

EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL: UN ANÁLISIS CURRICULAR DEL PROGRAMA FAO -ME TCP/ARG/3101

FOOD AND NUTRITION EDUCATION. A CURRICULUM ANALYSIS OF THE FAO/TCP/ARG/3101 PROGRAMME

Angela Aisenstein
iaaisenstein@udesa.edu.ar
Universidad de San Andrés, Argentina



Sofía Paoloni
spaoloni@udesa.edu.ar
The United Nations Institute for Training and Research, Argentina



Recibido: 13 de diciembre de 2022
Aceptado: 11 de abril 2023
Publicado: 1 de julio de 2023

Cita sugerida: Aisenstein, A. y Paoloni, S. (2023). Educación alimentaria y nutricional: un análisis curricular del Programa FAO – ME TCP/ARG/3101. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2(18) 20-37.

RESUMEN

Desde un abordaje curricular, se identifican los alcances y limitaciones de los materiales del Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101 en relación al concepto de educación y seguridad alimentaria. Identificarse reconoce un abordaje multifactorial de la alimentación y multidisciplinar de la educación alimentaria. Estas concepciones enmarcadas en los discursos de organismos globales es la resultante del particular proceso de recontextualización realizado por agentes y actores locales. Asimismo, el programa delinea un tipo alumno crítico y curioso y un maestro inexperto en esta temática. Los contenidos provenientes de las Ciencias Naturales están nombrados a partir de las disciplinas científicas específicas. Los contenidos sociales y culturales son tratados de modo integrado y con menor profundización disciplinar: uno y otro modo de clasificación de los contenidos permite distintos tipos de relaciones de poder entre docente y alumnos.



Palabras clave: Educación – Alimentación – Currículum – Seguridad alimentaria.

ABSTRACT

From a curricular approach, the scope and limitations of the materials of the Food and Nutrition Education Programme FAO-ME TCP/ARG/3101 are identified in relation to the concept of food education and food security. It was possible to identify a multifactorial approach to food and a multidisciplinary approach to food education. These conceptions, framed in the discourses of global organisations, are the result of the particular process of re-contextualisation carried out by local actors and agents. Furthermore, the programme outlines a critical and curious type of student and a teacher inexperienced in food education. The contents coming from the natural sciences are named after specific scientific disciplines. Social and cultural contents are dealt with in an integrated way and with less disciplinary depth: both ways of classifying contents allow for different types of power relations between teachers and students.

Keywords: Education – Food – Curriculum – Food security.

INTRODUCCIÓN

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la alimentación es entendida como un derecho. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), los estados tienen la obligación de garantizar la seguridad alimentaria y brindar a la población los conocimientos necesarios para el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades que promuevan su salud y su bienestar. La escuela cumple un rol fundamental en la educación alimentaria, como también las políticas públicas orientadas a proteger el cumplimiento de este derecho.

En Argentina, el Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101 (2006-2009) fue un hito en la traducción de dichas prescripciones a nivel nacional. Este artículo analiza el discurso programático del Programa para identificar las concepciones de alimentación y educación alimentaria y las recomendaciones didácticas que propone a través de sus materiales curriculares y didácticos. El programa FAO-ME TCP/ARG/3101 estuvo destinado al nivel primario de la escuela argentina y divide sus materiales en tres niveles que se corresponden a ciclos de la escolaridad. Cada nivel cuenta con un *Libro para el Docente*, Láminas de apoyo gráfico y una *Revista Comidaventuras*, esta última dirigida a los alumnos. Los libros para el docente exponen, por un lado, contenidos disciplinares actualizados en relación a la alimentación humana; y, por otro lado, una perspectiva didáctica dirigida a brindar ideas, ejemplos y guías para poder abordar esos contenidos en clase. El documento destinado al docente cuenta, entonces, con un abordaje tanto curricular como disciplinar, sus *Recorridos Didácticos* pueden ser comprendidos como un currículum para el maestro. En la investigación que da origen al presente artículo, se hace foco en un análisis curricular y didáctico. Dada la longitud de este trabajo, ambos análisis se verán fusionados.

El presente trabajo entiende al Programa como una definición programática nacional que, de algún modo, recontextualiza y traduce discursos globales y nacionales sobre educación alimentaria. El análisis se interesa en este Programa y su traducción al discurso instruccional y regulativo (Bernstein, 1997) sin alcanzar la descripción de aquello que es enseñado, centrándose únicamente en el currículum prescripto. A la luz de la teoría de Bernstein sobre la construcción social del discurso pedagógico, el artículo se propone comprender el Programa en tanto propuesta curricular y didáctica, que vehiculiza y traduce discursos globales y nacionales sobre Educación Alimentaria y Nutricional (EAN). También busca identificar sus alcances y limitaciones en relación al principio de la seguridad alimentaria y la educación alimentaria. La pregunta a la cual este trabajo intenta responder es: ¿Cuáles son los alcances y limitaciones que presentan los materiales curriculares del Programa en relación a la seguridad alimentaria? Es decir, de qué forma el Programa logra o no responder a los requerimientos de la seguridad alimentaria.

