

Educación Física, educación del cuerpo y pequeña infancia: interfaces y contradicciones en la rutina de una guardería

Ana Cristina Richter^{*}

Alexandre Fernandez Vaz^{**}

Resumen: Partiendo de una etnografía realizada en una guardería, el presente trabajo trata del «lugar» de la Educación Física en la Educación Inicial. El mismo se materializa, entre otros factores, en la búsqueda de las profesionales por la delimitación de un espacio «adecuado» a las clases, lo que responde al anhelo de un ambiente que evite la «dispersión», la «mezcla» y que mantenga a los niños «debidamente» resguardados. Los resultados revelan una rutina institucional en la que las prácticas corporales y cuidados con respecto al cuerpo son los protagonistas, lo que también se traduce en momentos marcados por castigos y amenazas, prácticas de exclusión y prejuicio, violencia, control de los gestos y estandarización de movimientos.

Palabras clave: Educación Física. Educación Inicial. Guarderías. Comportamiento infantil. Antropología cultural.

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se ocupa de parte de los resultados de una investigación realizada en una institución de atención a la pequeña infancia de la Red Pública de Enseñanza de Florianópolis compuesta por treinta y ocho profesionales que atendían, en aquel momento, a ciento ochenta niños de entre 0

* Alumna de Doctorado en la Universidad Federal de Paraná. Investigadora ayudante del Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (Núcleo de Estudos e Investigación Educación y Sociedad Contemporánea) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Profesora colaboradora del Curso de Educación Física de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: ana_tinaa@uol.com.br

** Doctor en Ciencias Humanas y Sociales. Núcleo de Estudos e Investigación Educación y Sociedad Contemporânea. UFSC/CNPq. Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: alexfvaz@uol.com.br

y (5) 6 años de edad.¹ La investigación buscó describir, analizar y comprender prácticas corporales que se planteaban en aquel ambiente, además de verificar la presencia de dispositivos pedagógicos que traspasan el cuerpo, observando el modo en el que operan y se organizan en el espacio-tiempo de la guardería, intentando trazar un inventario para estudios sobre la educación del cuerpo en la infancia que considere todo un conjunto de momentos que componen la rutina diaria institucional, que incluye los cuidados, los juegos y las situaciones de aprendizaje dirigidas. Esos momentos están demarcados por períodos de entrada, de higiene, de alimentación, de sueño, de parque, de actividad orientada y de salida, además de los momentos destinados a la Educación Física, práctica integrada a las guarderías de la Red desde 1982. La investigación comprendió un extenso conjunto de observaciones de campo, entrevistas y análisis de documentos.

En su trayectoria, la Educación Física de la Educación Inicial de la Red Pública de Enseñanza de Florianópolis aparece marcada por una serie de (in)definiciones,² ya sea en lo que se refiere a la presencia de dicha asignatura en la Educación Inicial, a su papel y sus programas de acción, como en lo que dice respecto a teorías, a concepciones y a directrices seguidas. Estas, inicialmente, se fundaban en las ciencias biológicas o en abordajes evolutivos, como el relativo al discurso de la psicomotricidad, para, posteriormente, encontrar un referencial histórico-crítico y, después, una Pedagogía de la Infancia.³ Este último encuentro ha llevado el área a enfrentar

1 Gradualmente, los niños brasileños de seis años de edad se irán incorporando a la escuela regular, de conformidad con la Ley 11.274/2006, que implanta la enseñanza fundamental de 9 años.

2 Sayão (1996) estudió las representaciones docentes, los programas y las influencias que se inscriben en ese proceso de inserción de la Educación Física en la Educación Inicial en Florianópolis, analizando sus especificidades en lo que dice respecto a las prácticas pedagógicas.

3 Desde la perspectiva de una Pedagogía de la Infancia, se busca romper con modelos escolarizantes en la educación de los niños pequeños, una vez que «el aspecto cognitivo privilegiado en el trabajo con el contenido escolar, en el caso de la educación inicial, no debe adquirir una dimensión mayor que las demás dimensiones involucradas en el proceso de constitución del sujeto-niño ni reducir la educación a la enseñanza. [...] En la educación de niños menores de seis años en guarderías y escuelas de educación inicial,

la paradójica misión de romper con los modelos escolarizantes que defienden la planificación de las actividades a partir de períodos⁴ (hora/clase) que fragmenta los contenidos y desconsidera, a veces, los intereses y necesidades de los niños (SAYÃO, 2004).

En este texto, tratamos de los momentos de Educación Física no dejando de dialogar con los demás tiempos que componen la rutina diaria institucional, teniendo en cuenta todo un conjunto de actividades, discursos, programas, técnicas, ritos y cuidados dirigidos, sobre todo, al cuerpo y que parecen asumir protagonismo en aquel ambiente educativo.

