

## Prácticas corporales en jardines maternos de gestión pública de la ciudad de Córdoba

Ivana Verónica Rivero\*

### Resumen

El presente artículo es fruto de un proyecto de investigación que Perspectiva Social, una Organización No Gubernamental de la ciudad de Córdoba cuya misión está asociada al bienestar de la infancia, ejecuta a instancias de Fundación Arcor en alianza con la Municipalidad de Córdoba. Es esta una investigación mixta, de diseño inmerso que pretende explorar una realidad. Tiene por objetivo conocer y comprender ideas que inciden en las prácticas corporales de niñas y niños entre uno y cuatro años de edad que asisten a jardines maternos de gestión pública de la ciudad de Córdoba. La investigación se divide en dos etapas que encuentran correlato con los dos primeros objetivos específicos. Se recolectan y analizan datos cuantitativos (primera etapa) para mejorar un diseño cualitativo (segunda etapa). Se presentan aquí los resultados finales de la investigación, puntos sensibles a atender para promover en las niñas y niños formas de vida saludables donde el cuerpo y el movimiento ocupen un lugar preponderante.

*Palabras clave:* niñas/os, prácticas corporales, jardines maternos

\* Doctora en Ciencias de la Educación, Docente investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). e-mail: [ivrivero13@gmail.com](mailto:ivrivero13@gmail.com) / [irivero@hum.unrc.edu.ar](mailto:irivero@hum.unrc.edu.ar)

## **Body practices in mother gardens of public management of the city of Córdoba**

### **Abstract**

This report is the result of a research project that Perspectiva Social, a Non-Governmental Organization of the city of Córdoba whose mission is associated with the welfare of children, executes at the request of Fundación Arcor in partnership with the Municipality of Córdoba. This is a mixed investigation, of immersed design that seeks to explore a reality. Its objective is to know and understand ideas that affect the bodily practices of girls and boys between one and four years of age who attend mother gardens of public management in the city of Córdoba. The investigation is divided into two stages that are correlated with the first two specific objectives. Quantitative data (first stage) are collected and analyzed to improve a qualitative design (second stage).

The final results of the research are presented here, sensitive points to attend to promote in children healthy lifestyles where the body and movement occupy a preponderant place.

*Keywords:* girls / boys, bodily practices, kindergartens

Cada vez es más extendido y divulgado el consenso sobre el importante rol del movimiento y la actividad física en el bienestar de las personas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1978, 2004), establece que la práctica de la educación física y el deporte son un derecho fundamental para todos en términos de acceso, y que son indispensables para el desarrollo de la personalidad, en tanto el desarrollo integral infantil es resultante de la integralidad bio-psico y social de los sujetos. En consonancia, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) establece que todos los niños, niñas y adolescentes deberían realizar diariamente actividades físicas en forma de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela y/o las actividades comunitarias.

Sin embargo, existen consistentes investigaciones y análisis que dan cuenta que más allá de la importancia discursiva sobre las bondades del movimiento corporal, las prácticas parecieran transcurrir por caminos diferentes. Según la Universidad Católica Argentina (UCA, 2014), el 47% de la niñez y adolescencia urbana entre 5 y 17 años presentan un comportamiento sedentario (alto y moderado). A medida que aumenta la edad de los niños y niñas, aumenta su propensión a la insuficiente actividad física. El 52,8% de los chicos/as entre 5 y 17 años dedica menos de 40 minutos diarios, en promedio, a jugar al aire libre; correr, trepar, andar en bicicleta, patines u otros. El 58% de los chicos/as de entre 5 y 17 años en las diversas zonas urbanas de Argentina no realiza actividad física estructurada fuera del ámbito escolar.

Si se puede identificar en las niñas y niños la tendencia a moverse cada vez menos, cabe preguntarse, ¿qué ocurre con las niñas y niños menores a cinco años?, ¿cuáles son sus prácticas corporales?, ¿qué lugar ocupa el jardín maternal en el movimiento de las niñas y niños pequeños?, ¿qué expectativas construyen sus padres sobre sus prácticas corporales?, ¿es que las niñas y niños se mueven cada vez menos a medida que pasan los años o los adultos les enseñan a moverse cada vez menos? En esta dirección y a los fines de la investigación que comienza a ganar cuerpo,

formulamos la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las ideas que sostienen los adultos que inciden en las prácticas corporales de niñas y niños entre uno y cuatro años de edad que asisten a jardines maternos de gestión pública de la ciudad de Córdoba?

El presente artículo corresponde a un proyecto de investigación interinstitucional que surgió a pedido de Fundación Arcor que convocó la participación de la Sub Dirección de Nivel Inicial de la Ciudad de Córdoba, a Perspectiva Social, con la pretensión de identificar algunos puntos sensibles a atender para la promoción en las niñas y niños formas de vida saludables donde el cuerpo y el juego ocupen un lugar preponderante. En este sentido, estudios anteriores que se continúan en la presente investigación midieron el nivel de actividad física. Cabe señalar que la “actividad física” es un constructo proveniente de las ciencias biológicas, instalado en el sentido común, que entiende al cuerpo como un producto de orden natural, como organismo biológico. Sobre esta idea de cuerpo se edificó el discurso de la Educación Física, discurso heterónimo subordinado a las ciencias biológicas. En esta investigación se entiende que el cuerpo no es ni biológico ni físico sino que está constituido en un orden simbólico (Crisorio, 2015a; Galak & Simoy, 2015). Esto no significa que se “desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto” (Crisorio, 2015a, p. 9). Así, prácticas corporales, “no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo” (Crisorio, 2015a, p. 9).

A los fines de desactivar ideas instaladas en el sentido común, en esta investigación se utilizaron palabras (cargadas de teorías) asentadas en el lenguaje cotidiano (a riesgo de quedar sujetados a ellas) dando forma a expresiones híbridas que muestren la intención de dislocar usos automáticos. Es el caso de la expresión “prácticas de movimiento corporal”, un constructo creado ad hoc en el trayecto de este estudio para dar lugar al cambio de perspectiva que trae consigo otro vocabulario, valga aclarar que se retoma

el movimiento para colocar las prácticas, concepto que encuentra antecedentes en escritos de Bourdieu y Foucault.

Se piensa aquí que las palabras hacen cosas (Austin, 1982; Habermas, 1990). En este sentido, el tomar las prácticas corporales como objeto de estudio abre paso a un marco teórico que entiende que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder (Scharagradosky, 2013), de modo que, existe una “primacía del Otro como constitutivo y constituyente del sujeto” (Crisorio, 2015b, p. 21).

### **Antecedentes teóricos**

Movimiento corporal, actividad física, ejercicio físico, disponibilidad corporal, aptitud física, educación física, salud, deporte, calidad de vida. Conceptos que anticipan la aproximación a un universo simbólico que pone a la persona y a la comunidad en intensa relación con la salud y la educación. Con la primera, porque se parte del supuesto de que moverse hace bien. Con la segunda, porque aunque el movimiento sea respuesta instintiva, la calidad y cualidad del mismo se aprende del estar con otros. Quizás porque pone en discusión posibles relaciones entre individuo-sociedad-estado es que el universo simbólico al que se remite gana considerable impacto social. Basta revisar los planes de acción de las políticas públicas argentinas (regionales, provinciales y nacionales) para constatar su presencia en materia de promoción de la salud, y para encontrar abultadas cifras de participantes en actividades programadas.

Estas terminologías con sentidos diversos, al menos en Argentina, presentan dificultades para definirse con relativa precisión. Esta imprecisión terminológica, que opera en el plano teórico, ha mantenido aletargado el desarrollo académico de la Educación Física e impacta prácticamente en la naturaleza política de las propuestas que se generan. En este sentido, las discusiones en torno a la inflexión que supone la consideración de la política en los estudios sobre cuerpo y educación ofrecen terreno fértil para la construcción de un campo que lucha por su autonomía académica

(Almeida & Gil Eusse, 2018; Bracht, 1996; Crisorio, Rocha Bidegain & Lescano, 2015; Galak, 2016; Galak & Gambarotta, 2015).