DESARROLLO

Concepto de seguridad alimentaria y relevancia de la educación alimentaria y nutricional

En 1974 FAO comenzó a utilizar el concepto de seguridad alimentaria. Según el mismo organismo la seguridad alimentaria se define como el acceso, de todos los individuos y en todo momento, a alimentos seguros, de calidad y en cantidad suficiente. Se consideran alimentos adecuados aquellos que son culturalmente aceptables y son producidos en forma sostenible para el medio ambiente y la sociedad. Para ello, dicho organismo entiende imprescindible comprometer a toda la comunidad. Se interpela así el nivel individual, el nivel familiar y grupal, el nivel comunitario e institucional y el nivel nacional. La seguridad alimentaria requiere, necesariamente, de un compromiso de los sectores productivos, los consumidores, las familias, los legisladores, los medios de comunicación y las escuelas.

El concepto de seguridad alimentaria deposita en el Estado la responsabilidad de asegurar la disponibilidad y el acceso de alimentos a su población. Sin embargo, este concepto ha presentado variaciones desde su primera definición hasta la actualidad. La seguridad alimentaria entiende el derecho elemental de todas las personas a tener una alimentación cultural y nutricionalmente adecuada y suficiente. Aguirre (2005) explica que en las décadas del '80 y el '90, frente al auge de las teorías neoliberales, la noción de seguridad alimentaria se transformó, su sentido pasó de la idea de "derecho" a la de "capacidad". Mientras se entendía a la alimentación como un derecho, era el Estado quien debía hacerse cargo de su cumplimiento. Entendida como una capacidad, la responsabilidad de tener una alimentación suficiente y de calidad recae en el individuo. Este cambio conceptual en torno a la seguridad alimentaria, supone que cada individuo es responsable de alcanzar una correcta alimentación. Amartya Sen, filósofo y economista, ha criticado este viraje a partir de una

investigación en la cual estudió las hambrunas. Concluye que la seguridad alimentaria no tiene su raíz en la producción agropecuaria sino en el acceso a esos alimentos (Sen en Aguirre, 2005). La capacidad de las personas de lograr una buena alimentación no tiene que ver con la disponibilidad alimentaria de una sociedad sino con el acceso a esos alimentos que cada miembro de la sociedad tiene. Aguirre (2005) agrega, que la capacidad de estar bien alimentado, desde la perspectiva ética invocada por Sen, es decisiva para la libertad. Si el hambre es un atentado a la libertad se justifica la necesidad de una política pública activa, orientada a tutelar el derecho a los alimentos hasta tanto este se haga efectivo para todos.

De este modo, si la seguridad alimentaria se encuentra estrechamente ligada a la libertad, los estados deben hacer un esfuerzo por garantizar una alimentación adecuada para su población. Específicamente, en contextos de vulnerabilidad y pobreza, asegurar una alimentación adecuada constituye un pilar fundamental para el desarrollo y la autonomía de los individuos.

Para promover el derecho a una alimentación adecuada, FAO supervisa la situación alimentaria mundial y coopera con los diferentes países para orientar adecuadamente medidas destinadas a cumplir este derecho. Acompaña a los países en el desafío de desarrollar la capacidad para evaluar y dar seguimiento a situaciones nutricionales, analizar opciones e implementar programas y políticas que tengan un impacto positivo en la alimentación. Esta organización expresa, como uno de sus objetivos principales, lograr un mundo en el que impere la seguridad alimentaria y, para ello, integra acciones educativas en esa dirección. Dichas acciones no están orientadas al sector educativo únicamente, sino que contemplan a toda la comunidad inclusive al sector productivo.

Dentro de la seguridad alimentaria la educación alimentaria cumple un rol esencial, en tanto permite el acceso a información segura, el aprendizaje de cómo tomar buenas decisiones sobre alimentación, contemplando el contexto en que se desenvuelve el individuo y fortaleciendo la faceta cultural. La educación alimentaria fue reconocida en la Conferencia Internacional sobre Nutrición del año 1992, celebrada en forma conjunta por la FAO y la OMS, como una intervención que contribuye con todos los pilares de la seguridad alimentaria dada su capacidad para mejorar el comportamiento alimentario y el estado nutricional de una población. Fins (2018) analiza las formas que asumen las definiciones y recomendaciones de los organismos internacionales y nacionales de política y seguridad alimentaria entre los años 1992 y 2016, y cómo estas fueron conceptualizadas por el estado argentino. La autora señala que, frente a la relevancia de la educación alimentaria y nutricional, la población escolar fue identificada como destinatario clave de acciones educativas vinculadas a la alimentación y el ámbito escolar como promotor de ellas.

En esta línea, la EAN se conforma de manera multidisciplinar abordando la educación de toda la comunidad desde múltiples perspectivas y dimensiones (social, política, económica, histórica, cultural, biológica, educativa, antropológica). Va más allá de proveer información, busca empoderar y crear individuos autónomos que puedan controlar su alimentación y salud. Entiende a la alimentación adecuada como un derecho y fomenta la reflexión y el espíritu

crítico, por lo cual conocer los factores que influyen en su alimentación se constituye como un punto clave.