En esa coyuntura, nos interesa, centrándonos en la formación, pensar y repensar cómo la Educación Física se desarrolla en las instituciones de atención a la pequeña infancia, considerando su lugar en la Educación, en general, y en la Educación Infantil, específicamente. Es por la ambigüedad de ese espacio (lugar y no lugar) que procuramos transitar a lo largo de este trabajo.

El primer punto digno de observación dice respecto a la búsqueda de los profesionales por un «lugar» para la Educación Física, esto es, un espacio físico «adecuado» a las clases, pero también vinculado a la necesidad de encontrar un ambiente que evite la dispersión de una infancia materializada por niños que transitan por lugares menos convencionales, menos «seguros», menos asépticos, para decirlo de algún

las relaciones culturales, sociales y familiares tienen una dimensión aun mayor en el acto pedagógico» (ROCHA, 1999, p. 63-4).

4 Sayão (2000, p. 51) explica: «El tiempo de la infancia, como lo advierte Perrotti [...], es tiempo de lo lúdico, en el cual la actividad determina el tiempo y no lo contrario. Siendo así, la Educación Física organizada como "hora de...", así como se organizan las asignaturas escolares, no tiene sentido para los niños pequeños, que piensan, actúan y sienten en una totalidad compleja. La asignatura como organización racional de contenidos fragmenta tanto el conocimiento como al sujeto-niño». Aunque existan guarderías y núcleos de Educación Infantil (NEIs) cuyos profesionales orientan sus prácticas a partir de parámetros diferenciados que no se vinculan más al tiempo del reloj, sino, más bien, al tiempo lúdico, y en las cuales no solo los profesores determinan las actividades y todos son involucrados en el proceso (los niños y los/las profesionales que actúan con ellos), varias unidades aún organizan el trabajo siguiendo modelos escolarizantes. Así, en esas escuelas o guarderías, las actividades se planifican a partir de períodos —hora/clase— y, muchas veces, están desconectadas del proyecto pedagógico de la institución.

modo. Acto seguido, tratamos de los lugares por los cuales los profesores de Educación Física (pero también los demás actores de la institución) parecen no transitar, aunque en ellos se planteen numerosas situaciones que involucran la educación del cuerpo. Tanto la búsqueda de un espacio para la Educación Física como aquellos no transitados se configuran como lugares y tiempos que abarcan un conjunto de normatizaciones que contribuyen, como veremos, a la conformación de hábitos y sensibilidades: son lugares de educación del cuerpo. En el último segmento del texto, elaboramos algunas notas que pretenden interrogar sobre la presencia de la asignatura Educación Física en la educación de la pequeña infancia en un espacio como la guardería, en el que el cuerpo, sus prácticas y cuidados adquieren especial relevancia.

2 DE LOS LUGARES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA GUARDERÍA

El barrio en el que se sitúa la guardería está ubicado en la porción centro-norte de la ciudad, a aproximadamente diez kilómetros del centro. Ocupa los márgenes de una extensa carretera a lo largo de la cual se encuentran sedes administrativas de empresas, un shopping center, pequeñas casas comerciales y complejos de viviendas destinados a las familias de bajos ingresos. Atendiendo a la legislación vigente en lo que se refiere a los criterios para la acreditación y el funcionamiento de las instituciones de Educación Inicial, la guardería comporta una estructura básica compuesta por espacios destinados a la administración y servicios pedagógicos, cocina con despensa, comedor, lavandería, baños y salas para la actividad de los niños. El patio de entrada, cubierto con adoquines, con declives y pisos irregulares, es utilizado por las profesoras como «espacio para Educación Física». Además de ese patio, con frecuencia, para dichas clases, se ocupan las salas y, más raramente, el parque y el

terreno que alberga la huerta, repleto de árboles, frutas e insectos.

El espacio es comparado por las profesionales⁵ con otros ambientes en los que anteriormente trabajaron:

Ya he trabajado en tantos lugares y tenía espacios malos. [...] Esto me pareció el paraíso. Solo que la guardería ha aumentado. [...] *Mezclaba*⁶ al niño del parque con los niños de la Educación Física. [...] Entonces, me vine hacia este lado [área de estacionamiento]. Es bueno porque queda *aislado*, no vienen otros niños. [...] A la huerta, a veces, hasta voy. Solo que allá es muy *abierto*. Los niños se *pierden*; [...] entonces, se complica, ¿no? El espacio físico no era ideal, pero me parece que, con relación a muchas escuelas en las que trabajé... era muy grande. Había un espacio en la entrada en el que uno podía desarrollar algunos juegos. [...] No era ideal [...] Pero está bien eso (cursivas nuestras).