Hablar de prácticas corporales obliga a desatender constructos teóricos articulados en campos del conocimiento tradicionales (como la medicina, la fisiología o la psicología) que consiguieron asentarse en el lenguaje cotidiano (actividad física, ejercicio físico, conducta motriz), para reconocer los estudios de la educación del cuerpo con un enfoque sociológico. Entonces, es posible afirmar que actualmente es amplia y variada la producción en lo que podrían llamarse estudios sociales del cuerpo (Galak & Gambarotta, 2015). Aquí interesa particularmente la cartografía del terreno que transitan los mencionados autores con sus investigaciones. En ella definen cuatro núcleos problemáticos: uno interroga prácticas corporales con sus determinaciones específicas (juegos, deportes, danzas), otro gira en torno a la educación del cuerpo, el tercero indaga la especificidad epistemológica de las investigaciones que versan sobre los dos primeros, y el cuarto, la dimensión política del cuerpo, que atraviesa transversalmente los tres anteriores. Aquí el foco está puesto en la educación del cuerpo, razón por la cual los estudios de Galak (2016) y de Scharagrodsky (2013), resultan centrales para definir un punto de llegada en la tarea de dislocar la idea asentada en el sentido común de un cuerpo biológico, hacia un cuerpo cuya materialización evidencia el efecto de las prácticas sociales y discursos (Escudero, 2015).

En este sentido, la recuperación de la expresión “disponibilidad corporal” en el marco de esta investigación permitió mover el anclaje de la idea de cuerpo biológico instalado en el sentido común, para desplazarlo hacia la psicología y por fin colocarlo en las ciencias sociales. En 1999, Gómez toma de Le Boulch la expresión disponibilidad y la acomoda al campo de la educación física para referir a la construcción progresiva del uso del propio cuerpo y sus capacidades.

Según Bordoli (2013), el siglo XX ha estado marcado por una psicologización de lo educativo que comienza a ser desplazado por investigaciones sociológicas hacia fines del siglo. Este desplazamiento puede quedar evidenciado en el paso del concepto

disponibilidad corporal al de prácticas corporales. Dice Crisorio (2015a): “Nosotros utilizamos la expresión prácticas corporales para significar un cuerpo que no puede separarse de su práctica” (p. 35), es decir, de formas de hacer, pensar y decir imbricadas en las distintas formas de vida.

La dimensión social está presente en la expresión “prácticas corporales”, visible a través de la coordinación de los movimientos corporales de los participantes. Pero en esta visibilidad no se agota, y en el sentido socialmente construido y sedimentado en el decirse haciendo esa práctica tampoco, o sea, en el lenguaje. Una práctica corporal no sólo requiere de alguien que enseñe/muestre los usos del cuerpo que se incluyen en la misma, que nombre y otorgue existencia a la práctica, sino también de la decisión de involucrarse en ella, destinarle tiempo, probar, equivocarse, ensayar. Hablar de prácticas corporales podría remitir entonces a la gimnasia, la danza, el juego, el deporte, la murga, los rollers, el skate.

Esta investigación asume como propias las palabras de Centurión (2017):

La infantilización, la psicologización y en consecuencia el carácter subsidiario del juego en pos de objetivos superiores, se dejaron de lado para comenzar a aproximarnos a lo que los referentes que tematizaron el juego como preocupación teórica, nos legaron (en nuestro caso, Huizinga y Caillois). (p.33)

Para Aldao, Nella, Taladriz & Villa (2012), “el juego y la infancia han constituido un binomio, encarnado en la escuela y en la sociedad, que ha sido naturalizado y sobre el cual no se ha reflexionado lo suficiente” (p.2). Sin embargo, autores como Cañeque (1992), Milstein & Mendez (1999), Ortega (1995), Porstein (2009), parecerían coincidir en que el juego forma parte de la vida del jardín de infantes y de la escuela, por momentos en los tiempos libres, por momentos durante el trabajo áulico. Con el concepto de “textura lúdica”, Sarlé (2001) describe el ambiente teñido de juego que prevalece en el jardín, al tiempo que Batiuk & Coria (2015) muestra que el juego en el patio ocupa arriba del 15% del tiempo total de las niñas y niños en el jardín de infantes. Es así como se despren-

de el primer supuesto que orienta la investigación: las prácticas corporales de las niñas y niños de 1 a 4 años remiten al juego, los juegos, los juguetes, lugares y momentos para jugar.

El estar dispuesto a moverse, a actuar para atender a distintas situaciones cotidianas (como por ejemplo, ceder un asiento, ayudar a cargar algo, abrir una puerta), optar por involucrarse (elegir la escalera en lugar del ascensor, desplazarse caminando o en bicicleta en lugar de en automóvil, destinar una hora diaria a hacer actividad física), son saberes corporales que se construyen y consolidan en el seno de las relaciones sociales que se tejen en instituciones como la familia, el grupo de pares, el jardín maternal, jardín de infantes, los medios de comunicación, la escuela. Allí no solo importa lo que se ve, sino lo que se dice sobre las prácticas corporales.

De hecho, según Escudero (2015) “su constitución [la del cuerpo] como objeto evidencia los efectos de verdad que los discursos y las prácticas tienen en el cuerpo y por tanto la efectividad con la que el mismo opera en la realidad social” (p. 92). De aquí que el segundo supuesto que orienta la investigación sea que las prácticas corporales de los niños están condicionadas por las ideas y decisiones de los adultos. Al tiempo que las decisiones de los adultos están condicionadas por el contexto socio histórico.

Cuando hablamos de prácticas corporales nos estamos refiriendo entonces, a un objeto que por definición se disloca de la matriz teórica en que se sostienen términos como actividad física, ejercicio físico; nos estamos refiriendo a un proceso continuo de hacer y aprender, de moverse y disfrutar, de instalación de la costumbre por repetición y de construcción del gusto por moverse. La vida activa<sup>1</sup> será una opción si se encuentran (y se eligen) oportunidades concretas para moverse. De aquí el tercer supuesto que orienta la investigación: las prácticas corporales de los niños pequeños podrían ser analizadas desde los usos del cuerpo (lo que

---

<sup>1</sup> Vida activa es un constructo utilizado por Fundación Arcor para remitir a una forma de vida contraria a estar quieto. Este concepto ha llevado a rastrear antecedentes en los estudios de Arendt (2009). La condición humana, que puede muy bien ser puesta en discusión con el concepto de nuda vida de Agamben.



se hace, rutinas de movimiento corporal), las condiciones materiales en que acontecen y las condiciones simbólicas que las promueven tanto sean en su casa como en el jardín maternal al que asisten. Las prácticas corporales no dependen del proceso de desarrollo del niño sino de la significación e importancia asignada por el entorno social (Crisorio, 2015a). Es este el cuarto supuesto de esta investigación.

### **Sobre las decisiones metodológicas**

Dado que resulta vital la mirada del otro con respecto a los presupuestos teóricos para las prácticas corporales, esta investigación toma como unidades de análisis a los adultos que están a cargo de las niñas y niños, es decir, a padres/madres y maestras.

El Municipio de Córdoba tiene treinta y siete jardines maternales públicos (a los cuáles asisten niños de 1 a 4 años) distribuidos en distintos puntos del tejido municipal. Lejos de pretender simplificar la complejidad cultural de cada institución y mucho menos generalizar, en esta investigación se seleccionaron ocho jardines maternales como casos a estudiar. La selección se realizó por muestreo intencional (Strauss & Corbin, 2002), es decir, a partir de la definición de algunos criterios que a consideración del equipo de trabajo resultaron primordiales para el estudio de las prácticas corporales. Dichos criterios fueron los siguientes: ubicación geográfica de los jardines (porque colabora con el mapeo del alcance del jardín en tanto institución convocante de las comunidades próximas), franja etaria que convocan (se incorporan los únicos dos jardines municipales que tienen sala de 1 año), facilidades de acceso (equipos de trabajo que se presentan permeables a este tipo de indagación).