Zafra Aparici (2017) sostiene que la alimentación puede ser una herramienta de transformación social. Entiende a la alimentación como un sistema de comunicación poderoso que transmite información sobre la persona o la comunidad. Por eso propone que la alimentación sea una herramienta para la educación, como vehículo socio-educativo. Se trata de un nuevo enfoque sobre la educación alimentaria, donde la misma es pensada como generadora de espacios de diálogo en los que los niños intercambian experiencias alimentarias en vinculación con situaciones personales y colectivas. Este potencial dialógico podría ser aprovechado para educar en, desde y para lo social.

Programa de Educación Alimentaria y Nutricional FAO-ME TCP/ARG/3101 en su contexto

En Argentina, según la Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas Dietistas (AADyND, 2016), los problemas relacionados al sobrepeso y la obesidad tomaron mayor envergadura en los últimos años. Según la Encuesta Mundial de Salud (2018) un 30,3% de niños entre 13 y 17 años tienen sobrepeso y un 7,4% obesidad. El exceso de peso (la sumatoria de sobrepeso y obesidad) fue por lo tanto de 37,7% en los jóvenes argentinos de 13 a 17 años, presentando la tasa más alta desde el 2007. El país se encuentra inmerso en un contexto obesogénico - en términos de Aguirre (2016) - donde las dietas de la población se basan en trigo, carne vacuna, aceite de girasol y papa. Frente a esta situación, podría pensarse que el problema no está relacionado con la disponibilidad de alimentos, que nunca fue tan grande y variada en el país. Es decir, que la Argentina disponga de gran cantidad de alimentos debido a su función productora, no resuelve en ningún caso los problemas de malnutrición. La problemática de la malnutrición resulta sumamente compleja y no se resuelve, únicamente, con la disponibilidad o acceso de alimentos para una población. Dicha problemática tiene que ver con las dificultades de articulación entre las estrategias de consumo familiares, los programas y políticas relacionadas a la alimentación, la relevancia social de los contenidos de la educación escolar, entre otros factores.

Para comprender y poder contextualizar el Programa de EAN (FAO-ME TCP/ARG/3101), es necesario volver atrás en el tiempo. Entre los años 2001 y 2002 Argentina transitó una gran crisis económica, política y social que marcó un punto de inflexión en cuanto a su situación alimentaria. Frente a este contexto el gobierno declaró el estado de Emergencia Alimentaria Nacional (Decreto DNU 108/2002) que, luego de sucesivas prórrogas, se extendió hasta el 2015. En el 2002 se sancionó la Ley Nacional de Seguridad Alimentaria n° 25.724/02 destinada al cumplimiento del deber indelegable del Estado de garantizar el derecho a la alimentación a toda la ciudadanía. La ley se propuso, también, descentralizar las políticas de intervención alimentaria hacia las provincias. En el marco de la emergencia alimentaria se creó el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria (PNSA).

El PNSA, creado en el 2003, tuvo como objetivo garantizar el cumplimiento de la seguridad alimentaria. El plan, promovía acciones de educación alimentaria

que aseguraran el derecho al acceso a información científica, culturalmente aceptada y adecuada sobre alimentación. El PNSA propuso constituirse como materia de Estado, intentando poner bajo mismos parámetros los programas de seguridad alimentaria vigentes a la fecha. El Programa de EAN, que este trabajo analiza, se sitúa en el marco de las acciones impulsadas por el PNSA.

El Programa fue una intervención puntual de FAO que comenzó en el año 2006 y terminó en el 2009. Este programa fue replicado en otros países de América Latina. La intervención de FAO tuvo como objetivo principal cooperar con la creación de materiales y documentos pedagógicos y didácticos para los docentes y alumnos. En el 2007 se llevó a cabo un diagnóstico de EAN dirigido por ICEAN (Red de Información, Comunicación y Educación Alimentaria y Nutricional), red que depende de la FAO. La evaluación mostró que los temas de Alimentación y Nutrición se trabajaban de forma aislada. Los docentes abordaban la alimentación desde las Ciencias Naturales y recopilando información de enciclopedias y manuales escolares (ICEAN, 2011).

En Argentina, el diagnóstico se realizó en ocho escuelas sobre las cuales se implementó un proyecto de intervención (Fins, 2018). A partir de este resultado se desarrollaron materiales pedagógicos y didácticos compatibles con la situación epidemiológica y con las políticas nacionales de salud y nutrición, haciendo hincapié en la capacitación docente. La implementación durante esos 3 años se llevó a cabo en cuatro provincias del país: Buenos Aires, Chubut, Salta y Misiones. El foco estuvo puesto en los tres grandes problemas que suscitaban a la sociedad: la obesidad, la desnutrición y los hábitos alimentarios poco saludables. Trabajaron en conjunto con FAO, el Ministerio de Educación y profesionales de la AADyND. Además de la creación de materiales pedagógicos y didácticos sobre alimentación y nutrición para la escuela primaria, 240 directivos y docentes fueron capacitados en alimentación, nutrición y en el uso de dichos materiales. La capacitación estuvo a cargo del equipo del proyecto en el nivel central y de las consultoras nacionales de FAO. Dos mil alumnos recibieron EAN por parte de sus maestros apoyándose en los materiales creados. Se llevó a cabo una evaluación post intervención tanto de las ocho escuelas intervenidas como de las cuatro de control. De esta forma, la agencia supranacional FAO dejó asentadas las bases para realizar intervenciones sistemáticas en alimentación y nutrición en la enseñanza primaria argentina.