Por su parte, una ex-directora de la guardería (que actuó once años en la institución) lamenta, durante su administración, no haber materializado su deseo de «construir una cancha» para las clases de Educación Física. Su posición muestra cuán presente es el vínculo de la Educación Física con la institución deportiva en el imaginario institucional, en detrimento de otras posibilidades que se plantean en el contexto de las prácticas corporales, en especial para los niños pequeños. Como lo señala Soares (2003, p. 15), «[...] somos educados por el espacio que nos rodea, de la palabra a la arquitectura, de nuestras casas, escuelas, edificios donde trabajamos, calles, espacios destinados a las prácticas

5 Las clases de Educación Física son impartidas por tres profesionales: una de ellas es efectiva y trabaja hace muchos años allí y las otras actúan o actuaron temporalmente en la guardería.

6 La expresión muestra resistencia a una Educación Física no caracterizada como hora/clase y que se hiciera disponible para un grupo específico de niños. En esos términos, también el hecho de que los grupos se organicen en grupos de acuerdo a la franja etaria contradice una visión de una Educación Inicial que «no quiere ser escuela» y que defiende la interacción entre los niños.

corporales». Ahora bien, muchas de las instituciones educativas⁷ disponen de canchas polideportivas y recursos considerados ideales para la Educación Física, estando esta, a su vez, domesticada por la cultura del entrenamiento deportivo.

La idea de «espacios adecuados» y/o «inadecuados» aparece también en las intervenciones de otros profesionales, como la de la profesora que explica:

Creo que tenemos un espacio físico enorme, solo que no está bien estructurado, falta más seguridad. [...] Tenemos una huerta allá atrás, el terreno es inmenso, pero hay vidrios rotos, es abierto a la comunidad, no es cercado. Corremos riesgos de lastimarnos. Hay pozos, pues no hay césped.

Al mismo tiempo en el que manifiesta en las voces de los/de las profesionales el deseo de un «ambiente ideal», una cancha deportiva, un terreno con césped, se nota un «consentimiento» relativo a los espacios disponibles (elogios a la dimensión del terreno, o la afirmación de la profesora cuando dice: «pero está bien eso»). Esa ambigüedad converge en el anhelo por un lugar —lo deportivo tomado como paradigmático— que facilite el control sobre los cuerpos, un lugar más «aislado», menos «abierto», en fin, un espacio en el que los niños no «se pierdan» o en el que corran menos «riesgos», como lo señalan las profesoras. Parece plantearse la «necesidad» de rejas y cercas, límites y fronteras, «rayas» y demarcaciones, dadas las dificultades de organización de las actividades en un espacio que es percibido como caótico y favorable al descontrol de los pequeños que insisten en

7 No solo los ambientes educativos se encuentran domesticados por la cultura del entrenamiento deportivo. Para Soares (2003, p. 15), «“piscinas rectangulares”, “semiolímpicas”, canchas “polideportivas” y academias de “gimnasia” equipadas con innumerables aparatos destinados al modelaje del cuerpo y/o a su performance aeróbica forman parte de nuestra vida cotidiana urbana y del imaginario rural, alcanzado por los medios televisivos como lugares destinados a prácticas corporales». Según la autora, el deporte de alto rendimiento, teorías y técnicas de entrenamiento han orientado las más diversas prácticas corporales y han alcanzado desde las escolares hasta las dietas que siguen principios de «rendimiento máximo, estetización del sacrificio, ocultamiento del dolor, justificación del placer» (SOARES, 2003).

«perderse» o «mezclarse» en aquel ambiente, según afirman y reafirman las profesoras.

Eso también se puede observar en el relato de una profesora que había necesitado ayuda de una auxiliar en reiteradas ocasiones a fin de «controlar a los pequeños, muy agitados». De acuerdo a sus palabras, cuando conducía a los niños al ambiente externo de la guardería, «uno estaba allá atrás hacia la huerta, otros bien arriba del muro a punto de subirse a un árbol, otros allá enfrente al portón y cerca de ti, unos ocho o nueve. Con el tiempo, ellos participaron. No hubo tanta agitación». Otra profesora, a su vez, anunció que daría clase en la sala, pues en la clase anterior había «realizado actividades al aire libre: actividades programadas sin resultado» debido a actitudes «inconvenientes» o «indisciplinadas» de los niños.

La Educación Física de la/en la guardería busca, entonces, un lugar seguro, cercado, resguardado, oculto: una cancha o cualquier lugar en el que se pueda organizar mejor la «dispersión», la «mezcla», la «inhabilidad» de la infancia y en el que se puedan esconder los comportamientos que recuerden cualquier expresión de una naturaleza no dominada, ya esté la misma representada por los comportamientos infantiles, espontáneos, «irracionales» o, aun, por el cuerpo y sus expresiones, demarcadas por los deseos. En otros términos, si es necesario equipar a los niños para que se orienten en el mundo y eso, obviamente, pasa por los procesos de autorregulación y de autocontrol, tributos a la vida civilizada, es necesario preguntar, no obstante, en qué medida esos procesos no se vuelven un fin en sí mismos y el autocontrol no es una máscara del dominio ejercido por una razón instrumental, aquella que no busca los fines de una vida buena, sino la eficiencia de los medios de control.