Como se ha dicho anteriormente, esta es una investigación mixta. Dentro de un diseño cualitativo se añaden componentes cuantitativos que, de manera complementaria, dan cuerpo a la investigación (Valenzuela & Flores, 2012).

El objetivo general de la investigación es conocer y comprender ideas que inciden en las prácticas corporales de niñas y niños entre 1 y 4 años de edad que asisten a jardines maternales de

gestión pública de la ciudad de Córdoba, y se divide en dos etapas que encuentran correlato con los dos primeros objetivos específicos. Se recolectan y analizan datos cuantitativos (primera etapa) para mejorar un diseño cualitativo (segunda etapa).

En la primera etapa, se realizó un sondeo<sup>2</sup> de las prácticas corporales, las condiciones materiales y simbólicas en que las mismas acontecen en donde se aplicaron cuestionarios abiertos<sup>3</sup> a grupos de niños (total: 8 grupos) y cuestionarios cerrados a distintos actores institucionales: padres (total: 317), directoras (total: 8), docentes (total: 45) y auxiliares (total: 21).

Esta primera parte de la investigación consta de tres momentos de alta incidencia de las decisiones de los investigadores: la selección de los jardines a estudiar; la definición de los ejes de indagación (preguntas de los cuestionarios) y diseño de instrumentos de recolección de datos; la participación activa en las instancias de trabajo de campo. Cada uno de estos momentos implica un proceso de construcción conjunta entre los representantes del Área de Formación e Investigación en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Fundación Arcor, la Sub Dirección de Nivel Inicial de la Municipalidad de Córdoba, y Perspectiva Social.

Durante las visitas a los distintos jardines para la recolección de datos el equipo de trabajo pudo acceder al registro observacional y fotográfico de la realidad institucional (disponibilidad de los padres, de las personas que trabajan en el jardín, de los espacios, materiales, clima de trabajo, particularidades del barrio) que, sin ser considerados datos a analizar, ayudaron a comprender las voces de las personas estudiadas.

---

<sup>2</sup> Es decir, un reconocimiento de la opinión de una colectividad mediante encuestas realizadas en pequeñas muestras, que se juzgan representativas del conjunto al que pertenecen. Se comparte con Marradi, Archenti & Piovanni (2007) en que los resultados que se obtienen al realizar sondeos son estimaciones, aproximaciones y no certezas. En el curso de esta investigación el sondeo permite dar dirección a las indagaciones realizadas en las entrevistas.

<sup>3</sup> Para ello, se utilizaron imágenes que sirvieran de disparadores del diálogo con niños de sala de 4 años.

A partir de los datos obtenidos en la primera parte de la investigación se seleccionaron los dieciséis casos a entrevistar (un padre/madre y una maestra por jardín) y se identificaron cuatro puntos de interés sobre los cuáles seguir indagando en profundidad.

La segunda parte de la investigación es de corte cualitativo y tiene por finalidad alcanzar el segundo objetivo específico de la investigación, es decir, comprender algunas ideas que inciden en las prácticas corporales de las niñas y niños que asisten a jardines maternos de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Por esta razón, devienen centrales las voces de los adultos que diariamente están a cargo de las niñas y niños, es decir, padres/madres y maestras. Se aplicaron entrevistas en profundidad (Taylor & Bogdan, 1987) cara a cara. Los tópicos de las entrevistas se definieron con precisión a partir del análisis de los datos recolectados en la primera etapa.

Para el análisis de las entrevistas en profundidad (que al estar desgrabadas se presentan como textos) se utilizó el reconocimiento de los puntos de anclaje de la subjetividad guiados por la teoría de la enunciación (Kerbrat-Orecchini, 1997), centrando la atención en unidades subjetivas, en huellas lingüísticas del enunciador, de sus modos de existencia, lo que Blanche-Benveniste (1998) llama la subjetividad en el lenguaje y Kerbrat-Orecchini (1997) reconoce como lingüística de la enunciación en sentido restrictivo, ya sean elementos del nivel sintáctico, semántico o pragmático. Siguiendo diferentes caminos en función de las posibilidades encontradas en el análisis de cada documento, se buscaron y analizaron marcas textuales y ausencias, huellas de producción para encontrar ideas recurrentes que favorecen el acceso a las ideas del enunciador que, al compartirlas con sus pares, representan a la comunidad discursiva.

Por el método de constante comparación, se fueron quebrando los datos y reorganizándolos en ideas recurrentes que permiten, dentro de ellas y entre ellas, la comparación y contrastación. Señalando diferencias y similitudes se conformaron ejes de discusión y se identificaron en ellos diferentes posturas (Glaser & Strauss, 1967).

La particularidad del equipo de trabajo<sup>4</sup> justifica una dinámica funcional espiralada, que demandó reuniones de trabajo en las cuáles circularon conocimientos y saberes que retroalimentaron la investigación. Siete reuniones interinstitucionales, decisiones apoyadas en acuerdos, más de doce documentos especialmente elaborados para discutir dan cuenta de este proceso.

### **Descripción de la muestra**

La muestra del estudio está constituida por padres/madres y maestras de ocho jardines maternos de gestión pública de la ciudad de Córdoba. En la primera etapa padres/madres, maestras, directivos, auxiliares de cada uno de los ocho jardines maternos fueron invitados a completar un cuestionario. Para ello, dos personas del equipo de investigación estuvieron presentes durante dos días en las instalaciones de cada jardín, invitando y asistiendo a padres/madres y maestras en el llenado del cuestionario. Se recolectó información en salas de niñas y niños de cuatro años, padres/madres, directoras, docentes y auxiliares.

Finalmente, la muestra estuvo conformada por noventa y cuatro niñas y niños que asisten a la sala de cuatro años de los ocho jardines intencionalmente seleccionados, trecientos diecisiete padres/madres, cuarenta y cinco docentes (todas mujeres).

De la muestra total se entrevistaron a ocho madres (una por jardín) y ocho maestras (una por jardín). Así el corpus de análisis quedó conformado por trecientos setenta cuestionarios y dieciséis entrevistas.

---

<sup>4</sup> El grupo de trabajo tiene la particularidad de estar constituido mayoritariamente por mujeres de distintas edades (de 20 a 50 años), con distintas profesiones y ocupaciones, con diferentes gustos, hábitos, preferencias, ideas, pero que comparten la intención de destinar tiempo y esfuerzo a un proyecto común. Aun cuando las diferencias podrían ser entendidas como una debilidad a superar, es precisamente una fortaleza del proyecto: la diversidad multiplica las ideas, habilita el enriquecimiento de las discusiones y potencia las acciones en la suma de esfuerzos.

## Procedimiento

Se confeccionaron cinco cuestionarios diferentes, uno para cada actor institucional (padres/madres, maestras, directoras, auxiliares, niñas y niños), con la particularidad compartida de estar conformados por seis preguntas: dos sobre prácticas corporales, dos sobre condiciones materiales en que acontecen y dos sobre condiciones simbólicas operantes. Para las niñas y niños se utilizaron imágenes de personajes de historietas como Mafalda que alentaran su intervención, la cual fue grabada.

