

## Alimentación e higiene en la rutina de la Educación Infantil: calidad de vida como artificio en la instrucción de las conductas y potencialización de los hijos de la nación<sup>1</sup>

### *Food and health in the routine of early Childhood Education: quality of life as artifice in the investigation of behavior and potentiation of the children of the Nation<sup>1</sup>*

Ana Cristina Richter<sup>2</sup>  
Alexandre Fernandez Vaz<sup>3</sup>

#### Resumen

El presente trabajo es el resultado de una investigación de abordaje etnográfica realizada en un ambiente educacional de atención a la pequeña infancia, cuyo objetivo fue trazar un inventario para los estudios sobre la educación del cuerpo en ambientes educacionales. Por medio de entrevistas, análisis documental y observaciones de campo, buscamos describir, analizar y comprender prácticas corporales y cuidados con el cuerpo que se ubican en los distintos momentos que componen la rutina institucional. En este texto tratamos de aquellos dispositivos pedagógicos que traspasan el cuerpo en los momentos de *alimentación e higiene*, dos *estaciones* de la educación del cuerpo que, entre otras cosas, emergen y componen la rutina de esas instituciones. Los análisis apuntan la *conjugación* alimentación-higiene ocupando protagonismo en la rutina de la guardería; la fuerte presencia de programas, políticas y discursos vinculados a la salud y a la calidad de vida en los rituales de higiene y alimentación; la *neutralización* de la suciedad y

<sup>1</sup> Traducción libre de Sergio Lugercho

<sup>2</sup> Magister en Educación – Nucleo de Estudios e Investigaciones Educación y Sociedad Contemporanea (UFSC/CNPq).

<sup>3</sup> Doctor en Ciencia Humanas y Sociales – PPGE/PPGEF/UFSC; Nucleo de Estudios e Investigaciones Educación y Sociedad Contemporanea (UFSC/CNPq); PQ CNPq Magister en Educación – Nucleo de Estudios e Investigaciones Educación y Sociedad Contemporanea (UFSC/CNPq).



de la enfermedad, o la *suspensión* de la infancia y sus desajustes demarcando esos momentos; la constitución de una cierta formación de hábitos y del paladar; la complejión de principios de *performance* y del *rendimiento* en el gerenciamiento del propio cuerpo. Esos elementos retratan discursos y acciones que se dirigen a la cultura de una infancia aséptica, ya presentes en las concepciones higienistas del siglo XIX, asentándose en medio de un conjunto de normalizaciones que funcionan como brazo pedagógico biopolítico de producción de la vida desnuda.

**Palabras clave:** Infancia, Educación infantil, educación del cuerpo; biopolítica.

### Palabras preliminares

El presente trabajo surge de un conjunto de investigaciones<sup>4</sup> que hemos desarrollado en el *Núcleo de Estudios e Investigaciones "Educación y Sociedad Contemporánea"*, con sede en el Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC-Brasil), y que toma como referencia la infancia como categoría para la comprensión de lo contemporáneo. Se destaca, en ese contexto, el análisis de los procesos de subjetivación/(des)subjetivación y su relación con los temas de la memoria, de la mimesis y de la experiencia en sus posibles vinculaciones con la educación: la cultura y su transmisión, proceso que, como resaltó Benjamín (1993), no está exento de barbarie. La infancia y el cuerpo, no su adaptación como *otros de la razón*, aparentemente escapando (o no) de los mandatos de una racionalidad calculadora, también han sido objeto de nuestros estudios.

Nos interesa destacar los elementos de una investigación<sup>5</sup> realizada en un ambiente educacional de atención a la infancia de 0 a (5) 6 años<sup>6</sup> y otros estudios derivados de ella, que apuntan a un conjunto de datos, voces, textos, estatutos, prácticas ya presentes en las concepciones higienistas del siglo XIX y orientados por un conjunto de medidas conformadas por una propuesta *moderna, científica*,

---

<sup>4</sup> Cfr. Vaz (2003; 2004; 2005); D'Fonseca (2006); Moom (2007); Richter e Vaz (2007a; 2007b);.

<sup>5</sup> La investigación, de abordaje etnográfico, describe un inventario de los momentos y espacios de la *educación del cuerpo* en una guardería de la Red Pública Municipal de Enseñanza de Florianópolis. Por medio de análisis documental, entrevistas y un largo período de inmersión en el campo, tratamos de los dispositivos pedagógicos que traspasan el cuerpo, observando el modo como operan y se organizan en el interior de la institución, considerando los momentos (sugeridos por las Referencias Nacionales para Educación Infantil) que componen la *Rutina* institucional: Entrada, Salida, Alimentación, Sueño, Actividad Orientada, Higiene, Parque y, en el caso de la guardería en cuestión, los momentos de Educación Física. Cf. Richter e Vaz (2005).

<sup>6</sup> Gradualmente, los niños brasileños con seis años de edad serán incorporados en la escuela regular, considerando la legislación de enseñanza que implementa la enseñanza fundamental de 9 años, la Ley 11.274/2006.

de atención educacional<sup>7</sup> (KUHLMANN Jr., 2001) y que también se ocupa de explicar y *desencantar* a la infancia; de determinar instrucciones destinadas a librarla de la “incompletud”, de la “inhabilidad”, de su estado de *minoridad*. La infancia, desde que se considera como un período peculiar, pasa a exigir cuidados específicos garantizados por medio de la salud, del bienestar y de una educación moral legitimada por la escolarización. Esas medidas parecen actualizarse y se multiplican en “innumerables higienismos”, que, según nuestra hipótesis, se configuran como brazos pedagógicos de la *biopolítica* – sugiriendo, de este modo, una vinculación simultánea a los procesos de individuación y totalización de los cuales nos habla Foucault (1999) y Agamben (2004), pautándose en la potencialización de la vida y, al mismo tiempo en la civilización de la conducta de cada individuo en particular. Se trata de un conjunto de concepciones y prácticas socio-sanitarias que contribuyen a eliminar los desvíos y diferencias, en la conformación y consolidación de la vida biológica, aspectos que serán tratados en este texto.

Vale destacar que, en relación a la educación de la pequeña infancia, las orientaciones de las ciencias médicas, la presencia de las áreas del Derecho, de la Biología, de la Psicología Evolutiva e influencias religiosas diversas contribuirán (y contribuyen) en la construcción de propuestas pedagógicas destinadas a la instrucción de los niños (KUHLMANN Jr., 2001; COSTA, 1999). Al final de los años '80 y en los años '90, esas orientaciones comenzaron a recibir críticas y se instalaron nuevos debates tomando en consideración la Convención de los Derechos de los Niños, las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Carta Constitucional Brasileña, el Estatuto del Niño y del Adolescente, que determinan al niño como *sujeto de derechos*. Emergiendo del campo del Derecho, la noción de niñez como portadora de derechos desde su nacimiento roza los debates<sup>8</sup> del área de la educación con las Ciencias Sociales y, más específicamente, con la Sociología de la Infancia<sup>9</sup> (SIROTA, 2001), siendo

---

<sup>7</sup> Vale resaltar que la creación de instituciones de atención a la infancia se coloca en un contexto más amplio que dice respeto a la urbanización, a los campos de trabajo, las relaciones de producción, a la presencia de la mujer del mercado, la valorización de la familia, etc.

<sup>8</sup> Esos debates, lejos de representar a penas un momento específico y localizado geográficamente, se colocan en escenario mundial y resuenan sobre una infancia *globalmente visible*. Fonseca (2004, p. 104), Enfatizando la creación del Estatuto del Niño y del Adolescente apunta a que el documento es “parte de un movimiento mundial que llevó que muchos países reeditaran la legislación sobre el bienestar de los niños”. Paralelamente a la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) fueron producidos, según la autora, la ley del Bienestar de los Niños en España, Código Ingles del Niño, el Estatuto Africano, entre otros.