La búsqueda de la arquitectura adecuada se plantea como aliada de la búsqueda de higiene, de perfeccionamiento de la salud, de la preservación, de la adaptación a la norma, del alejamiento de los niños de lugares «inconvenientes», de la

preocupación por la presencia de los pequeños en ambientes funcionales que ayuden en la producción de sujetos higienizados y moralizados, bien ajustados al *modus vivendi* de la urbanidad.

Esos y otros principios que rigen el mundo, los cuerpos, los sentidos, actúan, muchas veces, silenciosamente en el transcurso de las clases de Educación Física, pero también en varios otros períodos de la rutina diaria institucional. Se trata de la presencia de marcas que tienen su registro más profundo sobre el cuerpo y, por eso, se revelan como lugares sobre los cuales es necesario pensar y actuar porque, en ellos, el cuerpo también adquiere protagonismo.

En ese sentido, cabe a los profesores y profesoras de Educación Física apartarse de su «hora/clase» y transitar por otros espacios y tiempos de la guardería, en diálogo con los demás profesionales de la institución, en el sentido de superar la idea de que solo la Educación Física «trabaja el cuerpo», una vez que la misma reúne solo una parte, seguramente importante, de las técnicas corporales y de los cuidados con respecto al cuerpo en ambientes educativos (VAZ, 2002).

Esas técnicas y cuidados con respecto al cuerpo, como lo señalamos, están presentes en todos los momentos del día a día institucional y componen un conjunto de norma(lizaciones), de procesos de disciplinamiento y contención de los niños o, en otros términos, se configuran como lugares de conformación de hábitos y sensibilidades. Adquieren destaque, en ese contexto: a) castigos y amenazas; b) prácticas de exclusión y prejuicio; c) violencia; y d) el control de los gestos y la estandarización del movimiento (entre tantas otras prácticas que los límites del presente trabajo no nos permiten abordar). Trataremos de dichas cuestiones a continuación.

3 DE LOS (OTROS) LUGARES DE EDUCACIÓN DEL CUERPO EN LA GUARDERÍA

Las siguientes escenas descritas, recortadas de nuestro cuaderno de campo, ilustran algunos trechos de las clases de Educación Física impartidas por diferentes profesionales que actúan en la guardería.

ESCENA 1: La profesora de Educación Física le explica (a los pequeños) que la clase tendrá acompañamiento musical: los niños bailarían y, al interrumpirse la música, deberán ponerse en el interior de un aro, inmóviles. [...] La actividad es interrumpida: «quiero saber por qué tú y tú están quietitas». Las niñas son tomadas por el brazo e incluidas a la fuerza en el espacio en el que se está realizando el juego. [...] La consigna siguiente pide que bailen manteniendo una de las manos sobre la alfombra. Mientras realizan la propuesta, la profesora recoge los aros. Ya sea realizada con o sin éxito, se dicta una nueva actividad y dos niños son *puestos en penitencia*, sentados en sillitas cerca de la profesora. [...]

ESCENA 2: En la sala [...], la profesora de Educación Física le muestra una muñeca a una niña mientras un niño muerde a la maestra. Un niño arranca varias hebras de cabello de otro que llora. Mientras el llanto no se hace extremadamente alto, no es atendido. La profesora de Educación Física avisa: «vamos a guardar las colchonetas». [...] Después invita: «vamos a descansar un poquito allá en la colchoneta (ahora ya dispuestos lado a lado en el piso de la sala para el momento de sueño) para almorzar». La auxiliar reitera la invitación: «Vamos a prepararnos para el almuerzo. Vamos a descansar.» Y canta: «Vamos a comer para hacernos fuertes, para hacernos fuertes y crecer».

ESCENA 3: [...] Un niño se acerca y dice que no le gusta jugar en ese terreno «porque su zapatilla de lucecitas se llena de espinas». Un niño traspasa la cerca y la profesora le pregunta: «¿Quieres volver a la sala?». [...] La profesora avisa: «Cuidado, no se ensucien, si no las maestras se van a enojar». Un niño solicita ayuda de la profesora para que lo ponga sobre una rama del árbol. Ella le explica: «Quien no sabe subir no sabe bajar» y manda al niño que vaya a otro espacio, solo, para «entrenar». [...] Ocho niños gritan cuando el viento se intensifica. Y dicen: «Un huracán vino aquí». Y sacuden las ramas «contribuyendo» con el viento. [...] La profesora mira el árbol y avisa subida de tono: «Miren, no hay que sacudir el árbol». Llama a los niños y, cuando escucha el pedido del niño que desea permanecer en el lugar, informa: «Los adultos tenemos reloj. A causa del horario de la merienda». [...] La auxiliar (que se acerca para buscar a los niños) toma la palabra y dice: «Estamos atrasados. Ahora vamos a lavarnos las manos con cuidado y, después, vamos a merendar».

a) Más allá del control del cuerpo en los espacios, en los tiempos, de la suciedad de los niños y de las represalias con respecto a las actitudes indeseables, descontroles y ritmos no homogéneos de los pequeños, algunas clases de Educación Física —pero no solo ellas— están marcadas por castigos y amenazas: avisos y reprensiones, reprimendas y castigos, generalmente en la forma de restricción corporal, pero también por incitaciones pautadas en compensaciones y recompensas.