Para sintetizar, el Programa se propuso un alcance nacional mediante la capacitación a docentes y directivos en las escuelas elegidas. Dicha capacitación tuvo su foco puesto en la EAN y en el uso de los materiales pedagógicos y didácticos desarrollados por FAO en cooperación con la AADyND. La intervención puntual de FAO garantizaba la creación de las bases para que el Programa se expandiera a nivel nacional y sus documentos curriculares siguieran siendo utilizados hasta la actualidad, sin embargo, no hay pruebas de que eso esté ocurriendo.

El Programa como discurso pedagógico

El análisis del discurso programático del Programa se apoya en la perspectiva de Bernstein (1997) sobre la construcción social del discurso pedagógico oficial

(DPO). Tal como fue señalado, busca comprender el proyecto en tanto propuesta curricular y didáctica, a los efectos de identificar sus alcances y limitaciones en relación al principio de la seguridad alimentaria y educación alimentaria.

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

La teoría distingue tres contextos en relación al dispositivo pedagógico, o tres reglas de ordenamiento interno del discurso. El primero de ellos es el campo de producción de conocimiento en el cual se construye un nuevo saber. El segundo es el campo de recontextualización, el cual se apropia de los discursos del campo de producción y los transforma en discursos pedagógicos para ser enseñados en la escuela. Por último, el campo de reproducción, es decir, de la transmisión o la enseñanza del conocimiento en las escuelas. Bernstein (1997) sostiene que durante el proceso de producción, recontextualización y reproducción del discurso pedagógico también se imaginan o definen destinatarios específicos.

En el campo de la producción de conocimiento operan reglas distributivas, se encuentra atravesado por las relaciones de poder y define lo que es pensable de lo que no. La producción de conocimiento está atravesada por el poder y por la lógica de la reproducción social. En un segundo lugar, se encuentra el campo de la recontextualización, esfera en la que se transforma el conocimiento producido para que este pueda ser enseñado por los docentes, allí se construye el discurso pedagógico. Respecto al contexto de la recontextualización Bernstein afirma que el discurso pedagógico opera bajo un sistema recontextualizador que selecciona, descoloca, reorganiza, recoloca y relaciona discursos de distintos campos del saber. Es un proceso regulado por la descolocación, es decir, la apropiación selectiva de los discursos del campo de producción y por un principio de recolocación, es decir, de adaptación al nuevo contexto en el que van a ser utilizados. Así construye un discurso especializado con lógica propia. En este procedimiento de descolocación y recolocación se borra la base social de los discursos tomados y sus relaciones de poder. El discurso pedagógico no se identifica con los discursos que recontextualiza. Como parte del discurso pedagógico estos últimos se convierten en un significante de algo distinto a sí mismos. Además, a partir de la producción, recontextualización y reproducción, el discurso pedagógico crea destinatarios específicos, imagina a los sujetos a quienes está destinado. Esta regla de ordenamiento interno, la recontextualización, puede ser según Bernstein (1990) oficial o pedagógica. La dimensión oficial sería, por ejemplo, el curriculum nacional. La dimensión

pedagógica que estaría dada, por ejemplo, por los manuales escolares y los libros de texto destinados a los alumnos.

En lo que a este trabajo compete, el Programa de EAN pertenece al campo de la producción de conocimiento, es decir, el contexto que define lo que ha de ser pensado de lo que no, dentro del sistema educativo. Mientras que los manuales didácticos de dicho programa deben ser entendidos como del campo de la recontextualización pedagógica conformado por pedagogos, formadores de docentes, agentes de diferentes campos intelectuales, universidades y editoriales, entre otros; el campo recontextualizador pedagógico oficial está formado por el estado y agencias dependientes de él.

Asimismo, el autor define dos principios que regulan la transmisión de poder y control en el discurso pedagógico, a saber: el principio de clasificación y el de enmarcamiento. El principio de clasificación refiere a las relaciones entre los contenidos del curriculum. Cuando la clasificación es fuerte, es decir, las categorías están aisladas entre sí, los contenidos son más especializados y las relaciones de poder más explícitas. Por el contrario, cuando la clasificación es débil, las categorías tienen un límite difuso entre sí.

El principio de enmarcamiento analiza y regula las formas de comunicación en una relación pedagógica. Es una forma de control, que prioriza el cómo se comunica sobre el qué se comunica. De la misma forma que la clasificación, el enmarcamiento puede ser débil o fuerte. En un enmarcamiento fuerte el transmisor del mensaje tiene control y poder sobre lo que puede ser enseñado y lo que no. Por el contrario, cuando la enmarcación es débil el límite entre lo que puede ser transmitido y lo que no, se borra. "De esta manera enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica" (Bernstein, 1985, p. 217).