Aun cuando las prácticas corporales se analizan a partir del hacer, de las condiciones materiales y simbólicas, aquí se entiende que la perspectiva adulta se constituye en un condicionante simbólico directo. De aquí que, en este estudio el aporte de los adultos que pasan más horas a cargo de las niñas y niños (esto es, padres/madres y maestras) devienen centrales. Mientras tanto el aporte de directoras, auxiliares y niños agudizó la sensibilidad en búsqueda de los tópicos alrededor de los cuáles se construye la segunda parte de la investigación. Por esta razón, es decir, por muestreo teórico o intencional (Strauss & Corbin, 2002), los resultados de la investigación remiten al parecer de padres/madres y maestras, de modo que, finalmente se analizaron los cuestionarios correspondientes a ellos<sup>5</sup>. Hacia el final, en las discusiones se recuperan algunas intervenciones de las niñas y niños que, sin llegar a constituirse en categorías, dejan expuestas las decisiones adultas.

Para el análisis de los cuestionarios se utilizó una planilla Excel en google drive (que resolvió la dificultad de la distancia que separaba a los integrantes del equipo de investigación) para contabilizar los ítemes marcados, obteniendo porcentajes de elección.

La lectura de cada cuestionario permitió identificar aquellos más representativos de cada jardín, es decir, aquellos cuestionarios

---

<sup>5</sup> Una nota de color es que aun cuando la invitación se hizo a padres/madres, por encima del 90% de los cuestionarios fueron completados por madres, al tiempo que el 100% de los docentes que completaron el cuestionario son mujeres. Enseñanza y género puede constituirse en un interesante tema para abordar en próximos estudios.

de cada jardín (padres/madres y maestras) que tuvieran marcadas las opciones que resultaron más elegidas. Así se seleccionaron los dos casos a entrevistar por jardín (una maestra y una madre).

El entrecruzamiento de los porcentajes obtenidos en cada respuesta de los cuestionarios y sensibilidad ganada por los antecedentes teóricos, habilitaron la identificación de cuatro puntos alrededor de los cuales organizar las entrevistas: la tendencia a aquietar; las expectativas que los adultos construyen alrededor de las prácticas corporales para las niñas y niños; el doble mensaje que se emite; y la relevancia de las condiciones en que las prácticas corporales acontecen.

Se elaboró un escrito especialmente diseñado para compartir entre los entrevistadores a fin de acordar particularidades y consideraciones a la hora de entrevistar. Las entrevistas se constituyeron en momentos de encuentro y charla distendida. Las preguntas se organizaron, entonces, alrededor de cuatro ejes que resultaron de la primera parte de la investigación: Aquietar, Expectativas, Doble mensaje y Condiciones. Estos ejes fueron formulándose y ajustándose particularmente a cada caso de acuerdo a la dinámica dialógica de cada entrevista. A medida que fueron concretándose las entrevistas, fue aumentando también la sensibilidad de los entrevistadores para conseguir avanzar en la profundidad de la indagación.

Para el análisis de las entrevistas en profundidad se marcaron huellas del enunciador, de sus modos de existencia (en el orden sintáctico, deícticos, adjetivos, adverbios, por ejemplo; en el orden semántico, frases en que se hace referencia a las ideas centrales alrededor de las cuales se organizó la entrevista; en el orden pragmático, silencios como momentos de pensar, titubeos, risas). Así, siguiendo diferentes caminos en función de las posibilidades encontradas en el análisis de cada documento, se buscaron y analizaron marcas textuales y ausencias para encontrar ideas recurrentes que inciden en las prácticas corporales de niñas y niños pequeños.

## Resultados de la primera parte

A continuación se presentan los principales resultados de esta primera parte, los cuáles se organizan en cuatro apartados: moverse en casa (allí se presenta la interpretación de los cuestionarios aplicados a padres/madres), moverse en el jardín (allí se presenta la interpretación de los cuestionarios aplicados a maestras), juego y género (ameritó un apartado especial por la diferencia de postura entre padres/madres y maestras), ideas recurrentes sobre las prácticas corporales (donde se presentan cuatro ideas que inciden en las prácticas corporales de las niñas y niños).

### Moverse en casa

Las posibilidades que las niñas y niños encuentran para moverse en casa estarían condicionadas por los permisos otorgados por los adultos a su cargo. Por esta razón, en este apartado se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a madres/padres.

Como se puede observar en la primera columna de la tabla 1, el 70% de las hijas e hijos de los padres/madres indagados ocupa el tiempo libre en su casa en actividades sedentarias como mirar televisión, dibujar, disfrazarse. Sin embargo, según se muestra en la segunda columna, el 81% dice que su hija/hijo juega con movimiento todos los días un rato. Esta información permite sospechar que al 25% de las niñas y niños cuyos padres dicen que salen a jugar con otros niños se suma un 55% más que juega involucrando cualidad de movimiento (coordinación, soltura, gracia) y no cantidad (correr, saltar, andar en bicicleta).

En casa, el juego puede ser la excusa perfecta para que la infancia se ponga en movimiento. En esos juegos no sólo hay que garantizar cantidad sino diferentes cualidades de movimiento corporal.

Según las madres/padres indagados, los juguetes que prevalecen en el 67% de las casas (51% de juguetes de mesa y útiles escolares más el 16% de disfraces y máscaras) invitan a un movimiento controlado, reducido, coordinado. Esta información queda plasmada en la tercera columna de la tabla 1.

Prácticas corporales en jardines maternos

Tabla 1- Moverse en casa. Cuestionarios aplicados a madres/padres

	En casa, mi hij@	En casa mi hij@ suele jugar en movimiento...	En casa los juguetes que prevalecen son...	En casa le enseñamos a...	Juega juegos electrónicos	Cuando mi hij@ esta en casa...	Fines de semana solemos...	Juegan diferente varones de mujeres
Ayuda con las tareas de la casa o del trabajo	4%							
Se queda en casa y mira tv, dibuja, se disfraz	70%							
Sale a jugar con otros chicos (patio, vereda, plaza, campito)	25%							
Algunos días		17%						
Ningún día		1%						
Todos los días		81%						
Disfraces, máscaras, muñecos			16%					
Pelotas, paletas, sogas, elástico, patineta			31%					
Rompecabezas, fichas, cartas, masa, plastilina, libros, lápices			51%					
Armar rompecabezas, leer, mirar tv, dibujar				56%				
Entretenerse solo				15%				
Jugar al fútbol, trepar árboles, pelota, mancha, poliladron				28%				
NO					40 %			
SI en la computadora o play					20%			
SI en el celular					40%			
1 hora					56%			
2 horas					29%			
3 horas					8%			
4 horas					2%			
5 horas					3%			
6 horas					1%			
7 horas					1%			
Dejo que haga lío en un solo lugar con todo lo que tiene para jugar						43 %		
Le doy algunas cosas para que juegue sin hacer lío (desparramo y ruido)						13 %		
Lo dejo jugar con lo que quiere en donde quiere						43 %		
Pasear en shoppings, super y centros comerciales							17 %	
Plazas, parques							35 %	
Visitar amigos							46 %	
No sabe, no contesta	1%	1%	2%	1%		1 %	2 %	
SI								57%
NO								43%

\* En las columnas se ubicaron las preguntas, en las filas las opciones.

\*\* Se ha pintado fondo verde a aquellas opciones que propician prácticas corporales.



Estos datos coinciden con las intenciones de enseñanza de las madres y padres, puesto que según muestra la cuarta columna de la tabla 1, más de la mitad de las madres y padres indagados (56%) declaran enseñar a sus hijas e hijos actividades que se podrían identificar como actividades de escritorio, pues exigen atención, concentración, como leer y dibujar, o que operan como complemento de la coordinación fina, como cuando se arman rompecabezas.

Tal como muestra la quinta columna de la tabla 1, el 60% de las madres/padres confirman que sus hijas/hijos utilizan juegos electrónicos en el celular (40%), en la computadora o en la play (20%), juegos que aquietan, aíslan y podrían asociarse a malas posturas corporales. Como puede observarse en la sexta columna de la tabla 1, arriba del 90% de los niños cuyas madres/padres dicen que juegan juegos electrónicos lo hacen entre una y tres horas diarias.