Si en la Educación Física participa de un juego solo «el niño que esté sentadito», en el transcurso de las actividades orientadas en sala se escucha: «van a guardar los juguetes y sentarse, si no ¡no les contaré la historia!». En los momentos de sueño, a su vez, se escucha: «duérmete pronto, si no te vas a perder el horario de la merienda». Durante la comida: «a quien no esté sentadito, no le van a dar más carne»; también se

puede poner al niño aislado en una mesa vacía para que «sirva de payaso» para los demás, como anuncia la profesora.

Con ocasión de la realización de una actividad en sala, registramos en nuestro diario: «la maestra sostiene a un niño por el brazo y le dice: “Puedes sentarte y escribir ‘hormiga’. Ya lo habías escrito, lo borraste y ahora lo vas a escribir de nuevo. No sirve de nada que llores, vas a escribirlo de nuevo”. [...] La auxiliar acompaña a los niños al hall para una sesión de vídeo. La maestra le avisa que él no podrá ver la película, mientras lo sostiene entre las piernas. El niño “patalea” y no se dispone a copiar la palabra. [...] La escena se mantiene durante seis minutos hasta que la maestra anuncia que “la próxima vez” realizará el trabajo nuevamente».

Cabe recordar el aporte de Theodor W. Adorno, para quien la educación para la disciplina por medio de la dureza se personifica en el aprendiz que, al identificarse con la figura del adulto, acaba también por transformarse en agresor: «ser duro» significa, entonces, «indiferencia contra el dolor en general». En ese proceso, no se diferencia el dolor del otro del propio y del dolor en general. «Quien es severo consigo mismo adquiere el derecho de ser severo con los demás, vengándose del dolor cuyas manifestaciones necesitó ocultar o reprimir» (ADORNO, 2000, p. 128). Reconocer ese mecanismo y promover una educación que no premie el dolor y la capacidad de soportarlo son, para Adorno, aspectos que deben considerarse seriamente en el ámbito de la educación.

Como se puede observar en las descripciones anteriores, los lugares y tiempos institucionales surgen repletos de prácticas, técnicas y cuidados que inciden sobre el cuerpo. Tal vez el castigo y la amenaza que intimidan y silencian los cuerpos, que ajustan e inhiben los movimientos, pueden ocupar lugar en las reflexiones y prácticas de los profesores de Educación Física que actúan en las guarderías, junto a los demás profesionales, y componer un tema de interés al propio campo de la Educación Física.

b) Otro aspecto muchas veces banalizado o aun olvidado dice respecto a las prácticas de prejuicio y exclusión en las relaciones entre los niños. Encontramos en nuestros registros de campo diversos pasajes que ilustran esas situaciones: un grupo de niñas que prohibía la entrada de una niña al mismo lugar, pues «ella no tiene brillo (lápiz labial). Solo nosotras»; un niño que se acercaba a un grupo de niñas para ayudar a barrer la «casita», escuchaba: «solo las niñas pueden barrer».

También se observaron niños aislados durante las clases, como la niña recién inscrita en la guardería que — desde el comienzo hasta el fin de las actividades propuestas en Educación Física— permaneció sentada sobre una piedra porque era discriminada por los demás; o el niño negro y obeso, a quien un grupo de niños eligió para ocupar el lugar del lobo y ser perseguido con espadas hechas de ramas mientras repetía: «¡Yo soy un lobo buenito!».

Argumentando que el prejuicio se muestra presente en los niños ya en el jardín de infantes, Adorno (1971) llama la atención hacia los pequeños que aíslan a sus compañeros, rehusándose, por ejemplo, a jugar con otros niños considerados externos a su grupo étnico. El autor llama la atención hacia los niños que excluyen a los otros (*Ausschlissenden*), que componen colectivos que diluyen a los sujetos en las prácticas autoritarias y de sumisión. Adorno recuerda a los niños que les dicen a otros niños «contigo no juego» o, entonces, «con aquel nadie juega», desenmascarando nuestra frívola impresión de que la crueldad infantil sería «tan solo cosa de niños». Los niños que cierran las puertas o echan de la casa de muñecas a la niña no igual, que no permiten que el otro disfrute de un espacio común o de un juguete porque no dispone de un objeto similar, en su hostilidad hacia el diferente o hacia el no «adecuado», indican la exigencia de la proximidad de una mirada más atenta, de la intervención de un adulto que no puede transferir la autoridad a la tiranía del grupo, ese riesgo tan presente, como tan bien lo enfatizó Arendt (2004).

c) En la tentativa de respetar los «derechos» de los niños, de favorecer la creatividad o en nombre de la «libertad» y de la «espontaneidad», muchos momentos de la rutina diaria de la guardería favorecen prácticas de violencia entre los pequeños. En circunstancias en las que la mediación adulta no se establece, algunos niños, incapaces de resolver sus conflictos por medio del diálogo, agreden a los otros, arrancando juguetes de ellos, disparando puñetazos, patadas, zancadillas. Muchos pequeños quedan a merced de los más fuertes, de los más hábiles en manejar el cuerpo como instrumento de la violencia.