<sup>9</sup> Según Sirota (2001, p. 09) “La sociología en general, particularmente la sociología de la educación, sea ella de origen francés o inglés, permaneció durante mucho tiempo circunscripta en perspectivas autónomas de investigación, con diferentes miradas sobre la infancia, configurados según los modos de aprensión institucional del objeto social. La infancia será esencialmente reconstruida como objeto sociológico a través de sus dispositivos institucionales, como la escuela, la familia, la

incorporada por los discursos pedagógicos<sup>10</sup> contemporáneos, sobre todo en el área de la Educación Infantil.

Esos discursos se adentran en los ambientes educacionales y en su Rutina, compuesta por una rigurosa programación de actividades o *rituales* rápidamente introyectados por los pequeños y rigurosamente perseguidos por los profesionales. En esa Rutina el cuerpo alcanza la posición de protagonista en los procesos educativos – *disciplinares*, pero, principalmente de *control*. Esos procesos se manifiestan, en todos los momentos: en los juegos, en la higiene, en el sueño, en las actividades orientadas, en la alimentación, de higiene, entre otros.

En este texto nos ocupamos de los momentos de alimentación e higiene *vividos* en la Rutina de una institución de atención a la pequeña infancia – donde treinta y ocho profesionales atienden ciento ochenta niños de entre 0 y 6 años de edad –, ambos demarcando formas sistemáticas de educación sanitaria o, en otros términos, imbricados sobre las identidades y el proceso civilizador.

Inicialmente caracterizamos esos períodos a partir de las entrevistas realizadas a profesionales, como así también en documentos que orientan la instrucción, además de presentar recortes de nuestro diario de campo. Seguidamente, tratamos de la “Calidad de vida en la educación de la pequeña infancia: premisas y promesas, modelos de normalizaciones, estilos examinables y cuantificables, predicados y clasificaciones”, considerando cinco puntos de análisis que tratan: 1) de la *conjugación* alimentación-higiene y su *protagonismo* en la rutina de la guardería; 2) de los programas, políticas y discursos presentes en los rituales de higiene y alimentación; 3) de la neutralización de la sociedad y de la enfermedad, o de la *suspensión* de la infancia y sus desajustes en los momentos de alimentación

---

justicia, por ejemplo. Es principalmente por oposición a esa concepción de la infancia, considerada como un simple objeto pasivo de una socialización regida por instituciones, que van a surgir y fijar los primeros elementos de una sociología de la infancia. Eso deriva de un movimiento general de la sociología, sea ella de lengua inglesa o francesa que se vuelve para el actor, y de un nuevo interés para los procesos de socialización. El redescubrimiento de la sociología interaccionista, la dependencia de la fenomenología, los abordajes construccionistas van a proporcionar los paradigmas teóricos de esa nueva construcción del objeto. Esa relectura crítica del concepto de socialización y de sus definiciones funcionalistas lleva a reconsiderar al niño como actor.”

<sup>10</sup> Se considera, en esa coyuntura, una propuesta educacional que envuelva los *múltiples lenguajes infantiles* (ROCHA, 1999) que, según Vaz (2004), compone una crítica al logocentrismo en favor de la “polifonía de la infancia”. Se busca, para tal fin, romper con modelos “escolarizantes” que se destinan a la infancia en situación escolar, pues están en juego en la Educación Infantil las garantías de los derechos a la alimentación, a los juegos en espacios amplios, a la salud, a la calidad de vida de vida expresados en los documentos anteriormente citados. Además los niños deben ser tomados como protagonistas de su educación, como “co-decisiones políticos” para que no sean destinatarios de los comportamientos sociales de los adultos (SARMENTO, 2005), correspondiéndole al profesor/a mirar a la infancia con ojos de niño y colocarse como “ser de bastidores” “detrás de bambalinas” observando lo que los pequeños hacen y expresan, educando-cuidando y garantizando aquellos derechos.

e higiene; 4) de la formación de los hábitos y del paladar; 5) de los principios de *performance* y de *rendimiento* en el gerenciamiento del propio cuerpo.

### **Caracterizando los momentos de higiene y alimentación de la / en la guardería**

El día a día de la guardería en que realizamos nuestra investigación aparece, como destacamos más arriba, demarcado por una Rutina que se inicia en el momento de entrada, entre las 7:00 y las 8:00 horas de la mañana. En seguida los niños son conducidos al lavatorio para higienizarse las manos y luego pasan al comedor, donde les es servida la primera comida del día. Una profesional entrevistada relata:

Ellas (las profesoras) llegan a las ocho horas. Las auxiliares ya llegaron a las siete. Ya recibieron a los niños, ya hablaron con los familiares, ya pasaron los recados (...) El salón ya está preparado, los niños ya están jugando. Ellas llegan, organizan a los niños, hacen el desayuno. Vuelven al salón. Ahí, dependiendo de cada planificación van a hacer una actividad dirigida o continúan con lo que estaban haciendo anteriormente, continúan jugando. Tienen una rutina en la que los llevan al parque, los niños corren, tienen espacio libre. (...) Después ellas los llevan a lavarse las manos, a higienizarse. (...) Después el almuerzo en el comedor y después al salón. (...) Después los niños van a dormir, ahí las profesoras auxiliares hacen descansar a los niños. (...) Ahí ellas tienen un intervalo.

A la tarde, se repite todo lo de la mañana (habla riéndose), y el horario de salida, menos la siesta. Ahí viene el horario de salida. Es el encuentro con los padres o hermanos, cuando les cuentan alguna cosa que ocurrió. Como estuvo el niño ese día. Y depende de la familia también, porque hay familiares que llegan, toman al niño y no realizan ninguna pregunta. Algunas veces tenemos que gritar, “oh mamá, ven acá”, le queremos decir que el niño no está bien de salud. Es otro problema también, el de las enfermedades ...

Con relación, específicamente a los momentos de higiene, las profesoras relatan: “Llamamos a todos. Nos sentamos. Ellos se lavan las manos. Hay algunos que se ensucian un poquito, ahí los cambiamos, eh. Nos preparamos para ir al comedor”.<sup>11</sup> Se despiertan, van al baño, se ponen las zapatillas y van al comedor”; “... después de comer vienen al salón, de ahí ellos agarran juguetes y los vamos llamando para cambiarlos”.

Según declaraciones de la profesora que atiende a los niños de cero a

---

<sup>11</sup> Las citas entre comillas, sin referencia, fueron extraídas de entrevistas y/o de nuestro cuaderno de campo y generalmente son conversaciones de los actores de la institución.

un año y medio, no es posible liberarse de “semejante asistencialismo”, pues:

Llego a la guardería. Comenzamos a servir la comida. El desayuno. Enseguida comenzamos a revisar los pañales de todos. Si tiene caca lo cambiamos. Si solamente tiene pipí, no lo cambiamos. Los cambiamos más tarde. Y como ya los conocemos bien, nosotros ya sabemos: aquel de allí no hizo caca, lo dejamos para cambiar después. Entonces comenzamos a cambiar. Cambiamos a todos, en algunos casos los bañamos. Después hacemos alguna actividad con ellos, los llevamos al patio... siempre los sacamos a la mañana. Ahora que el sol esta fuerte nos metemos adentro más temprano. Cuando hace mucho frío tampoco permanecemos mucho afuera. (...) Generalmente los bañamos a todos porque hace mucho calor, eh. Ellos duermen más tranquilos después del baño. (...) A la una y veinte comenzamos a darles la merienda. (...) Después los miramos a todos. Vemos si los cambiarlos nuevamente. (...) Tenemos que economizar pañales porque algunas madres mandan pocos. Ahí comenzamos a cambiarlos.