Además de la teoría expuesta sobre la construcción social del curriculum, resulta necesario comprender que desde finales del siglo XX es posible detectar un discurso educativo global. Luego de la segunda guerra mundial los organismos internacionales han generado un lenguaje hegemónico a través del cual hacen sugerencias y recomendaciones a los países en desarrollo. Ball (1993) sostiene que este discurso gestado desde las agencias internacionales define reglas que dividen lo que puede pensarse de lo que no. Asimismo, Beech (2006) explica que el discurso educativo global se recontextualiza de manera distinta al interactuar con los distintos discursos disponibles en cada contexto (nacional y local). Es decir, las discusiones que se dan a nivel global sobre educación, se traducen en propuestas por los organismos internacionales y generan un discurso educativo global. Ese discurso, al tomar contacto con cada contexto específico, es recontextualizado de manera diferente. Los autores (Ball 1993; Beech 2006 y 2007) refieren a que las políticas son traducidas, reapropiadas y puestas en práctica en contextos socio-históricos e institucionales específicos y diferentes entre sí. Ball sugiere que el fenómeno de las políticas educativas no es una cuestión estática, sino que debe ser pensado en términos de flujos temporales que están en constante movimiento. En el marco del presente análisis, para lograr comprender las políticas educativas de una región resulta necesario tomar

en cuenta las influencias externas como también los procesos de recontextualización de esas ideas. La internalización de las políticas educativas debe ser analizada desde sus dos facetas y entendiendo la complejidad de la relación entre lo local y lo global.

Los alcances del Programa puestos en relación con los principios de seguridad y educación alimentaria definidos por los organismos internacionales

Analizados desde la perspectiva descripta, se presentan a continuación los alcances del Programa puestos en relación con los principios de seguridad y educación alimentaria definidos por los organismos internacionales.

Es posible observar, en los materiales curriculares, los aportes de diferentes documentos, instituciones y actores que se complementan en la definición de los contenidos desarrollados por el Programa. En los *Libros para el Docente* se hace referencia a las GAPA y a la Gráfica de la alimentación saludable, creadas por la AADyND y reconocidas por FAO y UNICEF. Estas guías conforman un recurso importante para la intervención educativa, fijan, de alguna manera, un estándar de referencia nacional para el diseño de políticas públicas vinculadas a la alimentación y la salud. Se las presenta como material de apoyo complementario:

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

Se hace referencia también a las gráficas de talla y peso creadas por la OMS y utilizadas por la Sociedad Argentina de Pediatría (Libro para el Docente 2, s/f, p. 10)

Es posible entonces, reconocer al Programa como vehículo que recupera, traduce y recontextualiza discursos y recomendaciones provenientes de organismos supranacionales y nacionales.

El análisis permitió comprender cómo entiende el Programa a la alimentación y la educación alimentaria, qué contenidos involucra y a qué campos disciplinares corresponden. Conocer las concepciones sobre el tema y el modo en que el problema de la alimentación es definido en el corpus, resultan necesarios para comprender qué se espera que la escuela y los maestros piensen, enseñen y evalúen respecto a la alimentación. En este sentido es que fue posible observar que el Programa entiende a la alimentación como un hecho social total y como un fenómeno complejo atravesado por diferentes factores. De eso parece dar cuenta la multiplicidad de campos disciplinares presentes en la producción de estos materiales. El análisis del corpus permitió observar, también, la apropiación selectiva de discursos de diferentes campos disciplinares. Se pudo identificar una línea de contenidos provenientes de las Ciencias Naturales:

Algunos de ellos se llaman nutrientes esenciales: son aquellos que no pueden ser producidos por el organismo y deben ser aportados a través de la alimentación (algunos aminoácidos de las proteínas, algunos ácidos grasos, las vitaminas, los minerales y el agua) (*Libro para el Docente 1, s/f, p. 57*).

Incluyendo la voz de la Biología: Desde lo biológico, comemos alimentos para obtener nutrientes necesarios y así poder desarrollar nuestras funciones vitales (*Libro para el Docente 1, p. 56*). De la Química de los alimentos: Las vitaminas se dividen en dos grandes grupos: Solubles en grasas o liposolubles (A, D, E, K) (...) Solubles en agua o hidrosolubles (complejo B y vitamina C) (...) (*Libro para el Docente 1, p. 63*). También de la Física vinculada a la nutrición: Mezclas heterogéneas: presentan un aspecto no uniforme. Sus fases se pueden separar, por ejemplo, por filtración, decantación y separación magnética (*Libro para el Docente 1, p. 87*).

Esta mirada abarcadora sobre la alimentación incluyó también una perspectiva social, cultural e histórica. En los *Bloques Conceptuales* se explica:

Frente a la universalidad del hecho biológico (nuestro metabolismo nos requiere determinados nutrientes) se nos presenta la relatividad de la cultura alimentaria: las infinitas formas en que los distintos pueblos – e incluso el mismo pueblo a través del tiempo – han respondido al imperativo biológico de ingerir los nutrientes necesarios para vivir y reproducirse (*Libro para el Docente 1, s/f, p. 67*).

La perspectiva social y cultural de la alimentación integra contenidos de Historia, Sociología y Economía, entre otros. La historia de la alimentación tiene su lugar en los materiales tanto para los docentes como para los alumnos, se expone por ejemplo las costumbres alimentarias de los guaraníes (*Revista Comidaventuras 2, s/f, p. 7*). Es posible también hallar contenidos relacionados a la formación para el consumo. Se integran contenidos vinculados a la higiene, la conservación de alimentos, la bromatología, la publicidad y la economía familiar. Por ejemplo, en los materiales para el docente se identifican secciones destinadas a la comprensión de la información presente en los envases de alimentos.