En un momento de salida, cuando los niños aguardan la llegada de los responsables, registramos en nuestro diario: «dos niños visten disfraces de “oso”; los “osos” son estimulados por un niño que grita: “Entonces empieza la pelea. ¡Empieza, empieza!” [...] y, de hecho, los niños se pelean hasta que uno de ellos se lastima. El niño incentivador se ríe a carcajadas. Solo cuando el «oso» afectado llora y le muestra la herida a la auxiliar de la sala, esta interviene».

Como lo sugiere Arendt (2002, p. 230), cuando los adultos se mantienen alejados y permiten que los niños individualmente determinen qué hacer y cómo hacerlo, la autoridad es transferida a la tiranía del grupo:

La autoridad de un grupo, aunque este sea un grupo de niños, es siempre considerablemente más fuerte y tiránica que la más severa autoridad de un individuo aislado. Si la miramos desde el punto de vista del niño individual, las chances de que él se rebele o haga cualquier cosa por su cuenta son prácticamente nulas; él no se encuentra más en una lucha muy desigual con una persona que, es bien cierto, tiene absoluta superioridad sobre él, sino en el combate a quien puede, no obstante, contar con la solidaridad de los demás niños, o sea, de su propia clase; en vez de eso, se encuentra en la posición, por definición irremediable, de una minoría de uno en enfrentamiento con la

absoluta mayoría de los otros. Pocas personas adultas son capaces de soportar una situación de esas, aun cuando la misma no es sustentada por medios de compulsión externos; los niños son lisa y llanamente incapaces de hacerlo. Así, al emancipar la autoridad de los adultos, el niño no se liberó, sino que fue sujeto a una autoridad mucho más terrible y verdaderamente tiránica, que es la tiranía de la mayoría.

Exento de la autoridad del adulto, imposibilitado de resolver sus conflictos por medio de la argumentación, el niño irrumpe con agresividad sobre los pares. Hay niños que utilizan la fuerza agrediendo físicamente a los demás; hay momentos en los que se organizan en grupos y excluyen o no permiten que otros usen un juguete o un espacio, como lo indican nuestros registros. Cabe recordar aquí a Adorno, para quien, en la medida en que

[...] todo carácter, incluso el de aquellos que más tarde practican crímenes, se forma en la primera infancia; la educación que tiene por objetivo evitar la repetición [de Auschwitz, de toda forma de barbarie] necesita concentrarse en la primera infancia (ADORNO, 1995, p. 121).

Parece que esas cuestiones que se fundan y dejan marcas, especialmente sobre el cuerpo, merecen ser destacadas, debatidas, ponderadas y consideradas como lugares de intervención pedagógica. Son espacios que exigen la presencia de la autoridad que no se origina en la violencia, sino que tiene, como lo señala Adorno (2000, p. 167), «[...] un momento de transparencia para el propio niño», o sea, de seguridad en la actividad ponderada y consecuente, identificada por los pequeños como tal.

Por otro lado, si desde la perspectiva de una Pedagogía de la Infancia, todas las dimensiones —mas allá de aquella que se restringe al dominio cognitivo— deben estar implicadas en la educación de los niños pequeños, entonces las cuestiones destinadas al cuerpo no deberían ocupar un lugar marginal.

d) Otro aspecto observado en la guardería implica diferentes modos de reglamentación del movimiento: su regencia por medio de códigos, por silenciosas reglas arquitectónicas, por materiales y juguetes pedagógicos, en fin, por normas preestablecidas que se dirigen al perfeccionamiento de los gestos técnicos, al rendimiento máximo, a ejemplo de la música, de la danza, de las coreografías presentes en las clases de Educación Física, en las festividades, en los vídeos que los pequeños son llevados a ver.

Observamos una clase en la que los niños veían un vídeo en el que una actriz (delgada, bonita, famosa, «buenita», etc.) presentaba canciones coreografiadas reproducidas dos veces, de modo consecutivo, para que los pequeños aprendieran los movimientos correctamente por medio de una serie de repeticiones. En otra escena, tres niñas seguían los pasos de la coreografía de una «banda» que ha ocupado lugar en numerosos programas de televisión. Una de las niñas, al mover el brazo lateralmente en vez de levantarlo, fue inmediatamente corregida por las demás: «si no lo haces *bien*, no juegas más».