Los momentos de higiene aparecen descriptos en nuestro diario de campo:

*ESCENA 1:* Acompañamos a la profesora que (...) agarra a un niño del cuello y se dirige la baño. En la ducha de al lado, otra profesora baña por completo a una niña: “Vienen sucios de la casa y ella los baña todos los días. El niño, ahora limpio, recibe otros cuidados. La profesora lo seca, le pone una pomada en las partes paspadas y talco y le pone el pañal. Una vez finalizado, la auxiliar cambia a otro niño. Esto se repite, hasta que todos los niños hayan sido cambiados además: “Algunas veces, cuando están muy sucios, porque no se bañan en la casa, aprovechamos y los bañamos”.

*ESCENA 2:* Los niños se sientan y se recuestan sobre la pared, esperando la entrega del cepillo de dientes. En el baño oscuro se escucha: “Escupí la espuma”. “No llesves el cepillo de dientes para el inodoro”. “Dame”. “¡Opa! ¿Quién eructó?” La profesora lleva a una niña frente al espejo y le enseña a lavarse los dientes. Se puede escuchar: “Anda cepillate”. “Aquí abajo, varias veces”. “Lávate la boca y las manos”. Lávate con jabón”. De ahí los niños se dirigen al salón donde, descalzos, se acomodan sobre las colchonetas.

*ESCENA 3:* La profesora pone dentífrico sobre los cepillos. Se los entrega a los niños y los lleva al lavabo. Luego les dice: “Vamos”. “Rápido”. “Sin payasadas”. Llama a otros niños y les pide: “Lávate la boca, lávate la boca que está sucia”. “Cierra la boca”. “Rápido a acostarse” La sala esta oscura, las colchonetas están dispuestas una al lado de la otra. Los niños hacen piruetas cuando la profesora esta ayudando a lavarse los dientes. Observa a los niños desde la puerta

de acceso. Dice: “Deja. Ven a cepillarte”. “Mauro, en tu lugar. Que porfiado”. Un niño pone las zapatillas a lado de la mochila, comentando: “Mis zapatillas de Batman”.

En lo referente a los momentos de alimentación, las profesoras y auxiliares entrevistadas describen aspectos referentes a dichas situaciones: “es servir los alimentos, estimularlos para que coman. Que se comporten bien en la mesa. Hay que tratar de organizar todo. “Vamos todos juntos al comedor”. (...) Van a la mesa que está vacía:

Es la hora de comer. Es la hora de ir al comedor, vamos todos. Se van a quedar sentaditos. Si no quieren comer, no coman, pero se quedan aquí. Nosotros no los podemos dejar salir. Si tengo que mirar a uno solo de los chicos, no puedo. Hay reglas que hay que respetar.

La profesional del equipo pedagógico, que no trabaja directamente con los niños, remarca:

Ellas (las profesoras y auxiliares) llevan a los niños para que se laven las manos, se higienizan porque van a almorzar. De ahí van al comedor (una comida semanal) en el salón, porque queremos trabajar la autonomía de los niños para que se sirvan solos. Y en el comedor no se puede porque es muy tumultuoso. El ambiente del salón es más tranquilo. Para que más tarde ella pueda implementarlo en un grupo mayor.

Las escenas descriptas más abajo, retratan los momentos de alimentación de la / en la guardería:

*ESCENA 1:* Los niños juegan libremente bajo los cuidados de la profesora. (...) La auxiliar del turno llega y la profesora invita a los niños que se aproximen. Los llama y cuando oye que un niño desea quedarse, informa: “Nos corre el tiempo. Por el horario de la merienda”. Hace sonar la campana. (...) y comienza a nombrar a los niños, que no se quieren acercar. (...) Después de reunir al grupo explica que hay niños que no escuchan; que se queda pasando lista después del horario. (...) La auxiliar interrumpe y dice: “Estamos atrasados. Ahora nos vamos a lavar las manos con cuidado, el baño ya está limpio y después vamos a merendar”.

*ESCENA 2:* En el comedor la auxiliar avisa: “Sólo le voy a servir a quien este sentadito”. Sirve dos cucharones de arroz en cada plato, acompañadas de un “Vayan pasando”. (...) Cuchillos y tenedores son entregados y en cuanto terminan de comer, los niños comienzan a golpear con los cubiertos sobre los platos y sobre

la mesa. (...) Tres chicos se acercan a la auxiliar y le piden: “¿Nos da más pollo?” Les sirve y les dice: “Pero coman todo el arroz”. (...) Una profesora camina con el plato en la mano y come. Lo deja y ayuda a un niño. Los ruidos son intensos. Se escucha un grito, “¿Vas a comer o te vas a quedar haciendo payasadas?” que se mezcla con los gritos de los niños. (...) Está oscuro y las luces no se prendieron. Se escucha: “Por Dios, anda a sentarte”. “Dios!” “Come. Después vas a tener hambre”. “¡Para!” –lo repite varias veces. “Para de conversar y anda a comer”. “Sentate inmediatamente”. Se observa que la auxiliar circula con su plato en la mano. Come de pie, rápidamente. Entre bocado y bocado corta la carne de una niña, arregla el plato de otra. Aparece la mucama y *espía* el ambiente, observa cuando una profesora limpia la mesa con un trapo. (...) Un niño le pide un cuchillo a la profesora, cuando se lo da comenta: “Qué adultos” (!), comiendo con cuchillo”. (...) Se acerca la cocinera y al observar el piso y las mesas llenas de comida, les dice a los niños: “Los niños y las niñas más grandes hicieron esta inmundicia ... Donde se vio?”

*ESCENA 3:* (...) La profesora les da una banana a cada uno y ello la pelan. Cuando una niña termina de pelarla, la profesora dice: “¿Vieron? Ella ya la peló”. Un niño tiene dificultades con la fruta y una auxiliar (que pela y corta las frutas) lo ayuda. (...) En nuestra mesa, dos chicos piden bananas, pero no los atienden: “Cuando estoy sirviendo, ustedes deben saber si tienen hambre, o no. Ahora la profesora no les va a dar”.

Todas esas acciones y prácticas que se llevan a cabo en los momentos de alimentación e higiene aparecen consensuadas en los documentos de la institución, desde el año de su fundación en 1982, donde se manifiesta que, entre los objetivos de la educación, está la tarea de “relacionar hábitos de vida sana y la higiene, alimentación, recreación y sueño.

Del mismo modo, el proyecto Político-Pedagógico actual, elaborado por las profesoras y profesionales del equipo de pedagogía, evidencia aspectos vinculados a la higiene, a la promoción de la salud y a la calidad de vida. Entre las propuestas de intensificación de la relación entre la guardería y la familia, el proyecto prevé una conferencia cuyo tema será: “Salud del niño”. Además de eso, en grupos de estudios, un equipo de profesoras aborda esa misma temática en encuentros mensuales.

El personal auxiliar y las cocineras también contribuyen en los momentos de alimentación e higiene, evidenciados en la organización y en la limpieza permanente del ambiente, con atención a los rincones y rendijas. Los/las auxiliares barren los corredores, lavan las salones, recogen los pañales, lavan las sábanas, toallas, alfombras. Según el profesional de la limpieza: “Aquí el trabajo no tiene misterio. Es limpieza. Él siente que “está tranquilo porque allí está limpio”, pues “la limpieza en primer lugar. ¿Cómo es que dice el dicho? La limpieza es Dios,



es amor. La suciedad la trajo el diablo”. Significa, en sus palabras, que “al diablo le gusta donde está sucio donde se transmite enfermedad. La persona puede ser pobre, pero si está todo limpio se gana la paz”. Esos términos fueron aprendidos en las lecciones con su madre, en la Iglesia y en la propaganda de la televisión que antiguamente difundía la imagen de *sujismundo*<sup>12</sup>, que, según el auxiliar, “era un muñeco que tiraba la basura en el piso”.