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

Así como el discurso pedagógico incorpora saberes de diferentes campos disciplinares, el Programa concibe a la alimentación como un fenómeno complejo atravesado por diversos factores. El acto alimentario es abordado desde sus múltiples aristas. La introducción a los *Libros para el docente* sostiene:

El hecho alimentario, en nuestras sociedades atravesadas por el fenómeno de la globalización, requiere una aproximación multidimensional, que visualice el estudio de la alimentación en el marco de una cultura (*Libro para el Docente 1, s/f, p.1*).

Resulta posible inferir que el Programa aborda el acto alimentario y la educación alimentaria desde el concepto de seguridad alimentaria antes definido. La EAN se conforma de este modo como un pilar fundamental para formar ciudadanos libres y autónomos en términos de alimentación. Esa concepción presente en el Programa, enmarcada en los discursos globales, es la resultante del particular proceso de recontextualización realizado por agentes y actores locales. Más allá de los factores actuantes en el contexto nacional, la concepción de EAN y seguridad, tratada en el Programa, coincide con lo que los mismos organismos consideran como segura y saludable.

Asimismo, en términos de Bernstein (1997), en el proceso de selección y recontextualización que se aplica sobre los saberes a ser transmitidos se delinea un tipo de destinatario específico. Los hallazgos encontrados sobre el perfil de niño permiten identificar una construcción de niño consciente, responsable, comprometido y juicioso de su propia alimentación. Se valoriza un niño crítico que conoce las porciones que debe ingerir de cada alimento y conoce las funciones que esos nutrientes tendrán en su organismo:

Para comenzar a evaluar con los niños si su alimentación es adecuada se les pedirá un registro de los alimentos consumidos durante un día. (...) Para comparar los alimentos que consumen con las recomendaciones de los profesionales de la salud, y evaluar así su cantidad y calidad, solicitaremos a los chicos que comparen los alimentos ingeridos con el plan de alimentación saludable (*Libro para el Docente 2, s/f, p. 26*).

Por su parte, el material curricular destinado a los docentes delinea un maestro inexperto en materia de EAN. Tanto desde los *Bloques Conceptuales*, que presentan una visión teórica actualizada y fundamentan la alimentación humana como saber escolar, como desde los *Recorridos Didácticos*, que exhiben numerosas propuestas sumamente detalladas que brindan ideas y ejemplos a los docentes, se delinea un tipo de maestro que aún no posee una *expertise* en torno a la educación alimentaria. El Programa concibe así un maestro que precisa de estos materiales para enriquecer su formación sobre estas temáticas, como también para apoyarse a la hora de planificar sus clases. Por su contenido y el modo en que interpela a los maestros, el *Libro para el docente* parece intentar configurarse como un material de formación continua (Vezub, 2013). El Programa conforma un dispositivo que se propone, de alguna manera, facilitar a los maestros la enseñanza de la educación alimentaria en las escuelas, brindándoles tanto contenidos actualizados disciplinares como ejemplos e inspiraciones de actividades a realizar en el aula. Sería posible pensar que el Programa se propuso formar un modelo de capacitación docente en relación a la educación alimentaria.

Con respecto a los conceptos de clasificación y enmarcamiento desarrollados en la teoría de Bernstein (1985), en los *Bloques Conceptuales* se

observa un marcado límite entre los contenidos provenientes de las Ciencias Naturales, lo cual permitiría hablar de un currículum con una clasificación fuerte. Esta clasificación corresponde a contenidos claramente aislados unos de otros, marcados por fuertes límites. Esto explicita un discurso más especializado, donde las voces e identidades están bien diferenciadas. Los contenidos provenientes de las Ciencias Naturales se hallan principalmente en los materiales para el docente, en mayor medida en los *Bloques Conceptuales*. En lo que respecta al material para el alumno, es poca la presencia de estos contenidos. En este sentido, es posible inferir que, en el discurso pedagógico, el discurso instruccional definido integra y condensa conocimientos de Ciencias Naturales sobre la alimentación, especialmente para los docentes. Mientras que, en los materiales curriculares dirigidos a los alumnos, los contenidos de las Ciencias Naturales tienen menor peso que los contenidos provenientes de las Ciencias Sociales.

Las secciones destinadas a los contenidos de las Ciencias Naturales fuertemente clasificados, corresponden a un tipo de currículum agregado que parece exigir del docente mayor dominio disciplinar; de allí que ha sido posible pensar como parte del dispositivo de formación docente continua al *Libro para el Docente*. En este tipo de currículum agregado las relaciones de poder son explícitas, la figura del docente y del alumno es asimétrica.

En relación a los contenidos provenientes de las Ciencias Sociales se identifica un nivel de clasificación débil. Es decir, las miradas histórica, social, cultural y antropológica no muestran un fuerte límite entre sí, sino que se amalgaman y entrelazan dando como resultado lo que definimos como: la perspectiva social y cultural de la alimentación. Por ejemplo, se explica la construcción de sentido que existe por detrás de lo que se suele llamar "comida" y que se vincula con diferentes dimensiones que la atraviesan. Un plato de comida, desde esta perspectiva, no es solamente un depósito de nutrientes que satisfacen una demanda biológica, sino que es el contenedor de numerosos fenómenos y dimensiones extrínsecas a él.