También contribuyen al aprendizaje del gesto preciso y del movimiento estandarizado los juguetes presentes en el parque de la guardería. Esos materiales prescinden del diálogo, de la planificación, aunque provisoria, de un espacio común, pues, para «comodidad» de los pequeños, ya está edificado y «amueblado». Los juguetes pedagogizados⁸ (y también varios de los materiales destinados a las clases de Educación Física) proporcionan indicaciones con respecto a qué hacer con ellos, tal vez dificultando las posibilidades de creación de formas

⁸ Nos referimos aquí a los productos destinados a la infancia y que se autodenominan «juguetes pedagógicos» o «educativos». Fabricados a partir de orientaciones psicologistas o de abordajes evolutivos, determinan el uso a partir de habilidades, intereses y limitaciones, considerando las franjas etarias de los niños y apuntando reglas, modos de uso.

diferenciadas de sentir, de pensar, de problematizar y de recrear los movimientos.

Entran en juego ideales y modelos de identificación, el mimetismo⁹ de la mera reproducción, la exposición de una cultura domesticada de movimientos que promueve la aridez de la imaginación.

4 NOTAS FINALES

Las cuestiones señaladas en este trabajo indican que no solo en las clases de Educación Física, sino también en los momentos de higiene, de alimentación, de sueño, de actividades dirigidas, del parque —que, como se ha mencionado, conforman la rutina diaria de trabajo de las instituciones de atención a la infancia—, el cuerpo reconoce el placer y también el dolor. Muy demarcado por procesos de ajuste, modelado, regulación y disciplinamiento, el día a día de la/en la guardería aparece fuertemente delimitado por prácticas que inciden sobre el cuerpo, revelando que, aunque aparentemente velado, ocupa un lugar de notoriedad en la institución.

Como se anunció en la Introducción, y enfocando la formación, nos interesa pensar y repensar cómo la Educación Física se despliega en las instituciones de atención a la pequeña infancia; como área disciplinaria, debería ocuparse de lugares y temas que trascienden aquellos que históricamente han demarcado (y aún demarcan) su *locus* de actuación: la calle, la cancha o, en otros términos, la enseñanza de los deportes, la recreación o las prácticas psicomotoras que, en el

9 La capacidad mimética se caracteriza como una forma de aprendizaje, de producción del saber, de (re)conocimiento y aproximación no dominadora con respecto a los objetos. No se trata de una copia o de una simple imitación de un contenido, sino de la producción de múltiples sentidos y posibilidades por medio de las semejanzas y que, cuando reducidos a los procesos compulsivos de la racionalidad (instrumental) y organizados de acuerdo con modelos que meramente provienen del exterior, se convierten, perversamente, según lo enseñan Horkheimer y Adorno (1985, p. 168-186), en mera reproducción, en degradación de la mimesis, contribuyendo en el servilismo al inmediateísmo.

contexto de la educación inicial, especialmente en el ambiente investigado, permanecen vigentes en sesiones semanales bajo el dominio de las agujas del reloj que anuncian, de forma un tanto arbitraria, los minutos destinados a las «cosas» del cuerpo.

Esas cuestiones apuntan a tensiones que remiten a la especificidad curricular de la Educación Física, de la formación de profesores, de la legitimidad que la disciplina encuentra (o no) en los ambientes educativos, de los temas y contenidos que la misma comporta. Eso no es diferente en la práctica pedagógica, en la cual los impactos de la crítica a la Educación Física tradicional se hacen presentes de manera diversa, incierta y llena de matices. En el contexto de la educación de la pequeña infancia, esas críticas han remitido a principios, a prácticas y metodologías que venían «legitimando» su presencia en la educación inicial, a ejemplo de la psicomotricidad, de la recreación o, en el contexto específico de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis, de eventos de cuño competitivo¹⁰ que también marcaron (y aún marcan) la trayectoria del área. A nuestro juicio, más allá de esas propuestas y programas de acción que encierran las clases de Educación Física en sí mismas (o, como máximo, les dan «una manito» a otros campos del saber) y demarcan «su tiempo», dicha crítica debe extenderse al registro de los aspectos de la rutina diaria que escapan a las actividades planificadas, a la cancha o al patio, pero que no dejan de dar forma a la educación del cuerpo y en él imprimir marcas profundas. A esas marcas también corresponden dolores, heridas y sufrimientos marcados en la represión (de modo no exento de violencia) para mejor controlarlo y dominarlo.

Por otro lado, los datos señalados aquí, lejos de estar agotados, apuntan también a la necesidad de ampliar la relación entre todos los profesionales responsables por la formación de los pequeños en la medida en que vuelcan sus miradas hacia los espacios y tiempos, los gestos, palabras y

10 Sobre el tema, ver el trabajo de Sayão (1996).

acciones que se inscriben sobre el cuerpo en todos los momentos que configuran el día a día de trabajo en los ambientes educativos.

Si, por un lado, los niños nos brindan imágenes que obnubilan la realidad cuando se acercan a los objetos, atribuyéndoles valor de uso sin necesariamente la exigencia de dominación, sino, más bien, de reconocimiento y transformación de los elementos de la producción cultural, otorgándoles numerosos significados, por otro, también revelan su incompletitud, la necesidad de aproximación al otro y al diferente, al adulto que les presenta los elementos de la cultura y que también los conduce ante y por medio de las reglas de la civilidad. Eso exige renunciaciones y sacrificios que no son fines en sí mismos. Si no se plantea en esos términos, la educación se limita a la adaptación y la posibilidad de formación del sujeto autónomo se diluye en conformismo.

Como lo recuerdan los frankfurtianos, las relaciones entre adultos y niños y también entre los niños y sus pares, se establecen, se revelan también por medio de las marcas que se inscriben sobre el cuerpo: producen cicatrices que pueden ser comprendidas —cuando se abre la posibilidad de rememorar los dolores, los sufrimientos—; o producen la rigidez, la frialdad, el olvido vacío, pero que no cesa de manifestarse como barbarie. Al considerar las prácticas corporales y los cuidados con respecto al cuerpo en ambientes educativos para la infancia, esas afirmaciones ofrecen indicaciones para pensar con respecto a las cuestiones planteadas en este trabajo, para sugerir nuevas o revisar viejas preguntas sobre la educación del cuerpo.

De este modo, se plantea la necesidad de dialogar con los elementos que se inscriben sobre el cuerpo en los ambientes educativos y también con los hábitos del mundo contemporáneo, que naturalizan los espacios que determinan dónde, cómo y cuándo moverse y también con qué materiales relacionarse. De la misma forma, con los castigos, amenazas, premios que se establecen a partir de la apreciación de los

actos que se desvían de las normas, infundiendo temores, corrigiendo, disciplinando comportamientos «inadecuados»: las palabras, gestos y expresiones faciales que se imponen como mandatos, como órdenes numeradas y/o información abreviada, centralizada en el comportamiento y privada de escucha.

El conocimiento generado por investigaciones en ese ámbito nos puede ofrecer respuestas más concretas, que, a su vez, podrán proporcionar la condensación teórico-metodológica y el avance de las prácticas y de la formación (también de profesores), tomando en cuenta el dolor o, en las renunciaciones y sacrificios que exige la civilización, la posibilidad de una relación menos damnificada con el cuerpo, el propio o el de otro, y con el mundo; considerando, en definitiva, los fines a los que la educación se destina, la desbarbarización de la sociedad.

Physical Education, education of body and first childhood: interfaces and contradictions in the routine of a kindergarten
Abstract: Data of an ethnographic research in a Kindergarten are taken to investigate the "place" of Physical Education in the childhood education. This place is found in the search of Physical Education teachers of an adequate space to the practices, what meets the aim of finding an environment free of "dispersion", "mixing", an environment that keeps the kids "well" protected. The results show also an institutional routine where corporal practices and body cares are protagonists, something that as a detour, in moments with: a) punishments and threats, b) practices of exclusions and prejudices, c) violence, d) gestures and movements controls.
Keywords: Physical Education. Child rearing. Child Day Care Centers. Child behavior. Anthropology, Cultural.

Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche

Resumo: Partindo de uma etnografia em uma creche, o trabalho trata do “lugar” da Educação Física na Educação Infantil. Este se materializa, entre outros, na busca das profissionais pela delimitação de um espaço “adequado” às aulas, o que encontra o anseio por um ambiente que evite a “dispersão”, a “mistura” e que mantenha as crianças “devidamente” resguardadas. Os resultados revelam uma rotina institucional em que práticas corporais e cuidados com o corpo são protagonistas, também se traduzindo em momentos marcados por: castigos e ameaças, práticas de exclusão e preconceito, violência, controle dos gestos e padronização de movimentos.

Palavras-chave: Educação Física. Educação infantil. Creches. oмпortamento infantil. Antropologia cultural.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T.W. **Palavras e sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Kritik**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

_____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

_____. Disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Org.). **Educação infantil em debate**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999. p. 43-59.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p.55-67. jan. 2002.

SOARES, C. L. Cultura de Movimento. In: _____. **Corpo, prazer e movimento**. São Paulo: SESC, 2003. p. 14-23.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. P. **Educação do**

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, ene./mar. 2010.

corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: UFSC. 2002. p. 85-107.

_____. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, v.13, n.19, p. 7-11, 2002.

Este texto es un resultado parcial del programa de investigación Teoría Crítica, Racionalidades y Educación II, financiado por el CNPq.

Recibido el: 15.02.2009

Aprobado el: 26.06.2009