Según muestra la séptima columna de la tabla 1, solo el 13% de las madres y padres indagados aquietan explícitamente a sus hijas e hijos, mientras una amplia mayoría se mostrarían tolerantes al desorden que suele causar la iniciativa infantil (86% deja que las niñas y niños decidan). Sin embargo, al considerar que sólo un 31% de las niñas y niños disponen de pelotas, bicicleta, patineta (ver la tercera columna de la tabla 1), el 25% de las niñas y niños sale a jugar con otros a la plaza, la vereda, al patio (ver la primera columna de la tabla 1), y sólo un 28% de las madres y padres enseñan a sus hijas e hijos juegos motores populares, como la pelota, la mancha, trepar árboles (ver la cuarta columna de la tabla 1), la mayoría de las madres y padres (alrededor del 70%) enseña implícitamente a sus hijas/hijos a entretenerse sin moverse demasiado, al menos durante la semana.

Los datos presentados hasta aquí muestran que la perspectiva adulta condiciona las prácticas corporales de las niñas y niños, pues más allá de sus elecciones, lo que hacen, dicen en su casa está regulado, permitido, habilitado por sus madres y padres, al tiempo que lo que se hace, y dice en el jardín maternal, los momentos y lugares para moverse están regulados por las maestras.

Según muestra la octava columna de la tabla 1, los fines de semana se mostrarían más propensos a realizar prácticas corporales. El 81% de las madres y padres dicen tener la costumbre familiar de salir al encuentro de otros durante el fin de semana (46% que visita amigos y familiares, más el 35% que hace uso del espacio público disponible como plazas y parques).

Esta información habilita algunos indicios que pueden servir de guía para la segunda parte de la investigación. Entre otros se infiere que podría existir un desfasaje entre lo que hacen las niñas y niños (lo que ocurre) y lo que perciben los adultos (recorte que interesa al adulto).

Otra presunción sería que la tendencia al movimiento corporal de los niños podría alborotar la organización adulta y, por lo tanto, devenir un aspecto a ser educado. En este sentido, sería dable preguntar cuál es la connotación que las madres y padres asignan al movimiento de sus hijas e hijos (si lo perciben como un riesgo de hacerse daño, de hacer daño a la casa, imposibilita al adulto hacer otra cosa, etc.) y cuáles son las decisiones que toman cuando las niñas/niños se mueven.

### **Moverse en el jardín**

Las posibilidades que las niñas y niños encuentran para moverse en el jardín maternal estarían condicionadas por los permisos otorgados por los adultos a su cargo. Por esta razón, en este apartado se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a maestras.

Como muestra la primera columna de la tabla 2, el 87% de las maestras indagadas declaran proponer actividades que implican movimiento corporal de las niñas y niños (58% invitan a moverse si lo necesitan, y el 29% requiere que se mueva). Al tiempo que el 71% de las maestras afirman que sus alumnas y alumnos pueden moverse cuando lo necesitan. Esta información queda presentada en la segunda columna de la tabla 2.

Sin embargo, al igual que en las casas de las niñas y niños, los juguetes que más se usan en el jardín invitan a estar quieto, sentado, a prestar atención, concentrarse y en todo caso, requie-

ren de coordinación fina. Son juegos de construcción. Esto queda reflejado en la tercera columna de la tabla 2.

Tabla 2- Moverse en el jardín. Cuestionarios aplicados a maestras

	Las actividades que propongo se caracterizan por	Mis alumn@s pueden moverse ...	Los juguetes que más usamos son...	En los momentos libres acostumbramos...	Cuando salimos al patio...	A mis alumn@ me gusta enseñarles ...	Juegan diferente varones de mujeres
Invitar a l@s niñ@s a moverse si lo necesitan	58%						
Invitar a l@s niñ@s a participar sin necesidad de moverse	13%						
Requerir que l@s niñ@s se muevan para participar	29%						
Cuando lo necesitan		71%					
Durante el recreo. Momento del patio		16%					
En Educación Física, Artística o Desarrollo Corporal y Motriz (aunque no haya profe)		13%					
Disfraces, telas, máscaras, muñecos			9%				
No sabe, no contesta			4%	2%	2%	2%	
Pelotas, sogas, elásticos, bolsitas de arena, aros			18%				
Rompecabezas, bloques, fichas, cartas, masa, libros, plastilina, lápices			69%				
Jugar libremente				82%			
Jugar pautadamente				16%			
Juego con ellos					16%		
Les enseño juegos o les doy juguetes					24%		
Los dejo que jueguen libremente					58%		
Lectura, números, letras						9%	
Juegos activos						36%	
Juegos artístico expresivos						51%	
Juegos populares como la mancha, el oso dormilón, elástico, sogas, payana						2%	
SI							2%
NO							98%

\* En las columnas se ubicaron las preguntas, en las filas las opciones.

\*\* Se ha pintado fondo verde a aquellas opciones que propician prácticas corporales.

Esta información confirma el supuesto del que partiera esta investigación según el cual las decisiones adultas (y las ideas en que se asientan) condicionan las prácticas corporales de las niñas y niños. Habría ciertos saberes vinculados a las habilidades intelectuales que operan como valor agregado a ser enseñado, quizás por su utilidad en la vida productiva. Al librar las prácticas corporales a la necesidad de las niñas y niños las maestras dan por sentado que saben practicarlas. En este sentido, las prácticas corporales de las niñas y niños devienen un aspecto a ser educado. Aun cuando las ciencias sociales se esfuerzan en mostrar la integridad del hombre (en tanto ser biológico, psicológico, social, ético y estético) y su fundición en el contexto cultural, se puede percibir que prevalece la tendencia a ponderar habilidades (como hablar correctamente, leer, escribir, calcular, recitar) que no necesariamente requieren de prácticas corporales para ser ejecutadas. Es más, hasta se llega a considerar que moverse durante la ejecución de tales habilidades atenta contra la calidad de esfuerzo. De aquí la necesidad de educarlo. Quizás sean vestigios del pensamiento cartesiano que ubica al cuerpo en oposición a la mente, o del pensamiento cristiano que ha ubicado al cuerpo en el par opuesto más nefasto (la debilidad, el pecado, lo mundano).

La cuarta columna de la tabla 2 deja en evidencia que el 80% de las maestras indagadas dejan jugar libremente a las niñas y niños durante los momentos libres. Sin embargo, como se muestra en la quinta columna de la tabla 2, cuando salen al patio, el 40% de las maestras intervienen en el juego de las niñas y niños, ya sea jugando (16%), enseñándoles juegos o dándoles juguetes (24%). Del 60% restante, el 58% de las maestras los deja jugar libremente.

La sexta columna de la tabla 2 muestra que el 89% de las maestras indagadas les gusta enseñar a sus alumnas y alumnos juegos artístico-expresivos (51%).

Con todo, el jardín se presenta como lugar protegido del juego entre niñas y niños, y las maestras como agentes multiplicadores de esa práctica corporal. En los momentos libres prevalecerían prácticas corporales vinculadas a las habilidades motoras básicas

(correr, trepar, empujar). En los momentos programados prevalecerían prácticas corporales de naturaleza artística y/o expresiva.

### **Juego y género**

La mayoría de las madres y padres perciben diferencias entre el juego de los niños y el juego de las niñas (ver la octava columna de la tabla 1). Esta diferencia tiende a borrarse en el jardín maternal (ver la séptima columna de la tabla 2).

Entre el juego y el género de los jugadores se trazan relaciones que pueden muy bien constituirse en temáticas centrales de próximas indagaciones.