En síntesis, lo que hace que los alimentos se integren o no al régimen de un grupo humano no depende exclusivamente de las características biológicas (que le dan su carácter de "comestible") sino de las asociaciones culturales, es decir, la construcción de sentido que se ha hecho sobre ellas. Esas construcciones de sentido son dependientes de las dimensiones socioculturales (Libro para el Docente 1, s/f, pp. 71 y 72).

Resulta importante remarcar que esta perspectiva social y cultural de la alimentación es relevante, tanto en los materiales para el docente como en los destinados a los alumnos. Estos contenidos no presentan un límite marcado entre sí, sino que podrían ser más bien entendidos como un currículum integrado. Es decir, el límite entre contenidos es más difuso, por lo cual los docentes tienen menor control sobre las disciplinas, y sobre la decisión de qué, cómo, cuándo y cuánto enseñar. Las relaciones de poder son menos explícitas. El poder se distribuye de manera horizontal entre docentes como transmisores y alumnos como receptores. Los alumnos están en condición de mayor paridad (en relación

al docente) a la posibilidad de decidir qué, cómo, cuándo y cuánto enseñar porque el saber disciplinario tiene bajo grado de definición. Este tipo de currículum integrado desde la perspectiva social y cultural puede ser considerado como un alcance del Programa ya que interpela a los alumnos, los posiciona en un espacio más próximo al saber.

Respecto del docente esta característica de la perspectiva social y cultural da pie a dos interpretaciones divergentes. Por un lado, permite suponer a un docente que ya domina disciplinariamente los diversos contenidos de las Ciencias Sociales, por lo cual el *Libro para el Docente* no se le presenta como un material para la formación continua en ese campo de conocimiento. Por otro lado, esta diferencia en la clasificación del currículum para uno y otro conjunto de disciplinas, lleva a considerar que, para integrar la multifactorialidad que requiere el abordaje de la alimentación, la preparación del docente en las Ciencias Naturales debe tener más grado de detalle, especificidad y profundidad que su formación en las Ciencias Sociales.

Una inquietud se desprende de este análisis sobre el currículum agregado que exhibe la perspectiva social y cultural. Para la formación del docente, que esta línea de contenidos se presente en forma de currículum agregado, con límites difusos ni siquiera esbozados, parece aludir a una menor profundización disciplinar. Esto puede ubicar a la perspectiva social y cultural como menos específica y a la producción de saber que realiza, así como a sus aportes a la construcción de conocimiento sobre EAN como menos científica (y por ende legitimada). En este punto, sería pertinente advertir sobre una limitación del Programa, más que un alcance.

Los materiales del Programa reconocen que, para alcanzar la seguridad alimentaria, deben ser puestas en práctica estrategias que interpeleen a los diferentes actores de la comunidad. En sintonía con FAO y OMS el *Libro para el Docente* recalca que es necesario fortalecer y contemplar a la comunidad, asegurar el acceso de la población a alimentos seguros, de calidad y en cantidad suficiente.

En síntesis, los hallazgos permiten afirmar que el discurso pedagógico sobre alimentación conserva definiciones centrales del discurso supranacional y resulta congruente en el contexto económico y político nacional. El Programa otorga a la educación alimentaria la capacidad de atenuar las desigualdades y enfatizar el cumplimiento de la seguridad alimentaria en un contexto del país particularmente sensible. Para eso, adopta una mirada sobre la alimentación y la educación alimentaria y nutricional que aborda sus diferentes aristas, abraza su complejidad e interpela a la comunidad.

Limitaciones del Programa puestos en relación con los principios de seguridad y educación alimentaria definidos por los organismos internacionales

Es el momento de señalar las limitaciones identificadas en el análisis del mismo Programa. A partir de los hallazgos fue posible sostener que el discurso pedagógico tiene una fuerte intención de enseñar qué se entiende por una buena alimentación, incentivando buenos hábitos alimentarios y de bienestar general.

En esa operación puede postularse que el Programa construye un patrón alimentario universal para la población que habita la Argentina que no es representativo de las diversidades culturales alimentarias. Basado en las recomendaciones de instituciones como la AADyND y FAO, construye una cultura alimentaria ideal donde ciertos alimentos son valorados, así como también los modos de ser preparados y ciertas actitudes individuales asociadas al acto de comer.

Verduras y frutas: son alimentos muy saludables por su contenido en fibra, vitaminas y minerales; además son la única fuente de vitamina C y contienen también agua y energía. (...) Leches, yogures y quesos: son nuestra principal fuente de calcio, un mineral imprescindible para formar y mantener la estructura de huesos y dientes. También contienen proteínas de excelente calidad y vitaminas A. y D. (Libro para el Docente 1, s/f, p. 91-93).

Es decir, a partir de estas recomendaciones y definiciones sobre lo que se aconseja comer (tomadas en las Guías Alimentarias y Gráficas de alimentación saludable) se promueve un tipo de ingesta basada en cereales, frutas y verduras, lácteos y carnes magras, orientando hacia la adquisición de un cierto gusto alimentario que se considera saludable (Libro para el Docente 1, s/f, p.94). De este modo el Programa, como discurso pedagógico oficial, propone una manera de regular la dieta de niños y adultos y para eso define o construye una pauta de comportamiento esperable y una cultura y un gusto alimentario ideales.