Las cocineras, a su vez, explican que son asesoradas por una nutricionista y también realizan *cursos de manejo de alimentos*, en los cuales se aprende “desde la recepción de los alimentos hasta la hora de servirlos”. “La primera cosa (a ser observada) es la fecha de vencimiento”, afirman. Según sus relatos, hubo un curso en que “hicieron una representación ente dos personajes María y Joana. Joana es caprichosa y María es haragana. Ella abre una lata y usa el cuchillo. (...) Puede estar sucio. (...) Lo correcto es agarrar un abrelatas y lavar la tapa”. Y eso que, equivocadamente hace María, incluye el uso de aros, collares, uñas pintadas y ausencia de cofia, ella también comete errores al almacenar los alimentos, al lavar los azulejos, las ollas, la cocina.

Desde el punto de vista de esas profesionales, “todo depende de la cocina”. (...) Si se atrasan allí, nos vamos a atrasar (las profesoras”).

El trabajo de los / de las funcionarios/as proporciona un espacio rigurosamente aséptico en el cual se integran los esfuerzos de los / de las profesores/as y del equipo de pedagogía, ligados a condiciones no perjudiciales, nutrición adecuada, control sanitario de los productos alimenticios, ausencia de enfermedades, que se perciban los olores del jabón en lugar de los olores del cuerpo, de shampoo, de los productos de limpieza, en fin, evitar los problemas higiénico-sociales y que se integren a una educación sanitaria sistemática al interior de la institución.

Todo eso se revela en las voces de los/de las profesionales y también en los documentos de la institución, cimentados en discursos y modelos vinculados a la “calidad de vida”, expresión que está en el centro de la escena y aparece siempre relacionada a elaboraciones teóricas y estrategias de implementación de prácticas de prevención y promoción de la salud conectados a los hábitos de vida, de alimentación, de limpieza en el sentido de favorecer el progreso individual y colectivo por medio de la asistencia y del esclarecimiento de la población (VERDI, 2002) y cuyo énfasis se coloca en la prescripción de *reglas de buen vivir*<sup>13</sup> contra los principios amenazadores de la racionalidad.

---

<sup>12</sup> Personaje lanzado en 1972 en campaña nacional del gobierno federal: “Pueblo desarrollado e pueblo limpo”. Sujismundo lanzaba papel al piso, no se bañaba y permanecía rodeado por moscas.

<sup>13</sup> En su artículo “Prescribiendo las reglas del bien vivir: cultura escolar y racionalidad científica”, Rocha analiza las estrategias de higienización elaboradas por los médicos higienistas, en las primeras décadas del siglo XX. La autora resalta que el tratamiento dado a la educación en la obra de estos intelectuales aparece como “una especie de recetario de la vida moderna – conjunto de leyes

## ***Calidad de vida en la educación de la pequeña infancia: premisas y promesas, modelos y normalizaciones, estilos examinables y cuantificables, predicados y clasificaciones***

A partir de las escenas, voces y discursos relatados brevemente con anterioridad, buscamos analizar algunos principios y modelos de formación que confieren sobre manera a la educación, un carácter de disciplinamiento, de conformación y control de la infancia y que se vinculan a la producción no tanto de la *calidad de vida*, sino de la *vida calificable* en un sentido muy particular, tomada de atributos y clasificaciones, modelos y normalizaciones, estilos examinables y cuantificables.

Seleccionamos para este trabajo, conforme anunciamos en la introducción, cinco puntos de análisis que reúnen algunos de los dispositivos disciplinarios, pero también de control revelados en los datos de la investigación y que orientan para continuar nuestra exposición.

### **1. De la *conjugación* alimentación-higiene y su protagonismo en la rutina de la guardería**

Para las instituciones educacionales destinadas a la infancia de 0 a 6 años la legislación vigente determina que sean ofrecidos a los niños espacios para momentos de alimentación que atiendan a las exigencias de higiene y seguridad, garantizándoles “la oferta de alimentos adecuados a la nutrición, de acuerdo con cada franja etaria” (VALADÃO, 1998, p. 83). Considerando esas indicaciones, fue construido en la guardería estudiada, en el año 2001, un espacio propio para las prácticas alimentarias. Según datos descriptos por un profesional que administró la institución durante once años, “antes no había comedor y la comida era prepara en el salón. Por ahí (todo el mundo) pasaba por el corredor con la ropa sucia, con el plato de comida. La vigilancia sanitaria estaba siempre allí, explicando porque (...) no podía pasar con eso o con aquello”.

A partir de aquel año el comedor pasó a ser ocupado diariamente por los niños en los momentos de merienda, almuerzo y cena. La primera comida del día se da después de que llegan las profesoras, a las ocho horas. El almuerzo es servido a partir de la 10,30 horas, siendo los bebes alimentados en su propia sala. A la tarde, después de dormir la siesta, es ofrecida la merienda. La cena es servida partir de las 16,45 horas.

---

para a manutención de la salud –. [...] Ejemplo, disciplina e instruci’pon figuran como los pilares de ese programa pedagógico, que postula la educación por medio de la instrucción. A la educación se le atribuye un papel fundamental, dada su capacidad de disciplinar a los individuos, por la introjección de hábitos y por la vigilancia sobre sus conductas”. (ROCHA, 2000, p. 14).

Al contrario de otros momentos que organizan la Rutina de la guardería, los de alimentación jamás son interrumpidos. Cesa el juego, la actividad organizada, la siesta y, con frecuencia, se escucha: “después terminamos”, “después de comer terminan de ver la película”, “después de comer vamos al parque”, “dormí después, sino vas a perder el horario de la merienda”.

Esas interrupciones constantes, junto a la importancia dada a las prácticas alimentarias en las pautas de reunión y en las conversaciones de las profesoras<sup>14</sup> en el intervalo, apuntan a los momentos de alimentación como posibles pilares de estructuración de los demás periodos de la Rutina. O sea, todas las actividades desarrolladas a lo largo del día a día de la guardería se subordinan a los momentos de alimentación y deben “correr” de acuerdo con el ritmo dictado por los horarios de la merienda, almuerzo y cena, organizados por las cocineras.

Los momentos de alimentación determinados por la legislación, que respetan el menú elaborado por la ciencia de la nutrición y tienen como tutoras a las cocineras, personajes principales, dejan en segundo plano el trabajo pedagógico de los / de las profesores/as. Registramos varias situaciones en nuestro diario de campo, en los cuales las cocineras abrían las puertas de los salones y anunciaban: “niñas, el almuerzo se va a demorar un poco”. En otras ocasiones, vimos a esas profesionales solicitarle a algún niño, cuando pasaba por el corredor, que volviese al salón con el siguiente recado: “llama para almorzar” De la misma forma, la merienda realizada por las profesoras, en su intervalo, también está condicionada por el trabajo de las cocineras, tal como se puede observar en la escena por nosotros registrada: “la auxiliar avisa a la profesora que irá a tomar un café, pues no almorzó”. En seguida vuelve y comenta: “no está el café todavía”.

Estos aspectos, no solo evidencian la importancia de los momentos de alimentación, sino también el dominio de las profesionales responsables de las prácticas alimentarias sobre los demás actores de la institución, determinando el *tiempo* en que esas prácticas deben ocurrir. Todo eso aparece reforzado por la organización del espacio, visto que hay un territorio, la cocina y la despensa, que, más allá de las normas fundamentales de higiene, es prácticamente exclusivo y gobernado por esas profesionales.

Esa dimensión espacio-temporal destinada a las prácticas alimentarias es invariablemente demarcada por momentos, antecedentes y precedentes que jamás son olvidados: los niños son siempre convocados para lavarse las manos antes de las comidas y repetir la operación al término de las mismas, ahora además incluyendo el cepillado de dientes y lavado de boca y/o del rostro para que todo y cualquier *resto* sea eliminado.

---

<sup>14</sup> Las discusiones se refieren al establecimiento de condiciones favorables a la salud; a las problemáticas referentes a la cantidad de niños presentes en el comedor y a la dieta equilibrada, entre otros aspectos.

## **2. De los programas, políticas y discursos presentes en los rituales de higiene y alimentación.**

Como vimos, la higiene compone el ciclo ritualístico que conforman las prácticas alimentarias en el interior de la institución. Todo eso se inscribe en un cuadro de optimización y reglamentación sobre los procesos biológicos y que cuenta con normalizaciones oriundas de innumerables programas y políticas, tales como la Política Nacional de Alimentación y Nutrición – PNAN, la Política Nacional de Promoción de la Salud – PNPS, el Sistema de Vigilancia Alimentario y Nutricional – SISVAN, entre otros programas y estrategias de salud pública direccionados a combatir los déficit nutricionales. Esas estrategias buscan reforzar la resistencia de los organismos, protegerlos contra las enfermedades infecciosas, combatir la obesidad, la diabetes, la desnutrición y otros males que asolan a la población, garantizando la oferta de alimentos adecuados a la nutrición. El hilo conductor de dichas políticas es el derecho humano a la alimentación y la seguridad alimentaria y nutricional. (BRASIL, 2003).

También el Ministerio de Educación, entre otros organismos, se hace presente en la concreción de las políticas de alimentación, al agenciar la implementación de medidas preconizadas por el documento ya citado, preparando material educativo, incentivando prácticas alimentarias y nutricionales saludables junto a los alumnos, valorando la merienda escolar y su impacto sobre el crecimiento y desarrollo de los niños, entre otros aspectos (Ibídem).

Todos esos programas y políticas que ganan materialidad en cada momento de alimentación en la guardería se observaron y se observan aún, en innumerables investigaciones sobre la mortalidad urbana e infantil y que apuntaron/apuntan a los coeficientes elevados de mortalidad asociados a la desnutrición proteico-calórica, entre otros aspectos, como las enfermedades infecciosas y parasitarias, sin considerar, en tanto, variables de naturaleza social (OLIVERA et al, 1983).

De esos estudios provinieron recomendaciones para la creación y recreación de programas de salud y recursos asistenciales, para el entrenamiento del personal, para la ampliación de redes de saneamiento básico, para protección contra enfermedades infecciosas, para educación de los profesionales de la salud y de la población, que fueron/son incorporados, según Oliveira et al, (1983) en los programas oficiales de salud, como operaciones sanitarias preventivas.

Bajo tales iniciativas se ubican las condiciones necesarias para que el resguardo de la salud de la población que concurre a las guarderías se concrete. En el registro biopolítico, se trata de dirigir la vida bajo la forma de una ley, de una legislación universalizada que favorezca la salud de la nación. No se trata, como recuerda Foucault (1999), de una preocupación con la muerte, sino con la mortalidad y sus índices.

### **3. De la *neutralización* de la suciedad y de la enfermedad, o de la *suspensión* de la infancia y sus desajustes en los momentos de alimentación e higiene**

En una entrevista, una profesional explica, conforme destacamos más arriba, que en los momentos de alimentación también pretenden “trabajar la autonomía de los niños para que le sea de utilidad (...) Para que después se pueda defender en un grupo con más edad. Tanto las escenas anteriormente descritas, como conversación con la profesora, sugieren un destacado embate sobre las expresiones *no civilizadas* de los niños, en una tentativa de librarlos, lo antes posible, de una infancia que revela descontroles, deseos, pulsiones, en fin, todo aquello a lo que se nos exige renunciar y que expresa una dimensión no racional de la naturaleza. Eso también se puede percibir en las palabras de una profesora entrevistada:

Estamos trabajando con siete niñas, que ahora están comiendo solitas. Ensucian todo. Todavía tienen toda esa suciedad. Pero hay niños que no se ensucian más, que comen todo bien directamente. El año que viene ya van a ser cracks en la comida! Entonces, hay cosas que tenemos que trabajar, como esas cosas de la alimentación.

Ese esfuerzo, que se hace presente desde el nido, busca regular a los niños como a los gestos y posturas relacionadas al propio cuerpo, entre ellas, la refinación de los hábitos a la mesa. Ese proceso, según nos enseña Norbert Elias (1993), amplía los niveles de complicación y vergüenza lo que contribuiría con los mecanismos de autocontrol, para la regulación estable de la vida social. Para eso se utilizan los premios y los castigos. En el primer caso, vale destacar a aquel que “se lava los dientes sin mojarse la remera” o que “pela rápidamente la fruta”. En esa misma dirección, también se ven alabados quienes utilizan el cuchillo. Según Elias (1993) el manejo del cuchillo implica innumerables tabúes y prohibiciones, al sublimar y actualizar el instrumento como un arma de ataque y de sacrificio de animales, pero también como una forma de amenaza a la vida, símbolo de muerte y de peligro. Tal vez podamos pensar que la expresión antes mencionada por la profesora “que adulto comiendo con cuchillo” este relacionada al control frente a un objeto amenazador capaz de causar heridas corporales, en el límite de quitar la vida, además de representar el *ingreso* en el universo civilizado por medio del dominio de este utensilio.

Las reprimendas, a su vez, se destinan a los desarreglados, al niño que “servirá de payaso a los demás”, o a quienes son blanco de los reproches de las cocineras: “nenas grandes, nenas grandes, hacer esta inmundicia. ¿Dónde se vio? Las profesoras y las auxiliares también le piden a los niños: ”Se van a lavar el cuello que es un asco”, “lávense la boca”, “límpiase la nariz”,

“tira la descarga”, “lávense las manos”, “lávate que está sucio”, entre otras innumerables órdenes diarias y persistentes. También ellas bañan a aquel niño que “veo sucio”, que “viene sucio de la casa”, que “se cagó”, como expresan. Procuran eliminar los olores y los vestigios que traen desde su hogar. Solo entonces se hace posible establecer otro tipo de contacto: besar, abrazar, elogiar la limpieza y la modalidad de las costumbres de los cuerpos asépticos.

En fin, las escenas antes citadas y las voces de los/de las profesionales parecen mostrar un empeño que se dirige, sobretodo, a la *conservación de la vida* que debe ser apartada de aquellas conductas “primitivas” o de aquella naturaleza no racional; el niño debe ser, lo antes posible, liberado de la tutela del adulto para actuar mediante el autocontrol que, en la conversación de los / de las profesionales, corresponde a la autonomía. Ese proceso, que es el de dominio y al mismo tiempo repulsión al cuerpo, recibe una contribución fundamental de los momentos de alimentación e higiene.

La victoria del autocontrol en los gestos y posturas, la abdicación de la naturaleza en favor de la civilidad representada por los adultos en la guardería – y también por los niños que ya son “cracks en la comida” –, es también el triunfo de los sacrificios internalizados. El tributo pago por la renuncia, tal vez acabe, en tanto, por revelarse en los gestos bruscos, en las amenazas, en los castigos sobre los niños, cada vez que aquello no surta el efecto deseado, o que se revelan contra la disciplina civilizadora. Recordemos aquí las reflexiones de Horkheimer y Adorno, según ellos, las actitudes severas pueden estar relacionadas al reconocimiento de algo de la propia naturaleza de los sujetos en esos mismos gestos que son repelidos en los pequeños y que son familiares a los adultos: “los hombres, obcecados por la civilización solo reconocen sus propios trazo miméticos, que se volverán tabúes, en ciertos gestos y comportamientos que encuentran en los otros y que se destacan como residuos aislados y trazos rudimentarios verdaderamente vergonzosos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 170-171). Recuérdese que la pedagogía se dirige, de una forma u otra, al reemplazo de la mimesis por la racionalidad, de la aproximación corporal por el cálculo y la distancia (HORKHEIMER, 1996). En Esos términos, lo que es negado, prohibido o simplemente reprimido – aquello que se percibe en los niños y se pretende eliminar –, acaba por emerger en forma de malestares, humillaciones, gestos rudos y palabras ásperas; rastros que no se pueden apagar en ese proceso de determinación de autocontrol, de dominación del cuerpo, de fortalecimiento contra la naturaleza, algo que representa para Horkheimer y Adorno (1985), la naturaleza mutilada y olvidada de si misma. Si de un lado, el dominio de las emociones, la adaptación a la norma, el aprendizaje del autocontrol, vuelven a la vida social más estable, por otro, es preciso recordar que eso exige un fortalecimiento del individuo contra sí mismo. Se pueden encontrar ejemplos de eso en el análisis que Horkheimer e Adorno (1985) hacen

de la Odisea homérica. Ulises, personaje de la narración, entendido como el prototipo del sujeto en formación, sólo consigue retornar a la patria en la medida en que controla su naturaleza interior: no se deja llevar del todo por el canto de las sirenas, se deleita con su melodía, pero se mantiene atado al mástil del navío sacrificando su deseo a fin de conservarse, de preservarse de la muerte representada por la disolución que la plena gratificación le significaría. Él precisa controlar aquel momento de deseo e impulso de asimilación, de fusión, de integración a la naturaleza, restándole organizar los comportamientos, renunciar a la gratificación inmediata y desviar su curso a fin de preservarse.

#### 4. De la formación de los hábitos y del paladar

En cuanto a las cocineras intervienen como forma de *suplementar la vida*, los platos que preparan también contribuyen – para más allá de aquellos elementos fundamentales de orden fisiológico-nutricional que garanticen la manutención de la vida y que no deben ser despreciados – para olvidarse de factores de orden social, económica y cultural que también envuelven las prácticas alimentarias, el ejemplo de la imposibilidad de tomar contacto, por medio del alimento, con las memorias y tradiciones<sup>15</sup> – azoriana (Islas Azores – Portugal), alemana, italiana, africana, polaca, ucraniana, entre otras, considerando el carácter esencialmente migratorio de un país como Brasil–, lo que permitiría rememorar y guardar, dentro sí, sabores de la memoria-historia, actualizándolos, recreándolos, transformándolos en la incorporación de lo que Walter Benjamin (1993) llamó de experiencia (*Erfahrung*). En esa misma dirección, el menú es emancipación y privado de los trazos regionales de la cultura, tal como la lisa, pescado hartamente disponible en determinados periodos anuales en la localidad en que la investigación fue realizada, pero ausente en las comidas. En ese contexto, el menú de la guardería respeta la legislación que exige la garantía de la oferta de alimentos “adecuados a la nutrición”, pero también contribuye para el *olvido* del conjunto de elementos de orden cultural que cuentan la historia y hacen que se mantenga viva la *memoria*, componiendo *experiencia*.

Ese aspecto además aparece relacionado con las características de los productos alimenticios que componen un menú destinado a una población específica (niños como condición socio-cultural y, más allá de eso, oriundas de familias de bajos ingresos), tal como la carne que, según la cocinera, “es de segunda”. Nos parece que el menú de la guardería también funciona como una especie de “preparación”, o sea, desde la infancia se aprende a consumir los pro-

---

<sup>15</sup> La localidad en cuestión fue colonizada por los azorianos y madeirenses. A ellos se sumaron inmigrantes alemanes, italianos, ucranianos, entre otros, trayendo consigo hábitos, costumbres y creencias, transformados en recuerdos u olvidos, documentos de una historia que nos hace en la medida en que la hacemos.

ductos alimenticios que el segmento social que concurre a la institución puede/ debe consumir.

La dieta alimentaria prescrita para esos niños – o esa exigencia socialmente distribuida – ayuda a constituir un *padrón alimentario específico*: una formación del paladar, una educación del sentido del gusto, podríamos decir. En otras palabras, al *incorporar* el alimento, los niños son también educados para la *incorporación al orden social*. Y así aprenden – frente a la oferta de locales y productos que se colocan “a disposición de todos los individuos” (que serían “libes” para escoger<sup>16</sup>) – de *seleccionar*, por medio del autocontrol, aquello que les gusta en cuanto comensales.

Por medio de la repetición de sabores determinados, se introducen normas de conducta que, a un mismo tiempo, reglamentan una población y, conforme detallaremos en las próximas páginas, *potencializan* el cuerpo de cada individuo en particular.

## 5. De los principios de la *performance* y del *rendimiento* en el *gerenciamiento del propio cuerpo*.

En los momentos de alimentación e higiene acompañamos el esfuerzo de los profesores y demás profesionales que actúan en la guardería en *entregar* a los pequeños la gestión de su propio cuerpo. Ese emprendimiento parece estar integrado a nuestra sociedad deportivizada, en la cual la *performance* – impregnada por los principios del alto rendimiento y aptitud física – gana importancia: el cuerpo<sup>17</sup> es entrenado con el objetivo de maximización, de la superación de los límites, convirtiéndose en un “crack” al ascender a las normas de civilidad centralizadas en el saber – hacer.

A cada momento de higiene las palabras “dío”, “anda”, “rápido”, “ligero que tengo más”, “falta poco para que venga papá”, “de prisa”, “vamos”, “vas después”, resuenan en la puerta del baño. También los momentos de alimentación ocurren veloz y maquinalmente, variando en torno de nueve a dieciocho minutos,

---

<sup>16</sup> Hacemos aquí referencia al proyecto moderno delante de una propuesta de formación en que todos tendrían acceso a la producción cultural, coligada a la idea de individuos libres y de una humanidad sin injusticias sociales. En tanto, esa propuesta se coloca “erigida sobre la subsunción del valor de uso al valor de cambio de las mercaderías y de la división desigual entre el trabajo manual y espiritual. Las propias necesidades básicas, tales como las de carácter afectivo, se subsumen cada vez más aquellas producidas de acuerdo con las reglas de consumo. La producción cultural es constituida de forma de no propiciar aquello que no puede cumplir desde el comienzo: la garantía de una sociedad racional, libre e igualitaria”. (ZUIN et al., 2000, p. 55). Con base en la idea y en el consumo de *bienes culturales*, éstos se vuelven accesibles solamente a aquellos que pueden pagar, en cuanto que los productos de bajo costo están disponibles para los demás, provocando la ilusión de que están disponibles a todas las personas que, “libremente”, pueden tener lo que desean.

<sup>17</sup> El deporte no aparece en su “forma pura”, pero es un ejemplo de una civilización que cree en el progreso lineal e infinito.



dictando los ritmos de las acciones repetitivas que dispensan miradas y palabras que no se vinculan a comportamientos adaptativos o a la ciencia nutritiva.

Al lado de la supremacía de los momentos de alimentación, la higiene adopta, acompaña, atraviesa los tiempos, espacios, actividades del día a día de la guardería, reuniendo prácticas que se establecen de modo continuo e invariable. Eso también puede ser observado en las palabras de los / de las profesores/as, cuando se encuentran en el salón: “vamos a llevar (a los niños) afuera (patio), sino ellas se van a burlar”. O durante los momentos de alimentación, cuando, al servir a los pequeños, también “sirven” sucesiva e ininterrumpidamente expresiones tales como: “Chuchu es bueno para quedarse fuerte”. “Solamente le voy a dar el plato a quien este bien sentadito.”; “Que Adulto (!), comiendo con cuchillo! “; “Come todo para tener fuerza para jugar en el parque”.

Todo ese emprendimiento se asocia a mejorar la performance funcional a partir de la adquisición de gestos técnicos influenciados por la necesidad de coordinar acciones puedan mejorar la salud. La capacitación para ejecutar tareas de forma eficiente, o la exclusión de las incapacidades funcionales, aparecen en las voces de los / de las profesionales como principio de “autonomía”: solución de tareas designadas, “hacerlo solitos”, mismo que para esto no se exija el pensamiento. En esos términos, la autonomía pasa a significar “comenzar a vestirse solitos”, “lavarse los dientes solitos”, “comer con tenedor y cuchillo”, “pelar la banana”, “comer sin ensuciarse”. Si pensamos en la tradición de los ideales de formación – autorreflexión crítica y no-identificación con lo meramente existente, en los términos de Adorno (2000) – tenemos, en ese contexto, una visión reduccionista de autonomía, que pasa a ser sinónimo de dominio técnico de sí y de la vida.

## Palabras Finales

Si en los comienzos de la Modernidad era preciso educar las conductas y estimular hábitos saludables, tales como la limpieza del cuerpo y de la casa, esas normalizaciones hoy parecen exigir un grado menor de coerción externa, dada su introyección, autorregulación, interiorización normativa (ELIAS, 1994). En tanto, en la actualidad, nos enfrentamos con otras formas de *tutelajes* de los cuerpos, de los sentidos, de las conductas individuales y colectivas, relacionadas a la higiene, a la salud, a la calidad de vida. La *vida*, al liberarse de la suciedad, de la inmundicia, de la infección, de la contaminación, de los “*sugismundos*”, debe ahora *contraer* calidad. Esta, racionalidad organizada, comprende atributos, patrones y estilos que sugieren modelos “saludables” y “normales”: no basta bañar el cuerpo, es preciso adquirir un producto predeterminado – fármacos, técnicas, cosméticos, fantasías – para que el “evento” se cumpla con calidad. O sea, una serie de norma(lizaciones) se colocan al servicio de la vida divulgando características constitutivas y determinantes de aquella calidad. Cimentadas por los saberes

cientificistas<sup>18</sup>, esas norma(lizaciones) *circulan* en las revistas, en los outdoors, en las propagandas o en los programas televisivos con especialistas estelares, actores o cualquier otro interprete, que actúa como representante de aquel recetario de calificación del cuerpo y de la vida, pero también en los discursos repetidos de los niños y profesionales, así como en los embalajes de los productos consumidos por los actores presentes en la guardería: bizcochos industrializados, dentífricos, productos de limpieza, equiparando, por la norma, vida y cosa, reificando, perseverantemente, en nombre de la calidad a ser alcanzada.

Esos saberes normativos que *interpenetran*, penetran también la guardería y en ella son interpretados, aplicados y transformados, ayudando a dar forma a las identidades profesionales y al trabajo de los diferentes actores institucionales y, al mismo tiempo, a *organizar* la infancia y sus “desajustes”, sus “descontroles”, su inhabilidad”. O, de otro modo, a transferir, gradualmente, la responsabilidad a los “pequeños futuros ciudadanos” por el bien de su propia salud, *potencia y calidad* de la / en la vida.

Los / las profesores/as se ocupan de cuidados direccionados a cada niños en particular, con el propósito asumido tácitamente de enseñar a los pequeños a controlar, de modo “autónomo” (o autómatas), su propio cuerpo: un cuerpo “civilizado”, sea en el uso apropiado de los cubiertos, en pelar una fruta, en acostumbrar el paladar a sabores predeterminados o “comer sin ensuciar todo”, como nos dice una profesora. En fin, para que los “menores” no se desvíen de las orientaciones socio-sanitarias y para que eviten dejar la presencia de *restos* tanto en el terreno en el que se realizan las prácticas alimenticias, como en otros ambientes de la institución.

Las cocineras y los demás actores institucionales se ocupan de la población que asiste a la guardería con base en las orientaciones de vigilancia sanitaria, de las políticas nacionales de alimentación y nutrición, de la legislación vinculada a la educación infantil, del menú elaborado a partir de las recomendaciones científicas y de los cursos de manejo de alimentos.

Junto a las prácticas higiénico-alimenticias destinadas a los pequeños comensales, encontramos algunas de las relaciones del proceso de civilización con

---

<sup>18</sup> Según Bassani e Vaz (2003, p. 02), podemos considerar la existencia de una “pedagogía del cuerpo en la sociedad contemporánea, que se organizaría de forma compleja, contradictoria, pero también coherente, estructurándose en varios ambientes educacionales: en la escuela, en los gimnasios, en la cultura corporal popular (capoeira), en la cultura corporal erudita (ballet), entre otros. Esta pedagogía se vale de un conjunto de técnicas y especialistas, como profesores de Educación Física, nutricionistas, cirujanos plásticos, pedagogos, etc. Ella tiene también sus modelos – como las revistas ilustradas –, sus disposiciones “científicas” y, sobre todo, los productos que deben ser consumidos para que se *educe el cuerpo*. La pedagogía del cuerpo, que elabora predicciones diferentes para jóvenes y ancianos, niños y adultos, hombres y mujeres, eficientes y deficientes, dice como el cuerpo y el sujeto *no pueden dejar de ser*.”

la organización de la sociedad contemporánea, con los procesos de individualización y totalización o por lo menos, con su proyecto social interesado, sobretudo, en el cuerpo (y en la) de la especie. Los momentos de higiene y alimentación de la / en la guardería nos parecen revelar algunas formas de circulación de saberes relacionados a “una organización normal y colectiva (y, por lo tanto, política) de la vida humana” (AGAMBEN, 2004, p. 142).

La dedicación a la salud por medio de la elaboración y consensuación del menú, la formación del paladar por medio de la incorporación/ingestión de alimentos específicos, la severidad en la exigencia de la formación de los hábitos a la mesa, el interés por el método, las necesidades básicas calculadas, colocadas en estadísticas y orientadas por la producción de saberes científicos, en fin, todo aquello que consistiría en medios provisorios para llegar a un fin, se coloca como fin en sí mismo.

En ese progreso de “incivilidad” para “civilización”, la nueva generación es, entonces, conducida a una vida sana, pero, petrificada en caminos ya trillados; a un gobierno de sí, pero enraizado en un proceso de adaptación efectivizado de modo severo y doloroso y que tiene su correlato en el desarrollo de sentimientos que se traducen en hechos violentos no siempre tan visibles, como acostumbra, además, a manifestarse la barbarie en nuestros días.

Entendemos que es preciso equipar a los niños para orientarse en el mundo, y eso obviamente pasa por los procesos de regulación de sí y de autocontrol, tributos a la vida civilizada. La cuestión es, en qué medida esos procesos no se vuelven un fin en sí mismo y el autocontrol no emerge como dominio ejercido por una razón formalizada e instrumental.

Al desviar la atención para los momentos, espacios y tiempos que componen el día a día en la instituciones, tal vez se puedan desvelar tantos otros caminos que gobiernan secretamente los cuerpos, los sentidos y, en ese sentido, “hacer salir lo político de su ocultación” (AGAMBEN, 2004, p.12), rescindiendo la identificación inmediata – y perversa – entre política y vida desnuda.

Tal vez podamos decir que las concepciones higienistas del siglo XIX y sus presupuestos gobiernan aún el mundo contemporáneo, los cuerpos, los sentidos y, bajo nuevas nomenclaturas y configuraciones, permanezcan actuando junto a la producción no tanto de *la calidad de vida*, pero sí de una *vida calificable* en un sentido muy particular, tomada de atributos y clasificaciones, modelos y normalizaciones, estilos examinables y cuantificables. Recuérdese, que el *desvío* de la *norma(l)* aparece como patología que debe ser “erradicada”. Diferentes o desviados<sup>19</sup> pueden fácilmente ser remitidos al

---

<sup>19</sup> Hacemos aquí una referencia al aforismo “*Examen*” encontrado en *Mínima Moralía* (Adorno, 1993). El autor explica que la capacidad de percibir al otro en cuanto tal es substituida por “un conocimiento evaluativo de los hombres”, por “un mirar fijo que examina, fascinante y fascinado, y

*campo* de los enemigos, pueden ser (o mantenerse) excluidos).

El conjunto de concepciones y prácticas socio-sanitarias que contribuyen en la alimentación de desvíos y diferencias, en la conformación y potencialización de aquellas pequeñas vidas, parece operar como *brazo pedagógico* de la *biopolítica* y, en ese caso, la guardería acaba por configurarse como un ejemplar del *espacio concentracional* (AGAMBEN, 2004), limitándose, bajo el yugo de los saberes científicos y sus agentes (profesores/as, cocineras, personal auxiliar, nutricionistas, etc.) a *medicalizar* la vida y la condición social, tratar meramente de las necesidades vitales y asegurar pseudograticificaciones. En fin, concentrándose en la esfera biológica, en las necesidades vitales, la educación y el cuidado en la guardería acaban consagrando el predominio del consumo, de la labor, antes que los pequeños puedan alcanzar su condición de sujetos políticos. Se trata, en los términos de Arendt (2002), del reduccionismo de la condición humana, en aquel espacio que debería promover la experiencia formativa, al estado *animal laborans*.

Durante un momento de observación de campo, una nena de cinco años solícita ser entrevistada. Al ser invitada a hablar libremente sobre un día en la guardería, esa niña, que vive con su madre costurera, cuenta:

Juego, guardo los juguetes y juego en el parque. Ceno y meriendo. En el parque hay juegos, (...) Juego a la casita, en el tobogán, y a la mamá y el bebe. Es agarrar una hija, una madre y un padre. Alguien puede ser la mamá. (...) Ellos comen, lavan los platos, se bañan, se ponen el pijama y duermen. (...) Yo voy al salón a lavarme las manos. Después del almuerzo yo voy para el salón, me lavo la cara y juego en el salón. Yo me lavo los dientes y duermo. (...) Me despierto, me coloco las zapatillas y voy al comedor a comer.

Aunque la guardería ofrezca la posibilidad de compartir un espacio común, este aparece como un ambiente restringido, de integración a un modelo único, que enseña a los niños a sujetarse a las relaciones formales técnicamente estructuradas que recaen en el destino, en la repetición del siempre-igual. En ese caso, los niños son encaminados a *desistir de sí mismos*. A fin de conservarse,

---

que es propio de todos los líderes [Führer] del terror". Y sigue: "Las palabras del Nuevo Testamento, 'quien no está conmigo, está contra mí', son palabras que siempre vienen del fondo del corazón del anti-semitismo. Uno de los elementos básicos de la dominación es remitir al campo de los enemigos por causa de la simple diferencia de todo aquel que no se identifica con ella. [...] Carl Schmitt definía la esencia del que es político directamente por las categorías amigo-enemigo. El progreso en dirección a tal conciencia hace una regresión al modo de comportamiento de los niños que o gusta de una cosa o la teme. [...] La libertad sería no la de escoger entre negro y blanco, más bien la de escapar a la prescripción de semejante elección." (ADORNO, 1993, p. 115).

aprenden a ceder a las imposiciones, adhiriendo a los modelos de identificación, a la disciplina-ritual y a la acción pragmática concebida como fin en sí misma.

### **Bibliografía**

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

ADORNO, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.

----- (1993). *Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada*. 2. ed. São Paulo: Ática.

----- (2000). *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.

AGAMBEN, G. (2004). *Homo Sacer: o poder soberano e vida nua*. Belo Horizonte: UFMG.

----- (2005). *Infância e História. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG.

----- (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

ARENDT, Hannah. (2002). A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva. p. 221-247.

----- (2002). *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

----- (2004). Reflexões sobre Little Rock. In: \_\_\_\_\_. Responsabilidade e Julgamento. São Paulo: Companhia das Letras. p. 261-281.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. (2003). Educação do corpo e autoreflexão crítica: uma investigação na dimensão pedagógica da obra de Theodor W. Adorno. In: XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003, Caxambú. Anais. Campinas: CBCE.

BENJAMIN, Walter. (1993). *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.

----- (2000). *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.

----- (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

----- CNE/CP. Resolução N.1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) > Acesso em: 05 de jun. de 2006.

----- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996
- Lei N.10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Brasília, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providencias. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 08 de maio de 2006.
- MEC/SEF/COEDI. Política de Educação Infantil – proposta. Brasília, 1993.
- MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional da educação infantil. Brasília, 1994
- MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998, v.1. v.2, v.3
- CERISARA, Ana B. (2002). Projeto de Investigação: Culturas da infância: as produções simbólicas das crianças e dos professores de educação infantil. UFSC/CED/NEE0A6. Florianópolis.
- Em busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In: SARMENTO, M. J.: \_\_\_\_\_(Orgs). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Edições ASA:Portugal 2004.p.35-54.
- COSTA, J. F. da. (1999) *Ordem médica e norma familiar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- D'AFONSECA, V. da C. P. *Sobre Educação e Política*: Hannah Arendt, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Homem Trágico. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 04/2006. Orientador: Prof. Dr.Alexandre Fernandez Vaz.
- DEL PRIORE, Mary. (Org.). (1999). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- ELIAS, N. (1994). *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v.01.
- (1993). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 02.
- FOUCAULT. M. Aula de 17 de março de 1976. In:
- *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285-315.
- FONSECA, C. (2004). Os direitos da criança: dialogando com o ECA. In: *Antropologia, Diversidade e Direitos Humanos*. Porto Alegre: UFRGS.
- GONDRA, J. G. (2000). A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p. 99-117.
- KUHLMANN Jr., M. (1998) *Infância e educação infantil*: uma abordagem

- histórica. Porto Alegre: Mediação.
- MINAYO, C. (2006). Saúde como responsabilidade cidadã. In: BAGRICHEVSKY, M. et.al (Org.). *A saúde em debate na Educação Física*. Blumenau: Nova Letra. p. 93-102.
- OLIVEIRA, Luiz R. de; RIZZATO, Beatriz P., MAGALDI, Cecília. (1983). Saúde materno-infantil. Visão crítica dos determinantes e dos programas assistenciais. *Rev. Saúde Pública* v.17 n.3 São Paulo.
- OLIVERIA, S. M. de. Qualidade de vida, corpos aprisionados. In: BAGRICHEVSKY, M.; et.al. (Org.). (2003). *A saúde em debate na educação física*. Blumenau: Edibes. p.99-114.
- OSTETTO, L. E. (2000). Educação Infantil em Florianópolis. Florianópolis: Cidade Futura.
- MOMM, C. M. *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. Florianópolis,
- PPGE/UFSC. (2006). (Dissertação de Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr.Alexandre Fernandez Vaz. p. 116
- PHILIPPI, Sonia Tucunduva et al . (1999). Pirâmide alimentar adaptada: guia para escolha dos alimentos. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 12, n. 1. p. 65-80.
- RICHTER, Ana C. (2005). Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. Florianópolis. p. 169  
Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFSC.
- RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. (2005). Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3.
- Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação, 2007, Caxambu. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu : ANPEd, 2007. p. 1-14.
- Educar e cuidar do corpo: dispositivos biopolíticos de higienização em uma instituição de atendimento à pequena infância. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife. Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Recife : CBCE, 2007. p. 1-10.
- ROCHA, Eloísa A.C. (1999). A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação

- infantil. Florianópolis: CED/NUP/UFSC. 290 p. (Teses Nup, 2).
- SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In:
- CERISARA, Ana B.; SARMENTO, Manuel J. (2004). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA. p. 09-31.
- SIROTA, Régine. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cad. Pesqui. n.º.112, p.7-31.
- VALADÃO, Marina M. (1998). Educação Infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília. v.II, p. 77-86.
- VAZ, Alexandre F. (2004). Escolarização, indústria cultural e processos de subjetivação contemporânea. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 2004a, Piracicaba. Anais... Piracicaba. p. 1-10. CD-ROM.
- (2004). Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, C. L. (Org). Corpo e história. 2. ed. Campinas: Autores Associados. p. 43-60
- (2003). Da polifonia do corpo à multiplicidade de sua educação. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 7-11.
- (2005). Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. Educação em Revista (Marília), Marília, v. 6, p. 51-66.
- VERDI, M. M. (2002). Da haussmanização às cidades saudáveis: rupturas e continuidades nas políticas de saúde e urbanização da sociedade brasileira do início e final do século XX. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Programa de Pós-graduação em Enfermagem – Filosofia da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton. (2000). R. de Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. 2. ed. Petrópolis: Vozes.