### **Ideas que inciden en las prácticas corporales**

Del entrecruzamiento del análisis de los cuestionarios aplicados a padres/madres y maestras se pudieron identificar cuatro ideas que inciden en las prácticas corporales de las niñas y niños. Alrededor de estas cuatro ideas se organizan las entrevistas previstas para la segunda parte de la investigación. La primera idea es que educar el movimiento de las niñas y niños implica aquietarlos. El 51% de las niñas y niños tienen en sus casas rompecabezas, fichas, cartas, masa, plastilina, libros, lápices, juguetes que aquietan, y según sus padres/madres el 70% se queda en casa y mira tv, dibuja, se disfraza. Así por más que el 43% de los padres/madres dejan que sus hijos/hijas "hagan lío" en un solo lugar con todo lo que tienen para jugar, los aquietan. Igualmente el 69% de las maestras dicen que en el jardín prevalecen rompecabezas, bloques, fichas, cartas, masa, libros, plastilina, lápices y el 29% de ellas proponen actividades en las que las niñas y niños tienen que moverse para participar. Así, por más que el 82% de las maestras dejen jugar libremente a los niños, los juguetes disponibles y las actividades acostumbradas aquietan.

La segunda idea es que los adultos no construyen expectativas ligadas a las prácticas corporales para las niñas y niños. Esto se deduce por las actividades a las que los adultos le dedican tiempo con sus hijos/hijos. El 56% de los padres/madres enseñan a sus

hijas/hijos a armar rompecabezas, leer, mirar tv, dibujar, actividades que pueden ser asociadas a saberes de utilidad en la vida adulta. El 16% de las maestras juegan con las niñas y niños, y el 24% de ellas les enseña juegos o les da juguetes. Solo el 2% enseña juegos populares y el 36% juegos activos.

La tercera idea es que existe un desfase entre el decir y el hacer del adulto respecto a las prácticas corporales. Esta idea se transparenta en las inconsistencias de los cuestionarios. Según los padres y madres las niñas y niños juegan con movimiento todos los días, sin embargo, solo el 25% marca que su hijo/hija sale al patio, a la vereda o la plaza a jugar con otros; mientras tanto, el 70% se queda en casa y mira televisión, y el 4% ayuda con las tareas de la casa. En el jardín, el 58% de las maestras invitan a los niños y niñas a moverse cuando lo necesiten pero solo al 36% le gusta enseñar juegos activos, y al 2% juegos populares. Igualmente solo 16% reconoce al recreo y el 13% a la hora de Educación Física como tiempos para moverse.

La cuarta idea es que las condiciones espaciales, materiales y humanas inciden en las prácticas corporales de las niñas y niños. La disposición del adulto a jugar con ellos está condicionada por la disponibilidad de tiempo libre y ganas de jugar. Esta idea queda explicitada en las actividades marcadas para el fin de semana, pues el 46% visitan amigos y el 35% plazas y parques donde se encuentran más niñas y niños para jugar. En el jardín, el 82% de las maestras dejan jugar libremente y solo el 16% juega con ellos.

### **Resultados segunda parte**

Como se explicitó en el apartado de procedimiento, una vez finalizada la primera etapa, se eligieron los cuestionarios más representativos de los resultados obtenidos de padres/madres y maestras, es decir, aquellos que aglutinaban el señalamiento de los ítemes elegidos por la mayoría. Así, se seleccionaron un padre/madre y una docente por jardín maternal como casos a entrevistar.

Los resultados de esta segunda etapa se describen a continuación. Para cada tópico se reconocen posturas que son iden-

tificadas y descriptas en las voces de los propios entrevistados presentadas como citas textuales.

### **Aquietar**

El movimiento corporal de las niñas y niños alborota la organización adulta. Cuando los adultos educan el movimiento de las niñas y niños, los aquietan.

En las voces de los adultos entrevistados se identifica con nitidez la idea de que las niñas y niños son inquietos porque se mueven mucho.

Es súper inquieto, todo el tiempo quiere, o anda de acá para allá...  
(Mamá 1)

Un niño inquieto es un niño que sube, que baja, que va, que viene, que contesta hablando y moviéndose, y esta saltando mientras te está contando algo. (Maestra 1)

Sin embargo, se identifican dos posturas asumidas por los adultos respecto de ese movimiento propio de la infancia. Algunos adultos entienden que el moverse implica riesgo, descontrol, y, por lo tanto, como adulto su función es controlar y/o evitar el movimiento de las niñas y niños.

No saltes en la cama! Y él quería saltar, y saltaba en la cama. Se cayó, tuc, se dio el clavito. O sea, así poquito era, pero le salió un montón de sangre. Y le dije ¡viste! Y me dice ¡está bien no salto más mami! Cosas así, pero como que él, le tienen que pasar las cosas, se tiene que golpear, tiene que sangrar, para no hacerlas. Después nunca más lo hizo.  
(Mamá 1)

Una cosa es lo que el niño es, y otra cosa distinta es lo que nosotros queremos que el niño haga. Porque necesitamos hacer ciertas cosas...Y sobre todo en estas salas de cuatro, es como que hay momentos en los que uno busca de que nos quedemos más tranquilos para poder hacer otro tipo de trabajo. (Maestra 1)

Para otros adultos entrevistados el movimiento corporal de las niñas y niños es signo de vitalidad y/o una necesidad, por lo tanto, como adultos se muestran tolerantes a ese movimiento.

## Prácticas corporales en jardines maternos

Considero que todos los niños son inquietos, eso es lo normal. Es feo ver un niño que está muy quietito porque eso pasa cuando ellos están enfermos, los ves así sin querer hacer nada. Así que no me molesta para nada que sea inquieta o quiera moverse mucho. (Mamá 3)

La mayoría de las actividades están relacionadas con el movimiento corporal, pero también se considera la situación emocional del niño, en esta etapa si no quieren incorporarse a alguna actividad no lo hacen, no los obligamos a participar. (Maestra 3)

Incluso, los adultos que reconocen que el movimiento corporal es propio de las niñas y niños, pueden identificar que su intervención es necesaria para promover ese movimiento en una versión mejor ejecutada. Es decir, en lugar de restringir el movimiento de las niñas y niños, se proponen promoverlo y mejorarlo.

La vereda de nuestra casa es demasiado angosta y le da miedo a caerse, entonces nosotros lo hacemos andar en calle. Y bueno, al principio me dolían las piernas porque las primeras veces yo andaba a la par... si, pero cosas mías, él por él va solo... recién ahora se me está pasando el dolor de piernas. (Mamá 4)

Suelen contar las mamás que por falta de lugar, o falta de tiempo los niños son sedentarios. Entonces cuando vienen al jardín después de un fin de semana, o un fin de semana largo vienen con mucha necesidad de descargar... Entonces, por ejemplo, un día lunes, tenés que pensar una actividad en la que no vayas a tenerlos sentados, porque no te va a resultar... No sé si han jugado o no, pero sí te digo que se salen de adentro por jugar, por correr, por saltar... siempre hay que estar en movimiento, si cantamos una canción la expresamos con el tiempo, movemos los pies, hacemos ruido, eso les gusta mucho hacer ruido. (Maestra 2)

### **Expectativas**

Los adultos no ven en las niñas y niños una proyección relacionada al movimiento corporal, es decir, las expectativas que los adultos construyen para las niñas y niños no están relacionadas a prácticas corporales.

Se puede advertir una clara dicotomía entre dos posturas. Por un lado, se puede identificar a quienes buscan que las niñas y niños disfruten de ser niños, jueguen, se muevan. Por otro lado, se puede identificar a quienes pretenden que las niñas y niños de hoy consigan mejorar en su vida adulta las condiciones de existencia.



Asocian esa mejora al dominio de habilidades cognitivas (sin consideración del dominio corporal).

En el jardín, las proyecciones aparecen vinculadas al juego. Representando a la primera postura, un grupo de docentes entienden que el juego sirve para aprender a tolerar al otro. Representando a la segunda postura, otro grupo de docentes entienden que el juego es un recurso para la enseñanza de saberes escolares.

En la primera postura, el disfrute aparece ligado al presente de las niñas y niños, sin hacer mención a su futuro.

A mí me gusta que sea así... porque gasta energía... se cansa más.... [silencio]... que disfrute de su niñez moviéndose. A mí no me gustaría que fuera un niño que este quieto... a mí me gustaría que haga deporte... no se la verdad... me gusta ver que disfruten. (Mamá 5)

Lo mismo uno también lo ve cuando le hace las entrevistas iniciales a los padres, y es que aprendan las letras, los colores. Y nunca que aprenda a relacionarme con el otro, que aprenda a que el otro me pueda ayudar a poder jugar, divertirme. Que venga al jardín y que acompañe los valores de tolerancia, no demandan esas cosas los papas. La misma sociedad está demandando esto, no? Letras, números... lamentablemente la parte de lo social es como que queda... (Maestra 1)

Por el contrario, los adultos que piensan a las niñas y niños en tanto adultos del futuro, rescatan saberes escolares, como escribir, que asocian a ser inteligente y a mejorar las condiciones de vida. En esta proyección los juegos didácticos ocupan un lugar protagónico.

Que no esté en la misma situación que nosotros... uno siempre lo estimula para que ellos sean mejor o sean más inteligentes... De más grande siempre cuesta todo... me gusta que venga al jardín a jugar. Pero también me gusta que los estimulen... que tenga una buena base... ¡Ma, sentate a escribir!... esos talleres que te enseñan juegos didácticos... que uno los pueda mandar... más que todo educación, respeto. (Mamá 1)

En las proyecciones se hace evidente también la tendencia de las madres y padres a dejar hacer lo que la niña/niño quiera, lo que pida. Pareciera que el dominio de aparatos digitales forma parte del acervo incorporado por las nuevas generaciones.

En esta tendencia no tarda en aparecer el juego virtual, tanto sea en el uso de celular, tablet, play, o la televisión. El modo más sencillo de aquietar y controlar a las niñas y niños.

Viendo dibujitos adentro, a la play, tiene una tablet... en la casa de los abuelos... se pone a ver dibujitos, o si lleva la tablet se pone con eso.... el me pide. (Mamá 2)

Al dejarlos usar aparatos digitales, los adultos creen controlar a las niñas y niños porque consiguen aquietarlos, tranquilizarlos. Así la educación de las niñas y niños queda librada a las decisiones de clickeo que ofrece la pantalla.

### **Doble mensaje**

Existe un desfase entre el decir y el hacer del adulto respecto de moverse. Los adultos dicen que hay que moverse, pero hacen poco para que las niñas y niños se muevan.

En las voces de los adultos entrevistados se pueden identificar algunas inconsistencias que se convierten en doble mensaje para las niñas y niños. Algunas madres/padres dicen que les gusta que sus hijos/hijas salgan a jugar con otros niños, o que se cansen corriendo, jugando, pero ponen a su disposición juguetes que aquietan, silencian y evitan que se ensucien. Algo similar ocurre en el jardín. Algunas maestras dejan expuesta la contradicción entre el adentro (en la sala) y el afuera (patio), el estimular el movimiento corporal y el descomprometerse de lo que los niños y niñas hacen en el patio.

Me gusta más que salga a jugar afuera a que este todo el día en la casa viendo tele... se pelean por la play en lugar de salir a jugar al futbol... como que las madres no queremos se ensucien. (Mamá 3)

Es ver que necesito yo trabajar en la sala en ese momento. Y con respecto al afuera y...esa relación es como que queda aislado lo que es el jardín con el afuera... pero... el niño por naturaleza se mueve. (Maestra 6)

De igual modo, se puede identificar que el movimiento corporal aparece en las voces de los entrevistados como una actividad que les resulta útil en el presente pero que constituye un saber menos valorado para vida productiva. Algunas madres entrevistadas aso-

cian el movimiento corporal de los niños a la posibilidad de que descansen bien de noche.

Tratamos de que el haga algo todo el día. Para que a la noche llegue y se duerma (se ríe). O se duerma bien. (Mamá 1)

El doble mensaje se hace más frecuente en el hogar, y son precisamente otros niños los que mejor resuelven la ambigüedad.

Y ellos inventan...el karting de madera lo hicieron ellos. Yo nunca le di ni la idea. Y se ponen a hacer esas cosas que no es ni corriendo ni saltando sino sentados cortando y clavando. (Mamá 5)

En este escenario, los hermanos, amigos, vecinos, se presentan como facilitadores de nuevos aprendizajes vinculados al juego, a la construcción de juguetes, y a entretenimientos. En este sentido, se vuelve interesante conocer estos saberes que circulan entre las niñas y niños en dicha materia para identificar la incidencia de la enseñanza intencional y consciente de los adultos a cargo de ellos.

### **Condiciones**

Las condiciones espaciales, materiales y humanas inciden en el movimiento de las niñas y niños. La disposición del adulto a jugar con los niños está condicionada por la disponibilidad de tiempo libre y ganas de jugar.

Al indagar acerca de las condiciones que favorecen las prácticas de movimiento corporal de los niños, se hace visible el fin de semana, momento en el cuál los padres/madres disponen de tiempo libre de obligaciones, y las salidas de la casa en busca de espacios amplios.

Los fines de semana, los domingos por ejemplo tratamos de sacarlo a algún lado. A la plaza, o lo llevamos al super, a algún lado, o nos vamos a la casa de una cuñada que tiene la casa grande. Campo así. Porque a él también le hace falta. (Mamá 1)

Yo soy muy activa. Yo trabajo todo el día y a la siesta también, y el fin de semana que podría descansar busco algo para hacer: ir a la plaza, al parque algo. (Mamá 4)

En la búsqueda de espacios amplios, muchas de las madres entrevistadas eligen las plazas y los parques, y se interesan por las condiciones en que se encuentran.

El espacio, lo que tiene que... particularmente me encanta, me gustan las plazas, porque él se sube, se baja. Pero esa plaza en particular tiene vidrios en todos lados, así que imagínate, se cae, encima esos vidrios picaditos... se ve que no la limpian bien. Esta descuidada. Pero los otros días también, se cayó y se golpeó.

Trato de evitar las plazas en los horarios en donde están los... los... chicos de ahora... los que tienen 16 años, están haciendo cosas que no tienen que hacer adelante del chico. Están fumando, chapando. (Mamá 1)

Al hablar de prácticas corporales de las niñas y niños en el jardín, no demora en aparecer el momento de patio. El patio aparece como espacio físico predilecto para las prácticas corporales de las niñas y niños.

Entonces tenés que tener pensada una actividad para la sala, otra que implique el patio... entonces si vos querés organizar un juego que sea de descarga de energía tenés que sacar todo. Entonces ahí usar los aros, túneles, pelotas, sogas... (Maestra 2)

Pero, bueno... intentando en esta edad que son chicos, respetar esas necesidades de movimiento. Por ejemplo, en los días que no hay patio, se nota muchísimo. (Maestra 6)

Cuando de condiciones se trata, el poder contar con un adulto con tiempo y ganas de jugar resultan importantes.

Pero...si tratamos, mi marido que esta poco, él trata de... los fines de semana está mucho más. Aparte ellos se le pegan, todo el día atrás de él. Entonces se van a jugar con él. Aparte él es muy compañero de los chicos. Y los extrañan también. (Mamá 7)

Tenemos un vecino que se encarga de que los chiquitos de la cuadra, que no son muchos, pero los lleva a la plaza a jugar al fútbol. (Mamá 6)

## Conclusiones

De la multiplicidad de lecturas que pueden desprenderse de este estudio, es posible reconocer cuatro ideas que inciden en las prácticas corporales de niñas y niños de 1 a 4 años de edad que asisten a jardines maternos de gestión pública de la ciudad de Córdoba.

Cuando los adultos educan el movimiento de las niñas y niños, tienden a aquietarlos. Una minoría reconoce que en lugar de aquietarlos se puede promover y mejorar las prácticas corporales. En este sentido, es dable la discusión respecto de la intención de la educación de los cuerpos. Siguiendo los escritos de Galak, podría pensarse otro estudio que profundice en el discurso educativo que sostiene la tendencia a aquietar a las niñas y niños.

El juego se reafirma como práctica corporal ligada a la infancia. Se partió de este supuesto, de hecho, las consignas de los cuestionarios lo nombraban y fue recibido sin objeción incluso en las entrevistas. El juego es la excusa predilecta para poner la infancia en movimiento. En esta dirección se podría pensar otro trabajo que estudie la intensidad física en actividades del jardín con o sin juego.

Si bien no se profundizó en las particularidades del juego, sí se pudo reconocer que los adultos dicen que las niñas y niños tienen que moverse mucho, que hace bien, que es propio de la infancia, pero hacen poco para que se muevan, se pasan la tarde arriba del auto, miran tv o celular. Dicen que los dejan jugar con lo que quieren pero los juguetes que prevalecen tanto en las casas como en los jardines son juegos de mesa que invitan a un juego sedentario (bloques, plastilina, libros, lápices). En este sentido, se puede pensar otro estudio que indague cómo algunas variables en las concepciones adultas o en las condiciones de juego afectan las prácticas corporales efectivas de las niñas y niños. Por ejemplo, estudiar si tener a disposición juguetes que requieren ponerse en movimiento para poder jugar con él (como pelota, sogas, elásticos), con o sin la intervención de un adulto que enseñe a jugar, despierta prácticas corporales.

El doble mensaje que se emite a las niñas y niños permite confirmar lo que Batiuk & Coria (2015) afirman respecto a que en el jardín de infantes conviven diferentes concepciones acerca de la relación juego y enseñanza.

En el relato de las madres se percibe con mayor nitidez la fricción entre las ideas y las decisiones cotidianas. Fricción que deja traslucir la brecha que se instala entre lo deseado y lo posible, en-

tre las pretensiones y las condiciones de existencia; también deja entrever que aun cuando sus ideas avanzan sobre la promoción del movimiento y del juego de las niñas y niños, las decisiones de los adultos encuentran correlato en las condiciones de vida (tiempo libre disponible, saberes prácticos incorporados). Los adultos no muestran expectativas de prácticas corporales para las niñas y niños. En este sentido, ¿Qué mensaje esconden las publicidades, el diseño urbano, la organización del tiempo respecto de las prácticas corporales?

En el relato de las docentes la fricción pareciera instalarse entre prácticas de intervención profesional tendientes a reforzar saberes reconocidos por su utilidad en el mundo productivo del trabajo adulto y las prácticas profesionales que atienden a la expansión de la dimensión humana de las personas tendientes a reforzar saberes prácticos de naturaleza social. Esta fricción se percibe en la distancia que se traza entre el trabajo y el juego, entre los saberes escolares y los saberes para la vida, entre el juego didáctico y el juego libre. Se reafirma la tensión entre el juego libre y de juego didáctico, el juego en la sala y el juego en el patio, el adentro y el afuera. En esta dirección, se abre un universo de indagación respecto de lo que acontece en el juego libre del jardín de infantes (recreo).

Con todo, las ideas que los adultos tienen respecto de las prácticas corporales de las niñas y niños, y las decisiones que toman a diario (juguetes puestos a disposición, atención brindada, ponerse a jugar con ellos, lo que se les dice a las niñas y niños, lo que lo dicho genera en ellos) se constituyen en condicionantes de las prácticas corporales de las niñas y niños. Al mismo tiempo las decisiones de los adultos parecieran estar condicionadas por las exigencias laborales y ocupacionales, por el tiempo libre disponible y las ganas de jugar. Porque las condiciones materiales y simbólicas inciden en las prácticas corporales de las niñas y niños, ¿Son pensados los diseños y ornamentación de los patios escolares, de las plazas de los barrios?, ¿con qué criterios se eligen los juguetes de las niñas y niños?, ¿se piensan juegos y juguetes para niñas y juegos y juguetes para niños? En la casa se distinguen los

juegos de las niñas y niños mientras que en el jardín no se muestra diferencias. Juego y género es un tema que solicita profundizarse en próximas investigaciones.

### Referencias

- Aldao, J., Nella, J., Taladriz, C. & Villa, M. E. (2012). *La Infantilización del juego: un análisis del binomio Juego e Infancia en la educación y el derecho al juego*. La Plata: UNLP.
- Almeida, F. & Gil Eusse, K. (2018). Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina. *Educación Física y Ciencia*, 20(1). Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8502/pr.8502.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8502/pr.8502.pdf)
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Batiuk, V. & Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar*. Buenos Aires: OEI, UNICEF.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y escritura*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell & A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 179-211). Buenos Aires: Unipe.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/Ciencia del deporte. Que ciencia es esa?* Córdoba: Velez Sarsfield.
- Cañeque, H. (1992). Juego y vida. En L. Bosch, H. Cañeque, H. Duprat, S. Galperín, M. Glanzer & L. Menegazzo, *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas* (pp. 45-74). Buenos Aires: Paidós.
- Centurión, S. (2013). *Juego e infancia en tiempos de los medios electrónicos. Una lectura Política del juego*. Río Cuarto: Inédito.
- Centurión, S. (2017). El juego como propuesta académica. En I. Rivero & M. Ducart (Comps.), *El juego en la formación docente. Acerca del juego como recurso* (págs. 26-34). Río Cuarto: Unirío.
- Crisorio, R. (2015a). El objeto de estudio. En R. Crisorio, L. Rocha Bidegain & A. Lescano (Coords.), *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo* (pp. 8-39). La Plata: Edulp.
- Crisorio, R. (2015b). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En E. Gambarotta y E. Galak, *Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp. 21-39). Buenos Aires: Biblos.

Prácticas corporales en jardines maternos

- Crisorio, R., Rocha Bidegain, L. & Lescano, A. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Edulp.
- Escudero, C. (2015). La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal. En R. Crisorio, L. Rocha Bidegain & A. Lescano (Coords.), *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo* (pp. 90-97). La Plata: Edulp.
- Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. & Gambarotta, E. (2015). *Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. & Simoy, S. (2015). El oficio de ser "profe". Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina. En R. Crisorio, L. Rocha Bidegain & A. Lescano (Coords.), *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo* (pp. 225-237). La Plata: Edulp.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing company.
- Gómez, R. (1999). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista. En A. Aisenstein, M. L. González, R. Gómez, R. Oddo, M. C. Sardou & A. M Porstein, *Educación física, cuando el cuerpo es protagonista* (p.13-20). Buenos Aires : Ediciones Novedades Educativas.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Buenos Aires: Taurus.
- Kerbrat-Orecchini, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovanni, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Milstein, D. & Mendez, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- OMS (2003). *Consulta Mixta OMS/FAO de Expertos. Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas*. Ginebra: OMS- Serie informes Técnicos.
- Ortega, R. (1995). *Jugar y aprender*. Sevilla: Díada.
- Porstein, A. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. Rosario: Homo sapiens.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades educativas.



Ivana Verónica Rivero

- Scharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En V. Varea, & E. Galak, *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 15-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UCA (2014). *Insuficiente actividad física en la infancia. Niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en Argentina*. Buenos Aires: Educa.
- UNESCO (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. París: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Cuarta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios de la Educación Física y el Deporte*. Atenas: Mineps IV.
- Valenzuela, J. & Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. Monterrey: Digital Tecnológica de Monterrey.