La valorización de ciertos alimentos y de sus modos de preparación como verdad universal permite comprender lo que Bernstein sostiene sobre la construcción social del currículum. El campo de recontextualización construye un discurso especializado con voz y lógica propia; es en este procedimiento de descolocación y recolocación de saberes donde se borran sus bases sociales y sus relaciones de poder. Esto hace parecer al discurso pedagógico como universal. Quizás, es esto mismo, el arbitrario cultural alimentario, lo que puede atentar contra la seguridad alimentaria al no reconocer y abarcar las particularidades culturales existentes respecto de los alimentos. En ese marco, es posible destacar una primera limitación del Programa que, presenta cocinas con carácter de universales, para poblaciones social y culturalmente particulares¹.

Siguiendo la línea de la teoría de Bernstein, el discurso pedagógico imagina destinatarios específicos. El programa define un niño específico, inmerso en un núcleo familiar:

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

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

¹ Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, en Argentina el 18% de la población es inmigrante. Fuente: INDEC.

ese modo imagina también un modelo familiar, en singular: Esta instancia puede ser una oportunidad para que los padres se acerquen a la escuela y poner en práctica juntos diversas recetas de pan (Libro para el Docente 1, s/f, p. 47).

CONCLUSIÓN

El análisis permitió observar una concepción de alimentación como fenómeno complejo atravesado por diferentes factores, de allí la multiplicidad de campos disciplinares presentes en los materiales.

Los materiales delimitan un maestro inexperto en materia de EAN. También, una asimetría entre la línea de contenidos de las Ciencias Naturales y la perspectiva social y cultural de la alimentación. Esta última ofrece un límite difuso entre contenidos, exhibiendo así relaciones de poder menos explícitas entre docente y alumno.

El Programa se propone contribuir como un pilar fundamental para el cumplimiento de la seguridad alimentaria dada su capacidad para mejorar el comportamiento alimentario y el estado nutricional de la población. Se conforma como una plataforma para la seguridad alimentaria con una perspectiva marcada por los discursos de organismos nacionales y supranacionales.

Hasta aquí sus alcances, sin embargo, en este proceso construye un patrón alimentario universal, lo que podría entrar en contradicción con la seguridad alimentaria al no reconocer e integrar particularidades culturales de los alimentos. De aquí, una posible apertura a pensar en dietas que den cabida mayor a la diversidad cultural. Es posible preguntarse ¿hasta qué punto el discurso pedagógico analizado contempla acabadamente la faceta cultural de la alimentación, el contexto particular de cada alumno y alumna y los múltiples formatos familiares que componen las comunidades escolares?

Tal como fue señalado, las concepciones sobre alimentación y el modo en que son definidos en el corpus, así como las atribuciones de los destinatarios, resultan imprescindibles para comprender qué se espera de la escuela y los maestros hagan durante la enseñanza y la evaluación. En este punto y haciendo el balance de los alcances y limitaciones podría decirse que el Programa parece confiar en la responsabilidad y habilidad de los docentes al momento de plantear estrategias de enseñanza situadas para la EAN. Quizás sea esta una hipótesis para una nueva investigación que aborde, en términos de Bernstein, el contexto de reproducción.

REFERENCIAS

- Aguirre, P. (2005). *Estrategias de consumo. Qué comen los argentinos que comen*. Miño y Dávila.
- Aguirre, P. (2007). *Dime qué comes y te diré quién eres*. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/ciencia/19-90812-2007-09-05.html>.
- Encuesta Mundial de Salud Escolar. (2018). Ministerio de Salud y Desarrollo Social.

- Aguirre, P. (2016). Alimentación humana: el estudio científico de lo obvio. *Salud colectiva*, 12(4), 436-472.
- Ball, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education* (13), 10-17.
- Beech, J. (2006). Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado. En: Wainerman, C. y Di Virgilio, M. *El quehacer de la investigación en Educación*. Manantial.
- Beech, J. (2007). La internalización de las políticas educativas en América Latina: *Revista Pensamiento Educativo*. 153-173.
<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25503>
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de educación* (15), 5-55.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- FAO (2017). Infografía
<http://www.fao.org/resources/infographics/infographicsdetails/es/c/1027149/>
- Fins, K. (2018). *Análisis de Políticas Públicas de Seguridad Alimentaria. El Programa Nutricional de la CABA: un modelo de prácticas en Educación Alimentario Nutricional*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Salud Argentina y AADyND (2016). Guías alimentarias para la Población Argentina. https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2020-08/guias-alimentarias-para-la-poblacion-argentina_manual-de-aplicacion_0.pdf
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6,1.
- Eva Zafra Aparici, E. (2017). "Educación alimentaria: salud y cohesión social". *Salud Colectiva*; 13 (2) p.295-306
<http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/1191>

Fuentes

- Lámina de apoyo gráfico 1.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.
- Lámina de apoyo gráfico 2.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.
- Lámina de apoyo gráfico 3.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.

- Libro para el Docente 1.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.
- Libro para el Docente 2.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.
- Libro para el Docente 3.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.
- Revista Comidaventuras 1.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.
- Revista Comidaventuras 2.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.
- Revista Comidaventuras 3.* Educación Alimentaria y Nutricional: Proyecto TCP/ARG/3101. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación.