fuente de riqueza e identidad nacional y la ciudad como lugar de progreso– se expresan con mayor contundencia; en cambio, en la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, por la pluralidad de voces que en ella se expresan (funcionarios, inspectores, directores y maestros), emergen con más claridad las miradas contrapuestas.

La construcción de nacionalidad en un país agroexportador: la potencia del “desierto”

La consolidación del Estado nacional argentino fue el resultado de un proceso complejo que llevó varios años, del que puede considerarse como hito inaugural la sanción de la

⁹ Este artículo toma como fuentes históricas: 1) la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación (*El Monitor de la Educación Común*), 2) planes y programas vigentes para la escuela primaria entre los años 1936 y 1961, 3) textos escolares del mismo periodo. Respecto del uso de los textos y manuales escolares como fuentes para el estudio de la historia de la educación puede consultarse, entre otros: Choppin (1993), Escolano (1997-1998), Guereña et al. (2005), y para una sistematización de abordajes sobre el tema VV.AA., “Dossiê Manuais escolares: Múltiplas Facetas de um objeto cultural” (2012).

¹⁰ Los textos escolares eran escritos por diversos autores, muchos de ellos actores del sistema, pero todos eran sometidos a la aprobación de la Comisión Didáctica compuesta por funcionarios e intelectuales prestigiosos (Ascolani, 2010).

Constitución Nacional en 1853. La carta magna proporcionó al país una entidad jurídica estable que, entre otros aspectos, le permitió 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 la inversión de capitales y de las migraciones internacionales, desde el centro a la periferia (Torrado, 2007).

Desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, Argentina se fue ubicando como productora de materias primas de alimentos, en el marco de la división del trabajo a nivel mundial. Esto implicó que el sector agropecuario fuera pieza clave en el desarrollo económico y social del país. Esta posición acompañó la organización y estabilización del Estado nacional, alentadas por la dinámica de desarrollo de los países industriales europeos, que requería y orientaba la creación de regiones dedicadas exclusivamente a la producción de insumos primarios (Prieto, 1988).

La demanda de más tierras para la explotación agropecuaria se satisfizo desplazando a sus ocupantes originarios.¹¹ La incorporación de nuevas tierras, luego de que las expediciones militares dispersaron y aniquilaron a los pueblos indígenas que las habitaban, sumada a las características geográficas del territorio, dieron también lugar a la consolidación de una enunciación discursiva inaugurada por los viajeros europeos. A partir de la configuración de los territorios autónomos de la Pampa central y la Patagonia como desierto, entendido a su vez como un espacio vacío, se efectuaron operaciones materiales y simbólicas que cimentaron la identidad nacional (Escolar et al., 2015; Almada, 2021). La potencia del desierto sirvió para representar lo inconmensurable del territorio de la Argentina y cumplió la función de incitar a la imaginación "al evocar, en negativo, la plenitud ausente de un estado-nación porvenir" (Rodríguez, 2010, p. 15), y operó como contrapartida de las ciudades emparentadas al progreso y la civilización.

La idea de nación que concibió la narrativa oficial se erigió sobre la noción del territorio como un espacio que contenía dentro de sí fuerzas, regularidades, discontinuidades, narrativas y configuraciones que abrían la posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas (Foucault, 1967). En la narrativa oficial el desierto implicó "una territorialidad artificial y vacía (...) donde la naturaleza en el sentido de los elementos físicos está imbricada con la naturaleza de una población nómada que había que disciplinar espacialmente" (Rodríguez, 2010, p. 16).

La distribución de la inmensidad del territorio, entre aquellos que habían financiado la campaña y los militares que habían participado en ella, trajo aparejada la aparición de terratenientes que en sus inicios no estaban interesados en desempeñar un papel relevante

¹¹ Estas acciones de conquista, que avanzaron sobre el territorio norpatagónico hasta la margen norte del Río Negro y luego continuaron en un ciclo de ofensivas sobre el territorio indígena, han sido profundizadas en el estudio de Escolar et al. (2015).

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. El formidable crecimiento de la producción agroceleara situó a la región pampeana en el centro del proceso de expansión, lo que dio lugar al surgimiento de una élite terrateniente con una base económica eminentemente rural, pero que generalmente vivía en la ciudad (Hora, 2005).

La resultante anexión de un extenso territorio al que se consideraba despoblado generó la necesidad de organizar el vacío para integrarlo a la civilización (occidental). En 1884 se sancionó la Ley N° 1532 que estableció la creación de estados intermedios denominados por la Constitución Nacional como “territorios” dependientes de la jurisdicción nacional (Oszlak, 2012) para impulsar un paulatino poblamiento. Se esperaba poblar el territorio fomentando la inmigración europea,¹² para promover el movimiento civilizatorio, y estimular el desarrollo económico y social mediante el incremento de la producción agrícola y ganadera. La tarea sería ardua ya que, en su mayoría, la población local descendía de los pueblos indígenas y de los criollos.

La crisis económica internacional y la crisis política argentina –que acompañaron al golpe de Estado de 1930 y dieron paso a gobiernos conservadores– desdibujaron la hegemonía del modelo agroexportador; este se vio afectado por los cambios en los términos de intercambio, la consecuente desocupación en el campo y el inicio de movimientos poblacionales hacia los centros urbanos atraídos por la inercia del proceso de sustitución de importaciones.

El sistema educativo: puntal de la consolidación nacional

En 1884 se sancionó la Ley N° 1.420 de Educación Común que dio impulso a la organización del sistema de escolarización de masas a través de la escuela moderna. La construcción del espacio público de la educación fue el resultado de procesos y relaciones entre actores con ideas no homogéneas. El componente ideológico resultante 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 escolar adoptado se organizó a través de una regulación centralizada que daba premi-

¹² El proyecto político incluía constituir una población con hábitos de disciplina y trabajo acordes a las necesidades ciudadanas de una república democrática. Ese ideario se expresaba en la Constitución Nacional de 1853 y en la primera ley nacional sobre Inmigración y Colonización (ley N° 817 de 1876), y posibilitó el ingreso al país de grandes flujos de ultramar, entre 1880 y 1930. Con sus aportes se modificaron radicalmente las características económicas, sociales, políticas y demográficas de la Argentina de aquel tiempo (Pacecca y Courtis, 2008). Según los censos, la población total de la Argentina era, para el año 1869, de 1.897.000 habitantes, y para el año 1947 de 15.893.800 habitantes. Respecto de los extranjeros –entre los censos de 1869 y 1947–, el porcentaje promedio de extranjeros sobre la población total fue de 20,67 % (porcentajes por censo 12,1; 25,4; 29,9, y 15,3 respectivamente) (Rechini y Lattes, 1975).

nencia al Estado por sobre la Iglesia católica y las diferentes comunidades nacionales y religiosas en la selección de contenidos y las orientaciones. De este modo, el discurso oficial buscó sustituir al discurso pedagógico eclesiástico y familiar (Oszlak, 2012; Pineau, 2013). La escolarización obligatoria formó parte del dispositivo modernizador con foco en la infancia y la familia y, en ese sentido, la educación pasó de ser un aspecto del orden de lo privado, posible de ser resuelto en el recinto de las decisiones particulares, a constituirse en un tema de la agenda pública y de responsabilidad estatal.

La ley definía a la educación primaria como un bien que debía estar al alcance de toda la infancia y, en términos generales, 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.¹³ Para garantizar su alcance a todo el territorio nacional la ley consignaba la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, y para asegurar la organización burocrática preveía la creación de un Consejo Nacional de Educación y un sistema de financiamiento que daba autonomía al presupuesto del sector.

El papel integrador de la escuela primaria se plasmó 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. A través del dispositivo escolar se propuso transformar una población dispersa y heterogénea (en orígenes, creencias y hábitos), caracterizada como ignorante, poco industrial y falta de civilización, en la base material de la nación. Al mismo tiempo, en las regiones rurales del centro del país se impulsó la necesidad de capacitar a la población con la finalidad de modernizar los métodos de trabajo y lograr el control social en la campaña (Gutiérrez, 2007). Las escuelas rurales quedaron bajo la égida del Ministerio de Agricultura, a cargo de la conformación del sistema educativo agrario.¹⁴

La concepción secular que sustentaba la ley de educación fue perdiendo vigor gradualmente. En la década de 1930, a partir de la interrupción del sistema democrático seguida de gobiernos conservadores y golpes militares, fue puesta en duda la hegemonía

¹³ El *mínimum* de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de 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, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería (Ley 1420, cap. 1, art. 6).

¹⁴ En 1898, por influencia del ministro estadounidense William Buchanan se incluyó en la reforma constitucional la creación del Ministerio de Agricultura de la Nación; se ocuparía de la administración de tierras públicas, la relación con las asociaciones agropecuarias privadas, el control del riego y las plagas, la inmigración y colonización, legislación rural y la enseñanza agrícola (Gutiérrez, 2007).

liberal y laica en la educación nacional. Esta nueva etapa fortaleció a la Iglesia católica, en especial en el campo educativo. Los intelectuales antiliberales y nacionalistas dieron lugar a que sectores católicos y simpatizantes del fascismo controlaran 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.

Tal como fue señalado, entre 1936 y 1961, los programas para las escuelas primarias sufrieron un profundo reajuste. La definición de aquello que debía ser enseñado y su secuencia de instrucción ya habían sido revisados a lo largo de los diferentes programas y planes entre 1884 y 1910. Dos décadas después, 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".¹⁵ A pesar de los avatares políticos que atravesó la Argentina, esta organización de la enseñanza primaria se mantuvo hasta principios de la década de 1960.

En este contexto, el estudio de la educación alimentaria a través de una publicación oficial, de los programas y de los manuales y textos escolares permitió apreciar cómo la geografía y las condiciones productivas (o no) de las distintas regiones del país eran puestas al servicio de la construcción de una idea de nación. En esta producción simbólica, de la que la escuela fue parte, pueden identificarse las tensiones y contradicciones que el discurso de la nación intentaba suturar expresadas diferencialmente por los actores del sistema: inspectores, directores y maestros.

La educación alimentaria en la estrategia civilizatoria

La transmisión y distribución de saberes sobre alimentación formó parte del bagaje de conocimientos requeridos para favorecer y orientar el desarrollo integral de los niños y las niñas de seis a catorce años. La educación alimentaria, tal como fuera concebida en el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 2001), expresó una multiplicidad de sentidos atribuidos a los espacios en la escuela primaria argentina desde fines de la década del '30 hasta la década del '60 del siglo XX.

¹⁵ Los planes y programas se reestructuraron respondiendo a una doble lógica: por un lado, los Programas de Conocimientos enunciaban los contenidos de cada ramo de la educación primaria; por otro, los Programas de Asuntos comprendían tanto las unidades temáticas en que se organizaban los contenidos como sugerencias didácticas para los maestros y prácticas para los alumnos.

La transformación curricular acontecida en este periodo tuvo lugar en el marco de circunstancias políticas y económicas internacionales singulares que influyeron en los procesos políticos locales, de por sí turbulentos.¹⁶

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 inicial, basado en las exportaciones de insumos primarios agrícola-ganaderos e importación de productos manufacturados. El cierre de los mercados internacionales dio un nuevo impulso a la incipiente industrialización de la primera posguerra. Sin embargo, el lugar de la Argentina en el escenario económico mundial mantendría su definición como productora de alimentos que provenían de diferentes regiones del país; posición compartida con otras naciones también proveedoras de materias primas. De ese modo, por un lado, se sostenía la centralidad asignada al campo como fuente natural de riqueza en contrapartida a los escenarios urbanos que iban cobrando protagonismo.

La sustitución de importaciones que tuvo lugar durante los años que contempla este trabajo, el proceso político convulsionado por el golpe de Estado del '30, la irrupción del orden conservador y la llegada posterior del peronismo fueron expresándose en el discurso pedagógico sobre alimentación.

Siguiendo a Bernstein, para comprender la construcción del discurso pedagógico en el sistema educativo argentino, ha sido necesario identificar las voces recontextualizadas por el campo escolar. En el periodo de estudio y dadas las fuentes utilizadas fue posible reconocer voces e ideas provenientes del campo científico-médico y religioso, y voces provenientes del campo de la producción. A partir de ellas también fue posible identificar las contradicciones que el discurso pedagógico albergaba.

La riqueza productiva de las regiones y la laboriosidad en el trabajo agrícola

En el Programa para la escuela primaria de 1936 la enseñanza se asentaba en el nacionalismo, el patriotismo y la moral. 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. El interés por el fomento de los sentimientos de nacionalidad se reforzaba, también, desde la revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo

¹⁶ Como consecuencia de la crisis económica de 1930, se produjo un nuevo proceso migratorio que sacó a los jóvenes del campo y los llevó a la ciudad, siendo el fenómeno demográfico más importante de la Argentina en ese tiempo: 1,1 millón de migrantes llegaron a la ciudad de Buenos Aires entre 1935 y 1937 (Hora, 2005). El fenómeno migratorio funcionó como válvula de escape a las tensiones que se acumulaban en las chacras, donde más impactaba la crisis. A pesar de las condiciones, la producción pampeana mantuvo su volumen (de hecho, en 1936-1937 registró el mayor volumen de exportación de toda su historia).

Nacional de Educación,¹⁷ a partir de las narraciones románticas de los inspectores de los territorios nacionales que hacían referencia a los espacios en los que se emplazaban las escuelas visitadas. Esas descripciones de escenarios, idealizados por el relato, eran puestas a disposición de los maestros de toda la nación. Leídas en conjunto, creaban un espacio geográfico perfecto sobre el cual construir la identidad nacional, al referirse a la diversidad geográfica que componía la nación y albergaba a las escuelas: de las sierras, de las llanuras, de las islas y de los montes. Esta mirada bucólica se reiteraba en los textos escolares, especialmente en la descripción del campo que se lo describía como un lugar agradable, por el paisaje, sus aromas, inmensidad, colores, pájaros, tranquilidad y belleza de lo cotidiano (Ascolani, 2000). La referencia a la alimentación aparecía regularmente junto a la tarea de educar y a la misión de los maestros que

no pueden faltar, ni llegar tarde. Deben atender a los niños que a distinta hora van llegando. En el patio hay juegos para los menores; los más grandes esperan la iniciación de las clases regando las plantas de la huerta o en el jardín o sacando los yuyos de los canteros: Otros encienden el horno en donde ha de cocerse el sabroso pan familiar, o la torta de almidón o de maíz, o las empanadas que preparan las niñas hacendosas; o también acondicionan los ingredientes del locro que ha de ir sazónándose en la gran olla común mientras en las aulas se canta el himno redentor del a, b, c [Olivier, 1937, p. 6].

En esos parajes, a través de la elaboración de platos considerados nacionales, los maestros también efectuaban una obra de educación nacionalista. De este modo, la escuela contribuía en la educación del gusto: "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).

La inseparabilidad de la historia y la geografía quedaba expresada en los textos escolares, en los que se manifestaban de manera articulada las dimensiones espacial, social e histórica en el tratamiento de las actividades para producir o conseguir los alimentos. Se ponía énfasis en la laboriosidad y el trabajo que expresaban actividades como la caza, la

¹⁷ En sus orígenes la publicación tuvo dos objetivos: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente. Estaba organizada en dos secciones. La primera, orientada a la temática cultural y educativa (artículos de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos extranjeros, notas literarias e históricas y reflexiones sobre la educación en la Argentina). La segunda, destinada a la transcripción de las actas del Consejo Nacional de Educación, estadísticas e informes de autoridades y funcionarios (escritos de inspectores nacionales, discursos de directores y maestros, entre otros). Contenía información sobre la normativa y novedades sobre actos administrativos (Almada, 2017).

pesca, la agricultura y la ganadería, desarrolladas en distintas regiones del país, en diversos momentos históricos y por diferentes culturas.¹⁸

El labrador abre el seno de la tierra con la reja del arado. Este es su trabajo de todo el año; con él sostiene a su patria y a sus pequeños hijos, y a sus ganados y a sus yuntas, que bien lo merecen. No sosiega hasta que el año rebosa en frutos, o en gavillas de trigo; no sosiega hasta que ve los suelos abrumados bajo el peso de la mies e insuficiente para ellas sus trojes. Cuando viene el invierno, muele en los lagares la aceituna siconia, los cebones vuelven a la pira hatos de bellota, las selvas dan madroños, el otoño cubre el suelo de variados frutos, y la dulce vendimia madura en las laderas que calienta el ardiente sol. Entretanto sus queridos hijos colgados al cuello del labrador se disputan sus caricias y su casta morada guarda leyes del pudor [Domínguez, 1940, pp. 172-173].

El trabajo era visto como una tarea bella, noble y productiva (Berrutti, 1918) que realizaba con honor y esfuerzo el hombre de la familia, y se integraba al discurso pedagógico como una actividad sumamente valiosa, que condensaba también un principio moral (Ascolani, 2010). Si bien la producción de alimentos era valorada en sí misma, en tanto fruto de la laboriosidad y el trabajo, las actividades que los hombres realizaban para proveerse de alimentos eran jerarquizadas a partir de la complejidad tecnológica que suponían, y se asociaban a la noción de progreso. En varios textos escolares, las formas de producción y la manera de conseguir los alimentos eran vinculadas con el grado de civilización de los distintos grupos humanos. Utilizaban para ello el término "razas humanas", entendidas como grupos distintos y jerárquicamente pensados, y como expresión de grado de civilización.

Resulta también notorio que algunas de las actividades eran presentadas de manera ambigua y en ocasiones contradictoria. La caza, la pesca y la recolección eran puestas en relación con los tiempos prehistóricos y con las poblaciones originarias; "los indígenas de nuestro territorio se alimentaron cazando animales, pescando, o aprovechando los frutos vegetales de su región" (Carbia, 1917, p. 23). Al mismo tiempo, la pesca que se presentaba como una actividad propia de los grupos recolectores, era considerada superior y propia de pueblos más civilizados "que lejos de oponerse a los progresos de la agricultura, del comercio y de las artes, multiplica sus felices resultados" (Sastre, 1900, pp. 109-110).

Las principales actividades laborales nombradas en los textos escolares eran la agricultura y la ganadería. En ellos se mencionaba que la mejora de las herramientas y las formas

¹⁸ La caza y la pesca eran actividades vinculadas a las culturas precolombinas de la región litoral, mientras que la agricultura se asociaba con el aporte de la cultura europea.

de trabajar la tierra habían permitido, a las sociedades consideradas más evolucionadas, incrementar su capacidad para obtener sus alimentos. La frecuencia con que se nombraban la ganadería y la agricultura como fuentes de riqueza del país da cuenta de la valoración positiva que se hacía de estas actividades económicas. Eran las dos grandes industrias y constituían la riqueza más sólida de la nación (Passadori, 1933).

Nuestra Patria, la República Argentina es el país más rico y productivo de la América del Sur. La Geografía nos enseña que posee todos los climas y las más nobles y variadas producciones de los tres reinos de la naturaleza. País de grandes llanuras, amplios ríos y tierras fértiles, sus principales industrias son la Agricultura y la Ganadería (Molins, 1930, p. 11).

Para completar el lugar del trabajo rural en la construcción de la nación, los textos escolares reafirmaban su aporte en la definición de la Argentina como país agroexportador. La variedad de frutos y cereales que se cosechaban y de animales que se criaban, en cada uno de los climas y regiones del país, le permitían a la Argentina ubicarse en un lugar de destaque en la división mundial del trabajo.

A Francia, Inglaterra, Alemania, Bélgica, Italia y otros países de Europa y de América mandamos alimentos, como la carne, el azúcar y el trigo, el cual se transforma en harina, en pan, en fideos; les remitimos maíz, lino, cebada, forrajes para los animales; lana y cueros que se transforman en prendas de vestir; madera y muchos otros productos derivados de la agricultura y de la ganadería, que son nuestras dos grandes industrias (Pizzurno, 1931, pp. 113-115).

En los programas escolares, las regiones geográficas del país también se abordaban desde la perspectiva productiva, 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. Los contenidos sobre producción de alimentos estaban incluidos en la unidad de trabajo llamada "El trabajo en la zona agropecuaria", e incluía los siguientes temas: 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).

La miseria del jornalero y el bajo rendimiento escolar de sus hijos

Las diversas formas de concebir el espacio que podían leerse en el discurso pedagógico oficial dejaban en claro las tensiones que lo atravesaban. Junto a la construcción romántica del campo, en *El Monitor de la Educación Común* se publicaban artículos que ponían el foco en la incidencia de la experiencia rural cotidiana en el rendimiento escolar de los hijos de los “juntadores de maíz” durante los meses de cosecha. La maestra autora del relato afirmaba que las causas de la mala condición de vida eran “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 los hacía trabajar “en su compañía, en la dura tarea de robar la mazorca a la más americana de las plantas”. Detallaba que, durante el periodo de recolección, las familias de “juntadores” habitaban chozas de chapas, chala y lona improvisadas, “húmedas e infectas (...) 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, 1942, p. 129).

Estas visiones contrapuestas sobre el campo, expresadas por el discurso pedagógico, que por un lado destacaba su aporte a la construcción simbólica de la identidad nacional sustentada en el territorio y, por otro, describía la pobreza extrema que padecían quienes poblaban ese mismo espacio, dan cuenta de la preocupación de algunas voces por las malas condiciones de vida de los trabajadores rurales, incluso en la rica zona de la producción pampeana.

En 1940, *El Monitor de la Educación Común* publicó normativas y artículos sobre las condiciones de la producción agrícola argentina, afectada por el contexto político y económico mundial. A la vez transcribió el texto de un boletín elaborado por el Ministerio de Agricultura cuyo título era “140 maneras de aprovechar el maíz en la alimentación”. Con la finalidad de difundir recetas de origen “argentino, norteamericano y europeo” basadas en el maíz, el artículo comenzaba reconociendo que este cereal había perdido importancia en la dieta de los argentinos:

...constituyó el alimento principal de las fuertes y viriles razas aborígenes de América; digamos tan sólo que su empleo, que fue tan general en todos los hogares argentinos, ha ido restringiéndose cada vez más, hasta el punto de ser únicamente las provincias andinas y las del norte las que con más constancia han mantenido la tradición. En Buenos Aires y gran parte del Litoral el maíz se come en cantidad muy reducida lo que no tiene justificación dada la creciente abundancia en su producción y baratura (*El Monitor de la Educación Común*, N° 809, mayo de 1940, p. 66).

Para la década de 1950, esta centralidad de lo rural fue perdiendo vigor al ritmo del ímpetu de las políticas industrialistas del peronismo que impulsaron, también, el crecimiento de los centros urbanos.

De la “gran aldea” a la ciudad moderna: Buenos Aires como símbolo del progreso y la civilización

La ciudad por antonomasia, alrededor de la cual se construiría la nación argentina, fue Buenos Aires; “desde larga data capital de una república y centro de su vida económica (...) su política es tanto local como nacional” (Korn y Romero, 2006, p. 9). Para fin del siglo XIX la “gran aldea” había quedado atrás y dado lugar a la ciudad moderna que se mostraría en sociedad con los festejos del centenario en 1910. Ciudad “inmensa e impersonal y quizás por eso, un poco más grata y comfortable”, así la describen Korn y Romero (2006, p. 10), sintetizando con rasgos ambivalentes la dirección del cambio de la ciudad familiar, concentrada en las cercanías del puerto, al conglomerado de barrios que empujaban los límites del perímetro urbano para recibir a gente de distinta procedencia, variados orígenes étnicos e innumerables oficios. Para mediados de la década del '50 esta fisonomía estaba cambiando

El puerto

Antiguamente, los barcos no podían acercarse a tierra; las mercaderías se desembarcaban en lanchas y en carretas que penetraban en el río.

Ahora, como ves, ya pueden atracar los mayores buques [...] Ahora, los productos de nuestra tierra son llevados a otros países por buques argentinos [Hermanos Maristas Educadores, 1955, p. 84].

Desde principios del siglo XX, la ciudad ofrecía posibilidades habitacionales muy distintas: casas sencillas, casonas —que eran en muchos casos las residencias urbanas de los dueños del campo— y conventillos que alojaban en cada pieza a familias enteras de inmigrantes.

El campo

Don Eulogio llevó a su hijo a pasar unos meses en la estancia. En esos días, el niño vio una doma de potros [...] Con frecuencia iba al gallinero y se entretenía en dar maíz molido a los pollitos [...] Todas las tardes iba a tambo y bebía un rico y sabroso vaso de leche. Al principio le asustaban los toros de raza, pero pronto se hizo amigo de ellos, especialmente desde que su papá le hizo tocar la cabeza de un mocho negro [Hermanos Maristas Educadores, 1955, p. 122].

En el periodo de entreguerras, con el aluvión poblacional producido por la migración interna, se elevó el precio de la tierra urbana y su uso se modificó; las quintas de la periferia

fueron loteadas y puestas en venta a crédito accesible para quienes tuvieran un trabajo estable. De ese modo, a partir de la compra de un lote y la ayuda de familiares algunos hicieron su primera casa –habitación, baño y cocina– que a veces contaba con un jardín o una huerta donde plantar verduras o árboles frutales (Korn y Romero, 2006). Los textos escolares de la década del '50 se hacían eco de las políticas sociales del peronismo

Construyendo.

En el baldío de la esquina están construyendo. Primero voltearon dos corpulentos árboles y luego nivelaron el terreno [...] Durante varios días, carros y camiones trajeron ladrillos, arena, cal, cemento, hierro y maderas. Ahora los albañiles han empezado a levantar paredes [...] Delante de la casa en construcción han dejado un pedazo de terreno. Allí trazarán el jardín [Hermanos Maristas Educadores, 1955, p. 16].

El discurso pedagógico contenido en los manuales y textos escolares encontró en mil detalles la oportunidad para marcar la bonanza que avanzaba en la ciudad. En ellos, la construcción del imaginario de la identidad nacional sustentada en la noción “desierto”, traducida en “campo a poblar, ordenar y civilizar”, sirvió para destacar la potencia del imaginario construido en torno a las grandes ciudades consideradas como espacios del progreso y futuro.

Pero en la publicación oficial del CNE el discurso pedagógico no eludió la referencia a las condiciones de pobreza de las poblaciones rurales para contraponerlas a la prosperidad de la gran ciudad. Varios artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común* señalaron las malas condiciones de vida de los niños que acudían a las escuelas rurales, y las ventajas que tenían quienes lo hacían en las ciudades. En uno de ellos se relata “las innumerables penurias por las que atraviesa el escolar del interior y el grave problema de desamparo” en que se encontraba la población infantil rural, 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. Afirmaban que la pobreza se encontraba en todas las regiones del país, “en las ciudades, en esta misma urbe inmersa¹⁹ que, 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”²⁰ (Olivier, 1939, p. 15).

¹⁹ Con referencia a Buenos Aires, Capital Federal.

²⁰ En los años 1937 y 1938, *El Monitor de la Educación Común* publicó informes sobre el resultado de las investigaciones realizadas para conocer el estado físico de los escolares de la Capital Federal. Ellas arrojaban que más del 20% de los alumnos estaban retrasados en su desarrollo físico, vinculado con carencias alimentarias (Padilla y Pianta, 1937).

En los textos escolares, hacia finales de la década de 1940 se observaban alusiones al crecimiento y la modernidad de las grandes ciudades. Las imágenes mostraban el desarrollo urbano de la mano del crecimiento del país, gracias a las políticas de estatización de empresas (FFCC, gas, etc.), y ponían de relieve el carácter nacional de esos avances.

Gracias al gasoducto muchas ciudades y pueblos gozan de los beneficios del gas. Es muy largo [...] mide 1770 kilómetros.

Une las ciudades de Buenos Aires y Comodoro Rivadavia. Ha sido construido por obreros y técnicos argentinos [...] Esta obra es una de las tantas glorias de la ingeniería argentina [Hermanos Maristas Educadores, 1955, p. 44].

Asimismo, en momentos de detención del crecimiento económico e incremento de la inflación, se impulsaron diferentes estrategias para mantener el consumo interno. En el ámbito escolar, se promovió la creación de huertas familiares como solución a la malnutrición. El retorno a la producción familiar de insumos alimenticios incentivado en las escuelas primarias se contraponía al imaginario de la ciudad pujante, industriosa y tecnificada que intentaba delinearse.

En 1948, la preocupación por la nutrición del escolar llevó al Ministerio de Educación a organizar en la Capital Federal, en conjunto con el Instituto Nacional de Nutrición, una serie de conferencias sobre el problema de la alimentación del escolar. Estaban destinadas a directores de escuelas primarias y secundarias y fueron publicadas en 1949 para su difusión. En el programa de capacitación se abordaban problemas, individuales y colectivos, referidos a la alimentación de la infancia argentina. Los temas tratados incluían el hambre proteica, la desnutrición y el raquitismo junto a la mejora de la infraestructura escolar, la ayuda alimentaria, la huerta escolar y familiar. Estos contenidos enunciados en el programa parecían responder a un diagnóstico o una radiografía de la situación alimentaria de los niños y niñas del país, imagen que distaba del imaginario de la nación productora de alimentos para sí y para el mundo.

Conclusiones

Este trabajo se propuso ahondar el lugar de la escuela y del discurso pedagógico en la construcción de la nación y de la nacionalidad en Argentina.

Lo hizo enmarcado conceptualmente en la perspectiva de Bernstein (2001) respecto de la construcción social del discurso pedagógico. Este enfoque entiende que los campos que intervienen en la construcción del discurso están jerárquicamente organizados, ya que solo se recontextualiza el conocimiento originado en el campo de la producción del discurso, y, asimismo, solo se reproducen los conocimientos que fueron previamente

recontextualizados. Con estas ideas como guía, se han seguido las huellas que trazó el problema alimentario en Argentina (agudizado tras la crisis económica mundial de 1930) como contenido o saber escolar en los sucesivos contextos y campos de producción y reproducción del discurso pedagógico.

Para ello se relevaron tres tipos de fuentes históricas, enfatizando sus lugares en el proceso de construcción del discurso pedagógico, y, específicamente, el modo en que las utopías o imaginarios de la nación quedaban expresados en cada tipo de superficie textual. Asimismo, fue posible reconocer a los diferentes destinatarios, que cada tipo de texto delineaba, por el contexto específico en y para el cual se producía.

A modo de síntesis es posible señalar que *El Monitor de la Educación Común* estaba producido por –y destinado a– los funcionarios y demás actores del sistema educativo: maestros, preceptores, directores e inspectores. Cumplía la función de difundir las políticas del Estado en educación, a la vez que intentaba construir consenso sobre ellas. Hasta mediados del siglo XX, dio lugar a pluralidad de voces, por lo cual en sus páginas pueden leerse posiciones heterogéneas sobre las distintas cuestiones que se intentaban regular.

En segundo término, en el periodo que abarca este estudio, los planes y programas que indicaban qué debía enseñarse reordenaron los saberes para incidir también el cómo de la enseñanza. Sus destinatarios eran los maestros, directores e inspectores, responsables de llevar adelante la enseñanza los primeros, y del contralor de la tarea los segundos.

Los manuales y textos escolares estaban pensados como un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, pero también como un elemento de control respecto de la selección de ideas, valores, conceptos que contenían (Sprengelburd, 2002), para “imprimir en el niño, por medio de la observación de los hechos reales y un método científico y claro, lo que es y debe ser la conducta del hombre, en el hogar, en la sociedad, en la patria” (*El Monitor de la Educación Común*, 1900, p. 365). En estos textos, escritos especialmente para ser usados por los maestros en la enseñanza y leídos por los alumnos y alumnas, la construcción de lo nacional y la utopía de la nación que presentan –arraigada al contrapunto entre el campo y a la ciudad– reflejan la armonía entre imaginarios.

Algo similar puede decirse respecto de los programas, resaltando además que, en tanto sucesión de propuestas oficiales para orientar la enseñanza a las finalidades que se asignaban a la educación elemental, fueron reformulados conforme a sucesivas directivas que intentarían evitar ambigüedades a quienes debían ponerlos en práctica.

Por el contrario, en las páginas de *El Monitor*, que funcionaban como espacio de difusión de las políticas de Estado en educación, pero también de construcción de consenso sobre ellas, los contrapuntos daban cuenta de la dificultad para hacer cuajar los diversos imaginarios con los aportes y los límites de las distintas regiones y sus habitantes.

En él, el discurso pedagógico se hizo eco de las condiciones objetivas que dejaban expuesto que las utopías en torno a la relación proyectada, entre el espacio geográfico y la identidad nacional, eran construcciones simbólicas muchas veces alejadas de la realidad.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A., y Almada, C. (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 *Memorias XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Cultura, cotidianeidad y saberes escolares* (pp. 1152-1167). <https://drive.google.com/drive/folders/0BwkQnYtIvKzJOEPhUzNJVDFFa1E?resourcekey=0-UHSDDb6z22tdbE85sooZxQ>
- Almada, C. (2017). *El discurso pedagógico oficial sobre alimentación en la escuela primaria argentina. Período de Programas de Asuntos (1936-1961)* [Tesis de Doctorado]. Universidad de San Andrés Escuela de Educación. Victoria, Argentina.
- Almada, C. (2021). Prólogo. En *Desandando pasados. Escuelas, cuerpos, museos y narrativas en diálogo (Norpatagonia, siglo XX)*. Buenos Aires, Prometeo.
- Ascolani, A. (2000). La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945). *Mundo Agrario*, 1(1). <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv01n01a05/1563>
- Ascolani, A. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). *Educação em Revista*, 26(1), 303-326.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Buschini, J. (2016). La alimentación como problema científico y objeto de políticas públicas en la Argentina: Pedro Escudero y el Instituto Nacional de la Nutrición, 1928-1946. *Apuntes*, 63(79), 129-156. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10938/pr.10938.pdf
- Choppin, A. (1993). Manuels scolaires, États et sociétés, XIXe siècle: introduction. *Histoire de l'Éducation*, (58), 5-7.
- Cucuzza, R. (2011). El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 45-66.
- Escolano, A. (dir). (1997-1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Fundación G.S. Ruiperez.
- Escolar, D., Salomón Tarquini, C., y Vezub, J. (2015). La "campana del desierto" (1870-1890): notas para una crítica historiográfica. En F. Lorenz (comp.), *Las guerras de la historia argentina*. Ariel.
- Foucault, M. (1967). *De los espacios otros ["Des espaces autres"]*. Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), oct. 1984 (trad. Pablo Blitstein y Tadeo Lima).
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Guereña, J., Ossenbach, G., y Pozo, M. (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. UNED.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Hora, R. (2005). *La burguesía terrateniente. Argentina 1810-1945*. Capital Intelectual.
- Korn, F., y Romero, L. (comps.) (2006). *Buenos Aires/Entreguerras. La llamada transformación, 1914-1945*. Alianza Editorial.

- Oszlak, O. (2012). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Ariel.
- Pacecca, M., y Curtis, C. (2008). *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Naciones Unidas.
- Pineau, P. (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* (5a. reimpr.). Paidós.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Sudamericana.
- Rechini de Lattes, Z., y Lattes, A. (comps.) (1975). *La población argentina*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [serie Investigaciones Demográficas].
- Rodríguez, F. (2010). *Un desierto para la nación. La escritura del vacío*. Eterna Cadencia Editora.
- Romero, L. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582.
- Spiegelburd, P. (2002). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En R. Cucuzza y P. Pineau, P. (dirs.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Miño y Dávila.
- Torrado, S. (2007). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX* (Vol. I). Edhasa.
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Traficantes de Sueños.
- VV.AA. (2012). Dossiê Manuais escolares: Múltiplas Facetas de um objeto cultural. *Proposições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - Unicamp*, 23(3[69]).

Fuentes

- Alfonso de Marini, E. (1942). Refugio escolar para hijos de jornaleros rurales. *El Monitor de la Educación Común*, (838-839-840), 127-133.
- Berrutti, J. (1918). *Estudio. Libro de lectura para tercer grado* (14a. ed.). Ángel Estrada y Cía.
- Carbia, R. (1917). *Lecciones de historia Argentina* (2a. ed.). Kapelusz y Cía.
- Consejo Nacional de Educación (1900). Informe de la comisión didáctica. *El Monitor de la Educación Común*, (327), 365.
- 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*.
- Domínguez, M. (1940). *Orientación*. Moly y Laserre.
- Easter, L. (1947). Clubes juveniles agrícolas. *El Monitor de la Educación Común*, (889), 47-51.
- Guzmán, F. (1938). La escuela rural vivida. *El Monitor de la Educación Común*, (782), 32-43.
- Hermanos Maristas Educadores (1955). *Ya sé leer. Libro de lectura para primer grado superior* (6a. ed.). Peuser.
- Musacchio, P. (1947, nov. 3). 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". Inspección General de Enseñanza. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Informaciones, Biblioteca y Estadística.

- Ministerio de Agricultura de la Nación (1940). 140 maneras de aprovechar el maíz en la alimentación. *El Monitor de la Educación Común*, (809), 66-89.
- 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.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Primaria (1954). *Programa de educación primaria*.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Primaria (1956). *Programa de educación primaria*.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1937). *Programas para las escuelas Comunes de la Capital Federal*.
- Molins, J. (1930). *Elementos de geoponfilia argentina*. Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso.
- Olivier, F. (1937). Aspectos de la escuela rural. *El Monitor de la Educación Común*, (780), 3-12.
- Olivier, F. (1939). Aspectos de la escuela rural. Conferencia en la Escuela Nicolás Avellaneda. *El Monitor de la Educación Común*, (802), 13-19.
- Padilla, E., y Pianta, S. (1937). Investigación sobre el estado físico de los niños. *El Monitor de la Educación Común*, (770), 58-62.
- Passadori, J. (1933). *El universo y los países*. Kapelusz y Cía.
- Pizzurno, P. (1931). *El libro del escolar* (3er. libro). Cabaut y Cía., Librería del Colegio.
- República Argentina (1884). *Ley N° 1420*. Biblioteca Nacional de Maestros. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Sastre, M. (1900). *El temple argentino* (11a. ed.). Ivaldi y Checchi.
- Vigil, C. (1945). *Compañero* (8a. ed.). Atlántida.