

EDUCACIÓN  
PÚBLICA  
Y GRATUITA



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

Doctorado en Ciencias de la Educación

Calle 51 e/ 124 y 125 (1925) | Ensenada | Buenos Aires | Argentina

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación

“Explorando la práctica del yoga con grupos de niños. Una propuesta para la inclusión educativa en la diversidad, la complejidad y la desigualdad”

Tesista: Licenciada en Antropología, Araí Itatí Acuña

Directora: Dra. Mora, Ana Sabrina

Fecha de presentación: Marzo 2023

*“Dedico esta tesis a las niñas con las que aprendí tanto. GRACIAS.  
Y a la niña que más me inspira, mi Hija, Julia”.*



1 imagen Yoga y Brújula, año 2021

*Un mar de Fuegos (El libro de los Abrazos, 2015)- Eduardo, Galeano*

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana.

Y dijo que somos un mar de fueguitos.

- El mundo es eso -reveló- un montón de gente un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.

No hay dos fuegos iguales.

Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.

Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento,

y gente de fuego loco que llena el aire de chispas.

Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;

pero otros arden la vida con tanta pasión, que no se puede mirarlos sin parpadear,

y quien se acerca se enciende.”

## AGRADECIMIENTOS

Ante todo agradezco a cada niñe, que me dedicó un momento de su eterna presencia.

A mi directora Ana Sabrina Mora, quien me dedicó tanto tiempo, con amor y escucha activa, por su claridad para expresarse, y ser una referente y guía de todo el proceso de formación.

A Laura Sosa, por abrirme una puerta y un camino dentro de equipo de investigación, y a Andrea Mirc y Pilar Cobeñas que me acompañaron en mi formación.

A la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, y a todos mis profesores de la carrera, que me enseñaron a cuestionarme los saberes desde una mirada bien particular, gracias a la Antropología.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y al Doctorado de Ciencias de la Educación, a quiénes agradezco mi perspectiva crítica y política de análisis de la realidad.

Al CICES, Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, con quien compartí numerosos intercambios académicos y desde donde produce esta tesis.

Al Feminismo, como movimiento que me atravesó de lleno, y me empujó a cambiar mi vida.

A mi hija Julia, fuente de toda mi inspiración en la vida.

A mis compañeras y colegas con quienes aprendí, discutí, y compartí la antesala de esta tesis: Rocío, Sofía, Diana, Lucía, Luciana, Carolina, Eugenia, María, Leonardo, Agustín, Emiliano, Esteban, y Jorgelina.

A la directora, docentes y a toda la escuela n° 514, por abrirme las puertas con tanto entusiasmo y valorar mis saberes.

Especialmente agradezco a la ONG “Brújula”, por ser mi brújula de la realidad material y Argentina.

Agradezco haber comenzado el Camino del Yoga, en Pandemia, como un medio y una práctica que me permitieron sentirme mejor, y formarme como Instructora y poder impartir actualmente estos conocimientos.

Y me agradezco a mí misma, por la dedicación, el tiempo, el compromiso y por no haber perdido mi “utopía”, de las ganas de intentar cambiar este mundo injusto y desigual, desde algún lugar, desde una mirada, desde un marco teórico antropológico. A mi carrera de grado es, a quien más agradezco esta tesis, y es gracias a la antropología, me permite pensar como probar herramientas y prácticas “nuevas” que, en otros lugares del mundo, desde hace más de 3000 años de antigüedad vienen acompañando a la humanidad.

## RESUMEN

La presente Tesis comienza inspirada en que “la prosa del académico informa a los lectores qué tipo de persona ha escrito el texto” (Becker, 2011, p.53), por lo que deseo aclarar que a ella le encantaría ser toda escrita en un lenguaje inclusivo, pero, entendiendo la incomodidad narrativa y en la lectura que supone, solamente se utilizará la letra “E” para la palabra niñes (principales destinatarios de este estudio, y para marcar desde donde son concebidos). Reconocemos así, que en el “todos”, estaremos todos, y que la discusión por el lenguaje y escritura binaria y sexista también es necesario atender.

En este trabajo se aborda el análisis de los registros de las experiencias de la práctica del yoga en grupo con niños, de entre los 3 y los 12 años, en la ciudad de La Plata. Las experiencias, tuvieron lugar tanto en instituciones educativas, de distintos grados de formalización, (en la escuela especial n° 514 "Luis Morzone", en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP, en distintos talleres privados en espacios particulares, y en la ONG “Brújula”, del Barrio Santa Ana); como también fuera de espacios institucionales (en particular, experiencias de hacer yoga en plazas), desarrolladas durante los años 2020 al 2022. También se recuperan los saberes de experiencias educativas populares que realicé, desde el año 2013 a la actualidad, en barrios periféricos de la ciudad.

El objetivo es dar cuenta de estas experiencias, con especial énfasis en el registro de todo aquello que genera practicar yoga en los niños, tanto desde sus perspectivas, como desde la perspectiva de las personas que coordinan tales prácticas. A partir de ello, abordar las posibilidades que tienen en tanto herramientas concretas, para la educación inclusiva de todos, en la realidad actual, diversa, compleja y desigualdad. También propone como objetivo de aplicación, generar insumos educativos inclusivos recreativos para los docentes, con posibilidad de desarrollarse en las aulas.

Dentro de los objetivos específicos, se propuso abordar la pandemia como suceso actual necesario de atención, al momento de abordar cualquier experiencia como la que nos ocupa, y dentro de este tema, cómo la misma atravesó a las niñas, y que efectos vemos en ellas, a través de la mediación de la práctica de yoga y estudios recientes en el tema.

También se propone, realizar un aporte a la deconstrucción de la sacralización de la niñez, como insumo para abordar la realidad actual, dar lugar a la voz de los niños dentro de la investigación, y reconstruir sus experiencias posicionándolos como sujetos completos y transformadores de la realidad. Para ello, se abordará la implicancia metodológica de trabajar con ellos, y en profundidad, la relación adultocéntrica que atraviesan todas las relaciones, y en especial las relaciones en las investigaciones de adultos-niños.

La estructura de la tesis, comprende una Introducción con diferentes subtítulos, y 2 partes que, a su vez, se subdividen en capítulos donde se abordan diferentes ejes. Al

finalizar, se presentan los entramados finales así como, las inquietudes y preguntas para seguir reflexionando sobre lo abordado. Cerrando, se presenta un epílogo, y los anexos correspondientes.

En la Introducción, se propuso darle un lugar y hacer un recorrido extenso por el atravesamiento de la última pandemia global, y los giros inesperados a los que esta investigación y el manuscrito resultante se sometió. Dando cuenta y reflexionando, sobre la implicancia de dicho proceso aún en curso, en la realidad sociocultural, y en particular en las niñeces argentinas. Aborda los movimientos que hizo la tesis en cuanto a sus preguntas, hipótesis y objetivos, así como las readecuaciones de la metodología y el enfoque, tomando en cuenta los imponderables del trabajo de campo, mencionando el quiebre que se generó en la producción del proceso de investigación doctoral, y las posibilidades que se gestaron posteriormente, dando un giro inesperado pero necesario y, honestamente, intentando ser un insumo útil para la realidad presente.

Luego de exponer la visión sobre los cambios que se dieron en el contexto mencionado, en la Introducción, se realiza la reconexión con la pregunta que, en parte, originó esta tesis: “¿Cómo es posible aportar conocimiento desde la antropología, para llevar la teoría de la inclusión educativa a la práctica concreta en las aulas?”, para abrir, a partir de esto, a las nuevas preguntas que se gestaron, a saber: ¿Qué encontramos que sucede en prácticas de yoga con niños?, ¿Qué transformaciones son percibidas en relación con las mismas?, ¿Podría el yoga contribuir a la educación inclusiva de todos los niños?, ¿Podrían incorporarse en la educación formal de manera sistemática?, ¿Son posibles de realizarse en las escuelas?, ¿Qué se necesitará para realizarlas en contextos institucionalizados?, ¿Por qué sería útil incluirlas dentro de las currículas?, ¿Desde dónde, y para qué, se las ha incorporado en algunas escuelas?. Preguntas que se desarrollan durante todo el trabajo.

La Introducción también cuenta con el marco legal y educativo, en el que se inscribe la investigación, y el enfoque político desde el que fue construida. Se hace una breve mención, porque se desarrollará luego, a los dos temas centrales que se desarrollarán en la tesis. Uno, refiere a la educación inclusiva de todas las niñeces plurales que existen en la realidad presente. El otro, refiere a cómo esta tesis, buscará generar y contribuir a registrar conocimiento sobre prácticas que se denominan “nuevas”, pero que en verdad son muy antiguas, que nacieron en lo que denominamos “oriente”, y que recientemente empezaron a aparecer en occidente, de manera más sistemática y amplificada a todos los sectores sociales y grupos etarios, llegando a **algunas** niñeces.

En la primera parte, se expondrá el marco teórico y los antecedentes, desde los cuales fue analizada la realidad y realizada la investigación, poniendo en juego y desarrollando los conceptos que son claves para este trabajo, y las variables que se han considerado en el análisis, entre ellas las más importantes, la niñez, la discapacidad, la

identidad, el cuerpo, el género, la desigualdad, la socialización y la cultura en relación a las emociones, experiencias y trayectorias.

Por ser una tesis que estudia niñeces, se da lugar especial a cómo se construyó, y cómo se construye el rol y la categoría “niño”, así como los antecedentes que existen sobre las investigaciones en la temática, y porque esta tesis va a trabajar con el concepto de niñeces plurales. Esta parte, también, se dedica a dar a conocer qué es la “educación inclusiva para todos”, y cómo llegó a ser una cuestión de derecho, recuperando los saberes y modificaciones dentro del campo educativo. También se desarrollan algunas cuestiones sobre las implicancias de la pandemia en las niñeces actuales argentinas.

La segunda parte, comienza por dar a conocer qué es el yoga y cómo es apropiado en nuestro país, y particularmente en las niñeces; también se dan a conocer herramientas complementarias a la práctica, la respiración consciente, el mindfulness o atención plena, pintar mandalas, cantar mantras, hacer mudras, así como la utilización de la aromaterapia y la musicoterapia, entre otras. También se desarrolla por qué, se espera que el registro etnográfico de estas experiencias, resulte en un aporte a la educación de las niñeces. A su vez, se exponen las metodologías de trabajo, y se realiza la descripción y la sistematización, de las experiencias que fueron etnografiadas y estudiadas. Se realiza una articulación, con valiosos trabajos de colegas argentinos y latinoamericanos, que realizan estas prácticas en aulas y en otros espacios educativos, recuperando sus reflexiones como insumos de un campo en construcción: yoga y niñeces.

El cierre de la tesis aspira a reflexionar, a partir de la perspectiva que propone este trabajo y de la consideración de estas “nuevas” experiencias, sobre las implicancias de producir conocimiento con niños, de trabajar con ellos, en parte, respondiendo al marco construido en la primera parte y, específicamente, en relación a la segunda parte, sobre las potencialidades de los aportes del yoga a la educación inclusiva. Entrelazando los dos mundos en los que me inscribo como tesista, con una mirada particularmente antropológica haciendo lupa en la práctica corporal y espiritual del yoga, desde el lugar de instructora de la misma. Se recuperan las líneas de análisis en torno a la cuestión, así como las dificultades y cuestiones que requieren compromiso y trabajo para su realización. También se presenta, a modo de Anexo, una guía práctica de actividades concretas con objetivos inclusivos para desarrollar en las aulas por cualquier docente.

Las siglas “pcd” refieren de ahora en más a, “persona con discapacidad”, autodenominación de las mismas.

**PALABRAS CLAVES:** Niñez– Inclusión– Educación– Experiencia–Yoga

## ÍNDICE

- a. Introducción: Cómo fueron la gestación, escritura y contexto de la tesis
- b. Notas Pandémicas: Registro sobre el proceso
  - b.1. DICIEMBRE 2020: Un giro Inesperado y nuevas posibilidades
  - b. 2. Dar vuelta la página. AÑO 2022
  - b. 3. EI PRESENTE
- c. Marco legal
- d. Estructura de la tesis

### PRIMERA PARTE: EI PROCESO COGNOCITIVO

#### 1. Primer capítulo: “Enfoques y perspectivas”

- 1.1. La mirada particular de la antropología para analizar los hechos sociales de la humanidad. El Marco Teórico de la Tesis. Conceptos pilares.
- 1.2. Apertura hacia la propuesta práctica de la tesis.

#### 2. Segundo capítulo: “Niñeces en plural”

- 2.1. Construcción social de la niñez actual.
- 2. 2. Investigaciones de y con niñes.
- 2.3. Condiciones de vida de las niñeces durante la pandemia (2020-2022) y en la actualidad

#### 3. Tercer capítulo: “Educación para Todos”

- 2.1. Una cuestión de derechos
- 2.2. Educación inclusiva
- 2.3. Educación para todos
- 2.4. *Pedagogía de la Indignación, Pedagogía del Oprimido y La educación como práctica de la libertad*. Aportes de las reflexiones de Paulo Freire para una educación para todos.
- 2.5. Más allá de los obstáculos, la posibilidad de transformar.

### SEGUNDA PARTE: YOGA PARA TODOS

#### 4. Cuarto capítulo: “Yoga para niñes”

- 4.1. De las raíces antiguas del Yoga a la práctica en occidente.
- 4.2 Yoga en las aulas y yoga para niñes.
- 4.3. La meditación, la respiración consciente, y la atención plena -o mindfulness-, como herramientas complementarias a la práctica de yoga con niñes.
- 4.4 Otros complementos para enriquecer la educación.

5. Quinto capítulo: “Etnografiando niñeces en talleres de yoga”

5.1. ¿Qué sucede en los talleres?. Ensamblamientos contextuales, emocionales y afectivos. Experiencias en campo.

5. a. Primera escena: El contexto. Relaciones sociales entre las personas, y entre las personas y el contexto material.

5. b. Segunda escena: El encuentro.

5.c. Tercera escena: La experiencia emocional.

6. Sexto capítulo: “Una propuesta de metodología de trabajo”

6.1. El encuentro con la niñez.

6.2. La implicancia de trabajar con niñes.

6.3. Reflexiones sobre los aportes del yoga a la educación inclusiva.

7. ENTRAMADOS FINALES: Futuros interrogantes y líneas de análisis

EPILOGO

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

GUÍA DE ACTIVIDADES PARA EL AULA

## ÍNDICE DE IMÁGENES \*aclaración importante:

Las imágenes que serán insumo de esta tesis, fueron tomadas con permiso de los niños y sus padres, abogando por, la desnaturalización que existe en tomar fotografías a las niñas sin su consentimiento, y defendiendo que ellos tienen el derecho de saber sobre el uso de las mismas, y sus respuestas deben ser aceptadas y contempladas si se comparten sus imágenes. En la mayoría de los casos se privilegió, sólo tomar fotografías del paisaje que se generaba entre todos, intentando no exponer rostros, no obstante, algunas de ellas los incluyen.

- 1 Imagen Yoga y Brújula, año 2021
- 2 Imagen ¿Qué vemos, cómo vemos, y desde dónde lo hacemos?, año 2020
- 3 Imagen Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022
- 4 Imagen extraída de internet sobre el libro de Philippe Ariès. El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen (1960)
- 5 Imagen extraída del libro “Experiencias profesionales en tiempos de pandemia”, 2021
- 6 Imagen capturada del informe de la Encuesta de Unicef, 2020
- 7 Imagen mural denominado *Educación y Libertad*, barrio La Isla, La Plata, 2015
- 8 Imagen Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022
- 9 Gráfico “el camino del yoga”, (gráfico de elaboración propia, Acuña 2022)
- 10 Imágenes de Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022
- 11 Imagen Yoga en Familia, 2022
- 12 Imagen Observación participante de clase de yoga, 2022
- 13 Imagen pies en la Tierra, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022
- 14 Imágenes de talleres en la plaza Olazabal, 2020
- 15 Imágenes de talleres en Yggdrasil, 2021
- 16 Imagen Yoga en Familia, 2022
- 17 Imágenes Yoga en el aula de la Facultad-FCNyM-UNLP 2022, y, Yoga en la escuela n°514 2022
- 18 Imagen Yoga en Familia, 2022
- 19 Gráfico extraído del Manual de Educación Inclusiva, 2017, p.60
- 20 Imagen Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022
- 21 Imagen Yoga y Brújula, año 2022
- 22 Imagen Yoga en la plaza, 2020
- 23 Imagen Yoga y Brújula, año 2022
- 24 Imagen Yoga en la plaza, 2020
- 25 Imagen Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022
- 26 Imagen tomada de un cartel de la Escuela n°514
- 27 Imagen Jugando en la Naturaleza en Brújula, 2021

## INTODUCCIÓN

### a. Cómo fueron la gestación, escritura y contexto de la tesis

Entrevista a David Le Breton durante el año 2021:

“La crisis sanitaria nos obliga a ser antropólogos de nosotros mismos en la medida en que nos lleva a cuestionar la esencia misma de nuestras vidas, es decir, el gusto por vivir, los significados y valores que son importantes para nosotros, las actividades a las que estamos más apegados y las pérdidas temporales que nos han resultado más dolorosas. Es, por tanto, un cuestionamiento de todas nuestras razones para vivir, un examen de conciencia sobre nuestras existencias. Es el corazón mismo de la antropología.” (Apolonio, 2021, p.3)

Quisiera empezar la escritura de esta tesis, de una manera diferente de aquellas con las que me he formado y, quizás, diferente a lo esperable. Comenzar, saludando a quienes están leyéndola, y agradeciéndoles por hacerlo. Les adelanto, con mis mayores respetos, que me he tomado el atrevimiento de intervenir en mi propio trabajo de una manera personal. Justificado, porque, este escrito está desarrollado por mí, haciéndome 100% responsable de que, este trabajo solo es una perspectiva, y una posibilidad de conocer la realidad totalmente subjetiva, pero que se inscribe dentro de la construcción colectiva de saberes, y eso la intenta producir de la manera más objetivamente posible. Desde una percepción construida en marcos de análisis sociales, fue elaborada durante el presente, cobrando una dimensión especial el uso de mis herramientas de observación, para detenerme en lo que estaba/está ocurriendo, y registrándolo como insumo de esta crisis humana. Por ello encontrarán a continuación y como parte de los orígenes, registros de campo durante la pandemia y la manera en que este trabajo se modificó.

La Antropología, mi disciplina de grado, al ser la ciencia del estudio de lo “obvio” y “lo aparente” de lo *Humano*, permite entender que este suceso que, es denominado, por el sentido común como un “tsunami”, y que refiere a lo que, denominamos “La Pandemia Global por el COVID-19”, merece especial atención. Al ser algo que estamos viviendo, al menos mientras escribo este trabajo, también, es la posibilidad de registrar este suceso histórico a través de relatos y experiencias que acontecen. Además de ser un suceso histórico y “global”, murieron tantas personas, y se generaron tantos debates, medidas, protecciones, reglamentaciones, cuidados, y entre lo más preocupante, el desarrollo colectivo y el aumento de estados como la depresión, la apatía, la angustia, suicidios, tristeza. A su vez, generó emociones que manifiestan, sienten y viven las personas individualmente, pero que son producidas en grupo y que modifican la relación que tenemos

con el ambiente y con los demás, ya que también afecto, de manera significativa, a cómo podíamos y debíamos vincularnos con los demás y hasta incluso con nuestros seres más allegados, nuestra familia.

Todas estas emociones nos pasaron, a cada uno, en cada trayectoria subjetiva dentro de la vida personal, durante esos momentos de mayor aislamiento y siguió pasando al punto tal, que algunas cuestiones vinculares se modificaron a largo plazo. Nos pasó a **todos**, no por igual, pero sí a todos. Nos provocó cambios humanos, sociales, culturales y hasta incluso biológicos, y al menos en mi caso personal, fue muy participativo del trabajo realizado para esta tesis, y de las reflexiones actuales y las preguntas que me surgen del proceso que estamos viviendo.

Es por esta razón, que esta introducción está destinada a explicar *cómo escribí esta tesis*, desarrollando el proceso que atravesó contextual y personalmente, desde un enfoque concreto, dando cuenta de las condiciones desde donde fue posible elaborarla. Expondremos cómo el trabajo de campo, a escala local, se sacudió, viró de rumbo, y cómo pudo adoptar una nueva forma, que finaliza en este manuscrito, dando cuenta que la antropología es un saber que aspira a descubrir, conocer, registrar y brindar respuestas al entendimiento de lo que las personas somos, hacemos y vivimos.

Regalo de cumpleaños de un colega, durante el año que me salió la beca doctoral (2017), me topé con el *Manual de escritura para científicos sociales*, del autor Becker (2011), que me sirvió de inspiración inicial. Según el autor, “cuando alguien se sienta a escribir, ya ha tomado muchas decisiones, pero es posible que no sepa cuáles fueron” (p.35). Es verdad, escribiendo esta introducción, comprendí que, pese a los caminos inesperados por los que anduvo, siempre estuvo presente, la necesidad de que esta investigación sea para y con niños, y que a su vez sea política, feminista, y que pudiera generar insumos de aplicación. Aspiraciones enormes a las cuales, intento alcanzar sabiendo lo mucho que le falta, presentándose solo como un informe honesto del trabajo realizado, e intentando ser un aporte más dentro del campo de estudios, contribuyendo así, a nuevas líneas de investigación en la práctica del yoga. Otras de las cuestiones que se presentarán, de acuerdo con el autor, son las que no estaban dentro del plan original, el que se me pidió presentar hace 7 años atrás (año 2016), antes del cambio doloroso que atravesamos como humanidad, *La Pandemia*. Por eso, ella es clave y condición de esta producción, y tiene un lugar de reconocimiento necesario.

Agradeciendo a todas las personas que me enseñaron dentro del proceso continuo de formación, tanto de docentes y colegas, como de niños y espacios, esta tesis, tiene la particularidad de estar escrita en dos partes “totalmente diferentes”, presentando un quiebre y una grieta, entre un momento que podríamos denominar como pre-pandémico, donde se gestaron las preguntas e ideas iniciales que dieron forma al primer plan de tesis,

actualmente modificado. Y una segunda parte, atravesada por el hecho social total global, aún en curso, del que desarrollaremos algunas cuestiones. La misma, en un principio la resumiremos desde donde se la observa, de acuerdo con Mastrangelo (2020):

“La Antropología de las Epidemias aborda los episodios de propagación de enfermedades como hecho social total: procesos y eventos que abarcan y ejercen un impacto transformador en la vida social y al mismo tiempo funcionan como catalizadores de cambios y rupturas en las relaciones entre humanos y entre no humanos, entre una sociedad y las distintas formas en que la naturaleza se manifiesta o es manipulada socialmente. Se trata de modificaciones en los términos en que los intercambios o flujos, se venían dando en lo cotidiano.” (p.18)

La tesis se modificó, porque la realidad social y la cotidianidad en la que vivíamos previo al covid-19, la que iba a estudiar, también se modificó en diversos órdenes, que atravesaron mi tema general de investigación: la educación inclusiva de los niños con discapacidad. Incluso, se cerró por tiempo prolongado el espacio seleccionado para la realización del trabajo de campo, donde se observarían, anteriormente, las dinámicas que se daban dentro de las aulas de la escuela. Es por ello que, se recupera este suceso como, el giro posible para darle lugar al trabajo que sí pude realizar porque, compone el entretejido social actual del que estamos siendo parte y consecuencia de ello.

Por mencionar un hecho sumamente doloroso que se vio acrecentado por la pandemia, ya en el año 2021, se estimó a la población argentina bajo la línea de pobreza en un 37,3%<sup>1</sup>, con un aumento significativo para el año 2022, en aumento progresivo. Mientras tanto, ya en el año 2018, Unicef declaraba que el 48% de los niños en Argentina, son pobres, siendo las cifras actuales por arriba del 60%. La pandemia agudizó la pobreza, generó mayores desigualdades sociales, interrumpió la escolarización creando serios problemas educativos, lo sabemos, nos duele, nos pesa, por ello es momento de analizar cómo proponer soluciones a sus numerosas consecuencias.

Entendiendo que, aún es corto el tiempo histórico para poder analizar objetivamente este suceso, y no siendo el objetivo principal de este trabajo, aunque adquiera un lugar especial, es necesario hablar de ella, porque ya todos sabemos, que su aparición y desenlace influyeron negativa y profundamente en las crecientes desigualdades económicas que atravesamos, así como en las profundas crisis sociales a las que nos enfrentamos, entre las más difundidas, soledad, ansiedad, ataques de pánico, miedo a la muerte,

---

<sup>1</sup>Datos del Indec: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-4-46> (Último acceso marzo del 2022)

adiciones, y exponenciales y crecientes enfermedades consideradas psicológicas o mentales, que dan cuenta de lo social-cultural y colectivos que somos los humanos.

Volviendo a las decisiones de *cómo escribir una tesis*, esta tesis decidió recuperar el aire de la esperanza, y para ello, algunas cuestiones son necesarias tenerlas en claro para toda investigación que se quiera realizar, y son aquellas que responden a los intereses personales y singulares con los que, se cuenta a la hora de conocer. Las mismas, refieren a lo que Perrot y Preiswerk (1982), exponen sobre la valorización y afectividad que son parte de todo proceso de conocimiento, con la que cualquier sujeto (a) (e) cognoscente delimita, una problemática, o tema a estudiar. Dando cuenta que, nunca se está por fuera de lo que se va a observar, y que la realidad siempre es co-creada desde la perspectiva del investigador: Entonces, al ser una investigación un proceso complejo, ¿Por dónde comenzar?

(...)

Entonces, me retrotraigo a exponer uno de mis recuerdos fundamentales para empezar esta tesis cuando, en el año 2013, pisé un barrio periférico y vulnerable de mi ciudad natal, La Plata, Buenos Aires y al contar a los niños, con los que iba a realizar un taller de alfabetización, que yo estudiaba en la Universidad, uno de ellos me miró atentamente y me preguntó:

“¿Qué es una Universidad?” -(niño de 9 años)-

Fue en ese momento que supe que, como futura antropóloga, quería trabajar con niños. También, ya iba afirmando en mi interior, la importancia de la posibilidad de recibir educación, condición que, si bien es pública y gratuita en nuestro país, aún es inaccesible para muchos. En estos años venideros, atravesada por múltiples experiencias con ellos, una pandemia, y en los tramos  *finales*  de este manuscrito, me atreví a volver a sentir empatía, hacía los lugares que Freire me llevó a reflexionar, allá, hace casi diez años atrás:

“Si mi presencia en la historia no es neutra, debo asumir de la manera más crítica posible su carácter político. Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar, sino más bien para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto de mundo, debo usar todas las posibilidades a mi alcance, no solo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella.” (Freire, 2012, p.39)

Gracias a esta utopía, el trabajo que compartiré, está inspirado en que le sirva a la educación de mi país, por más pequeño que pudiera ser, siendo coherente con la idea de

que el cambio lo hacemos, *haciéndolo*, apostando a dar saltos y transformaciones concretas, creyendo fielmente que podemos ir más allá de los obstáculos presentes, y que incluso, es nuestro “deber” como científicos sociales también dar respuestas, y aportar a “reconstruir” el mundo de la post-pandémico.

Anteriormente para mi generación, un doctorado era el cierre de un proceso largo, era la culminación de un trabajo sostenido en el tiempo, pero actualmente, pasaron a ser cierres parciales de investigaciones pequeñas, que bien entienden su falta de maduración temporal, o al menos la mía lo entiende, ya que el trabajo de campo fue acotado por los imponderables de la pandemia, y no obstante, gracias a ella.

Introduzco entonces, que la tesis es producto de su tiempo, sus posibilidades reales (simbólicas y materiales), y la creatividad personal de narrar, y traducir todo lo investigado. También, es producto de la decisión comprometida y honesta de cerrar, -temporalmente-, los caminos que transité, todos los cursos que tomé, hilar las experiencias personales que me condujeron hasta acá y darles lugar. Espero que, sea lo suficientemente académica para que valga la pena la apuesta al cambio, tanto en su contenido como en su interés particular de acompañar otras producciones en el campo de las niñeces.

## b. Notas Pandémicas: Registro sobre el proceso

### b.1. DICIEMBRE 2020: Un giro Inesperado y nuevas posibilidades

En mis últimos años de la carrera de grado de la licenciatura en Antropología, (2013-2014), conforme iba eligiendo mi orientación y mi interés particular por la niñez como temática de estudio, me sumé a un equipo de investigación en discapacidad y educación, en el “CICES”, el Centro de Investigaciones en cuerpo, educación y sociedad, radicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, desde donde formé una mirada abierta, crítica, con perspectiva de género y científica.

Una vez recibida, continúe en el equipo desde donde formulé mi plan de beca y, posteriormente, mi plan de tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Inicialmente -durante el año 2016-, cuando decidí anotarme en el doctorado, mi plan de tesis hacía referencia a la construcción identitaria de niños con discapacidad, incluidos en escuelas comunes en nivel primario. Inspirada en el registro que hicimos desde el equipo de investigación, de que ellos eran quienes menos asistían a las escuelas, por falta de accesibilidad, posibilidades económicas, pero fundamentalmente por las tensiones y paradojas que presenta la educación inclusiva en la actualidad, e incluso, por falta de conocimiento de las normativas que se vienen desarrollando en nuestro país, son quienes menos posibilidades tienen de desarrollarse plenamente, e incluso, como seres *válidos* dentro de esta sociedad

“capacitista” (hace alusión a las capacidades), cuestiones que abordamos en esos años de trabajo sostenido sobre la temática.

Cursados y aprobados todos los seminarios del doctorado, había conseguido a principios del año 2020 el ingreso en la escuela pública, para realizar mi trabajo de campo que, buscaba investigar sobre las *interacciones* sociales, educativas y vinculares de los niños, dentro de las escuelas comunes. Fue entonces cuando se dio el sacudón pandémico, y cuando se vinieron los últimos dos años de completo caos, crisis, movimiento y reordenamiento de la vida social general.

Al principio de la pandemia, me intenté adaptar a lo establecido sobre la realidad virtual y el aislamiento social en el que vivimos, e intenté vincularme con la escuela. Lo hice de algunas maneras posibles, pero fue muy complejo y poco enriquecedor ya que no pude llegar a los niños. Con el transcurrir del encierro, las vidas de todos se iban haciendo cada vez más complejas y sobre todo cansadoras, y la escuela en ese momento, iba desarrollando las herramientas y posibilidades que tenía al alcance, atendiendo a las necesidades urgentes. Registré varios encuentros con las docentes, reuniones catárticas de angustias, y pesares del “derrumbe” de las paredes edilicias, y las preguntas por el incierto venidero, que crecía mes a mes. Nadie podría olvidar que vivimos mucha angustia generalizada, pero sobre todo un gran desconcierto e incertidumbre sobre el vivir, y un estrés colectivo en aumento, como respuesta, entre algunas de las consecuencias ante tanta desolación, pánico, soledad, miedo, angustia y muertes.

Seguía adelante, motivada por la idea de que las clases reanudarían pronto. Unos 15 días más, otros 15 días más, dos semanas más. Los meses pasaban y yo, esperaba poder ingresar al campo lo antes posible, pero, conforme llegó fin de año no pude concretar un espacio para el desarrollo del trabajo propuesto, y de hecho, no pude ingresar a la escuela en todo el año. A modo de registro histórico, la cuarentena obligatoria comenzó a regir en Argentina a las 00 horas del viernes 20 de marzo, y finalizó el lunes 9 de noviembre, 234 días después desde el inicio de las medidas, pasando a una fase de extremos cuidados pero con posibilidad de salir a espacios abiertos. La cuestión fue que, las dinámicas que quería observar en el campo, no eran posibles y no existían en la realidad en la que vivíamos donde, lo que primó fue la falta de contacto vincular.

Estábamos en diciembre del 2020, sacando cuentas, ya había pasado un año lectivo completo de frustraciones, materiales inconclusos, reuniones virtuales poco sistemáticas, encuestas a familias, materiales que envíe a la escuela pero que no volvieron, encuentros virtuales de catarsis poco productivos pero necesariamente humanos, a lo que concluyó en que fue muy difícil acceder a “mi objeto de estudio”.

Por otra parte, comenzaba el verano 2021 y parecía en el aire, o teníamos la esperanza de que todo quedaría atrás, pero comenzó a circular en los medios de

comunicación el aumento de casos y nuevos picos de contagio, con lo que se barajaban las posibilidades de que se volvieran a cerrar los espacios y se prolongara el aislamiento. Incluso quiero escribir como antecedentes pandémicos que vivimos en la ciudad, “toques de queda sanitarios”, durante ese verano, como una de las medidas más extremas frente a la situación, habiendo una hora máxima permitida para la circulación nocturna, medidas que si bien protegían y cuidaban, también provocan y acrecentaban las sensaciones de miedo colectivo.

Empezaba marzo de un nuevo ciclo lectivo, y estaba convencida de que podría ingresar en el campo, pero entre las medidas sanitarias, volvieron a cerrar las escuelas por un tiempo (esta vez un período breve), pero al re-abrirse, en medio de otro año aún complicado, tampoco pude ingresar en el campo. Restituidas las clases, se me comunicó que no estaban en condiciones edilicias y sanitarias de mi ingreso para realizar la investigación. Prosiguió el año aún en estado de pandemia. Ahora sé, que en aquellos momentos, me enfrentaba a *los imponderables reales de la vida*, de ello, hablaré más adelante.

Estas cuestiones me frustraron bastante a nivel personal, me desorientaron y me hicieron sentir muy pérdida, ya que el proceso de escribir una tesis en un punto es muy individualista. Agradezco haber tenido una conversación con mi directora Sabrina Mora, a quien le voy a agradecer siempre su calidez humana y su acompañamiento en todo el recorrido, y quién ante mi indecisión sobre continuar, me hizo pensar en que pudiera encontrar algo interesante de todo lo que había transcurrido, estudiado, aprendido y que sobre mi experiencia pudiera desarrollar algo académico, “buscarle una vuelta” y finalizar el proceso. Ese empujón, esa calidez, esa posibilidad realmente marcaron un gran cambio en mi y gracias a ella decidí seguir.

Decidí un día entonces comenzar a escribir, motivada por las ganas de compartir mis registros de campo, y mis hipótesis sobre lo que estos años estuve haciendo paralelamente al doctorado, pero desde mi mirada social y académica, y que refiere a lo que se denominan “nuevas” herramientas holísticas. Específicamente, el giro que dio la tesis, refiere a poder escribir sobre el **presente** y sobre **lo que finalmente, pude hacer**. Entre el año 2020 y 2021, me formé (virtualmente) como “Instructora de yoga”, tanto para adultos, como para niños, especializándome en meditación y técnicas de mindfulness. También me recibí de la carrera del Ministerio de educación, como “Acompañante Terapéutica” especializada en niños con discapacidad (2021), pensando en algún día hacer uso de ese título, que hoy sé que también serán aportes a este manuscrito.

De los momentos más difíciles personales que viví durante los primeros meses de pandemia, recuerdo reflexionar sobre la importancia de ser antropóloga, y estar viviendo una

catástrofe global que me permitió, actualmente, entender que la grieta en el medio del trabajo podría ser una gran oportunidad:

“Siguiendo la experiencia histórica de las pestes y las cuarentenas, nos queda mucho aún por vivir y aprender de esta communitas. Habrá espacio también para el surgimiento de milenarismos, que adivinos nos relaten su origen en profecías, que desencantados nos narren la vida cotidiana como una novela distópica y que un astrólogo prediga el fin del mundo o la humanidad como la conocimos. Todas y cada una de estas dimensiones, hacen de una epidemia un objeto de estudio de interés para la sociología, la antropología, la ciencia política, la economía o la comunicación social.” (Mastrangelo, 2020, p.11)

## b.2. Dar vuelta la página. AÑO 2022

Comencé el 2022 aceptando el quiebre en el proceso, y entonces, de la grieta empezar “de nuevo”. Entre libros y cuadernos, desempolvé certificados y ordené todo lo realizado hasta el momento. En el ámbito académico, en los años anteriores a la pandemia, había desarrollado numerosas actividades, destacando mi participación en una red latinoamericana de estudios críticos en discapacidad de CLACSO, donde escribimos libros que son parte y marco de este trabajo, así como también sostuvimos el trabajo durante la pandemia, teniendo enriquecedores intercambios sobre la situación en los diferentes países en la temática de la discapacidad.

Por otra parte, tenía guardado los cuadernos de las experiencias de educación popular con niños y jóvenes que arranqué en el año 2013, y las de actualidad, por lo que recuperé 9 años consecutivos de trabajar con niños. En su momento, empecé militando en el sector estudiantil en mi recorrido por la facultad, dando alfabetización. Recorrí Barrio Malvinas, La Isla, y otros de la periferia de la ciudad. Luego, comencé a trabajar con una ONG llamada “Brújula”, con niños en un barrio de Santa Ana (también en La Plata). Este trabajo lo sostuve durante años y, durante toda la pandemia asumí el rol de presidenta de dicho espacio (terminé mi mandato en febrero 2022), gestionando proyectos de extensión y en relación a la Secretaría de Niñez, adolescencia y familia, e involucrándome activamente con las problemáticas que nos atravesaron. Actualmente, sigo realizando talleres de yoga con los niños en este barrio. En el año 2016, trabajé en el programa provincial ENVIÓN con jóvenes en Los Hornos (La Plata). Todo esto se expone, para dar cuenta que en estos años acumulé numerosas experiencias presenciales sobre gestión de talleres, y herramientas lúdico-educativas para abordar cuestiones de aprendizaje de niños. También, asistí a

charlas informativas tanto de la Universidad como de Unicef, para ir comprendiendo como trabajar con ellos.

En mis formaciones más recientes, desde mediados del año 2020, finalizado el Instructorado de yoga, comencé a realizar talleres para niños, de forma independiente. Empecé en el verano del año 2020-2021, en plazas de la ciudad de la plata. Durante el año 2021, brindé talleres de yoga inclusivos con niños de 3 a 10 años, en un estudio de yoga, en la ciudad y de carácter privado, y ahí fue cuando arranqué a observar y registrar lo que ocurría en la práctica.

Llegado el año 2022, durante la primera mitad del año, generamos de manera privada, con una colega, una propuesta novedosa, el primer taller de yoga inclusivo *en familia*, en la ciudad de La Plata. Durante las vacaciones de invierno, desarrollé un taller de yoga en la naturaleza, un intensivo que se dictó durante una semana, en el programa de “Vacaciones con los Dinosaurios”, en la Facultad de Cs. Naturales. Por otra parte, durante la segunda mitad del año, pude ingresar a la escuela especial n° 514, de la ciudad de La Plata, donde hice yoga con los más pequeños.

La recopilación de todos estos saberes, me permitieron desarrollar una *nueva* tesis, con un nuevo objetivo, que recupera el corazón de mis inquietudes por la educación inclusiva, ya no solo de niños con discapacidad, sino de todos los niños actuales y también, atravesados por las consecuencias de la pandemia. Hablamos de los niños trans, los niños pobres, tobas, wichi, de comunidades bolivianas, migrantes, niños de clases sociales altas que viven en soledad, niños adictos a las tecnologías, niños de asentamientos tomados, niños dentro del trastorno el espectro autista, (...), niños *plurales*. Es decir, diversos, desiguales y complejos, con los que nos encontramos en la realidad Argentina, y son tanto aquellos que asisten a las aulas, como a mis talleres, y también a la ONG Brújula. Niños que pasaron, y están pasando, por una situación humana compleja que abordemos desde todas las dimensiones posibles y que es necesario atender como parte de sus desarrollos y crecimientos.

Dar vuelta la página es lo que nos propusimos hacer con mi directora, luego de que el año 2022 se proyectará como el “fin” de la pandemia, una vez vacunada las poblaciones, y siendo el año de reacomodación de todo lo que se sacudió. Para ello, la introducción se propuso intentar ubicar a los lectores, y entretener los hilos que generaron este manuscrito, las redes de información que se han vinculado, las experiencias que se han recuperado y el cambio sobre la pregunta inicial, pero, abordada desde la actualidad: *¿Qué cambios ocurrieron en las aulas y en la educación de los niños?, ¿Cómo es posible aportar conocimiento para llevar la teoría de la inclusión, a la práctica en las aulas de hoy en día?*

### b. 3. EL PRESENTE

Para intentar responderlas, el tema central que se desarrollará en esta tesis, refiere a generar insumos sobre prácticas que se denominan “nuevas” pero, en verdad, son muy, muy, antiguas, -estamos hablando de por lo menos 3.000 años atrás -, que nacieron en lo que denominamos *oriente*, y que, recientemente, empezaron a aparecer en *occidente* de manera más sistemática y amplificada a todos los sectores sociales y grupos etarios. Llegaron a las niñas y, las mismas, a través del uso consciente del cuerpo, buscan conocerse y generar bienestar individual, desarrollando a través del aprendizaje sostenido, confianza, valía personal, construir seguridad, amor, autocuidado, y otras cuestiones que, en el caso de los niños, promueven que, dentro de esa búsqueda, aprendan a respetarse y respetar a otros, a estar con otros, a vincularse con el mundo, a conocer y aprender a habitar sus sensaciones y emociones con el entorno.

Enseñan a generar empatía y solidaridad por los demás, así como favorecen al aprendizaje de las emociones, buscando encontrar mecanismos corporales para desarrollar individualmente la calma y la tranquilidad, la disminución de reacciones de ira, aportando bienestar grupal mediante el uso consciente de la respiración. Las mismas aspiran, a su vez, a disminuir el estrés infantil contemporáneo, así como las conductas violentas y el bullying social, problemas actuales en las aulas de nuestras escuelas. Podrían conseguirlo, a largo plazo, ya que estas prácticas se basan en el respeto, en la no-competitividad, la sinceridad, la construcción de las fortalezas individuales, en vez de resaltar las debilidades y discapacidades, buscando el desarrollo de las máximas capacidades individuales tanto mentales, emocionales, como en el desarrollo corporal.

Lo que me resultó muy interesante es que, durante el tiempo que apliqué estas técnicas en mis experiencias de talleres, lo pude observar en lo inmediato y también en el tiempo, y las mismas mejoran los vínculos intra-grupales así como la vida personal del niño, siendo en algunos casos de manera significativa, dándoles un lugar y un momento, donde busquen sentirse bien sean como sean, puedan lo que puedan hacer con sus cuerpos. Por introducir un ejemplo: En el barrio donde está la ONG Brújula, la mayoría de los niños sufre problemas relacionados y consecuencias de las violencias en la que viven, y posteriormente la desarrollan como medio para vincularse con otras personas. A través de un trabajo sostenido, y cuidadoso, les enseñé y permito descargar sus emociones a través de juegos como saltar, correr y zapatear, o haciendo gritos de “leones” (se expondrá más adelante), y las mismas, han favorecido a que se sientan más cómodos, o de mejor ánimo, encontrando un espacio donde poder manifestar su interior.

Este registro, fue el eje central que me llevó a plantearme las nuevas preguntas de investigación, expuestas anteriormente en el resumen: *¿Pueden, y cómo podrían estas técnicas, métodos, posturas y actividades contribuir a la educación inclusiva de todos los*

*niños?, ¿Podrían incorporarse en la educación formal de manera sistemática?, ¿Son posibles de realizarse en las escuelas?, ¿Qué se necesitará para realizarlas en contextos institucionalizados? ¿Por qué sería útil incluirlas dentro de las currículas? ¿Desde dónde y para qué se las ha incorporado en algunas escuelas?*

Destacamos que previo a la pandemia, la Federación Argentina de Yoga en el año 2019, presento un proyecto de ley que intentaba que el yoga sean incluido en todas las escuela. Aunque no fue aprobado, hoy en día en nuestro país, en Latinoamérica y en Europa, así como en oriente, hay proyectos que lo incluyen cada vez mas en las aulas, dando cuenta de sus beneficios. Esta tesis busco nutrirse de antecedentes y también de trabajos actuales, sobre esta práctica. Si aún, no es considerada útil y válida es porque, a juicio totalmente personal, las prácticas holísticas son desconocidas, e incomprendidas por la racionalidad occidental. Además, en algunos casos, poco aceptadas por la cosmología positivista-capitalista- e individualista, en la que convivimos.

Por ello, espero que esta tesis corra del margen al yoga para niños, y lo empecemos a mirar con la lupa de **una** posibilidad de generar cambios educativos y sociales necesarios en la actualidad. Para esto, el conocimiento en profundidad y el registro de estas experiencias durante los talleres de yoga, que incluyen también a la meditación, el mindfulness y la respiración consciente, desarrollado en la ciudad de la plata, me permitirá evaluar la siguiente **hipótesis**:

“Estas experiencias pueden contribuir a mejorar el bienestar en la niñez, su crecimiento y desarrollo, y pueden incorporarse en las aulas de manera tal que sea posible, beneficiando al grupo, a los vínculos entre los niños, y a la comunidad general”.

Y, el **Objetivo general**, (actual), será:

Analizar las experiencias de yoga con niños, en la edad de concurrencia a nivel inicial y primario (entre los 3 y los 12 años), que participan de los talleres que brindo en la ciudad de La Plata, y analizar otras fuentes de experiencias similares en Argentina y Latinoamérica, para comprender qué producen las mismas en las subjetividades y corporalidades de tales niños. A partir de estas reflexiones, elaborar una propuesta de innovación para desarrollarlo en las escuelas en perspectiva de educación inclusiva.

Dentro de los **Objetivos específicos** planteo los siguientes:

- Darle contenido teórico-científico y analizar estas herramientas desde una mirada antropológica y educativa.
- Analizar similitudes y diferencias de estas prácticas en espacios no institucionalizados y espacios institucionalizados, así como en las diferentes poblaciones.
- Dar cuenta de lo que implica aplicadas en lo grupal y con niños

- Desarrollar una etnografía de carácter colaborativo-reflexivo con los niños que participen.
- Desarrollar la implicancia de trabajar con niños y la deconstrucción de la relación adultocéntrica.

Me propuse también como **Propósitos de aplicación:**

- Contribuir a la educación inclusiva con herramientas prácticas.
- Sintetizar una guía de actividades para el desarrollo en aulas y espacio educativos que pueda ser estudiada y aplicada por los docentes.

### c. Marco legal

La tesis recupera como pertinente y marco general para su desarrollo “lo legal”, como una forma de dar tratamiento y trabajar con los niños, tanto, La Convención sobre los Derechos del Niño (1990), y, La Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad (2006). Así como, los marcos que regulan la Educación en nuestro país, la Ley de Educación Nacional, y la Ley de Educación provincial de Buenos Aires (porque la investigación se realizará en la ciudad de La Plata).

Por su parte, La Ley de Educación Nacional nº 26.206 sancionada en el año 2006, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella del sistema educativo a nivel nacional. En la misma se establecen los principios, derechos y garantías; la organización y el esquema del sistema educativo; y los objetivos de los distintos niveles y modalidades de educación. También se propone promover políticas **para la inclusión, igualdad y calidad educativa** en los términos expresados por dicha Ley <sup>[1]</sup>.

Por otra parte, en la provincia de Buenos Aires el sistema educativo está regido por la Ley nº 13688, y mencionaré el Art 40 <sup>[2]</sup> que es el que regula cómo será la educación especial:

“La Dirección General de Cultura y Educación, en el marco de las leyes nacional 26.061 y provincial 13.298, establece los procedimientos y recursos correspondientes para asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes e identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención

transdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión en el Nivel Inicial desde el mismo momento del nacimiento.”

En cuanto a la Convención Internacional sobre los Derechos <sup>[3]</sup> de las Personas con Discapacidad, destacamos que, la misma fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 a través de un largo proceso en el que participaron personas y organizaciones de diferentes países. En Argentina, se incorporó en el año 2008 con la ley 26.378 <sup>[4]</sup> y constituye una norma de cumplimiento obligatorio. La convención, se propone asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza, a lo largo de la vida de las personas con discapacidad, explicitando que éstas no queden excluidas del mismo, obligando así a todos los Estados parte a transformar sus sistemas educativos en inclusivos. También, explicita la posibilidad de que los Estados Parte desarrollen investigaciones en la temática, lo cual es interesante ya que hay poco desarrollo sobre este punto, intentaremos que esta tesis cumpla con dicho objetivo.

Por último, destaco que también he decidido tomar como marco de justificación de mi tesis, el diseño curricular de primaria (2018)<sup>2</sup> y el configurado para la pandemia (2020<sup>3</sup>), así como lo propuesto en la ESI<sup>4</sup>, ya que las mismas se proponen cuestiones que, considero que el yoga bien podría incluir y aportar a trabajarlas. Resaltamos los siguientes propósitos a fines del trabajo:

“El actual escenario educativo nos encuentra, luego diez años de sancionada la Ley Provincial de Educación N° 13.688/06, ante el desafío de lograr que todos los niños y niñas de nuestra provincia alcancen una educación de calidad que les permitan contar con las herramientas necesarias para construir futuro, lograr autonomía y contribuir al crecimiento de la sociedad bonaerense en su conjunto.” (curricula primaria)

“Experimentan cotidianamente situaciones en aulas inclusivas en las que se valore la diversidad y pluralidad como un aspecto positivo, fomentando vínculos de cooperación y respeto. De este modo, se construyen las bases sólidas de una sociedad más justa que garantice la inclusión plena de todos sus ciudadanos. La

---

<sup>2</sup> Se puede consultar en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf> (último acceso 17/06/2022)

<sup>3</sup> Se puede consultar en: <https://drive.google.com/file/d/1b1mSXiZRcglLChNBDwMfXFEagfcdknUF/view> (último acceso el 17/06/2022)

<sup>4</sup> Se puede consultar en: <https://isfd21-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/09/EDUCACION-SEXUAL-INTEGRAL-DGCyE.pdf> (Último acceso el 17/06/2022)

perspectiva de género -eje transversal en las diferentes áreas también va en sintonía con esta aspiración.” (Currículo primaria).

“Entendemos que la ESI es un llamado a dialogar con los problemas que como sociedad tenemos en conjunto y con aquellos que son parte de la vida cotidiana de niñas y niños (por mencionar los urgentes, el binarismo sexo-genérico, la desigualdad y violencia de género, el maltrato y el abuso sexual infantil). Desde esa perspectiva, implica una apuesta a revisar las prácticas e interpelar a las niñas y niños para que puedan pensarse y pensar el mundo de manera crítica, algo que solo es posible en la medida en que, por un lado, se de visibilidad en las salas a los problemas sociales que nos atraviesan y, por el otro, se tramen propuestas pedagógicas que ubiquen a las niñas y niños como sujetos con capacidad de significar el mundo, de polemizar, discutir y cuestionar. Es necesario para ello revisar la aspiración a una suerte de neutralidad pedagógica en estos temas, que, como se relacionan con los procesos de desigualdad y exclusión, siempre requieren de un posicionamiento crítico.” (ESI)

Particularmente, destacamos que la tesis intentará sugerir, a modo de reflexiones, como el yoga puede promover a:

“El reconocimiento del cuerpo como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración, y la relación con el propio cuerpo como dimensión significativa en la construcción de la identidad personal” del Programa de Educación Sexual Integral nivel primario (ESI).

#### d. Estructura

En cuanto a la estructura que tomará la tesis a partir de ahora, se dividirá en dos partes. La primera, denominada: “El proceso cognoscitivo”, cuenta con tres capítulos. El primer capítulo es denominado, “Enfoques y perspectivas”, y abarca la mirada particular de la antropología para analizar los hechos sociales de la humanidad. El Marco Teórico de la tesis, y los conceptos pilares, así como las variables de análisis, cultura, cuerpo, educación, emociones, niñeces, género, clases sociales, pobreza, clases étnicas-nacionales, discapacidad, emociones, entre otras, que son los fundamentos que considera necesarios esta tesis, para analizar a las niñeces actuales.

En cuanto a la presentación del enfoque del trabajo que se hace en este capítulo, la misma, está realizada desde una mirada y una metodología particularmente antropológica, en perspectiva de comprender a las niñeces como actores sociales dentro de la realidad actual. Un estudio desarrollado desde un diseño flexible, particularmente abierto ante las posibilidades reales del campo, donde tomará relevancia comprender y darle lugar a la experiencia “del otro cultural”, es decir, a las experiencias de y sobre ellos, entendiendo a las mismas como válidas e importantes, intentando aportar conocimiento a las actuales líneas de investigación socio-antropológicas en infancias.

El segundo capítulo se denomina, “Niñeces en plural”, donde analizaremos que no podemos dar cuenta que, “la niñez” existiera tal y como hoy la conocemos. Producto del desarrollo de conceptos, y formas de ser familia, y de darle sentido a las etapas de crecimiento, desde diferentes ideologías y cosmologías de vida, de formas de generar grupos, amplitud de la edad y calidad de vida, ser un “niño” nada tiene de natural. Distante de ello, es un rol socialmente construido culturalmente, diverso, y en constante transformación. Atravesado y constituido por diversas variables, y cuestiones a considerar, en las que actualmente incluimos como las más generadoras de patrones estructuras y formas de ser, al patriarcado, al capitalismo y al individualismo occidental. A través del recorrido por la producción académica y las investigaciones contemporáneas en niñeces, recorreremos el campo actual de producciones.

El tercer capítulo es denominado, “Educación para todos”. Se compone de cinco apartados, que retoman los fundamentos de la “Educación como derecho”, la “Educación para todos”, la “Educación inclusiva”, y cobran mención especial, los aportes de algunas reflexiones de Paulo Freire. Recuperando de sus manuscritos, “Pedagogía de la Indignación”, “Pedagogía del Oprimido”, y “La educación como práctica de la libertad”, insumos para pensar una educación inclusiva en el presente, más allá de los obstáculos.

Para Freire, la educación tiene sentido porque, las personas pudimos asumirnos como seres que somos capaces de saber, de saber que sabemos, y de saber de lo que no

sabemos, ya que, tenemos conciencia de nuestra existencia, capacidad únicamente humana. La educación tiene sentido porque, para ser, necesitamos estar siendo, estar viviendo en el momento presente. Continúa el autor, explicando que la conciencia de la existencia del mundo, hace a la posibilidad de la conciencia de mí mismo, y esta conciencia es la que me permite, no solo ser en el mundo, sino ser con el mundo y con los demás. Por ende, un ser capaz de intervenir en ese mundo del que somos parte, y en el que me muevo, no solo adaptándome a él, sino con la capacidad de modificarlo. Comparto con el autor que esta lectura sobre el mundo, exige, la comprensión crítica de la realidad, lo que supone tanto la denuncia, como, el anuncio de la superación de lo que aún no existe, de lo que está en construcción. La salida de la pandemia, así como la educación inclusiva están en desarrollo y son las cuestiones que competen a esta tesis.

Por lo anterior, este capítulo, está destinado a pensar algunas estrategias de, cómo superar las tensiones de la teoría de la inclusión y llevarla a la praxis, o al menos intentarlo. Por esto, trabajaremos en que más allá de los obstáculos, pueden existir posibilidades de transformar la realidad, dando lugar a la segunda parte de la tesis.

La segunda parte de la tesis es denominada: “Yoga para todos”, y está abocada al trabajo de campo, y a las experiencias en los talleres, así como a la metodología de análisis y a las implicancias del trabajo. Se divide en tres capítulos. El primero de ellos es el cuarto capítulo que se denomina, “Yoga para niñas”, e incluye por un lado, las raíces antiguas, la historia del Yoga, como se desarrolla en occidente y la especificidad de la práctica con niñas. En este sentido, estamos de acuerdo con que:

“La transnacionalización del yoga no se produjo en un único sentido, como sugiere la idea de flujo para el capital y las personas que va de lo local a las conexiones globales, sino como un proceso de fricción (Tsing 2004), abierto, emergente, incierto y contingente que incluye el conflicto entre las conexiones globales, las fronteras, las condiciones sociales, materiales y tecnológicas, etc. (Froystad, 2009).” (D’Angelo, 2018, p.5)

Desde este lugar se comprende que, el yoga para niñas es una práctica que se nutrió de diferentes antecedentes, que fueron puestos en práctica desde el año 1970 en Francia y fue extendiéndose hasta llegar a las aulas Argentinas. También da cuenta, con otro apartado, sobre otras herramientas que se utilizan, y son complementarias, dentro de la práctica, exponiendo brevemente sobre la meditación, la respiración consciente, y la atención plena -o mindfulness-. Así como también otros complementos que pueden enriquecer la educación.

El quinto capítulo se denomina, “Etnografiando niñeces en talleres de yoga”. Cuenta con la descripción y el desarrollo de una etnografía densa sobre los talleres de yoga realizados, así como las prácticas y las experiencias, abordando las cuestiones corporales, emocionales, y grupales. Se lo dividió en tres escenas, donde se privilegia el desarrollo de cada detalle. La primera escena, refiere al contexto y a las relaciones sociales que se producen entre las personas, y entre las personas y el contexto material. La Segunda escena, desarrolla lo que implican estos encuentros. La Tercera escena, abordará la experiencia emocional de la práctica.

El Sexto capítulo es el denominado, “Una propuesta de metodología de trabajo”, donde se exponen las implicancias del encuentro con la niñez, y cómo trabajar con ellos. Así como también, se profundiza en las cuestiones metodológicas y adultocéntricas inherentes a la investigación con niños. Por último, se expondrán las reflexiones sobre los aportes del yoga a la educación inclusiva dando lugar al cierre de la tesis, con sus entramados y relaciones entre educación inclusiva y prácticas de yoga, futuros interrogantes y líneas de análisis, compilados en “los entramados finales”.

Al finalizar el trabajo, se incluye la Bibliografía, el epílogo, y los anexos pertinentes, y a su vez una Guía de insumo de actividades concretas para trabajar en el aula.

## PRIMERA PARTE: EI PROCESO COGNOCITIVO



2 Imagen “¿Qué vemos, cómo vemos, y desde dónde lo hacemos?”, año 2020

“Exactamente éste es el lugar de la pregunta antropológica de la que aquí se trata: la pregunta por la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad. Abundando un poco, este problema de identidad y diferencia humana también podría expresarse así: es la pregunta por los aspectos singulares y por la totalidad de los fenómenos humanos afectados por esta relación, que implica tanto la alteridad experimentada como lo propio que le es familiar a uno; es la pregunta por condiciones de posibilidad y límites, por causas y significado de esta alteridad, por sus formas y sus transformaciones, lo que implica a su vez la pregunta por su futuro y su sentido; finalmente es también siempre la pregunta por la posibilidad de la inteligibilidad y de la comunicabilidad de la alteridad y por los criterios para la acción que deben ser derivados de ella.”  
(Krotz, 1994, p.2 y 3)

## 1. PRIMER CAPÍTULO: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

### 1.1. La mirada particular de la antropología para analizar los hechos sociales de la humanidad. El Marco Teórico de la Tesis. Conceptos pilares.

Como se explicó en el resumen, en cuanto al enfoque de esta tesis, la misma está realizada desde una mirada y una metodología particularmente antropológica. En perspectiva de comprender a las niñeces como actores sociales válidos, productores y transformadores de la realidad actual, será un estudio desarrollado desde un diseño flexible, particularmente abierto ante las posibilidades reales del campo, entendido como un recorte de la realidad. Tomará relevancia principal, darle lugar a la experiencia “del otro cultural”, es decir, a las experiencias de los niños, e intentará aportar conocimiento a las actuales líneas de investigación socio-antropológicas en infancias.

Según Boivin, Rosato y Arribas (2004), hay consenso en que para definir el trabajo del quehacer antropológico, dos cuestiones son las más relevantes: una tiene que ver con su objeto de estudio. Y la otra con su particular metodología. De lo primero podemos mencionar que, el objeto de estudio de la antropología es la otredad cultural, la alteridad cultural o la diversidad cultural. Este particular “objeto” de estudio -que justamente, no es un objeto-, se constituye por la pregunta fundante que hizo que se desarrollará la disciplina en el siglo XIX: la pregunta por “el otro”, “los otros”, “los nativos”, aquellos a quienes el antropólogo define como una muestra diferenciada para estudiar algún o algunos aspectos sobre lo cultural.

La pregunta por la otredad se funda en el particular interés de la antropología por conocer y reflexionar teóricamente acerca de la vida social de las personas: ¿cómo son?, ¿cómo dicen que son?, ¿cómo creemos que son?, ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, dedicándose a investigar las diversas formas que adopta la vida social de las personas con las que nos relacionamos, y utilizando la práctica del extrañamiento metodológico la antropología intenta dejarse sorprender, salir del sentido común, investigar sobre lo instituido, abrir preguntas sobre lo obvio, y repreguntar por lo establecido, intentando comprender cómo se dan las relaciones sociales dentro de contextos históricos y políticos específicos.

Podríamos acordar entonces que, la Antropología es la ciencia de la pregunta por la humanidad en su globalidad, por conocer aquello que nos hace diferentes a otras especies y por aquello que nos diferencia entre nosotros mismos: que justamente es, nuestra gran diversidad y complejidad cultural, y que solo podemos acceder a ella a través del análisis de microcosmos culturales, o variables a estudiar, dentro de un espacio y un tiempo determinados.

Siguiendo a un antropólogo muy reconocido en nuestro campo, de acuerdo con Geertz (1973), la cultura será entendida y abordada en esta investigación como un "sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida" (p7). La función de la cultura es dotar de sentido al mundo, y hacerlo comprensible para las personas que la practican y desarrollan. La cultura funciona como una brújula que nos ubica y nos da la posibilidad de desarrollarnos en y con el mundo que nos rodea, y vincularnos con las personas de determinadas maneras "aceptadas", consensuadas, a lo largo de nuestras vidas.

En términos de Gilberto Giménez (2005), para ilustrar mejor la diversidad de dimensiones en las que interviene la cultura para constituirnos como humanos, podemos distinguir la función cognitiva, que refiere a cómo las personas individuales y los grupos sociales perciben, comprenden y explican la realidad a partir de categorías, también, esquemas y conceptos que nos aporta la cultura. Por otro lado, la función de orientación de la cultura se refiere a los comportamientos y prácticas que siempre están orientadas por reglas y normas estableciendo posibilidades y límites. Por último, está la función identificadora, que refiere a la diversidad de códigos que implica una interiorización selectiva de los valores y las pautas de significados por parte de los individuos y de los grupos, dando lugar a identidades sociales.

Por su parte, es necesario exponer que la cultura se adquiere mediante el aprendizaje social, y es extrasomática, es decir que, no la traemos al nacer como un programa genético. En cambio, la incorporamos constituyéndonos, intensamente, en los primeros años de vida, ya que es la suma de los procesos de socialización y aprendizaje necesarios para que un ser humano se transforme en un miembro aceptado y aceptable del grupo al que pertenece. A su vez, el lenguaje (y no la capacidad de hablar) es el instrumento privilegiado para la internalización de la cultura. Al incorporar el lenguaje se van asimilando, una cantidad de estructuras culturales y roles sociales. Se internalizan maneras de percibir, modalidades de la sensibilidad, maneras de sentir, de valorar, de ser y de apreciar el mundo. En este proceso, los niños van incorporando formas de sensibilidad y de emotividad socialmente consensuadas, a la vez que aprenden maneras de expresar el afecto y también muchos otros aspectos característicos de la cultura propia.

Por esta razón, la cultura es el eje clave de la construcción identitaria individual y colectiva. Entendemos a la identidad, según Giménez (2010):

"Tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. (...) Pero aquí se presenta la pregunta crucial: ¿qué es lo

que distingue a las personas y a los grupos de otras personas y otros grupos? La respuesta sólo puede ser: la cultura. En efecto, lo que nos distingue es la cultura que compartimos con los demás a través de nuestras pertenencias sociales, y el conjunto de rasgos culturales particularizantes que nos definen como individuos únicos, singulares e irrepitibles. En otras palabras, los materiales con los cuales construimos nuestra identidad para distinguirnos de los demás son siempre materiales culturales.” (2010, p.1)

En esta misma línea, Chiriguini (2006), explica que la identidad es un proceso de identificaciones históricamente apropiadas. Las identificaciones implican, un proceso de reconocimiento de pautas y valores a los que nos adscribimos y que nos distinguen de “otros”. Así, se constituyen los límites socialmente aprendidos que marcarán el sentido de pertenencia y nos marcan las diferencias entre lo propio y lo ajeno. “Entonces decimos que la identidad implica la pertenencia a algo –un nosotros- y simultáneamente la diferencia con un algo que no somos –otro- que conforman un universo cultural distinto.” (2006, p.64).

Es decir que, el proceso identitario podría considerarse como un proceso doble y complejo de interiorización de la cultura, en el que las identificaciones personales se elaboran tanto de forma colectiva, a partir de experiencias compartidas grupalmente, como también en el plano de las subjetividades, de acuerdo con nuestra propia experiencia individual, en cuanto a la manera en que procesamos esas experiencias como sujetos sociales.

Retomando a Giménez (2013), en lo que respecta a los términos individuales, la identidad puede definirse como un proceso subjetivo que logra que podamos tomar dimensión de quienes somos individualmente, y que nos podamos sentir diferentes de otros. Pero es importante subrayar que esta auto-identificación del sujeto requiere necesariamente ser reconocida por los demás sujetos social y públicamente. Lo mismo si hablamos de identidad colectiva, si bien ésta define la capacidad de un grupo para pensarse como grupo, esta autoidentificación debe lograr el reconocimiento social si quiere servir de base a la identidad.

Entendiendo entonces, el papel clave de la cultura en los modos de constituir a los sujetos y a los colectivos, y la importancia de la misma en la construcción de las identidades de las niñeces plurales, esta tesis aspira desde la antropología, intentar, porque la comprensión total de los hechos sociales no es posible, interpretar los símbolos clave de cada cultura, ya que es el contexto dentro del cual tienen significado los acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones, y las experiencias sociales que las personas vivimos. Cuestiones que serán observadas durante la exploración de las prácticas de yoga con niñes.

Para ello, se contemplará un estudio desde las antropologías del sur, desnaturalizando la forma de conocer el mundo a través y desde métodos y teorías principalmente europeos. Si bien, arrojan luz a procesos tales como la construcción de las niñeces, no terminan de dar cuenta de los procesos históricos propios, vinculados a las niñeces latinoamericanas que se van a analizar, entendiendo que nuestro desarrollo cultural está marcado por el proceso de colonización y luchas por la resistencia de los colectivos e ideologías originarias, muy complejos. En Krotz (2011):

“Muy recientemente ha sido reafirmado con nitidez algo que –tempranamente de modo más bien tímido- se hizo sentir en el seno de las comunidades antropológicas latinoamericanas desde su comienzo. Boaventura de Sousa Santos sintetiza este sentimiento con respecto a las ciencias sociales en general de la siguiente manera: cada vez resulta más claro que las teorías, los conceptos, las categorías que usamos en las ciencias sociales fueron elaborados y desarrollados entre mediados del siglo XIX y mediados del siglo XX en cuatro o cinco países: Francia, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos e Italia. Entonces, las teorías sociales, las categorías y los conceptos que utilizamos fueron hechos sobre la base de las experiencias de esos países. Todos los que estudiamos en esos países nos dimos cuenta, cuando regresamos a los nuestros, que las categorías no se adecuan bien a nuestra realidad (Santos, 2008: 101).” (2011, p.3)

Por lo que se tendrá particular atención a estas cuestiones ligadas a las epistemologías del sur, a la construcción del conocimiento actual, situado, en línea con nuestros propios procesos, intentando recuperar voces latinoamericanas en el marco de construcción de la tesis así como privilegiando líneas de estudio de colegas argentinos en la temática.

Aún más importante es hacer la primera aclaración a tener en cuenta dentro del enfoque, las prácticas que se analizarán, tanto el yoga, y como las herramientas complementarias, fueron creadas y desarrolladas inicialmente, en lo que conocemos como oriente, desde occidente. Posteriormente, cuando se expanden y “llegan” a nuestro continente, no solo son re-interpretaciones, sino que además se aplican en contextos culturales totalmente diferenciales a las creencias de tiempo, espacio, religión, orden social, político y económico, entre otras, por lo que es interesante entender que las mismas serán analizadas desde sus usos modernos y occidentales, en la ciudad en la que se aborda la investigación, y se desarrollaran en la segunda parte.

En cuanto al método de la antropología, segunda cuestión del quehacer propio de la disciplina, la particularidad y el corazón del mismo, reside en su forma de recolectar,

analizar y exhibir los datos a través del trabajo de campo. El mismo incluye variadas técnicas como ser, la observación participante, el registro fotográfico, las narraciones de vida, las biografías de vida, los registros de experiencias, la auto-observación, el análisis de fuentes históricas, entre otras, que de alguna manera constituyen la particularidad del hacer antropológico y que permite hablar, narrar, exponer sobre “el otro cultural”, siempre situado dentro de un enfoque concreto y en su escala local de lo cual nos nutrimos para desarrollar una investigación. De hecho esta tesis se presentará como una etnografía situada que tiene el objetivo de “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros” (Rockwell, 2009, p.50), a través del análisis de la experiencia dentro de los talleres con los niños.

En consecuencia, mencionan Boivin, Rosato y Arribas (2004) que, para entender qué hace un antropólogo es importante tener en cuenta, el contexto histórico y social en el que se desarrolla la práctica antropológica, y que la mayoría de sus veces está situada en un lugar y en un tiempo concreto en relación también con el campo científico y otras disciplinas contemporáneas a ella. También son fundamentales, las relaciones entre las partes que interactúan en la investigación, es decir, el objeto, las teorías, las técnicas, la metodología y la relación de todo ello con el investigador como parte de la generación de todo el proceso de conocimiento. Entendiendo que, aunque se abogue por la objetividad, no deja de ser un punto de vista particular en la perspectiva del conocimiento de la sociedad, debe primar la aceptación de la condición de existencia personal de quien investiga dentro del estudio y que es quién recorta, y construye el material siempre tendiendo a la mayor objetividad.

“Durante mucho tiempo a lo largo de la historia de las ciencias sociales, el sesgo inevitable de la subjetividad del investigador en su obra fue visto como un problema, como algo que debía ser controlado por distintos medios, en pos de una mayor objetividad. En este contexto, durante gran parte de la historia de la antropología, las circunstancias, motivaciones y deseos que orientaban la mirada de cada investigador fueron considerados aspectos pertenecientes a su intimidad que no debían ser compartidos más que en comunicaciones o registros personales y sólo debían ser objetivados a los fines de evitar que contaminaran su producción científica. Sin embargo, a partir de la crisis de confianza en las ciencias sociales que empieza a emerger en las últimas décadas del siglo XX, en consonancia con el debilitamiento del paradigma científico positivista, surge la pregunta acerca de si la tan aclamada objetividad es posible y aún deseable. Esto conduce a una valoración positiva de la subjetividad y las emociones del investigador, que dejarán de ser algo que contamina para convertirse en un material que aporta a la investigación y la enriquece” (del Mármol et. al., 2008)

Es por ello que ese trabajo decidió incluir y explayarse durante la introducción y en todo el trabajo, sobre el aspecto personal y vivencial de la elaboración de una investigación social. También se hace hincapié y se desarrollan los marcos teóricos y normativos en los cuales se maneja esta tesis, así como el contexto social actual y político en el que nace se desarrolla. También adopta por elección personal y política, una escritura inclusiva para hablar de niños, ya que me parece necesario dar lugar a la apertura de la escritura binarista y hegemónica del género, porque esta tesis está dedicada al reconocimiento de las niñeces y juventudes en plural y entonces, con “e”. Siendo necesario defender que no existe “la” niñez, o “la” juventud, en una sola forma y de una manera tal que se pueda homogeneizar a todas. Expondremos que hoy en día, existen muchas formas de ser niño/ser joven y eso también, en relación a las posibilidades de las personas a habitar diferentes géneros. Es un derecho, ser quien quieras ser en relación al género y esa es una lucha que debemos dar en la praxis más que en la teoría.

Niñeces en plural es también, una perspectiva que reconoce nuestro pasado y nuestro presente étnico-nacional desde un perspectiva de las antropologías del sur, Latinoamérica y decolonial, donde se pone de manifiesto que actualmente se siguen desarrollando niñeces de pueblos originarios con sus propios sistemas de creencias, cosmovisiones y familias, en relación a la situación nacional, y que tenemos que darles voz y lugar en las producciones sobre los complejos sistemas culturales que se entrelazan en nuestro Estado “Nación”.

Por otra parte, adhiriendo a los derechos que los niños tienen como ciudadanos, me propongo dar lugar a las voces sobre sus propios procesos y experiencias, reflexionando como parte de esta tesis, lo que esto implica en el desarrollo de una investigación. Se abordará durante el desarrollo del trabajo de campo, una relación de igualdad humana, entendiendo, reconociendo, incluso, aceptando las desigualdades que nuestras edades nos adjudican. Por esto, se dará lugar y espacio a la reflexión sobre cómo generar conocimiento entre estas partes, adulto-niño, desde la producción de la experiencia compartida, es decir, desde la experiencia de ser y estar con ellos.

Esto supondrá de mi parte, poder ejercer el extrañamiento consciente, una postura metodológica desarrollada por la antropología que implica “descotidianizar” lo conocido, y el ejercicio de desnaturalizar y trabajar en la relación adultocéntrica que suponen nuestros encuentros, de manera tal, que se pueda lograr generar entre ambas partes un conocimiento situado, objetivo y contributivo en términos académicos, generar encuentros de conocimiento y revalorizar la experiencia compartida como una escena objetiva de abordar. También implicaría generar un diálogo junto, y ver de qué manera se dialogará para poder traducir sus voces en mi escritura. Se trabajará en este punto entendiendo que, el adultocentrismo es una forma de vincularnos con los niños, que asume cierta construcción

sobre las posibilidades de las formas que se adoptan, entre unos y otros, que necesita atención especial y que son culturales, por lo tanto, capaz de modificarse.

Partir desde la igualdad humana asume reconocerlos como “sujetos de derechos”, diferentes pero iguales, lo que permite construir un puente metodológico y de carácter científico a las experiencias que ellos viven para poder comprenderlas y analizarlas desde sus miradas, o al menos, aproximarnos a ello, sin juzgarlas desde la mirada del adulto. O justamente desde esta mirada adulta-científica, analizar sus miradas sobre las cosas, dándoles lugar desde el reconocimiento de que son tan e igual de válidas que las nuestras como investigadores, aunque incluso no podamos comprenderlas. El hecho de que el mundo de las niñas no sea desconocido, “ajeno”, “distante” y diferente, no implica que no sea igual de válido en términos de realidad. Considero que es nuestro desafío como científicos generar formas diferentes, y más simétricas, de acercarse e interactuar. Para ello, la investigación comprende que el primer paso es reconocer que como adultos que la niñez, aún, nos es un “lenguaje” desconocido.

En este sentido, me esforcé en conocer diferentes formas de acercarme que serán insumos al campo, porque verdaderamente, adultos mayores, adultos, jóvenes, niñas y bebés, son etapas de desarrollo social que adoptan formas particulares y diferenciadas entre sí, lo que implica cuestiones a considerar diferentes a otras investigaciones adulto-adulto. Introducimos en este marco general, cuestiones que serán abordadas con mayor profundidad posteriormente, según Larroza (2000):

“La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saber y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos.” (p. 3)

No obstante, y al mismo tiempo para el autor, la infancia también es *lo otro*. Lo que, más allá de cualquier intento de “captura”, nos va a inquietar aquella “seguridad” de la de nuestros saberes, cuestionando el poder de nuestras prácticas. Pensar las niñas como algo “otro”, o en términos antropológicos, “como los otros” es, pensar en esa inquietud de lo diferente que es ese otro, a su vez que, es cuestionarse por esos lugares vacíos que aún

existe en la comprensión de las niñeces. “Es insistir una vez más: los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua” (Larroza, 2000, p.4 y 5). Pensar en la niñez como algo que conocemos pero también, como algo que aún no sabemos, es la mayor posibilidad para estudiarlas.

Este análisis contemplará las variables socioculturales y económicas que las atraviesan, es decir, serán marco de referencia de observación tanto la diversidad, como la desigual y la complejidad latinoamericanas, y los propios procesos territoriales en los que vivimos actualmente. En esta búsqueda, encontré y me apoyé en una red en etnografía con niños, niñas y jóvenes en Latinoamérica, que se denomina “RIENN”. Además de haber compilado las investigaciones científicas en la temática en los últimos años en el continente, desarrollaron numerosos trabajos que exponen cómo construir conocimiento desde la “etnografía participativa”, y la relación que se construye con y en “el otro”, dándole a los niños y jóvenes un lugar central en las investigaciones sobre ellos, cuestiones que más adelante desarrollaremos.

Por otra parte, para el desarrollo de esta primera parte, acordaremos como marco general que el yoga será estudiado como una práctica que implica dos dimensiones a considerar. Una, y en la que más nos enfocaremos, es la corporal; y la otra es la englobamos bajo el término, espiritual, que sencillamente la relacionamos con las cuestiones actuales relacionadas a las filosofías o enseñanzas de las que nació y que aportan conocimiento al espíritu de ser y estar en el mundo. De ello daremos cuenta en la segunda parte de la tesis.

En cuanto a la primera dimensión, al ser una práctica anclada en el trabajo del cuerpo, incluso la mente entendida como parte del cuerpo, desarrollaremos una noción de cuerpo desde una visión antropológica que lo va entender como un sistema constituido biológica y culturalmente, lo que nos permitirá también entender el uso del cuerpo en el yoga ya que esta práctica no divide mente y cuerpo, psiquis y biología. Un cuerpo integral que no puede negar, ni puede no hacer referencia a su dimensión orgánica, material, sustancial en la que ocurren cambios hormonales, fisiológicos, y anatómicos, que son modificados en la práctica, pero que a la vez, y en el mismo lugar, es un cuerpo que necesariamente debe ser comprendido como un cuerpo político, histórico y social que se dispone a practicar.

La antropología, al ser la disciplina que se encarga de estudiar a la humanidad como especie bio-social, permite establecer que a diferencia de otras especies, nosotros somos seres tanto biológicos como sociales, donde no hay cuestiones meramente biológicas o meramente culturales, separando unas de otras, sino que ambas y desde su estrecha y compleja relación, nos constituyen como humanos, somos un cuerpo bio-social. Rompiendo con la dicotomía naturaleza/cultura, las mismas se integran en nuestros cuerpos, constituyéndonos como seres únicos en la tierra. Seres racionales, emocionales, con

funciones biológicas mediadas y acomodadas culturalmente, seres con conciencia, con psiquis, es decir, seres psicológicos, afectivos, con la posibilidad de amar, aprender y adquirir conocimientos que se escapan y trascienden a nuestros programas genéticos, que no pueden dar cuenta de lo que somos y que son posibilitados por nuestra dimensión cultural.

Nuestra complejidad reside en que somos la única especie animal-social, y que nos desarrollamos y terminamos de completar gracias a nuestra cultura, desarrollada por nosotros y de la que no podemos prescindir para vivir. Cultura que a su vez se transmite de generación en generación y se modifica continuamente en el tiempo dando forma, y, formándonos como individuos. Incluso, da forma a las cuestiones que parecen obvias o naturales, como ser, nuestro cuerpo, pero también el sexo, el género, los roles sociales, la salud, la enfermedad, los modelos de familia, las emociones, y todo lo referido a lo “que nos hace humanos”, así como también a las etapas de vida que mencionamos.

Retomando a Geertz (1973), la cultura refiere a los mecanismos extrasomáticos que nos ayudan a regular nuestras conductas y, según el autor, somos quienes más necesitamos de ella, ya que si no, nuestra conducta sería ingobernable, porque la misma no responde a programas genéticos como ocurre en otras especies animales, no venimos dotados genéticamente de cómo saber comportarnos, incluso aunque tengamos el aparato fonador en perfecto estado, nadie puede hablar si no se le enseña a hacerlo. En palabras del autor, somos animales inconclusos que nos completamos gracias a la cultura.

En relación a esta manera particular de comprender la humanidad y a las personas. Los seres humanos somos corpóreos y, por lo tanto, somos efímeros. “<<Tenemos>> un cuerpo y <<somos>> cuerpo, somos corporeidad: tiempo y espacio, historia y contingencia, naturaleza y cultura” (Mélích, 2009, p.79). Según el autor, nacemos en un tejido de historias, dentro de una cultura, y por ello estamos sometidos a la persistencia y al cambio, a la adaptación y a la transgresión. Ampliando, la noción de cuerpo que utilizaremos está de acuerdo con Mora (2019), donde, la formación de los mismos es en plural, ya que son parte indiscutible de la construcción de la cultura y de las sociedades, y de sus diversidades:

“El principal acuerdo dentro de las perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo es que éste es una construcción social, cultural, histórica, es decir, una construcción situada de múltiples formas. Se encuentra formado por el contexto social y cultural en el que se insertan los actores, y es interpretado de acuerdo a ese contexto. Se construye intersubjetivamente en relación a un universo simbólico, es decir, a una cultura, en términos de la cual es codificable; diferentes contextos culturales construyen variadas representaciones, significaciones y valoraciones en torno a la corporalidad. Como en todo fenómeno social, las representaciones y

significaciones se actualizan en experiencias y prácticas de lo corporal, donde se cruzan de múltiples maneras lo individual y lo colectivo. Inclusive las prácticas que entendemos y experimentamos como naturales, conectadas con la dimensión más física o material del cuerpo, cobran sentido dentro del marco sociocultural, y están en constante interrelación con el medio natural y social. (Mora, 2019, p.8).

Esto nos lleva a preguntarnos por la relación que existe entre la práctica del yoga para niños y la construcción de esos cuerpos en desarrollo, los modos en que éste se produce y se interpreta, y la relación con su dimensión identitaria y cultural. ¿Qué posibilidades de abordar estas cuestiones nos otorga practicar yoga?, al estudiar sobre los orígenes del yoga y los actuales usos del cuerpo, el mismo es percibido desde una visión que, actualmente, se denomina holística y que apunta a una percepción integral del mismo. Percibirlo como un todo, como sistema donde sus unidades o dimensiones están todas relacionadas y, lo conforman como más que la suma de sus partes, manifestándose en el mismo las relaciones entre sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales y simbólicos.

Es un cuerpo que necesita disponerse para realizar la práctica, situado temporo-espacialmente en el presente, en ese “aquí y ahora”, que busca esta práctica, y que implica poder percibir esa integración, esa totalidad que somos. Por lo tanto, implica tomar conciencia del sentir cómo el pensar, el estar como el ser. Un cuerpo-mente, sin distinción ni división que se ancla a través de posturas específicas (o *asanas*), -todas ellas estudiadas sobre sus beneficios en la postura corporal-, a estar en el momento presente, con la atención plena en lo que ocurre, buscando la observación interior para percibir la integración.

Cabe destacar que si bien el cuerpo es fundamental para la realización de la práctica, e incluso, es lo único necesario, al ser una práctica que no divide a la mente consciente del cuerpo general, la misma a diferencia de otras prácticas corporales, puede desarrollarse enteramente solo con la intención y sin mover ni un solo músculo, lo que implica que el yoga puede ser solo una visualización consciente y una percepción interior. Lo que me lleva a pensar en la reflexión de que, “en todas las prácticas situadas, las personas y por ende las relaciones sociales no están simplemente significadas sino activamente constituidas por los cuerpos” (Mora, 2019, p.21). La disposición corporal para estar y ser, es desarrollada por el yoga, y justamente es lo que se enseña, a través del anclaje con la respiración consciente y voluntaria.

En relación a esta perspectiva retomo también como insumo, el concepto de cuerpo utilizado en la elaboración del material de la ESI (para nivel primario), donde se reconoce que el cuerpo es una totalidad que incluye tanto las necesidades de afecto, como de cuidado y valoración, y que a su vez constituye a la identidad del ser. Por lo que el cuerpo,

en vinculación a la cultura, a la identidad, a la afectación del mismo en las experiencias de las que participa, es un lugar interesante de indagación. De acuerdo con Galak (2019),

“Toda educación es, en alguna medida, atinente a lo corporal. Esto no significa afirmar que toda transmisión de un saber tiene por propósito decir algo específico sobre el cuerpo, sino concebir que todo discurso educativo entrafña un posicionamiento respecto de este” (p. 67).

Nociones de cuerpo, consciente e inconsciente, abundan en la sociedad y también en las aulas, por lo que será pertinente entonces, reconstruir estos saberes y posicionar el cuerpo desde todas sus dimensiones, también en la práctica del yoga con niños, desnaturalizando su supuesta objetividad y registrando que ocurre con sus usos durante estas exploraciones. Cabe destacar que cobran un lugar de mayor atención el cuerpo en los niños con discapacidad, donde veremos que los mismos están marcados por el “déficit” o “la falta”, “o el trastorno”, generando complejas relaciones con sus identidades y subjetividades sin que esto sea abordado en las prácticas y experiencias con ellos. Hoy en día, a los niños con discapacidad se los sigue clasificando a través de criterios principalmente médicos y nombrando por sus etiquetas, no siendo así, en el caso de niños sin discapacidad que prima el reconocimiento por sus nombres.

Por otra parte, dentro de los conceptos pilares que atraviesan las observaciones en campo, el concepto de subjetividad engloba a los modos particulares -pero colectivos también- de percepción, de afecto, de pensamientos, de deseo, que permiten que se den las experiencias entre las personas y el mundo, entre los esquemas internos y externos. Por ello, también incluimos la dimensión afectiva y emocional de todo cuerpo experimentando la vida. Estamos de acuerdo con del Mármol (2016), para pensar que el cuerpo que se construye mediante la práctica del yoga, es un cuerpo subjetivo que va a ampliar su capacidad de ser afectado, un cuerpo que va a ser tanto receptivo como reactivo, permeable y a su vez productivos. La práctica sostenida pretende enseñar a tomar conciencia de esos movimientos en los cuerpo subjetivo se vincula con el medio que lo rodea y con las personas.

“Un cuerpo que se vuelve más perceptivo tanto de su “adentro” (sus sentimientos, su imaginario, sus sensaciones corporales en relación a la temperatura, la tensión muscular, la respiración) como de su “afuera” (lo que producen el público, los otros actores y la totalidad de la escena) y capaz de reaccionar expresivamente ante estas percepciones, de modo tal que aquello que lo afecta se irradie hacia otros y los afecta, volviendo luego transformado hacia él.” (del Mármol, 2016, p.198).

Cuerpos, subjetividades, identidad, afectividad y emociones en relación a la cultura de la comunidad específica, son partes fundamentales de las experiencias humanas, y, por ello las mismas también se van a poner a jugar como cuestiones constitutivas de las prácticas de yoga que serán analizadas y que pretenden ser pensadas como herramienta que pueden trabajar sobre estas dimensiones. Como personas sociales, vivimos la vida no solo pensando y racionalizándola, sino, sintiéndola y en ese sentir está puesto nuestro cuerpo subjetivo, nuestra psiquis y nuestras emociones y sensaciones, así como también nuestras historias particulares y nuestras experiencias colectivas con el mundo. En otras palabras, no existe identidad con independencia de los contextos culturales, los seres humanos vivimos en situaciones, somos nuestras situaciones.

El yoga, pensado para el trabajo grupal permite abordar las sensaciones y las emociones que se generan en estos intercambios con otros, desde los aspectos sociales y culturales que ellas implican. La antropología es fundamental para partir de la idea de que somos sociales, nos organizamos en grupos, vivimos con otros, nos desarrollamos gracias y necesariamente a otras personas, y eso implica que en nuestro paso por la vida se nos presenten y tengamos que responder a cuestiones vinculares-sociales que asumen una dimensión corporal, que son complejas, y que se aprenden. Aprender sobre estas cuestiones son parte de nuestro crecimiento y desarrollo subjetivo. El hecho de tener conciencia de nosotros, y por ende, de los demás, nos hace sentir emociones diferenciales, según lo que nos acontezca en esas experiencias.

Las emociones se manifiestan tanto en el nivel físico, provocando sensaciones y hasta cambios hormonales y endocrinos, que viajan por el torrente sanguíneo interactuando con nuestros sistemas y principalmente con nuestro sistema neuronal que implica las conexiones de todo el cuerpo, como también en un nivel psicológico generando pensamientos, actitudes, y creencias que nos hacen posible sentir y vivenciar la experiencia del vivir la vida. Goleman (1996), explica que, son las emociones las que nos permiten, también, afrontar cuestiones psico-sociales difíciles de la vida humana como ser el amor por otros, las pérdidas, los riesgos, el miedo, hasta crear una familia, etc. Según el autor:

“Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción. Ellas tienen un valor muy importante en nuestra supervivencia y evolución. Tal es su importancia en nuestra especie que las mismas “han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón”. (Goleman, 1996, p.13)

Las emociones por lo tanto son muy importantes en el desarrollo de todo niño, fundamentalmente para el aprendizaje educativo y de la vida en general. A su vez, nuestros

cuerpos son atravesados, formados y modificados por los estados emocionales que implica vincularnos con la vida y en este sentido, el autor remarca que entre el sentir y el pensar, las emociones guían nuestras decisiones momento a momento, por lo que son configuraciones tan individuales como sociales que incluyen ideas, valores y prácticas que involucran directamente al cuerpo y se producen en la interacción con la experiencia. Somos nosotros, en cuerpo y en espíritu quienes vivimos esas interacciones.

Analizaremos entonces la experiencia de la práctica de yoga con cuerpos presentes, situados, históricos, construidos, abiertos, que se componen del ir y venir hacia adentro y hacia afuera, consigo mismo y con otros, así como también con sus contextos materiales. Cuerpos que sienten emociones, que son afectados, y que afectan al medio con su mera presencia. Analizaremos cómo en este intercambio la respiración, la meditación, la conciencia plena, y las posturas pueden ser medios para conocerse y encontrar -aprender-formas para poder convivir en armonía y solidaridad con los demás. Siendo un espacio que pretende enseñar una forma de ser y estar en el mundo permite desarrollar el tiempo necesario para la escucha activa, y el conocimiento de las subjetividades, permitiéndonos analizar cómo esos cuerpos se disponen e interactúan tanto en sus interiores como exteriormente, cómo se sienten, y cómo están, lo que favorece necesariamente la inclusión.

Desde el campo de la Antropología de las Emociones, según Bourdin (2016), el estudio cultural de las emociones ha ido desarrollando cada vez más, a partir de los años ochenta, por enfoques interpretativos, que enfatizan la comprensión de la experiencia sociocultural desde la perspectiva de las personas que viven las experiencias de las que quisiéramos dar cuenta. Desde este enfoque, “la emoción es un aspecto central del significado cultural, por el hecho de que las emociones están casi siempre implícitas en las categorías socialmente construidas” (Bourdin, 2016, p.11). A su vez, se manifiestan en cuerpo materiales concretos, de personas individuales. Por lo que, la sensibilidad emocional es un rasgo característico de la humanidad, ya que todos los pueblos y grupos humanos, a través del tiempo y del espacio la experimentaron. De modo que las emociones es un atributo universal de nuestra especie, sentir emociones es parte de las características que compartimos como seres humanos. Y si bien, la categorización del espectro emocional varía de cultura en cultura y de una lengua a la otra y las emociones al ser sistemas clasificatorios particularmente culturales distribuyen los significados de modos diversos e incomprensibles fuera de sus contextos de funcionamiento social.

Actualmente dentro del campo de estudios, hay consenso en que los trabajos sobre las emociones pueden incluirse dentro de dos grandes tendencias. La primera, expone a las diferentes emociones como universales y por lo tanto anteriores a la cultura. Esta visión, impregnó el sentido común y es la que lleva a pensar a muchas personas e incluso a

muchas disciplinas sociales, que existen cuestiones que son universales, como por ejemplo, la felicidad.

“Estos trabajos de antropología psicológica identifican los, universales emotivos (alegría, sorpresa, miedo, cólera...) a partir de sus expresiones corporales, considerados a menudo de origen biológico en la pura filiación darwiniana, donde la cultura interviene solamente en la diferenciación de los desactivadores y en la prescripción de las reglas de manifestación. Conviene señalar que, por una curiosa paradoja, el catálogo de emociones universales no es nunca el mismo para los diferentes autores.” (Surrallés Calonge, 1998, p. 3)

La segunda tendencia, que a diferencia de la anterior, no le interesa la expresión de las emociones sino el discurso sobre las mismas, considerada a las emociones como un fenómeno eminentemente cultural. Aunque existen distintas líneas dentro de ésta, se las puede resumir “afirmando que para los diferentes autores las emociones no poseen otra realidad que la manera por la cual una cultura las concibe.” (Surrallés Calonge, 1998, p.4). Es decir que las emociones son culturales, lo que implica que las mismas son aprendidas.

Desde este segundo enfoque antropológico se abordarán las emociones que surgen y que son parte de las experiencias que pretendo analizar. Es decir que, como manifestaciones humanas se expresan individuales y derivan de construcciones socioculturales colectivas. Entendiendo por ello que las mismas varían históricamente y de cultura en cultura, es necesario indagar los contextos y posibilidades que dan cuenta de sus formas y significados, incluso, es necesario desnaturalizar que también están atravesadas y varían según los estratos socioeconómicos de las personas que las sienten. “Hablar de emociones es hablar de la sociedad y particularmente de poder y de políticas” (Surrallés Calonge, 1998, p.4). Las mismas al emerger en sujetos particulares, pueden ser objeto de estudio, y analizadas a través de las personas que las viven. El análisis de esta dimensión emocional también será objeto de estudio en las experiencias de yoga con niños en post de pensar en sus usos para la inclusión.

Por último, cabe destacar que, la complejidad de analizar científicamente las emociones radica en entender que una cuestión es la emoción como experiencia particular de una persona, y otra diferente es, entender a la emoción como el nexo entre la expresión en la individualidad y la posibilidad cultural de la misma. También es necesario destacar una tercera cuestión vinculada a la complejidad que hace al estudio de las emociones, es la traducción de las mismas, la no universalidad de ellas y la distancia que existe entre la emoción, la traducción de la persona sobre su emoción, y la traducción y análisis del

investigador sobre la misma. Un enmarañado que necesita vigilancia epistemológica constante.

Por su parte, Leavitt (1996), explica que la atribución de emociones a otros es habitualmente encontrada en estudios antropológicos y de otras disciplinas sociales. El autor se pregunta cómo podemos decir, escribir, y sugerir lo que otros están sintiendo y dar cuenta de que es tal como lo están haciendo. “La idea de que la emoción involucra tanto significado como sensación sugiere finalmente, una apreciación más profunda de qué es lo que sucede en la escritura y lectura de etnografías”. (1996, p.13) La estrategia de análisis entonces, apunta a interpretar las definiciones y suposiciones que las personas le dan a las emociones, revelando el mundo de significados que los participantes dan por sentado, es decir, traduciendo los conceptos emocionales, y los procesos sociales que rodean y le dan sentido al uso de las mismas en sus contextos.

“Deberíamos ver a las emociones, ante todo, ni como significados ni como sensaciones, sino como experiencias aprendidas y expresadas en el cuerpo en interacciones sociales y a través de la mediación de sistemas de signos, verbales y no verbales. Deberíamos verlas como fundamentalmente sociales antes que simplemente individuales en naturaleza, como expresadas en formas generales antes que generalmente indescriptibles y tanto culturales como situacionales. Pero deberíamos también reconocer en la teoría lo que todos nosotros asumimos en nuestras vidas cotidianas: que las emociones son sentidas en la experiencia corporal, no solo sabidas o pensadas evaluadas”. (Leavitt, 1996, p.26)

Si las emociones se sienten, se experimentan, se aprenden, se nombran culturalmente la cuestión principal sobre su traducción es su individualidad, porque ellas ocurren en cada individuo de manera única y singular, pero posibilitadas por un contexto emocional grupal. Si ellas son entendidas como experiencias de significados y sensaciones en el cuerpo y que están, organizadas y mediadas por sistemas de signos sociales y colectivos, compartidos, aprendidas y reproducidas desde el grupo, entonces una traducción de ellas es posible de hacerse entre quienes la viven y quien la analiza, si pertenecen o se interioriza dentro de esa cultura, dando a conocer sus significados, y el problema semántico estaría contemplado: “La traducción de las emociones pueden intentar transmitir algo de los tonos sentimentales así como de los significados de la emoción, utilizando como material en bruto, el sistema afectivo compartido por el etnógrafo y el lector” (Bourdin, 2016, p.31).

Es fundamental comprender que las experiencias que analizaremos, intentan, apuntan, a enseñarle a un niño a observarse, a ser consciente de sí mismo, de lo que le está pasando, de cómo puede comprenderse, lo que será clave a la hora de construir

autonomía, autovalía y un mejor desarrollo social y escolar. Tomar conciencia “de uno mismo”, es darle atención a los propios estados internos. Para ello es necesario un espacio, un momento, y saber reflexionar sobre ello. Esta conciencia autoreflexiva, implica, “que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones” (Goleman, 1996, p.47). Otra vez, mente-cuerpo y sensaciones y emociones se imbrican de manera profunda e interrelacionar.

Por lo anterior expondremos y desarrollaremos que el yoga puede ser propicio para aprender sobre gestión emocional propia. Aquí no estamos hablando del control humano de las emociones, sino, de la necesidad de enseñar a los niños a conocerse, y aprender sobre los estados internos que puede generarse para poder tener mayor autonomía sobre lo que se está sintiendo, y a la vez la posibilidad de darle lugar, forma, y expresión al el sentir. Tomando conciencia de que cuestiones que son importantes trabajar para vincularnos, por ejemplo, el enojo y la ira, para poder gestionarlas, es necesario aprender qué hacer con lo que nos pasa. En el caso de los niños con discapacidad es fundamental que aportemos herramientas para que puedan desarrollarse a sus maneras y posibilidades. Un niño que no habla, que no se sabe expresar, es necesario que aprenda algo sobre sí mismo, a identificarse, a reconocerse. Cuestiones complejas que necesitan mayor estudio en profundidad.

Si pensamos en la inclusión, considero a partir de lo estudiado en el área y en clave antropológica que, la misma debe enseñarse y no darse por sentado que los niños, y aún menos, los adultos, somos seres naturalmente inclusivos. De hecho el mayor obstáculo que existe actualmente es la falta de aceptación de las diferencias justamente porque no se trabajan en la sociedad. Desnaturalizar la universalidad de las emociones, y entenderlas como aprendizajes colectivos y culturales, nos permite indagar en herramientas y actitudes que sean inclusivas y que puedan ser trabajadas en el aula para el bienestar general y como un espacio significativo para abordar esta actitud de aceptación. Una educación para “todos”, tiene que entender el desafío que supone el conocimiento por la diversidad, y el aprendizaje de la empatía. Nadie nace sabiendo, y nadie nace biológicamente empático.

---

[1] Se puede consultar en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

[2] Se puede consultar en: <http://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

[3] Se puede consultar en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (20/06/16)

[4] Se puede consultar en: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/067\\_psico\\_preventiva/cursada/dossier/ley\\_26378.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/067_psico_preventiva/cursada/dossier/ley_26378.pdf) (23/05/2016)

La sociedad actual, empobrecida, desigual, injusta, machista, capitalista, violenta, con altos niveles de estrés social, y enfermedades consideradas mentales, necesita que los espacios educativos enseñen sobre el amor y la solidaridad. Entender que los niños necesitan adultos disponibles que los escuchen, que les den el espacio, que les genere la confianza para expresarse, para poder hablar, e incluso, cuando no hablan es fundamental encontrar canales para que ellos tengan estos espacios.



3 Imagen: Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022

## 1.2 Apertura hacia la propuesta práctica de la tesis

La propuesta de esta tesis, que se desarrollará con mayor profundidad en la segunda parte, refiere a la exploración etnográfica del registro de la observación participante, en la realización de prácticas de yoga con niños, con y sin discapacidad, entre los 3 y los 12 años, en la ciudad de La Plata. Incluyen también la observación, y puesta en práctica de otras herramientas complementarias, como la meditación, la respiración, el mindfulness, los masajes, pintar mandalas, cantar mantras y realizar mudras para la concentración.

Esta tesis utilizó a la etnografía como una forma, como un camino con el fin de aportar conocimiento, en presente y situado local y a microescala, para su posterior traducción. Por lo que asumo la responsabilidad individual por los argumentos que daré y los desaciertos que puedan existir en este manuscrito. Me hago responsable de ser *sujeta* y parte de mi investigación y de saber que, al momento de observar pongo, en este acto, toda mi subjetividad, mis pensamientos, mis juicios, mis prejuicios, mis sensaciones y por supuesto, mis emociones. Por lo que “los datos, las cifras, los hechos son interpretados, porque el intérprete, su subjetividad, no puede quedar al margen de lo interpretado” (Mélích, 2009, p.84).

Entendiendo que la complejidad de la etnografía reside en que, la misma es considerada tanto como una forma de acceder y proceder a la investigación, como es considerada un producto final de la misma. Ella es un manuscrito descriptivo sobre un hecho social, por lo que es tanto el enfoque como la perspectiva, lo que incluye tanto la técnica como el método. Dentro de la diversidad de prácticas que se incluyen en lo que se considera una etnografía, podemos estar de acuerdo con Rockwell (2009) que, hay ciertos rasgos comunes que deben estar presentes. Por un lado, ella es parte de la Antropología, por lo que, se asume que el punto de interés es “la otredad”, el conocimiento por “el nativo”. Específicamente, “Ethnos”, significa “otros” y lo que debe hacer un etnógrafo es “documentar lo no-documentado de la realidad social. La tarea de ser cronista tiene su propia validez dentro del mundo social (...)” (p.21).

Por su parte, la búsqueda etnográfica se dirige a aspectos humanos tan diversos, que cualquiera sea el objeto de estudio, debemos intentar comprender la visión del otro dentro de su posición social con respecto al tema. Un conocimiento local y situado, mediante una perspectiva teórica que reconozca y valore los saberes de la experiencia humana como válidos. Para ello se define una población o muestra, que en el caso de la tesis son todos los niños que experimentan los talleres de yoga y las personas involucradas en dicha experiencia. A su vez se deben delimitar unidades de análisis que atraviesan a la observación, y que, la conducen y guían para dar cuenta de lo que desea estudiar y desde los lugares que se lo hará.

También, hay consenso en que el etnógrafo escribe un determinado tipo de texto que ante todo es una descripción donde se exponen los resultados del registro a modo de documentar lo observado. Esta descripción es un punto de llegada de la investigación, que orienta la búsqueda de algunas respuestas a preguntas que son más generales sobre la vida social o sobre un tema. En este caso, la pregunta general se refiere a la cuestión de la educación inclusiva, por lo que, también se aborda en profundidad dicha cuestión.

Otra cuestión central es la posición del etnógrafo como sujeto social, activo, y agente de la realidad compartida en la que registra y documenta esa realidad. Establecer relaciones sociales con personas en el campo y registrar experiencias involucra necesariamente una dimensión subjetiva que es parte de todo el desarrollo de una investigación:

“Por ello, las respuestas a muchas de las preguntas sobre el trabajo de campo etnográfico no son técnicas. No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer. La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control.” (Rockwell, 2009, p.49)

En este sentido, es fundamental, no negar nuestra presencia en la experiencia, con todo lo que llevamos allí. Es decir que es importante, tomar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente. Por lo que, “En la etnografía no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son parte indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona” (p.22). La misma persona registra y analiza los sucesos usando los mismos marcos de referencia, y así, reducir los problemas que en esta traducción surgieran.

Por último, la cuestión fundamental sobre comprender, es la relación que existe entre esas teorías y marcos de referencia, y la descripción de la realidad por parte de un sujeto cognocente. La antropología, y la etnografía como parte, son disciplinas sumamente curiosas, que buscan la descripción de lo particular, de lo obvio, de lo invisible, de lo que queda en los márgenes, de esos temas en los que no se pone el ojo. Por lo que siempre se asume un trabajo flexible, abierto y dispuesto al cambio, donde la actitud etnográfica es la de “dejarse sorprender” y las corazonadas siempre tienen lugar. Es así que la misma permite estar, compartir, experimentar, registrar, documentar, analizar y traducir la realidad social.

Todas las experiencias que se usarán para este análisis, tuvieron la particularidad de que, se ha trabajado fuertemente en el concepto de talleres inclusivos, favoreciendo la participación de niños con discapacidad, entiendo la complejidad que supone la inclusión de diferentes realidades de ser y estar en el mundo, y en el desarrollo de esos niños en lo

grupal. Exceptuando los talleres en la ONG Brújula, y en la Escuela especial n°514, en los talleres particulares que dicte, tanto los que eran pagos, como los que realice en las plazas de la ciudad de manera gratuita, han participado muy pocos niños con discapacidad. Siendo una cuestión registrada en el equipo de investigación, también, la poca participación que los mismos tienen en la sociedad general, lo adjudicamos a que suelen estar segregados de los espacios normalizados, y por qué además, suelen tener trayectorias de vidas paralelas y espacios solo para ellos, reafirmando así la exclusión/inclusión social.

Por otra parte, el registro de las experiencias, y algunas observaciones en otros talleres realizados por colegas, así como la recuperación de actuales prácticas de yoga en aulas argentinas y latinoamericanas serán insumos para la reflexión del aporte que estas prácticas traen en el mundo actual y la generación de una propuesta de aplicación para el desarrollo en las aulas.

Detalle a continuación los talleres registrados y analizados, que describiremos en profundidad en el capítulo 5:

-Talleres gratuitos de yoga para niños, de 3 a 12 años, en plazas de la ciudad de La Plata durante el verano del año 2020-2021. Destaco el taller que dicté durante la semana anterior a la navidad del 2020, en la plaza Olazabal (de la Plata), donde combiné los recursos del yoga, la antropología y la ecología, desarrollando actividades con niños, e incluso la plantación de un árbol en la plaza, a la cual asistieron entre 10 y 12 niños de los alrededores de la misma.

-Talleres particulares pagos, en el espacio “Yggdrasil”, ubicado en la ciudad de La Plata, para niños de 3 a 10, durante los meses de marzo a julio en el año 2021.

-Talleres particulares pagos de Yoga inclusivo en Familia, en el espacio “Lágrima club”, ubicado en la ciudad de la plata, para niños de 3 a 12 con familiares, durante los meses de marzo a julio del año 2022.

- Distintos talleres de yoga en la ONG Brújula para niños de 3 a 12 años, entre los años 2021 y 2022.

-Taller de Yoga en la Naturaleza: “Jugando con los elementos Tierra, Agua, Fuego y Aire”. Una experiencia de una semana intensiva durante las vacaciones de invierno, en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, dentro del programa “Vacaciones con los dinosaurios”, para niños de 3 a 10 años, en el mes julio del 2022.

-Talleres de yoga con niños, de 6 a 16 años, en la Escuela especial “Luis Morzone” N°514, de la ciudad de La Plata durante los meses de agosto, septiembre y octubre en el año 2022.

-Observación de los Talleres de yoga con niños de 3 a 10 años, en el espacio Beirut, dictado por una colega durante el año 2022.

-Observación de los Talleres de yoga aéreo con niños de 3 a 8 años en el espacio “Vuela” de Los Hornos, La Plata dictado por una colega durante el año 2022.

-Trabajos de grado y de postgrado de experiencias de colegas de diferentes ciencias sociales sobre yoga en aulas Argentinas, y experiencias de yoga en las aulas latinoamericanas.

## 2. SEGUNDO CAPITULO: NINECES EN PLURAL

### 1.2. Construcción social de la niñez actual

“Para los historiadores de la infancia, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un status propio como edad diferenciada de la adultez, en cómo el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir. La mirada de los psicoanalistas, en cambio, ha estado atenta a la singularidad del niño, para leer y analizar las articulaciones complejas que se tejen en la historia infantil con lo histórico-social. En la actualidad se está produciendo un debate acerca del alcance de la invención de la infancia moderna, cuyos rasgos más importantes la ligaban con la escolarización pública y la privatización familiar”. (Carli, 1999, p.1)

Si analizamos cómo se fueron desarrollando los grupos humanos en la historia de nuestra conquista de todo el territorio, no podemos dar cuenta que “la niñez” existiera tal y como hoy, la conocemos. Por lo que, comenzamos por exponer que ser un “niño” nada tiene de natural, distante de ello, es un rol social construido culturalmente de diversas formas, en constante transformación, y atravesado por distintas variables y cuestiones históricas a considerar. Los consensos en el campo muestran que, su origen como un rol específico dentro de una familia, o de un grupo de la clase social elitista, se sitúa en Europa en el siglo XVIII.

Fue Ariés (1962), desde el campo de estudio de la historia de las sociedades, a través del análisis de retratos y pinturas de la época quién, tempranamente, caracterizó a la “*infancia*” como un producto occidental de la modernidad. Afirmando que, hasta la Edad Media inclusive, no eran percibidos como esencialmente diferentes de otras personas, y que eran tratados, desde el destete como adultos en miniatura, personas en constitución, sin el lugar diferencial que adquieren actualmente. Según el autor, hasta el siglo XVIII dentro de la sociedad europea morían demasiados niños y, por ello, no se les daba ningún lugar especial. Tampoco existía la práctica, actual, de “*mimarlos*”. La figura del niño se fue creando a partir de diferentes modelos, y desarrollando como un status social. A partir del siglo XIII, comienzan a aparecer formas de representación pictórica de niños en tres formas típicas: ángeles, el niño Jesús, y niños desnudos:

“Hacia el siglo XIII aparecen varios tipos de niños, algo más cercanos al sentimiento moderno. *El ángel*, representado bajo la apariencia de un hombre muy joven, de un adolescente joven: de un monaguillo [clergeon], como dice P. du Colombier. Más, ¿qué edad tiene el monaguillo? Se trataba de niños más o menos jóvenes a quienes se educaba para ayudar a misa, y destinados a ser ordenados;

eran como unos seminaristas en una época en que no había seminarios, y en la que la escuela latina, la única existente, estaba reservada a la formación de los clérigos.” (Aries, 1962, p.2)

Un segundo tipo de “niño”, será el precursor de todos los niños venideros en la historia del arte. Serán productos del *Niño Jesús*, hijo de la Virgen María, y comenzará a relacionarse religión, infancia y maternidad, como vínculos que tomarán una forma particular en el devenir de la compleja historia social. En un principio, Jesús figuraba como un adulto en miniatura, posteriormente, se empieza a crear una visión del mismo, similar al niño contemporáneo. “Con la maternidad de la Virgen, la pequeña infancia entra en el mundo de las representaciones. En el siglo XIII inspira otras escenas familiares” (Aries, 1962, p.3).

Posteriormente, durante la época europea denominada históricamente “gótica”, aparece un tercer tipo de niño, que se presenta como un *niño desnudo*. Anteriormente, Jesús no se representaba de esta manera. De estas iconografías religiosas de la infancia, se desprende finalmente, una iconografía laica de las infancias -europeas y hegemónicas-, dando forma y formando cuerpos, discursos y representaciones sobre las mismas que dialogarán con nuevas representaciones. La iconografía laica, por su parte, evolucionaría desde la representación de niños en compañía de adultos, hasta la representación de los niños solos. En su aparición se registran, “la escena de costumbres se desarrolla mediante la transformación de la iconografía alegórica convencional, inspirada en la concepción clásico-medieval de la naturaleza: edades de la vida, estaciones del año, sentidos, elementos” (1962, p.4).

El siglo XVII marcaría, según el autor, el comienzo de una nueva sensibilidad, colectiva, hacia el sentimiento de la infancia. Durante el siglo XVIII, y principalmente durante el siglo XIX, en Europa, la formación de Estados y el control de la población, devienen en el tratamiento de la natalidad, las prestaciones sociales en salud, las atenciones a la población, y el desarrollo cada vez mayor de instituciones médicas. Comenzando a dar atención especial a los recién nacidos, se desarrolla un progresivo tratamiento en el cuidado de esta población y empieza a extenderse, “la práctica de “mimar” a los niños junto con nociones sobre la inocencia y vulnerabilidad infantil, y así comienza un progresivo interés por su formación moral y su desarrollo” (Szulc, 2006, p.4).



4 Imagen extraída de internet sobre el libro de Philippe Ariès “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” (1960)

Para poder entender este complejo proceso, que hemos resumido a los fines de la tesis, tenemos que imaginarnos los hogares europeos de época. Repletos de personas, muchas de ellas, sin uniones de lazos de sangre, en las que no predominaba “el estar solo”, ni las nociones de intimidad y espacios diferenciados que hoy priman en las casas de condiciones económicas pudientes, tampoco existía el concepto de familia nuclear en la que los niños se inscriben. El concepto que hoy tenemos de “la” familia (en su sentido más representativo y hegemónico), desarrollado en un núcleo de unos pocos integrantes, ligados por lazos de sangre (o no), pero con cierta privacidad, donde los hijos suelen ocupar el centro de atención del hogar, tardó varios siglos en imponerse. El sentimiento de mimar, es decir, de tratarlos de cierta manera particularmente “delicada” y “amorosa”, fue extendiéndose y desarrollándose como una forma particular de los vínculos que se construyen con los niños. Aunque nunca fue, ni lo es hoy en día, una práctica necesariamente extendida a todas las clases sociales, y a todas las formas culturales, este formar de encontrarse con ellos, impregnó y prima en las representaciones sociales, que se reproducen en los imaginarios colectivos. Mimar, y cuidar de una manera particular, será la manera correcta, deseada, incluso esperada, de vincularse con este grupo etario.

Una vez construido socialmente “el niño”, como figura, rol y posibilidad, pasa a formar parte de un status social, una posición diferenciada dentro de la comunidad. Comienzan así, progresivamente, a ser objetos de programas de cuidado, educación y asistencia, delimitados por fronteras discursivas que progresivamente se fueron cristalizando, naturalizando y reproduciendo de generación en generación, tanto en las

familias nucleares, como en las instituciones “encargadas” de esta población, escuelas, hospitales, otras, que marcaron, de alguna manera, el origen y la semilla de los discursos sobre las niñeces europeas. En este sentido, Gélis (1990) afirma que:

"La modificación de la condición del niño no sólo resulta de las transformaciones que sufrieron las estructuras familiares en los siglos del clasicismo. La Iglesia y el Estado, desempeñaron indiscutiblemente un cometido en ese cambio. Por eso, la afirmación del sentimiento de la infancia hacia 1550 vino acompañada de toda una serie de disposiciones legales que respondían, a la vez, a escrúpulos de moral religiosa y a preocupaciones de carácter público. Esta legislación, poco aplicada en su momento, es también el testimonio de los primeros balbuceos de una política de protección a la primera infancia, primicias de una intervención más amplia del Estado en las cuestiones demográficas." (Gélis, 1990, p.6)

El sentimiento de *mimar* a este grupo, que en primera instancia se desarrolló entre las clases burguesas y acomodadas, y posteriormente, fue extendiéndose a todos los niños de las diferentes clases sociales, fue incorporándose a los modelos de formar familias, y definiendo cada vez más a dicha población. Delimitando posibilidades, lugares, prácticas, y actitudes sociales, que si bien se fueron transformando y adquieren particularidades históricas y contextuales, aún hoy persisten esas semillas que le dieron lugar y origen. Destacamos que, basta consultar en el sentido común actual por la noción de niño y, estos rasgos figuran como constitutivos. Lo que se suele hacer creer que, los niños son “buenos, amorosos, sensibles, vulnerables, puros...”. Esto también se refleja en varios órdenes que construyen, a la vez que reproducen, estos estereotipos como pueden ser en libros de literatura actual y programas de televisión, así como, las actuales redes de comunicación masivas, actualizando una y otra vez dichas construcciones hegemónicas sobre el ser un niño.

Producto de la colonización, de los intercambios y flujos entre continentes, estas semillas convergieron y se entremezclaron, con las niñeces americanas. Si analizamos cómo estas cuestiones impactaron en estas realidades, tendremos que analizarlo como, un entramado de relaciones muy complejas que se dieron entonces entre este proceso y los modelos de familia preexistentes en estas tierras. Las niñeces americanas, son producto del sincretismo y la imposición de la ideología que Europa instaló e impuso en nuestras tierras. Particularmente en nuestro país, Argentina, la niñez está fuertemente construida, por el papel fundamental que la educación, como parte de la construcción del Estado Nación, y la posterior creación de la convención del niño (1989), tuvieron.

El devenir histórico de este rol social es complejo, y está entrelazado de las historias particulares y contextuales que, se fueron desarrollando junto con las políticas de salud de la población, los estudios psicológicos de esta población, las creencias, las cosmovisiones, la religión, la moral y la ética, así como también con la demografía y la natalidad. Solo, recientemente, con las cuestiones de legalizar sus derechos y garantías. Esto dio paso a una “unificación” global del concepto “niño”, que no sin disputas y arduos debates continúan a la fecha y que, generan las tensiones con las niñeces plurales y no homogéneas actuales se encuentran:

“Esta idea de infancia, surgida en el siglo XVIII entre la cultura occidental y la apropiación latinoamericana, alcanza su madurez a finales del siglo XX a nivel mundial, tras la edición de la Convención De los Derechos de la Niñez en el año 1989, en torno de la cual se produjo un singular crecimiento de los estudios sobre la infancia. En la misma aparece mencionado el niño como sujeto portador de derechos, procesamiento por el que la infancia se instala en tanto espacio generacional con fuerte arraigo en los derechos. La infancia enlazada a derechos se produce como recurso estratégico para agentes con posiciones diferenciales enfrentados en la disputa por la legalización de sus necesidades, deseos y potencialidades.” (Acuña, Chavez Asencio, Calfunao, Urrutia y Danel, 2021, p.131)

Destacamos que en Latinoamérica, podemos identificar que estos entramadas a su vez fueron producidos, con las plenamente vigentes nociones de niñez, surgidas del modelo evolutivo en psicología, “el cual -al establecer la secuencia de etapas de desarrollo cognitivo por la cual progresan las habilidades conceptuales infantiles- produjo una homogeneización de la noción de niño” (Szulc, 2006, p.6). La psicología del desarrollo, fue la que más se ocupó de describir y clasificar, los cambios a lo largo del tiempo biográfico del crecimiento de un niño, el denominado “el ciclo vital”, por el cual, todo niño “normal”, se desenvolverá más o menos de manera sistemática. Este ciclo vital, incluye los desarrollos tanto cognitivos como corporales, naturalizando las diferencias particulares y construyendo modelos de normatividad, estableciendo patrones medibles y generalizables. Por su parte en relación a los pedagogos, Carli, et. al. (1994), señalan que en nuestro país, fueron “los sujetos destacados en este proceso y la escuela, o mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario observable de este interés” (p.3).

Basados en herramientas de mediciones intelectuales, pruebas y test generales, que se aplicaban sin salvedades ni particularidades, incluso exportados sin modificaciones de otros continentes, daban explicaciones del desarrollo “natural” (biológico) de todos los seres humanos. Afirmando -o buscando afirmar-, el carácter universal de las trayectorias de vida,

perdiéndose de vista las relaciones socioculturales específicas donde se llevan adelante estas trayectorias y las variables histórico-políticas- económicas de las mismas. Desarrollaremos esta cuestión, siendo fundamental, en la construcción de las niñeces con discapacidad y también en las niñeces empobrecidas, que suelen ser etiquetadas como discapacitadas, al no tener en cuenta sus realidades materiales y objetivas en las que se desarrollan.

En función de esa universalidad del desarrollo humano, una vez instalado el rol, nace la noción de “niño normal” y en contraposición la de “niño anormal”, con comportamientos esperados/deseados y no esperados, normales/anormales, que se fundamenta en la posibilidad de reducir las particularidades individuales a determinados denominadores comunes, que fueron considerados normas de crecimiento evolutivo. Luego, serían estándares propios para la edad, sin tener en cuenta las historias de esas niñeces, ni otras variables macrosociales que hoy, son necesarias abordar y que se han puesto de relieve, mayormente gracias a los estudios de género y de edad.

Todas estas concepciones, saberes y representaciones, fueron reproduciéndose una y otra vez en las instituciones abocadas a la niñez, olvidando, cristalizando y naturalizando la construcción del rol niño, y fueron formando los imaginarios colectivos. Apoyados en la ciencia occidental, estas nociones, han ido surcando los caminos por donde, las niñeces, pueden ser categorizadas entre las dos grandes etiquetas mencionadas - normales o anormales-, determinando cómo serán sus vidas y en muchos casos qué tipo de tratamiento y educación deberán recibir. Si bien todas estas cuestiones fueron y son debatidas desde distintas disciplinas, y criticadas por las mismas, -actualmente más que en otros momentos-, no han perdido relevancia. Esto sucede, porque la psicologización de los fenómenos infantiles, se ha extendido amplia y profundamente en nuestro país, y en otros países de latinoamérica y europeos, llevando a la producción y tratamiento de la misma, principalmente, desde esa disciplina en particular. Lo que ha permitido que, actualmente, existan niñeces fuertemente patologizadas y medicalizadas, presentándose totalmente naturalizadas. Cabe destacar, que tanto la educación como la legislación, tomó esas construcciones originales de las nociones más sacralizadas del ser niño, y las hizo sustento de sus prácticas y leyes, generando tensiones y arduos debates en la actualidad diversa.

Esta misma cuestión, es abordada por Rabello de Castro (2001), cuando explica que la noción de niñeces en la modernidad occidental, “se articula dentro de la política de verdades, amparada por la autoridad del saber de sus portavoces” (p.3), donde dentro del proyecto de la modernidad, siguiendo con el posterior amparo legal de dicha figura, y la intervención médica de sus crecimientos y tratamientos. Por su parte, en cuanto a la construcción de la niñez moderna de Buenos Aires, mencionamos que,

“Las investigaciones muestran profundos pero paulatinos cambios en los sentimientos hacia la infancia en el período inmediatamente posterior a 1810. Sin embargo, ese proceso debe ser comprendido como un mosaico en el que conviven nuevas y viejas formas de la niñez más que como una mutación crucial operada de una vez y para siempre. Dentro de ese proceso, y como lo señala el propio Ariès, la escolarización de la infancia acompaña al proceso paralelo de infantilización de una parte de la sociedad.” (Carli, et.al, 1994, p.4)

Esto nos conduce a indagar, en mayor profundidad, cómo se desarrolló la educación en nuestro país, para entender el lugar central en la conformación de la niñez argentina. Según Carli (1999), “En los proyectos de la modernidad la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial” (p.3). Para esto, se crea la primera Ley educativa, la “Ley N° 1420 de Educación Común”, que fue sancionada en el año 1884, y exigía que la misma debía ser obligatoria, gratuita, gradual, y para todos, sin excepción, conforme a los preceptos de la higiene -de la época-. En su 1° artículo, propone que: “La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. La misma también refleja las polémicas que existían en la época sobre los lugares, pero fundamentalmente sobre los garantes, de los niños.

Sarmiento, comprometido con la conformación de la Nación a la que se aspiraba, consideraba que los niños eran menores sin derechos propios, y por ello que debían subordinarse a la autoridad disciplinaria, que implicaban los maestros y también los padres. A su vez, al considerarlos como la bisagra hacia el futuro, “sostuvo que el niño ante la razón es un ser incompleto porque su juicio no está todavía suficientemente desenvuelto” (Carli, 1999, p.3). Desde estas nociones, la educación y la ley promovían la escolaridad para las masas, y no dividía a los niños con y sin discapacidad. Luego de la entrada masiva de la población diversa de inmigrantes europeos, criollos, y pueblos originarios a la escuela, lo que ocurrió es que los que no se ajustaban al modelo estándar de aprendizaje (considerado evolutivamente como etapas en el desarrollo), y no “se desarrollaban intelectual y moralmente”, bajo las formas esperadas, eran expulsados, segregados, y quedaban por fuera del sistema escolar igualitario. Tratados como “ineducables”, según las fuentes de época, comenzaron a ser objeto de intervenciones médicas, y objeto de intervención en instituciones de salud.

Podemos analizar entonces, cómo el campo médico en relación al psicológico y el pedagógico tuvieron, fuertes influencias en la definición de los destinos de la niñez en Argentina. Comenzando así un proceso sistemático, y a gran escala, de diferenciar entre

aquellos niños normales, de aquellos a los que se denominaría “ineducables”, posteriormente, “anormales”, estableciendo criterios y formas, para clasificarlos con sustentos y explicaciones “de origen natural”. Convergen así, en la escuela, como lugar privilegiado de acceso a las niñeces, mediada por aparatos de medición y test psicológicos, el refuerzo por “la ideología de los dones naturales” (Sosa, 2015, p.34), en contraposición a las anormalidades naturales humanas. Es por ello que acordamos con que:

“En el proceso de infantilización de una parte de la sociedad, es decir, en el proceso mediante el cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar como agentes heterónomos a los niños, la institución escolar juega una papel central: escolarización e infantilización parecen, según todos los autores reseñados, dos fenómenos paralelos y complementarios. En este sentido, la pedagogía se ubica como producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares y precisará constituirse como el relato que conectará, a través de la escuela, a una infancia deseada –a veces, una “infancia normal”- en una sociedad deseada.”(Carli, et.al, 1994, p.4)

Surgió de esta manera, lo que posteriormente se denominará, el paradigma “normalizador”, y junto a ello, la posibilidad de que la escuela sea la encargada de “normalizar” a los niños ineducables, que no solo serán los que tengan alguna discapacidad, sino los que se “portaran mal”, y todos aquellos que no se adaptaran a la escuela, o a las reglas sociales y morales de la época. De hecho, en ese momento, se pensaba que “el” maestro (varón, burgués y blanco), era un agente clave, para detectar tempranamente a éstos, para su pronta rehabilitación social. Para ello se crean nuevas instituciones específicas, que darán los tratamientos y formarán, es decir, constituirán estas niñeces diferenciales, dentro de ciertas representaciones y discursos socioculturales.

Según Sosa (2015), el primer cuerpo médico escolar se crea en 1884 y tenía el objetivo, supervisar y garantizar las condiciones higiénicas edilicias, generando una ficha antropométrica sobre cada individuo. En estos momentos, el concepto de raza estaba muy vigente entre los discursos, y era prioridad, del cuerpo médico ordenar e intervenir educativamente en la población. Según la autora, este fue el comienzo de una nueva figura en nuestro país, la del “*niño débil*”. “Los atrasados escolares comenzaron a tener un espacio dentro de las escuelas comunes con clases especiales” (2015, p.33). Por su parte, entre los años 1940 y 1950, surgen en Argentina las “Escuelas diferenciadas”, con el fin de educar-normalizar y rehabilitar al niño anormal, siempre en el horizonte de los estándares europeos sobre las mediciones de la inteligencia y aptitudes personales. Es interesante mencionar que este sistema, no va a dividir a la población por edades, o conocimientos curriculares

graduales, sino que la dividirá por diagnósticos y clasificaciones médicas, y el objetivo será enseñar a ajustarse y adaptarse a la sociedad a dicho sujeto.

Normal/anormal, se ha ligado y designa a su vez, “cosas buenas y cosas malas”, “salud o enfermedad”, “deseable o indeseable”, “aceptable e inaceptable”, conceptos instalados y reproducidos en el sentido común, vigentes actualmente. Por lo que, aunque en el presente se aspire al respecto y reconocimiento de la diferencia y la diversidad, las estructuras que deberían posibilitar estos cambios están construidas, con fuertes cimientos, producto de años de reproducción de las mismas, sobre la base de la desigualdad y exclusión que supone la diferencia. “La legitimación de la normalidad se da con la naturalización de las normas incuestionables, se presentan como obvias; en las ciencias sociales, la normalidad no es problematizada, así se legitima” (Sosa, 2015, p.123).

Observamos entonces que, el paradigma normalizador hace referencia en forma histórica a las producciones hegemónicas, médicas y pedagógicas que han instalado una ideología de la normalidad naturalizada e incuestionada para las niñeces (Rosato, et. al., 2009), que pretendió, y lo hace, demarcar lo que socialmente se construye como aceptable y normal, y lo que no. Destacamos que,

“Así, el deseado equilibrio de funcionamiento del todo social, estaría reglamentado por la complementariedad de las capacidades de unos y otros. Dicha fórmula plantea que aquellas personas alejadas de los cánones socialmente aceptados representan la a-normalidad. Se produce una romantización que solapa la relación asimétrica que supone la producción social de normalidad (Foucault, 2011). La discapacidad, pensada, intervenida y explicada exclusivamente desde las faltas y carencias genera reduccionismos que solo reconoce en la discapacidad lo meramente biológico y/o patológico.” (Acuña, Chavez Asencio, Calfunao, Urrutia y Danel, 2021, p.132)

Específicamente, fue en el año 1949 que surge la dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires, y será la encargada generar las acciones y construir los dispositivos que busquen “la integración” de niños con discapacidad en las escuelas comunes. La adaptación y/o el fracaso escolar, serán entendidos como procesos personales, lo que será un factor importante en la construcción de la autonomía, la autoestima y la personalidad de estas personas, individualizando las trayectorias y culpabilizando a quien no pueda ajustarse y normalizarse. Desde los años 50’ en adelante, el sistema general de educación estará dividido por un lado en las escuelas “comunes”, y por otro, en las escuelas “especiales”, definiendo posibilidades en función del desarrollo

medible psicológicamente y determinando formas de ser y estar, así como marcadas diferencias en relación a lo pedagógico educativo.

Los años '70, marcados por el eco que toma a nivel mundial las cuestiones relacionadas a los movimientos de las personas con discapacidad, y de la mano de otras luchas sociales, como ser, los movimientos feministas, se empieza a denunciar y llevar a la agenda pública, que tal como la sociedad fue pensada, por y para determinadas personas, que se ajustan (más o menos) a una ideal de persona normal, es decir, personas "capacitadas", hombres productivos, blancos, de clase social media/alta, dejaba por fuera, y excluye, a todas aquellas que no respondan a estos ideales. En el caso de las personas con discapacidad, las mismas, empiezan a manifestar que, consideradas "deficitarias", "discapacitadas", y "anormales", es la sociedad la que los segrega y excluyen de la vida general.

Posteriormente, lo que parece una simple división "necesaria", en verdad implica, una relación altamente significativa entre la construcción identitaria de las subjetividades, y en las posibilidades educativas de las niñas consideradas "anormales", que continúa marcando diferencias que son naturalizadas, aun actualmente problematizadas, sobre todo por los grupos que defienden la igualdad de derechos para las personas con discapacidad. Destacamos entonces que la forma de comportarse del niño, según los estándares del desarrollo cognitivo-evolutivo fueron, y en parte aún son, la base de la educación moderna y producto de ellas es la existencia de escuela para unos y otros. Es por esta razón que aún existen escuelas normales o comunes, y escuelas especiales en Argentina, presentándose como la mayor tensión que existe entre quienes siguen recomendando garantizar la inclusión separando a unos y otros, y quienes defiende que todos deberíamos educarnos juntos, independientemente de los ajustes que cada uno necesite.

Cabe destacar, además, que las escuelas especiales actuales están divididas por "tipos" de discapacidad, segregándolas por cuestiones médicas, que engloban un sin fin de etiquetas identitarias posibles (sensorial: auditiva/visual, motora, intelectual -psíquica - diferentes etiquetas-, visceral, múltiple, otras). Interesante es, volver a la discusión sobre el cuerpo entendido como una totalidad. Si el cuerpo trasciende a lo orgánico, sin negarlo como base material, para situarse en modos de significados y simbolización, de representación del mismo, "la deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica cultural, que está relacionada con la idea misma de la anormalidad y con su historicidad" (Skilar 2002, en Sosa 2015). El cuerpo de un niño que nace con una "deficiencia", entendida como la pérdida o anormalidad de una estructura o función fisiológica, psicológica o anatómica, "es designado y signado por otro que lo va sujetando para constituirse en sujeto, por su patología, el déficit adquiere lugar del ser en su totalidad, en su identidad" (Sosa,

2015, p116). La patología, déficit, o cuestión biológica cobra una dimensión especial que designa quien se es, y genera, como será.

Es por esto que, ser o no, por nacimiento o adquisición, una persona con discapacidad, no es *una* variable más, sino que es constitutiva de la identidad de estas personas dentro del binomio normal/anormal. Cuerpos productivos o improductivos, generan trayectorias diferenciales donde a unos se les permiten, y a otros no, el ingreso y permanencia a ciertos espacios y a ciertos conocimientos, generando una desigualdad existencial, y transversal, que debe ser considerada a la par de las otras variables identitarias, ya que junto y triangulándola a ellas, posibilitan los modos de desarrollarse y ser en el mundo. Dentro de esta tesis, destacamos que actualmente por discapacidad se entiende:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.” (Convención Internacional de las personas con discapacidad, art.1, párrafo 2)

Es decir que la discapacidad es el producto del impedimento y las barreras que la sociedad ha construido para las personas “no normales”. Estas cuestiones, y estas luchas tuvieron un fuerte impacto en el ámbito educativo a nivel mundial y en nuestro país, comenzando así un período de desarrollo intelectual dedicado a dar cuenta de estas desigualdades en todos sus aspectos, generando arduos debates en cómo educar a las personas “anormales” y cómo incluir a las minorías excluidas. En este sentido:

“Ahora bien, cuando pensamos en una educación inclusiva, debemos pensarla dentro de una sociedad también inclusiva que atienda y aloje la diversidad. La escuela –tal como la pensamos tradicionalmente– mantuvo un mandato homogeneizador, utilizando la educación para lograr “integrar” a la cultura nacional a poblaciones con importantes diferencias sociales, económicas, culturales, y demás. Esta búsqueda de homogeneidad se realizaba, arrasando de este modo con las diversidades” (Argarañaz, 2022, p.37).

Producto de que actualmente el concepto de “anormalidad” y de “niño” se encuentran en revisión gracias a las movilizaciones sociales, convenciones y derechos humanos actuales, junto a las teorías que respaldan tal revisión, con un fuerte anclaje en marcos feministas, estas cuestiones me hacen reflexionar sobre las niñas, ¿Es natural que todos aprendamos lo mismo, en el mismo momento y de la misma manera?, ¿Cómo vincular cuestiones del aprendizaje con la historia, la política y la cultura de dichas niñas?, más

interesante aún, ¿Cómo podremos romper con este paradigma normalizador, contradictorio con el desarrollo de niñeces plurales?.

Según Argarañaz (2022), “Si bien es correcto pensar en la universalización de la educación y la igualdad de oportunidades, debemos hacerlo dentro de un sistema en el cual haya espacio para lo diverso” (p.37). Hacer espacio para lo diferente, implica realmente asumir la complejidad de dicha población, revalorizar las particularidades, incluir las cosmologías diferenciales, y ponerse a trabajar en una educación que no intente homogeneizar lo que nunca fue, lo que no existió y lo que no existirá. Las niñeces son plurales y complejas por lo que, el concepto inclusión actual, está pensando sobre toda la población, y es parte de comprender las desigualdades y diversidades sociales que atraviesan a la sociedad moderna occidental.

En este sentido es interesante analizar que la cuestión de la pobreza, es recientemente analizada como constitutiva de ciertas niñeces. Las variables de pobreza y discapacidad deben cobrar atención especial en estos grupos, al ser una conjugación de extrema vulnerabilidad. He sido testigo, en mis propias experiencias en los barrios, como la mayoría de los niños con situaciones muy complicadas de salud y carencias económicas, materiales y afectivas, terminan siendo derivados a escuelas especiales, clasificados como “discapacitados intelectuales”. Esto me llevó a relacionarlo, con la idea de las posibilidades y habilidades sociales que se relacionan estrechamente con las cuestiones económicas que comprenden a esas niñeces y que son claves en el aprendizaje y rendimiento escolar. Según Álvarez Uría (1997):

“Los trabajos de algunos sociólogos críticos de la educación han puesto de manifiesto que la homología estructural existente entre la cultura escolar y la cultura de las familias de clase media refuerza las posibilidades de éxito académico de los niños pertenecientes a estos grupos sociales, mientras que, por el contrario, la distancia que separa los valores y representaciones dominantes en los centros escolares de los códigos específicos propios de las culturas populares contribuye a penalizar y a excluir a los niños procedentes de las clases trabajadoras. Esto explicaría, en parte, que el fracaso escolar recaiga predominantemente y de forma unilateral sobre los niños de las clases más pobres. (Álvarez Uría, 1997, p.1)

Por su parte, Reygadas (2004), expone que la mayoría de los estudios sobre desigualdad social se enfocan en el plano individual, centrándose en la distribución de los atributos entre las personas, analizando cómo se da esta distribución y cómo incide sobre los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social dado. Las capacidades que puede tener una persona para apropiarse del conocimiento, y de la riqueza, va a depender

de muchos factores que son complejos y que no dependen solamente del sujeto. Dentro de estos, los aspectos individuales más conocidos, son externos a las personas, y los otros, son inseparables de ellas. Dentro de los primeros, se refiere a la posesión personal de los recursos que permiten a las personas extraer las riquezas del entorno, y son tantos los utensillos, como las maquinarias, las herramientas, los medios para transportarse, la vestimenta y el dinero con el cuenta de base. Los segundos, los internos, son los más importantes, porque refieren a los conocimientos, a la creatividad personal, a la “inteligencia” o desarrollo cognitivo de cada uno.

Según el autor, sin embargo, son los recursos externos los que han adquirido mayor importancia en la actualidad, ya que antes, se requerían sólo herramientas simples para los labores, o era el propio cuerpo humano el que se necesitaba, por el contrario, ahora se utilizan máquinas e instrumentos tecnológicos complejos, que multiplican y diversifican las posibilidades productivas, pero a su vez implica que las capacidades de apropiación de las personas dependen cada vez más del contexto social y de las posibilidades materiales y simbólicas para alcanzar esas capacidades. Años atrás, la generación de nuestros abuelos o bisabuelos, y en las comunidades originarias que habitan nuestro país, bastaban las habilidades aprendidas dentro de la familia para poder desarrollarse laboralmente, mientras que hoy se requieren formación especializada y recursos materiales cada vez más complejos.

En la capacidad individual, que siempre será condición de posibilidad o no para el progreso social, si bien son más difíciles de evaluar, el autor propone que resultan decisivos para el desarrollo de los individuos, porque refieren a los recursos del capital cultural, es decir las certificaciones, el status social definido poblacionalmente, la adhesión a ciertas etnia, el género, vivir en el centro o en la periferia de una ciudad, cuestiones referidas a migraciones internas o externas a las ciudades, el acceso a niveles diferenciales de conocimientos y estudios, así como otros atributos individuales, donde se destacan el aspecto personal, el uso del lenguaje, y los estándares de belleza instalados por la clase dominante y no por las minorías que terminan siendo recursos que generan posibilidades o exclusiones. Para el caso de las pcd, todos estos recursos terminan siendo condiciones de exclusiones personales, individualizando a los sujetos, cargándolos con “la culpabilidad” de sus condiciones existenciales, potenciado por la diferenciación de los contenidos diferenciales que reciben en las escuelas especiales.

Por su parte, otra cuestión constitutiva de las niñeces actuales es el género. El mismo ha sido, uno de los factores centrales en la construcción de desigualdades, ya que se han estructurado distinciones sociales y culturales entre los hombres, las mujeres, y otros géneros, tanto con y sin discapacidad, para convertir las diferencias del orden de lo “biológico”, en jerarquías de poder y discriminación, imposibilitando, incluso negando el

acceso a ciertos espacios y lugares laborales. Y aunque, estas cuestiones están en la agenda social contemporánea, así como en discusión y revisión, basta no más con revisar las estadísticas escolares y laborales, donde, se pone de manifiesto que son las mujeres, y las mujeres con discapacidad, la población menos escolarizada de nuestro país y con menos acceso a fuentes de trabajo. Estas diferencias en cuanto al tipo, la cantidad y la calidad de los recursos, externos e internos, que pueden poseer las personas, sumado a las desigualdades de base sobre los géneros, no solo refiere a una desigualdad material, sino que tienen una incidencia central, en los niveles de dicha desigualdad, y las posibilidades reales que después estas conllevan: no poder acceder, o no poder permanecer, a la educación formal, aún menos, a la educación laboral, y no poder conseguir trabajo, entre las constitutivas para las identidades sociales.

Este trabajo también hace énfasis en destacar el avance en derechos que, las actuales niñeces tienen sobre elegir, independientemente de su sexo al nacer, su género, entiendo al mismo como la manifestación elegida y cultural del sexo, y la sexualidad. Y aunque aún diste mucho de ser respetada en todas las familias e instituciones, desde el año 2012, se aprobó “La ley de género”, n°26.743. La misma expone:

“Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.” (art. 2)

Es decir que independientemente de la religión, la ideología, la ética y la moral, particular y subjetiva de las personas, los niñes son sujetos de derecho y tiene la posibilidad de ser como quieran ser. Derecho sumamente importante en la construcción de las niñeces actuales: ni niñas, ni niños, niñeces que si bien no están avalados por el total de la población, se denominan y auto perciben como niñEs para romper con la dicotomía sexual binaria impuesta y que reclaman por su reconocimiento.

Todas estas variables, vinculadas a la construcción identitaria subjetiva y cultural o colectiva, histórica, polifónica, múltiple y a travesada por relaciones de poder y desigualdad, nos hacen volver al principio, ¿qué es “la” niñez?:

“Lo que todavía es desconocido justifica el poder del conocimiento y en absoluto inquieta su seguridad. Lo que aún no sabemos no es otra cosa que lo que

se deja medir y anunciar por lo que sabemos, aquello que lo que sabemos se da como meta, como tarea y como recorrido. La arrogancia del saber no sólo está en la exhibición de lo que ya ha conquistado, sino también en el tamaño de sus proyectos y de sus ambiciones, en todo lo que todavía está por conquistar pero que ya ha sido señalado y determinado como territorio de conquista posible. Por otra parte, la infancia como algo otro, no se reduce a lo que ya hemos sido capaces de someter a la lógica cada vez más afinada de nuestras prácticas y de nuestras instituciones, pero tampoco puede confundirse con lo que aún no hemos podido someter. Lo que todavía se nos resiste justifica nuestro poder y en absoluto lo cuestiona.” (Larroza, 2000, p.5)

Este resumen histórico, intenta situar y dar cuenta de la complejidad a la que nos enfrentamos, y desde una perspectiva histórica, política y socio-antropológica brindar algunas herramientas necesarias para, comprender y entender que no es posible hablar de “la” niñez, ni del “niño”. Las actuales son ante todo plurales -con S-, como mencionamos, son trans, son pobres, son no-binaries, son “discapacitadas”, son cartoneras, son niñeces de pueblos originarios, son de clase media, son ricas, son producto de la medicalización, son “anormales”, etc, por lo que damos cuenta que estamos en un momento clave, donde, más que hablar de una homogeneización de esta etapa de vida, ella es una etapa muy diversa y poco medible, que poco puede encajar en patrones estandarizados. Están en constante cambio, y construcción, modificadas permanentemente, atravesadas por la socialización, la cultura, y las condiciones macrosociales que afectan a sus trayectorias individuales. Construcción que nace en la edad media, que es definida por la atribución de ciertas características específicas a un conjunto particular de la población, que tiene características que fueron condensadas en diferentes instituciones y también en ciertos discursos científicos y normativos y que fueron reconfigurándose a la par de los cambios sociales. Carli (1994), afirma sobre la historicidad del concepto, como “un carácter histórico en tanto la infancia fue minuciosa y puntualmente construida en esa sutil trama de dispositivos discursivos e institucionales” (p.10).

Es por ello que las nociones de niñez con las que nos vinculamos hoy en día, en el territorio, en los barrios, en las instituciones, y en las escuelas, reclaman y necesitan de la desnaturalización de que las capacidades (o deficiencias) personales, aunque puedan tener un componente genético, son resultado de los procesos históricos-políticos-económicos colectivos en las que se desarrollan y que las variables son constitutivas de dichas identidades. En este sentido:

“Si alguien tiene un desempeño escolar impresionante, que después le lleva a obtener un buen trabajo y grandes ingresos, es algo que no depende sólo de sus genes o de su dedicación al estudio, sino también de la nutrición propia y de sus padres, del capital académico y cultural que adquirió en el seno familiar, de la calidad de sus profesores y de sus escuelas, de las redes sociales en que se movió, etc. Aspectos que en apariencia son naturales y personales, tienen detrás una historia social.” (Reygadas, 2004, p.4)

Actualmente, en el interés particular por entender esta “*etapa*” denominada “niñez”, la antropóloga Szulc (2006), expone que es muy recientemente que es una cuestión socialmente problematizada, despertando debates y disputas desde distintas disciplinas ya que fue, como mencionamos anteriormente, su carácter sacralizado, naturalizado, objeto de disputa de determinado modelo de niñez europeo, occidental, capacitista, binario, normalizado y de cierta clase social, el que lleva a la autora a poner en discusión el concepto de esta categoría que se ha ido construyendo y reproduciendo hegemónicamente, mientras existían invisibilizadas otras niñeces. Si bien antes eran una minoría, hoy nos encontramos con que ya no lo son, y que existen y conviven numerosas formas de ser un niño. Por ello, ser un *niño* responde -o no- a las representaciones occidentales de la misma:

“Según las representaciones hegemónicas occidentales contemporáneas, los niños constituyen un tipo de personas diferente de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa -desde el punto de vista de los adultos- como quienes *carecen* de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos, ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social. Esta visión los relega a un rol completamente pasivo, más de objeto que de sujetos: objeto de educación, cuidado, protección, disciplinamiento o de abandono, abuso y explotación.” (Szulc 2006, p.2)

Es decir, siempre objeto de recepción de la acción de otras personas, en general adultas, negándoles la capacidad de agencia social. Por lo que estas representaciones y conceptualizaciones, presentan un gran problema: la naturalización de la construcción social e histórica de las mismas que puede, considerarse como un discurso dominante en la mayoría de las sociedades actuales. Al atribuir causas naturales a los hechos sociales, los individuos y los grupos, se alejan de la comprensión de las reglas sociales que guían los comportamientos en sociedad. Una de las miradas naturalizadas que configuran este discurso dominante es la biologización de los hechos sociales, y el gran desarrollo de estudios relacionados a este campo para abordar cuestiones infantiles, que es lo que más

hace ruido, cuando hablamos de niñeces con discapacidad. No existe una niñez universal, y aunque circulen discursos asignados a niñeces hegemónicas (como por ejemplo, el niño varón y bueno, angelical, curioso, ingenuo, explorador, etc), es necesario complejizar que es lo que asignamos con esta categoría si queremos comprenderla:

“Problematizar la niñez-es decir transformar algo que se presenta cotidianamente como dato inmediato de la realidad en un problema-hace necesario recentrar la cuestión, desplazándola del ámbito del sentido común, no por considerarlo un tipo de conocimiento inferior, sino porque es a través de él que la niñez queda reducida al reino de lo “natural”, sustraída de los procesos históricos y la variabilidad socio-cultural.” (Szulc, 2006, p.3)

Además, ¿cuál sería el orden de lo natural y que pasaría con la gran población que no responde al mismo como les niñes con discapacidad? Un recorrido por los trabajos socio-antropológicos muestra que hasta los años 90' la niñez fue un tema marginal entre otros trabajos y al igual que las cuestiones vinculadas a las mujeres, les niñes no han sido objeto de estudio para las ciencias sociales por lo que no abundan trabajos relacionados con ellos. Cuando se los encuentra, se trata de contribuciones aisladas, lo que generó una línea de investigación discontinua y fragmentada hasta el momento. Actualmente se viene produciendo cada vez más conocimiento sobre este grupo social. Por su parte, según Colangelo (1990):

“El estudio antropológico de diferentes sociedades ha dado cuenta de la complejidad y variedad de las relaciones que pueden establecerse entre los procesos de crecimiento y desarrollo físicos y la edad social. Siendo esos datos biológicos socialmente manipulables, los límites etéreos remiten a procesos de clasificación a través de los cuales en cada grupo social se instituyen las divisiones del mundo social, se hacen y se deshacen grupos, como la infancia, la juventud o la adultez. Así, la niñez como grupo no comienza a existir como tal, para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social.” (Colangelo, 1990, p.2).

Esto significa que cuando los antropólogos comenzamos a entender que los grupos que estudiamos no están aislados, sino insertos, de uno u otro modo, en el sistema capitalista, que son construidos como categorías de clasificación dentro del mismo, y que es

esto, los une necesariamente a la complejidad que implica nuestra propia sociedad, tanto en las representaciones como en las prácticas, los grupos sociales empiezan a ser explicados, no sólo a partir de pautas consideradas tradicionales o conocimientos hegemónicos dominantes sobre los mismos, sino que es fundamental entenderlos a partir de los condicionamientos derivados de su posición en la estructura social-económica.

Es por ello que la comprensión de este grupo en particular, implica la articulación de todas las variables imbricadas en la constitución de esas niñeces, por tal, refiere a un proceso dinámico y altamente conflictivo, diferentemente de lo que se nos muestra que esta etapa es, donde las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también producto de disputas políticas, culturales y sociales en constante transformación y que en el caso de las niñeces con discapacidad juegan un papel clave.

“Así, la definición de qué es “la” niñez, qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características, por no adecuarse a lo establecido, caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal”. (Colangelo, 1900, p.4)

Tener en cuenta que los conocimientos disponibles, que son hegemónicos, para comprender la niñez en el mundo de hoy, no alcanzan para los aspectos de la realidad social y material que estamos viviendo: Capitalismo neoliberal, consumo en masa, expansión de los medios de comunicación, desarrollo “sin límite” de la tecnología, violencia, individualización, contaminación, globalización y transnacionalización, mayores niveles de desigualdad económica, adicciones al consumo de tóxicos, etc, y también incorporaré como factor fundamentalmente nuevo y que aún no conocemos -todas- las consecuencias que tiene, la pandemia global 2020 que vino a profundizar las desigualdades en todos los órdenes y entre países, además de que trajo numerosas cuestiones emocionales complejas de abordar aún, que marcaron y marcarán a las niñeces, la angustia, depresión social, enfermedades, medicalización, exceso de uso de la tecnología, adicción a las mismas, escasa socialización prologada, encierro, desórdenes socio-conductuales, entre muchas otras que serán necesarias de abordar en los nuevos estudios. Expondremos algunas notas sobre este presente pandémico en el que aún estamos insertos.

Por último, de acuerdo con Naumburg (2016), cada año son más y más, los niños a quienes, se les diagnostican trastornos conductuales y enfermedades mentales, como ser, el de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), o diagnósticos dentro del espectro autista, dentro de los más comunes:

“Todo el mundo parece tener una teoría diferente para explicar esta tendencia, desde que los médicos son cada vez mejores en la identificación de los síntomas hasta que la causa son las sustancias químicas presentes en el agua que bebemos. La verdad es que nadie sabe con certeza lo que ocurre, pero lo que sí sabemos es que nada, en nuestra vida diaria, favorece que los niños presten atención durante un período prolongado. A lo largo del día los apremiamos y los conducimos con rapidez de una actividad a otra. Los niños contemplan pantallas con imágenes de colores brillantes que cambian cada pocos segundos, o consultan distintas webs sin llegar a enterarse realmente de la información que contienen.” (Naumburg, traducción de Morera, 2016, p. 10)

La cuestión del crecimiento exponencial de enfermedades relacionadas al uso y a las adicciones tecnológicas en las niñeces, que se potenciaron durante la pandemia, son cuestiones que no se abordarán, pero que en la actualidad no se pueden desconocer. Tecnologías, medios de comunicación, y redes sociales son líneas de indagación presentes que deberán ser analizadas en las investigaciones, así como también el hecho actual de que las niñeces nazcan rodeadas de pantallas en las cuales y a través de ellas, viven sus vidas, y sus desarrollo. Cerramos con Carli (1999), cuando expone que la incidencia creciente del mercado y los medios de comunicación en las vidas cotidianas de las niñeces sumado a todas las transformaciones culturales, tecnológicas y ambientales que expusimos, afectan a la escolaridad y “convierten la vieja imagen del alumno en pieza de museo” (p.1).

## 2.2 Investigaciones de y con niños

“Por lo tanto, la otredad de la infancia no significa que los niños todavía se resistan a ser plenamente apropiados por nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones; ni siquiera significa que esa apropiación acaso nunca podrá realizarse completamente. La otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre nos escapa: en tanto que inquieta lo que sabemos (y la soberbia de nuestra voluntad de saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder.” (Larroza, 2000, p.5)

En cuanto a las investigaciones y Etnografías con niños, desde un aporte latinoamericano encontramos que, según Lionetti y Miguez (2010), la historia de la infancia ha sido una de las contribuciones disciplinares más sugerentes de los últimos años. Diversos enfoques y abordajes metodológicos, que provienen de distintas disciplinas, le otorgaron visibilidad a un universo que estaba ausente y silenciado en el pasado. Roto ese silencio, las nuevas perspectivas en el campo, nos invitan a reflexionar sobre, cómo aproximarnos a un campo que fue abordado desde perspectivas adultocéntricas y patriarcales. Donde no solo no se cuestionaba la implicancia de la voz adulta autorizada que hablaba por ellos, sino que tampoco donde era cuestión a considerar, cómo eran observados y entendidos desde estas cuestiones cristalizadas sobre su identidad, las que hemos abordado anteriormente. Por lo que, las autoras sugieren que, “la reconstrucción de los discursos, políticas y acciones que pretendieron normalizar la condición de ese sector etario deben acompañarse con investigaciones que la conviertan en sujeto de su propia historia.” (p.7)

Que sean “*sujetos de su propia historia*” es un trabajo que, es recientemente problematizado y desarrollado metodológicamente. Las investigaciones en la temática, muestran que la ausencia de las voces de los mismos, continúa siendo un problema a la hora de dar cuenta de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de los son parte. Más aún, lo más problemático, es hacer *sujetos de su propia historia* a los niños que no se expresan de manera verbal, siendo lo más desconocidos dentro del campo. Si bien actualmente esta situación se está revirtiendo, y cada vez, existe mayor producción académica del tema, a la vez que se cuenta con numerosos grupos de investigación que

trabajan sobre la participación de estos grupos en el proceso de la generación del conocimiento, aún hay mucho por comprender, de este mundo que hasta hace poco era bastante desconocido, o conocido a través de la mirada de la autoridad adulta.

Por el contrario de lo que se creía o de lo que se hacía, una manera de conocer e investigar con niños, supone dar cuenta y poner en relieve la voz de ellos sobre sus propias situaciones que les investigadores quisieran abordar, desnaturalizando las miradas y los prejuicios pre construidos, con los que se los aborda. Situarnos en una relación de igualdad entre *no-pares*, para la construcción de un conocimiento situado a partir de las experiencias entre ambas partes. La misma supondrá pensar, reflexionar, e interpretar lo acontecido para comprender de manera más objetiva lo que denominamos niñeces. En este sentido, retomaré autores que hacen este ejercicio para hacerlos dialogar sobre la temática y durante el capítulo sexto se expondrá las implicancias de trabajar con niños.

Según Meo, Fernández, Jaramillo, Milstein, Carrera, Tammarazio y Andrada (2018),<sup>[1]</sup> especialistas y formadoras de la red “RIENN” sobre etnografías con niños, mencionada en el origen de la tesis, la progresiva visibilidad de estos actores en la esfera pública, fue acompañada por el desarrollo de investigaciones que buscaban conocer los diversos puntos de vista, las experiencias y las trayectorias de los mismos. Estas investigaciones pertenecen a distintos anclajes disciplinares teórico-metodológicos, y diversas maneras de problematizar y conocer las perspectivas, representaciones y prácticas en las que están sumergidos. Algunos de estos estudios, responden, a los interrogantes científicos sobre los discursos y las prácticas de las personas adultas que interactúan con esos niños. Otros casos, muestran que la inclusión de ellos es acompañada, por una falta de reconocimiento de, cómo los mismos le dan sentido a sus experiencias de vida, y a los discursos sociales que los engloban. Según las autoras, “parecería aún ser dominante una manera de problematizar la realidad que privilegia y jerarquiza las prácticas y representaciones de les adultes y, en un mismo movimiento, tiende a marginalizar la de niños, niñas y jóvenes” (p.9).

De todas maneras, en la actualidad, es posible rastrear valiosos abordajes que se están produciendo en investigaciones, sobre todo las de carácter etnográfico tanto en nuestro país, como en Latinoamérica y otras regiones, para dar cuenta de los procesos que se están dando en la actualidad y la diversidad que presentan. Las mismas, hacen referencias a grupos de estudios que indagan sobre, poblaciones específicas (indígenas, migrantes), o en temáticas particulares dentro del campo de estudio (género, clases sociales), dando cuenta de la pluralidad que representan. Estas autoras, pertenecientes a la red que han conseguido generar entre países limítrofes, y partiendo de que compartimos una historia similar en la construcción de nuestras niñeces, han realizado una compilación sobre el material disponible en el tema, y sobre las investigaciones que trabajen con infancias. A su vez, realizaron una clasificación sobre las mismas y, revelaron un reciente

crecimiento del campo de estudios que los incorporan como, interlocutores de la investigación con el objetivo de comprenderlos y explicar diversos fenómenos sociales:

“Aunque podemos señalar el carácter novedoso de este desarrollo, la mención a niños, niñas y jóvenes en investigaciones etnográficas locales puede ser incipientemente rastreada desde finales del siglo XIX. Si bien la preocupación por las perspectivas de niños, niñas y jóvenes no es prioritaria, estos antecedentes incluyen en sus descripciones etnográficas y en algunos análisis actividades cotidianas de las cuales participan niños y niñas.” (Meo, Fernández, Jaramillo, Milstein, Carrera, Tammarazio y Andrada, 2008, p.10)

A partir de los años '80/'90, identifican investigaciones novedosas, que integran a los niños y niñas en sus preguntas de investigación, que describen y analizan sus vidas pero, que de todas maneras, aún no logran dar cuenta de las perspectivas que los mismos tienen sobre ellas. Además, exponen, que son estudios que han sido criticados, por la centralidad que tienen sobre los estadios de desarrollo biológicos-madurativos infantiles, en relación a otras temáticas propias de la ideología de la época, que son investigaciones fuertemente ligados a la psicología, y a los estudios de comportamiento y conducta, que presentan los sesgos conceptuales anteriormente abordados.

Desde el año 2.000 en adelante, registran, que crece significativamente el número de investigaciones etnográficas, cuyas preguntas remiten expresamente a *sus* experiencias, tanto en contextos urbanos como rurales, y atienden a diversos procesos de la vida social que los incluye. El relevamiento, muestra un crecimiento sostenido de las publicaciones, durante el período comprendido entre los años 1995-2016, donde se observa una aceleración creciente, y en donde dan cuenta que, en los últimos años se han publicado casi un 90% de los documentos en el campo. Lo que muestra, verdaderamente, el desconocimiento que aún tenemos en la temática, y la enorme posibilidad, -y necesidad-, de contribuir al campo de estudio en desarrollo.

Esta búsqueda les permitió a las autoras hipotetizar acerca de, las condiciones políticas, epistémicas, institucionales, y normativas que estarían contribuyendo al desarrollo e interés académico en el tema y, entre ellas, destacan a la Convención de los derechos del niño (1989), como un hito, donde se instala una visión socio-cultural de los niños, como partícipes y hacedores de la vida social, política y cultural en la que participan. Esto llevó a que, cada vez más, se escuche y de relevancia a sus deseos y sus voces, en los distintos ámbitos e instituciones, y para esto, se necesitaba contar con las herramientas metodológicas y de análisis necesarias para que ocurra:

“En nuestro país, desde la vuelta de la democracia, la proliferación de estudios centrados en la historia de la educación y antropología de la educación contribuyeron a la consolidación de una perspectiva socio-histórica y constructivista de la niñez, la cual también fue abonada por investigaciones afiliadas a la antropología y sociología de la niñez y la juventud. Estas producciones han cuestionado los supuestos adultocéntricos dominantes en distintos campos de conocimiento. La antropología social y sus diversos sub-campos (la antropología de la educación, urbana, política, entre otros) sólo recientemente han empezado a problematizar las representaciones hegemónicas occidentales sobre los niños y niñas.” (Meo, Fernández, Jaramillo, Milstein, Carrera, Tammarazio y Andrada, 2018, p.14)

De acuerdo con la visión de la red especialista, y siguiendo a otros autores en el tema, este trabajo entenderá a los niños como actores relevantes socialmente, es decir que, participan de los procesos de reproducción y de producción cultural en todas sus experiencias sociales con otras personas, tanto en sus familias como en los ámbitos educativos y los escenarios sociales a los que estén expuestos, generando agencia sobre sus vidas. Estas nuevas líneas de indagación, entienden y proponen que, las acciones que se desarrollan y los relatos que construyen, así como de los que participan, tienen que ser analizados, registrados, descritos, interpretados y traducidos, para poder avanzar en la producción de conocimiento sobre sus mundos y sus especificidades etarias. Esto implica que, *necesariamente*, hay que tomar a sus interpretaciones como válidas aunque quizás carezcan de entendimiento racional para un adulto. Y que, tiene que ser parte del campo de las producciones académicas, dejando de separarlos de ellas, lo que tiene implicancias en las formas en las que construimos el conocimiento y los lugares que les damos a las niñeces en un mundo fuertemente signado por el autocentrismo.

Para ello, hay que discutir y desnaturalizar que las niñeces están imbricadas en el conjunto de diálogos con el mundo adulto, que se les impone y que no forman parte de ellos, por lo que, una mirada situacional y desde ellos, puede lograr comprenderlos desde otros lugares, que no sea ni desde la visión del adulto, ni tampoco desde la romantización de las niñeces. A su vez, permite profundizar el conocimiento en esta nueva arista de investigación, que incluya la experiencia y los vínculos, como categorías y posibilidades de conocimiento y acercamiento a estos grupos sociales, necesarios de ser comprendidos en su particularidad.

En lo que respecta a la producción en educación en Argentina, desde una mirada sociocultural, según Milstein, Fernández, García, García y Paladino (2007), puede rastrearse la historia de la antropología de la educación en Argentina hasta inicios de la década de

1980, ya que en el 1982, fue el año en que se organizó la primera mesa de trabajo de antropología de la educación en el “I Congreso Argentino de Antropología”. En este momento, la educación formal convocó la mayor parte de las producciones, desde estas primeras investigaciones hasta la actualidad, una de las temáticas que más interés generó, fue la cuestión de lo educativo en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social, siendo la pregunta por la discapacidad muy minoritaria. Por su parte, Milstein (2009) expone que, una vez proliferados los estudios en antropología de la educación, ellos se autodenominan en su mayoría, como estudios etnográficos de casos. “La utilización de este enfoque ha permitido documentar situaciones de la vida cotidiana de las escuelas y develar facetas de los procesos educativos y del trabajo docente, relativamente desconocidas en el campo de la investigación educativa” (2009, p. 3).

Esto produjo una novedad en el campo, la necesidad de valorar las creencias, representaciones, discursos y prácticas de niños, desde la “perspectiva del actor”, porque de acuerdo con Reybet (2009), en las investigaciones sobre la niñez, que son producidas por personas adultas, se los coloca en el lugar de *objetos* de estudio, explicándolos, desde un modelo adultocéntrico, tanto en sus formas de lectura como en la interpretación de la realidad (2009, p.2). Tal como también lo señala Milstein, por citar algunas autoras, aún en ámbitos en los que necesariamente ellos están presentes, como es la escuela, se narran situaciones en las que están involucrados pero,

“Se describen formas de buen y mal trato, se apela a su protección y resguardo, se vela por su cuidado, etc.; pero sus historias y vivencias narradas, sus percepciones e interpretaciones no se incluyen como parte de lo que se denomina 'perspectiva de los actores'. Se habla de los chicos y de las chicas pero, lo que ellos y ellas cuentan, no figura en el mismo nivel que lo que cuentan los adultos como constitutivo de las interacciones sociales.” (Milstein, 2006, p.1)

Estas nuevas perspectivas surgidas entre los campos disciplinares de la historia, la sociología, y la antropología, por un lado contribuyen a repensarlos, reforzando la necesidad de profundizar el desplazamiento de la mirada, desde la actuación de los adultos de la llamada socialización primaria (familiares y escolares), a las experiencias de los niños, asumiéndolos como agentes sociales válidos, importantes, serios, agentes de sus vidas y legítimos interlocutores de la realidad compartida. Por otro lado, contribuyeron a preguntarnos y reflexionar sobre este sujeto tan particular para hacer investigación, lo que instala nuevos debates que demandan estar atentos a toda oportunidad que ofrezca alguna instancia de revisión. A pesar de esta nueva mirada en la temática, cabe señalar que, son muy pocas las investigaciones que refieren a, las experiencias de vida y a las trayectorias

educativas de los niños con discapacidad, siendo incluso muy minoritario encontrarlos como productores o coproductores de trabajos sobre ellos.

Además de los aportes realizados desde la teoría de la educación, hay distintas investigaciones que también consideramos antecedentes para este proyecto, sobre la cuestión de la discapacidad, ya que es dentro del tema, lo que aún se encuentra más invisibilizado y menos abordado desde trabajos académicos. Estas producciones, proponemos clasificarlas en dos grupos. El primero remite a informes técnicos, de tipo cuantitativo, realizados principalmente por organismos estatales y por organizaciones civiles; el segundo grupo refiere a investigaciones realizadas desde distintas áreas de las ciencias sociales acerca de las distintas discapacidades y en particular sobre las vinculaciones entre discapacidad y educación.

Dentro del primer grupo, se destacan diferentes producciones. El Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos del año 2009 sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, donde un recorrido por las estadísticas disponibles sobre la problemática pone de relieve distintas cuestiones: por un lado, la notoria ausencia de información en este campo, en particular sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad; por otro lado, el hecho de que las personas con discapacidad presentan niveles más bajos de escolarización que el promedio de la población.

En esta línea, UNICEF Argentina en el año 2014, realizó un trabajo de investigación que se ha orientado a delinear criterios e implementar recursos metodológicos, para identificar y analizar prácticas que promuevan la educación inclusiva. El trabajo manifiesta que, si bien en las últimas tres décadas han tenido lugar ciertos cambios en las políticas públicas referidas a discapacidad, en estos procesos de cambio coexisten dos lógicas, las de inclusión y las de exclusión, lo que implica que se deriven prácticas expulsivas de las acciones orientadas a la inclusión. También encuentran que, si bien es muy frecuente que las normativas escolares procuren incorporar los lineamientos de la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad (2006), no siempre logran plasmarse en las situaciones concretas que viven niños, niñas y jóvenes con discapacidad a diario en las instituciones. Por otra parte, los datos que revelan sobre las estadísticas de las condiciones edilicias de las escuelas, no son abundantes y sólo pueden aportar información muy general acerca de las transformaciones necesarias para recibir a todos.

También la Encuesta Nacional sobre Educación Inclusiva (2015), realizada por el Observatorio de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nación (CONADIS), reveló que se registran aún hoy numerosos conflictos en el proceso de la educación inclusiva. Desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Di Pietro y Pitton (2012), efectuaron estudios sobre los dispositivos que

brindan orientación a las escuelas, para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa a lo largo de los años 2010 y 2011. Los principales obstáculos que encontraron provinieron de la falta de sistematización de la información existente de cada proyecto o dispositivo, de la dificultad para acceder a algunos textos normativos (decretos, resoluciones) que permitieran dar cuenta del origen de las distintas configuraciones de apoyo, así como también de las transformaciones que éstas sufrieron con el paso del tiempo.

En cuanto al segundo grupo de investigaciones, podemos mencionar en primer lugar un conjunto de trabajos que se ocupan de la cuestión de las vinculaciones entre discapacidad y educación, poniendo el foco en la denominada educación especial; entre ellas destacamos, las investigaciones de López (2009), sobre la educación especial y su potencial para aportar capacidades y configuraciones de apoyo que, puedan hacer posibles las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. Y las de Casal y Lofeudo (2009), que investigan sobre la manera en que puede darse la integración escolar desde una mirada de la educación especial. En segundo lugar, investigaciones que cuestionan, la asociación entre discapacidad y educación especial y que se preguntan sobre la realidad de la integración, como los trabajos e importantes insumos de Skliar (2008), quien debate en torno a la efectividad de los procesos de integración educativa para una real inclusión. En la misma línea, los trabajos de Fernández, Pérez, Gaviglio y Camún (2014), quienes aportan herramientas para pensar desde distintas disciplinas los distintos modos en que se integra a las personas con discapacidad en el ámbito educativo. Por su parte, Talou, Borzi, Lilian, Sánchez Vázquez, Iglesias, Hernández Salazar (2008/2009), presentan las investigaciones que vienen desarrollando sobre las concepciones de niñas, niños y adultos acerca de las personas con diversidad funcional. Las conclusiones a las que arriban ponen de relieve la escasa sistematización de investigaciones en el área de la discapacidad y la vez evidencian una escasa tematización sobre la problemática de estos niños así como sobre sus aspectos de vidas y experiencias. En esta búsqueda queda de manifiesto la necesidad de darle lugar y hacer sujetos de sus propias historias a esta población en particular.

Dentro de las investigaciones más actuales, destacamos los aportes de maestría de Sosa (2015), sobre “Las prácticas corporales en inclusión de niños y niñas con discapacidad”, y los de Cobeña (2016), tanto su tesis doctoral sobre “Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires”, así como el “Estudio sobre buenas prácticas de educación inclusiva en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (2014). Este último, señala que, el sistema educativo argentino tiene aún grandes deudas en torno a la educación inclusiva, a pesar de haber firmado la Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad. Los resultados que arrojan, es que las concepciones de inclusión varían de escuela en escuela y, difieren entre el mismo personal de cada escuela, lo que pone de relieve que no hay un consenso de cómo garantizar la escuela inclusiva, cuestiones que abordaremos en mayor profundidad más adelante, así como del manual generado por el grupo denominado art.24, dedicado educación inclusiva.

### 2.3. Condiciones de vida de las niñas durante la pandemia (2020-2022) y en la actualidad



#### ***Pensando las niñas en la pandemia***

5 Imagen extraída del libro *Experiencias profesionales en tiempos de pandemia* (2021)

“Tal vez la mayor fortaleza de la Antropología Social no radique tanto en su capacidad para ofrecer soluciones concretas a temas específicos, aunque la tenga, sino más bien en su enorme potencial para dar respuesta a las dificultades que cada contexto impone a los miembros de una sociedad para realizarse las preguntas adecuadas. En tiempos en donde las preguntas y respuestas sobre los asuntos sociales parecen necesitar mayor creatividad, la Antropología Social es sin dudas un recurso social clave”, refirió el Dr. Matta.” (Nota de la Facultad de Ciencias Sociales UNICEN, 2020)

En el contexto de expansión del virus, se hizo evidente una profunda crisis sanitaria, que implicó la declaración de estado de emergencia, para muchos de nosotros nunca antes vivido. Se decretó “Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio”, instalando una *necesaria* forma de vivir aislados, sin preparación ni herramientas para saber cómo transitarlo, poniendo de manifiesto, lo poco preparados que solemos estar ante sucesos emergentes y catastróficos a gran escala, que irrumpen en la naturaleza y las formas de vida existentes, marcando y profundizando las desigualdades en las condiciones materiales y estructurales con las que las personas podemos vivir estas realidades. Durante el 2020, cerradas las

posibilidades de ir al campo, incluso durante un tiempo largo sin poder asistir a la ONG, me pregunté, ¿qué paso con las niñas?

Pensada socioculturalmente, la pandemia no fue solo un suceso más, e incluso, no podemos aún declarar su fin aunque la posibilidad de vacunar masivamente a la población, nos haya hecho salir de a poco del estado de miedo en el que vivimos, y volver a condiciones similares pero totalmente modificadas, en las que vivíamos. Siendo la misma, un acontecimiento que nos desestabilizó emocional, y económicamente a gran escala, y que ocasionó la muerte de más de 6 millones de personas en el mundo (a la fecha actual), aún estamos viviendo en sus consecuencias, porque las mismas están en curso.

No siendo el objetivo de este trabajo profundizar en el análisis de la misma, pero si poner de relieve algunas cuestiones que influyen en las niñas, y entendiendo que esta tesis está marcada especialmente por ella, plasmaré sintéticamente algunos de los registro que hice durante el 2020-2021 en la ONG, los resultados que se obtuvieron a través de una encuesta de carácter urgente, que realizó Unicef durante el año 2020, denominada: “El impacto de la pandemia covid-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes”<sup>5</sup>, en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Y también recuperaré algunos de los aportes de, las reflexiones de Aiano, Pi Puig, Rauski y Santos (2021), sobre el juego y la actividad física infantil en barrios vulnerables de gran plata durante el aislamiento, así como los compilados por José María Vitaliti y Paula De Luca Lauzon, en el libro “Experiencias profesionales en tiempos de pandemia” (2021).

La encuesta realizada por Unicef trabajó sobre, la percepción y las actitudes de la población sobre, el impacto de la pandemia por el virus COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana durante ese año. Según el informe:

“Las niñas y niños son las víctimas ocultas del coronavirus. La pandemia del COVID-19 y las medidas tomadas por el gobierno para disminuir su propagación han alterado la vida de los hogares con niñas, niños y adolescentes y han generado cambios en los hábitos y rutinas de las personas. Hay un conjunto de efectos colaterales que impactan especialmente a la niñez y adolescencia en dimensiones como educación, nutrición, salud física y mental, ocio y recreación, protección, entre otras. En particular, estos efectos se intensifican en aquellas poblaciones más vulnerables como las familias que viven en situación de pobreza.” (p.7)

Aunque entiendo a lo que se refiere, empiezo por declarar que estoy en desacuerdo que les niñas solo sean víctimas *ocultas*. Más bien, son víctimas al igual que el resto de la

---

<sup>5</sup> Se puede consultar en: <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf> (Ultimo acceso, marzo del 2022)

población, y si se las considera oculta no deja de ser el lugar con el que siempre se piensa y analiza a los niños (cuestiones que abordamos anteriormente y que podemos observar como siguen estando presentes). En este sentido, hacia finales del año 2020, en los primeros talleres de yoga que brindé, gratuitamente, en las plazas, registré la voz de numerosos niños, a los que consulte sobre sus sentimientos. Sus respuestas eran bien claras y angustiantes, no estaban ausentes de lo que estábamos viviendo, incluso, todos daban cuenta que, en mayor o menor medida, hacia fines de año entendían lo que nos ocurría. La respuesta que puede sintetizar lo que manifestaban en general, fue la siguiente:

Niña de 9 años: -“Este es el peor año de mi vida”-

Entrevistadora: -“¿Por qué?”-

Niña de 9 años: -“Porque no pude ir a la escuela, ni ver a mis amigas, ni a mis abuelos.”-

Cabe destacar, que el hecho de que Unicef los considere “víctimas ausentes”, también refiere a que, incluso la misma encuesta, fue respondida por las familias y jóvenes, y no encontré ningún registro que contemple los sentimientos de las niñas. Lo que me lleva a preguntarme ¿por qué pareciera que siempre están ausentes?, quizás sea porque los adultos que deberíamos encargarnos de darle los lugares, no solemos dárselos, cuestiones que espero podamos empezar a reflexionar cada vez más. No obstante, considero que realmente los cambios ocurridos en los hogares han afectado de numerosas maneras socioculturales, económicas y emocionales que hay que darles lugar.

Volviendo a la encuesta, de todas maneras, los resultados de la misma no dejan de ser valiosos insumos para trabajar sobre el presente, y fueron los siguientes:

-Sobre el cumplimiento del aislamiento social: Sobre este dato, podremos analizar más adelante, las implicancias que las cuestiones materiales y simbólicas pueden tener tanto en situaciones normales como extremas. Siendo la presidenta de la ONG Brújula, en el barrio Santa Ana de La Plata, durante el período 2020-2022, he visitado los hogares de los niños con los que trabajamos, y las condiciones de infraestructura y hacinamiento, realmente, hacían muy difícil la permanencia dentro del hogar de los múltiples integrantes, generando malestar psico-sociales y exacerbando las violencias dentro del hogar. No es que no se cumplía el aislamiento, pero nadie puede negar, la dificultad que refiere tener un solo ambiente, y vivir entre 6 y 10 personas en el mismo hogar. Estas cuestiones, pusieron de manifiesto las invaluable problemáticas actuales de pobreza, y de los territorios, que presenta nuestro país desde antes de la pandemia.

De las reflexiones de Aiano, Pi Puig, Rauski y Santos (2021), los mismos indagaron sobre estas dimensiones, nuevamente desde la perspectiva adulta, de sus madres y/o padres a través de entrevistas en profundidad.

“En pos de adaptarse a las nuevas rutinas, los espacios de la vivienda fueron refuncionalizados. Contar con un lugar abierto como el patio fue muy importante para quienes lo tenían, ya que allí niños y niñas pasaban mucho tiempo jugando y gastando energías, en un espacio vivenciado como seguro, que no requería de la supervisión adulta. Sin embargo la situación fue más compleja para quienes no disponían de esos espacios, que tuvieron que recurrir a otras estrategias, tales como jugar en la vereda, en lo de algún vecino, vecina o familiar, habilitando –en ocasiones-una sociabilidad más ampliada” (2021, p.26)

-Sobre la cuestión del acceso a la tecnología: Otra cuestión, que marcó una diferencia sustancial durante ese momento entre las niñas, fue la posibilidad o no de tener acceso a internet, y de contar o no, con artefactos tecnológicos. Siendo que la educación, se brindó de manera únicamente virtual, en los contextos vulnerables, la educación durante un período muy largo de tiempo, fue inestable e incluso inexistente, conllevando a las consecuencias educativas a las que actualmente nos enfrentamos. De mis registros y experiencias, destaco que en la asociación Brújula, ha aumentado considerablemente el número de niñas con problemas de lectoescritura, y ha crecido la población que está demandando “apoyo escolar”, incluso, “alfabetización”. Registrándose un aumento significativo, que ya era visible anteriormente, de niñas en la secundaria sin saber leer ni escribir.

En el caso de la escuela n°514 de la plata a la que asistí durante el 2022, la directora me comentó que, son “innumerables” las consecuencias que dejó en los niñas con discapacidad, el hecho de no asistir tanto tiempo al establecimiento, que hayan perdido durante tantos meses sus terapias o acompañamientos, y que se están observando, cada vez más, “retrasos” madurativos, además de serios problemas de conducta, de violencia y referidos a lo cognitivo.

-En cuanto a los ingresos y la situación económica en los hogares: Unicef registró que para el 2020, el 60% de los hogares ha visto disminuido sus ingresos, cuestión que ha ido creciendo mensualmente.

Sobre este dato, quiero destacar que las condiciones de la pandemia hicieron que muchísimos hogares del barrio Santa Ana, como ejemplo de la periferia de la ciudad, perdieran su mayor aporte económico relacionado a la actividad de “cartonear”, y a la venta de material de reciclaje juntado en la calle. También disminuyeron “las changas”, y los trabajos en condiciones de precarización de los que vivían hogares enteros. En cuanto a los niñas, esto impactó entre todas las cosas, en su alimentación y desarrollo. Si bien la escuela

repartió, durante todo el año, bolsones de alimentos, visibilizando la coyuntura asistencialista que debió adoptar, las familias registraban el cambio que significaba el cierre del comedor cotidiano, donde al menos se garantizaba un plato de comida diario para sus hijos. Lo mismo ocurrió en nuestra ONG, con el cierre del espacio, los niños dejaron de contar con una merienda diaria y semanal, que brindamos en los talleres. En relación a ello, Unicef destacó:

“Una alimentación sana, variada y nutritiva es una condición necesaria para el desarrollo pleno de un niño, niña o adolescente (CDN, 1989). Por ello, es relevante analizar si la pandemia del COVID-19 tiene algún efecto negativo sobre la disponibilidad y calidad de los alimentos en los hogares. La Encuesta Rápida arrojó que 28,3% del total de hogares relevados había dejado de consumir algún alimento por limitaciones en el ingreso. En villas y asentamientos el porcentaje llega a 45,3%” (p.36)

-Otro dato abordado en la encuesta refiere a las transferencias que se realizaron durante este tiempo y que si bien es cierto que las redes económicas y sociales que se gestaron en relación a la pandemia han demostrado grandes cambios, los impactos de estos últimos dos años, son cuestiones que tendremos que abordar de acá en adelante, dentro de las investigaciones científicas y sociales, no siendo un dato más la pandemia, sino un suceso realmente a gran escala que ha modificado profundamente la realidad estructural.

“El número de niñas y niños que viven en hogares vulnerables a shocks negativos por la pandemia del COVID-19 es alto, a la par que sus efectos pueden exponerles a entrar en una situación de pobreza en múltiples dimensiones. Los sistemas de protección social pueden contener los impactos socioeconómicos colaterales que está generando el brote del virus. Las transferencias sociales, especialmente las de tipo monetario, han probado no solamente ser oportunas sino altamente efectivas para responder en contexto de emergencia (UNICEF, 2019).“ (p.33)

-En cuanto al tema más alarmante de todos, referido a la violencia en los hogares y a la violencia en las niñas: cabe destacar que se generaron todo tipo de campañas, para frenar lo que nadie podría prever de un aislamiento tan largo y con las condiciones, preexistentes, que anteriormente ya nos preocupaban. En los resultados de Unicef:

“Anteriores crisis sanitarias, como la del virus de Ébola, han evidenciado que los niños y las niñas están más expuestos a situaciones de explotación, violencia y abuso cuando cierran las escuelas, se interrumpen los servicios sociales y se restringen los desplazamientos. La forma de violencia y agresión más común que enfrentan la niñez y las mujeres ocurre en el hogar, probabilidad que aumenta en situaciones de crisis debido al incremento de las tensiones en su interior y las dificultades para buscar ayuda (ONU, 2020). Sumado a ello, la falta de vinculación y contacto cotidiano con docentes y efectores de salud hace aún más difícil que niñas, niños y adolescentes puedan solicitar ayuda frente a estas situaciones o bien que los casos puedan ser detectados y denunciados por quienes tienen contacto cotidiano con ellos y ellas.” (Unicef, p.38)

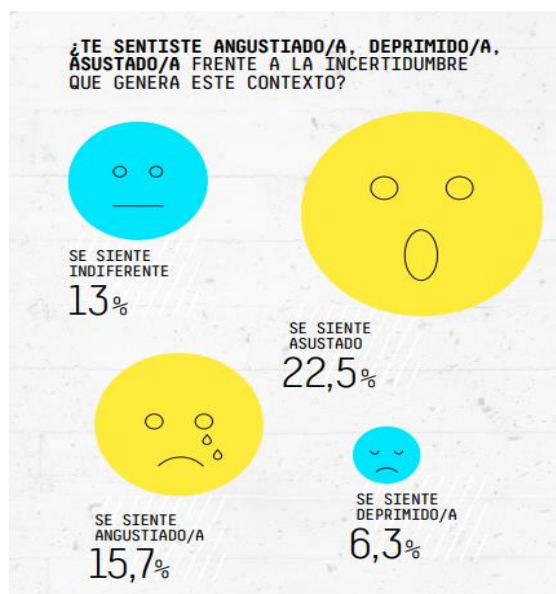
Por su parte, Castillo y Ferrandiz, exponen en uno de los capítulos del libro sobre “Las experiencias de los profesionales en pandemia”, como la psicología del desarrollo, tuvo que repesarse en el contexto que vivimos intentando ocuparse de las niñeces:

“Dado que el grupo de los niños y las niñas pareciera haber sido uno de los más afectados a causa del distanciamiento social, el cierre prolongado de las instituciones educativas, el cambio de las rutinas diarias, el estrés de los adultos cercanos y la pérdida de seres queridos en algunos casos. Al respecto, sabemos que estos cambios incidieron en los aspectos físicos, socioemocionales y académicos de las infancias y repercutieron de maneras diversas según las condiciones de vida en las que se encontraban previamente, profundizando aún más las desigualdades sociales y la disparidad en el acceso al cumplimiento de sus derechos.” (2021, p.202)

A su vez, las autoras exponen como este suceso permitió visibilizar, que responder a las preguntas y a las necesidades que estas poblaciones tenían dejaron en descubierto, “la necesidad de repensar la agenda y las prioridades de la investigación en el área del desarrollo infantil” (p. 202).

Por lo pronto, a modo de panorama general, y no agregaremos mucho más, pero si, destacaremos que, estos años realizando los talleres de yoga, y el acompañamiento sostenido en el barrio con la ONG Brújula, he registrado personalmente numerosos problemas emocionales y de violencias, aún mayor de los que ya venía observando desde el año 2013, con mi primera inserción territorial. Angustias, llantos, y miedos fueron abordados este tiempo, desde las herramientas del yoga, que, a mi entender, posibilitan una manera de darle lugar al sentir y abordarlo colectivamente. A modo de ejemplo, retomo lo que analizó

Unicef sobre las emociones durante pandemia, preguntando sobre “angustia, depresión, y asustado”, como las condiciones sociales que se vivieron sobre este momento pandémico:



6 Imagen capturada del informe de la Encuesta de Unicef, 2020.

En este sentido, los resultados a los que llegaron Aiano, Pi Puig, Rauski y Santos (2021), mostraron que:

“Es significativo que las representaciones asociadas a las transformaciones de la actividad física durante el aislamiento no se vincularon con el potencial impacto en la salud de los niños y niñas, sino más bien con la supresión de la sociabilidad con pares y el esparcimiento. Lo que se advierte en los relatos es que la re traducción adulta de los lamentos/nostalgia/enojos de los hijos e hijas en torno a la interrupción de las prácticas deportivas tuvo que ver con ese aspecto: la pérdida de contacto físico y afectivo con pares.” (p.26)

A su vez, Castillo y Ferrandiz (2021), también dan cuenta de lo siguiente:

“Así, investigar en psicología en este periodo de crisis principalmente permitió visibilizar cómo las dimensiones emocionales y vinculares estaban siendo afectadas por las características de la enfermedad, cómo las nuevas reglas de convivencia social iban impactando en la salud mental de las personas, las familias, los grupos y las instituciones, y cómo se podía intentar mitigar estos efectos negativos de la pandemia” (p.206)

Los niños sufrieron muchísimo la falta de vínculos, y la falta de conexión con sus pares, ya que justamente en este mundo adultocéntrico, sus relaciones de mayor igualdad y aprendizaje es con sus pares. Además, en el caso de los más pequeños, la tecnología, no fue el medio por el poder conectar con sus amigos, lo que, invisibilizados, vivieron por lo menos un año, alejados de socializar con otros. Por todas estas cuestiones y variables abordadas durante todo el capítulo, las cuestiones emocionales que nos atraviesan a los humanos, en toda experiencia de vida, tendrán un lugar central. Cerrando, debemos dejar como precedente de acá en adelante que las investigaciones con niños no pueden desconocer ni dejar de considerar que:

“La pandemia ha sido un tiempo especialmente desafiante para aquellos niños y aquellas niñas con necesidades especiales, problemas de salud física o mental ya existentes, situaciones previas de violación a sus derechos, niveles socioeconómicos bajos o redes de apoyo social escasas.” (Castillo y Ferrandiz, 2021, p.214)

### 3. TERCER CAPITULO: EDUCACION PARA TODOS

Este capítulo desarrollará lo que implica a mi entender, una educación para “todos”, analizada como cuestión de derecho, comprendiendo que la misma no ha sido siempre igual y es el producto de los cambios históricos, y las transformaciones a la que se fue sometiendo. Particularmente, desarrollaremos cómo se dio el tratamiento educativo de las personas con discapacidad, y cómo el concepto de inclusión, que nace de un cambio de paradigma dentro de este marco, se configuró como el horizonte y la meta para toda la población.

A su vez, utilizó como complementos y marco de referencia algunos aportes de Paulo Freire, para pensar cómo afrontar los desafíos actuales con los que nos encontramos, y que cuestiones plantea esta tesis como posibilidades de transformación dentro del campo.

Para conformar un planteo general sobre lo que implica algo tan importante como garantizar la educación de todos, este capítulo se divide en los siguientes apartados que lo conforman:

2.1. Una cuestión de derechos

2.2. Educación inclusiva

2.3. Educación para todos

2.4. *Pedagogía de la Indignación, Pedagogía del Oprimido y La educación como práctica de la libertad*. Aportes de las reflexiones de Paulo Freire para una educación para todos.

2.5. Más allá de los obstáculos, la posibilidad de transformar.

## 2.1. Una cuestión de derechos

“Pero ya no se trata sólo de estadísticas, ya no se trata apenas de saber o no cuál es la cantidad de población a la que nos estamos refiriendo, o en qué medida la cuantificación anuncia un cierto tipo de problema. Ya tiene que ver directamente con una falta de información que preanuncia un devenir histórico y una dimensión ética del todo particulares: como si hubiera una población, en este caso la población con discapacidad, que preocupa poco y nada, que preocupa poco inclusive hasta el punto de no saber quiénes son, no saber dónde están, no saber qué les pasa, qué necesitan, qué quieren, cómo sería posible garantizar sus derechos más básicos.” (Skilar, 2008, p.2)

Una educación para “todos”, (de ahora en más, todos, excepto cuando se intente destacar la cuestión), parte de la aceptación radical y pragmática de que la educación se debe impartir en igualdad de condiciones, porque es una cuestión de derecho, y por ello, una obligación por parte del Estado, garantizarla. Una educación para todos, es una educación que debe contemplar y dar lugar a la diversidad, la complejidad y la desigual actual dentro de las interacciones del tejido escolar. Y que se tendría que relacionar tanto con los avances legales y marcos normativos, como con, las discusiones que existen en el orden de los cambios culturales, históricos y políticos, en la coyuntura actual, y que este a la altura de los diálogos con el campo intelectual y las producciones en la temática.

En la historia de nuestro país, de la mano de la sanción de la primera constitución nacional (año 1853), y la conformación del Estado Nación, devino la creación de un proyecto educativo masivo, que abarcaba la educación de toda la población, en los valores de la época, y como hemos mencionado anteriormente, la ley 1.420 (año 1884), fue la piedra fundamental. Hoy, en el año 2022, han pasado 138 años, y la educación fue objeto y sujeto, de nuestra movida historia política, económica y social, atravesándola y modificando, a la par que, la fue constituyendo como lo que actualmente es, con sus tensiones, sus paradojas, sus carencias, sus falencias y con sus posibilidades y realidades, y pese a todas ellas, incluso, sigue siendo el lugar que más aloja a las niñeces.

En este año tan particular y global, aún pandémico, queda de manifiesto que, ante la realidad económica que presenta nuestro país, es necesario reconsiderar algunas cuestiones, re-ver algunas otras, y poder aportar cambios concretos que estén a la orden, de las necesidades sociales y simbólicas de las niñeces contemporáneas, y que requieren atención profesional y en articulación a las diferentes disciplinas que las abordan y dan tratamiento a las mismas. No podemos negar, la necesidad que tenemos de construir juntos, la salida a la pandemia en todas las esferas, y la escuela como pilar y lugar privilegiado para trabajar con las niñeces no solo sobre los contenidos a aprender sino también las cuestiones

sociales a las que se enfrentan y que se vinculan con las trayectorias educativas, a la vez que las posibilitan o no.

Si de acuerdo con Pineau (2019), las bases de la escuela se construyeron sobre el discurso de la modernización cosmopolita, con fuertes elementos positivistas, burgueses, republicanos, y funcionó como un dispositivo “de ascenso social individual” (p.153), se hace necesario reevaluar las prioridades en la actual coyuntura. Sumado a la pandemia y sus consecuencias, según Carli (1999), en forma condensada serían las siguientes:

- “1) problemáticas culturales y sociales relacionadas con la diversidad, tipos de crianzas familiares, lenguajes, valores, etc.;
- 2) problemáticas sociales y culturales relacionadas con el trabajo infantil y la pobreza;
- 3) problemáticas relacionadas con el impacto socializador e identificador del consumo sobre los niños;
- 4) problemáticas relacionadas con la conflictividad propiamente escolar (violencia, etc.).” (Carli, 1999, p.6)

Todas ellas impactan en el abandono y/o la exclusión escolar, así como en las desigualdades en las que terminan los estudios las niñas, y dentro de las cuestiones del orden de lo personal, en el creciente aumento de situaciones de violencia, bullying, adicciones, y suicidios juveniles. Para ello Carli (1999), propone que se necesita reconstruir la cadena generacional de lazos sociales desintegrados, y “volver a ubicar la “condición humana” de todo proceso educativo” (p.6). También, desarrollar una mirada que pueda interrogar de los problemas actuales a través del tiempo, recuperando de los saberes y las memorias de las experiencias que sirvieron que sirven, pero también, esta mirada debe estar atenta al devenir de la temporalidad de cada generación, que se da, en condiciones siempre cambiantes. A su vez, propone que esta mirada, necesita construir nuevos futuros que, “potencie tanto las demandas como las autocríticas, la imaginación pedagógica y la toma de decisiones relacionadas con el cuidado y la orientación de las trayectorias escolares de los niños” (p.6).

En este sentido, presentamos este capítulo, intentando situarlo en la experiencia del presente, con las situaciones que nos enfrentamos a nivel macrosocial, pero, también, particularmente con las de las poblaciones que me vinculé dentro de mis registros de campo. Entre ellas, destaco la educación pública de los niños que asisten a la ONG, y la educación de los niños con discapacidad intelectual de la escuela especial, contextos que presentan las problemáticas expuestas, de las cuales, la exclusión es la que más se manifiesta. De acuerdo con Cobeñas (2016), la exclusión escolar de las personas con

discapacidad, refiere a la negación de la posibilidad de asistir a una escuela común, o especial mediante el supuesto de que su deficiencia es tal que resulta ineducable. Pero la exclusión referida a la población general, implica la imposibilidad de asistir a la escuela, sea por cuestiones estructurales, materiales o simbólicas que, en parte, los excluyen del sistema educativo. Por lo que, cuando, actualmente, hablamos de inclusión o educación inclusiva, si bien refiere a la plena garantía del acceso a la educación de las personas con discapacidad, esta categoría se extendió a la inclusión de todos los niños.

Ahora bien, también es necesario, contextualizar que aún en día, la posibilidad efectiva de acceder a lo pedagógico, en nuestro país, se divide en dos sistemas, común y especial, que serán los encargados de identificar quienes están o no capacitados para acceder a un sistema o al otro. “De este modo, lo pedagógico se constituye en un conjunto de prácticas y saberes que involucra el reconocimiento de capacidades intelectuales para su realización” (Cobeñas, 2016, p.192). Fue, la creciente lucha de las personas con discapacidad a nivel internacional desde los años '70, la que consiguió que se efectuarán el cumplimiento de sus derechos educativos y como personas, a partir de la elaboración de la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, que fué aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y que entró en vigor en el año 2008. En Argentina, se incorporó en el año como Ley Nacional en 2008, y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley nº 27.044). En la misma se destaca un artículo específico para el tratamiento de la educación de estas personas (art. 24), donde los Estados Parte deben garantizar de:

“a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; (...)

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.” (art.24)

Este documento marca un antes y un después, un cambio de paradigma, donde se propone, asegurar un sistema inclusivo en todos los niveles de enseñanza, a lo largo de

toda la vida, explicitando que las pcd, no queden excluidas del mismo y obligando así, a todos los Estados Parte, a *transformar* sus sistemas educativos en inclusivos, para enseñar a respetar, alojar, e incluir la diversidad y la diferencia. Siendo la educación inclusiva una cuestión de derechos:

“La escuela es el espacio por excelencia de socialización. El aula debe ser pensada como espacio heterogéneo, donde la diversidad tenga lugar y en donde cada uno de los alumnos y cada una de las alumnas puedan progresar acordes a su potencial real. La educación inclusiva debe partir de reconocer las diversidades, aceptarlas y otorgarles una valoración positiva.” (Algarañaz, 2022, p.37)

Recientemente grupos relacionados al tratamiento de la Convención en Argentina, empezaron a afirmar que los niños en la escuela deben ser “incluidos” y no “integrados”, ya que no son ellos quienes debe adaptarse a la escuela tal y como existe, sino que la escuela debe trabajar en su modificación. En este sentido, el aporte del concepto de inclusión es que, no se espera que todos hagan lo mismo ni de la misma manera. Partiendo de que todos somos diferentes, se espera que cada quien pueda aprender lo máximo posible, en su desarrollo y crecimiento particular, entendiendo que los estándares evolutivos no son naturales y son construcciones “normalizadas” que no alojan a todas las trayectorias. Para ello, la Convención asegura que se le den a los niños todos los medios y apoyos, para que transiten sus caminos individuales dentro de la escuela común, y no segregados en otro espacio escolar, generando la actual y mayor tensión entre si tienen que desaparecer o no las escuelas especiales como espacios segregados y divididos.

Los años venideros, marcaron nuevos debates y cambios necesarios para poder garantizar la inclusión, y la equidad de la educación de todos, tomando especial relevancia, las inclusiones de las comunidades originarias y sus necesidades de educación intercultural, así como la de los niños en contextos vulnerados y marginados, apuntando a transformar todo el sistema y a las escuelas. Lo que podemos ver reflejado en la siguiente publicación actual. Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2019):

“La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con

altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad.” (Presentación, p.4)

Reflexionar sobre lo que implica una educación para todos, desde una postura antropológica supone, desnaturalizar y abordar la complejidad del tejido socio-educativo, con la triangulación de las condiciones estructurales sobre la pobreza, de los cambios de género, las cuestiones relacionadas con las barreras de las personas con discapacidad, la historia, la política, la economía y la cultura en la actual sociedad industrializada, altamente diferenciada en clases sociales, con brechas de vulnerabilidad social altísimas, con una ética de mercado que configura valores individualistas, competitivos y meritocráticos. Una sociedad capitalista que solo viene perpetuando la crisis económica, y la negación, subordinación y exclusión de las minorías, y los grupos empobrecidos económica y simbólicamente, aunque las mismas sigan resistiendo por su existencia. Una actualidad donde cada vez es más, la creciente violencia y la falta de empatía social, así como la poca tolerancia por los demás, en detrimento de la pérdida de los valores de solidaridad y comunidad. En palabras de Fanfani (2015), “En las condiciones actuales, la heterogeneidad y la desigualdad social están cada vez más institucionalizadas” (p.85). Condiciones que aunque nos duelan, son necesarias de aceptar, para que la educación actual pueda provocar cambios en la experiencia social. Según Skilar, (2008):

“Se ha subrayado imperiosamente la afirmación que “hay que estar todos juntos”, pero al mismo tiempo la pregunta del “para qué y cómo del estar juntos” quedó relegado a un segundo plano o, directamente, no ha sido motivo de debate y profundización. En cierto modo parece quedar claro que hay que estar juntos en el sistema educativo, pero aún no disponemos de un pensamiento firme acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal.” (p.6)

Una educación que *sea inclusiva en la praxis por derecho*, podría ser una educación inspirada en valores revolucionarios de igualdad, y transformación necesaria y de carácter urgente de la realidad existente, contemplando la pluralidad de las niñeces y sus problemáticas. Aceptar la realidad social vigente, -y en continuo y exponencial desarrollo-, e incorporar nuevas prácticas, pensando en objetivos que favorezcan la enseñanza del *amor* ante toda la violencia a la que nos enfrentamos como educadores. En palabras de Freire (2012):

“Si el cambio es necesario en la experiencia cultural, más allá de la cual no existimos, se nos impone intentar entenderla en su o sus razones de ser. Para aceptarla o negarla, debemos comprenderla, a sabiendas de que, si bien no somos un mero objeto suyo, ella tampoco es el resultado de decisiones voluntarias de personas o grupos. Esto significa, sin duda, que frente a los cambios de comprensión, del comportamiento, de gusto, de negación de valores antes respetados, no alcanza con acomodarnos ni tampoco con sublevarse de manera puramente emocional. En este sentido, una educación crítica, radical, jamás prescindirá de la percepción lúcida del cambio que, incluso, revela la presencia interviniendo del ser humano en el mundo. También forma parte de esta percepción lúcida del cambio la naturaleza política e ideológica de nuestra posición frente a él, más allá de que seamos conscientes o no de ello (...)” (Freire, 2012, p.38)

Según Freire la educación tiene sentido, porque, las personas entendimos que se hace y se rehacen aprendiendo, porque pudimos asumirnos como seres que somos capaces de saber, de saber que sabemos, y de saber de lo que no sabemos. La educación tiene sentido porque para ser, necesitamos estar siendo. Continúa el autor, explicando que la conciencia del mundo, hace a la posibilidad de la conciencia de mí mismo, y esta conciencia es la que nos permite no solo ser en el mundo, sino *ser con* el mundo y *con* los demás. Por ende, personas capaces de intervenir en ese mundo, del que somos parte y en el que nos movemos, no sólo adaptándonos a él, sino con la capacidad de modificarlo constantemente, produciéndolo a partir de los diálogos y experiencias que podamos generar.

La humanidad no solo tiene historia, sino que ella la produce, hacemos la historia a medida que ella nos hace a nosotros como seres históricos. Comparto con el autor, que esta lectura sobre el mundo exige la comprensión crítica de la realidad, **lo que supone tanto la denuncia como el anuncio de superación de lo que aún no existe**. Entendiendo que la experiencia del mundo es un texto a ser leído, y que así como se escribe, puede reescribirse, no es ninguna pérdida de tiempo ni un “*blablabla ideológico*” (palabras del autor), aportar insumos que puedan dar cuenta de posibles cambios que puedan ser incluidos en las aulas en pos de garantizar el derecho y la calidad de la educación.

En relación al tiempo escolar, y con los debates actuales en el área, consideramos que para poder incluir en perspectiva de derecho, quizás va a tener que rever los tiempos reales y no los tiempos ilusorios y esperados, sino los tiempos de los sucesos, los tiempos de los procesos, y lo que es fundamental, los tiempos reales de los niños diversos. Tiempos no cronológicos, ni evolutivos. Recuperando el desarrollo que hacen Rieznik y Dussel (2019) sobre “el tiempo y la escuela”, si bien la organización del tiempo escolar fue cambiando a

través de los años, mantiene un formato similar al de 1884. Si bien las autoras dan cuenta de no existen registros específicos de los tiempos escolares argentinos, “en el tiempo escolar, parecen desplegarse aspectos vinculados a la regulación estatal de lo social, sobre todo de los tiempos de las familias y de la infancia, que siguen generando debates y negociaciones” (p.309).

Si se pretende garantizar una educación para todos, el tiempo, es una cuestión para abordar y quizás modificar. Basándome solo en mis experiencias, tanto en el programa Envión, como en la escuela especial, como en la ONG barrial, me permitieron observar que los tiempos esperados y pautados para las niñas son tiempos de clase media, que no funcionan en estos otros espacios. No solo lo observe, sino que en estos otros espacios, no se esperan clases largas, ni concentración prolongada, ni se estima el tiempo tan estructuradamente como en otros espacios formales, o institucionales como la escuela común, o las escuelas privadas. Hacer de cuenta que un niño con una serie de problemáticas y variables sociales actuales va a poder permanecer sentado, escuchando y cumpliendo con los tiempos pautados, es algo que por lo menos en la ONG se trabaja en el equipo para trabajar desde la realidad y no exigir cuestiones que no están presentes y que no se dan.

En el caso de los niños con discapacidad el tema del tiempo es clave, ya que justamente, ese tiempo escolar normalizado es un tiempo capacitista, instalado por un sistema que refiere a la productividad, y que construye cuerpos para la acción, pero termina excluyendo los muchos cuerpos que se escapan a esos relojes. Habrá que analizar esta cuestión en profundidad, no obstante, el tiempo actual, es diferente para unos y otros niños que conviven en las escuelas, variable que no puede descartarse en una educación de todos. La educación como derecho debe salirse de las leyes y hacerse cuerpo en las aulas. Además, si sumamos la pandemia y la cantidad de días que no “hubo” relojes, ni estructuras impuestas, debemos contemplar como volver a ajustar los cuerpos en los cronometrados tiempos escolares.

## 2.1 Educación Inclusiva

“¿De quién es entonces el problema de la inclusión?

Inmediatamente sobreviene la tentación de responder: “es de todos”.

Pero con esa imprecisión generalizadora, la complejidad y la seriedad se diluye con rapidez.

No temo en afirmar que el problema, la cuestión de la inclusión depende en mayor medida, del sistema general de educación.” (Skilar, 2008, p.9)

Si bien en la primera parte hemos introducido el tema de la relación entre la educación y la configuración de la niñez, así como algunas investigaciones referidas a la educación inclusiva, y algunos antecedentes de la misma, en este apartado, nos centraremos en, como se dio tratamiento a las personas con discapacidad y cómo se generaron esos cambios en sus posibilidades educativas, hasta llegar al paradigma actual de educación inclusiva.

Según Parra Dussan (2010), en términos generales, en un primer momento existió una completa *exclusión* en los sistemas generales educativos globales de las pcd, consideradas indecuables. Posteriormente se les asignó, un tipo de educación segregada y particular, denominado educación *especial*. Luego se introdujeron cambios, relacionados al concepto de educación *integrada* y, solo recientemente, se comenzó a trabajar en la educación *inclusiva* basada en la *aceptación* de la diversidad, con el horizonte puesto en que, todos puedan acceder a los sistemas generales y niveles educativos sin exclusión por su condición.

Estos cambios en el tratamiento educativo son consecuencia, y dialogan con el tratamiento y la educación de las pcd en Europa, y en parte, es un reflejo de cómo se dió también, en la educación latinoamericana, por ello las abordamos según las trabaja el autor mencionado anteriormente:

a. La Segregación: En Europa, anterior al siglo XV, se registra que las pcd eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración social. Estas nociones respondían a creencias del orden de males divinos, castigos o pecados, correspondientes a una visión de las mismas desde un orden y moral cristiano.

b. Nacimiento de la escuela especial: En Francia, estas escuelas especiales nacen en el siglo XVI y se desarrolla durante el siglo XVIII, donde se empieza a brindar educación y atención a personas consideradas “deficientes”, inspirados en las ideas de poder educar “a los débiles mentales”. En esta misma época se creó el primer *lenguaje de señas* para comunicarse con personas sordas y, se desarrollaron metodologías orales para enseñar a las personas sordas que si bien fueron universalizándose cada país tiene sus

particularidades. Cabe destacar que, en el año 1829, Louis Braille, fue quien creó la escritura de puntos en relieve, la que es reconocida universalmente para la lectura y escritura de las personas no videntes y la que posteriormente, se difundió por el mundo como el “*sistema braille*”, actualmente en uso.

c. La Pedagogía terapéutica: Un tercer momento, según el autor, estaría marcado por los resultados de las producciones en las investigaciones, que se iniciaron en una etapa de estudio, medición y clasificación de las pcd, según el tipo de “deficiencia” y, surgiendo así lo que se va a denominar “la pedagogía terapéutica”. En esta etapa, tanto la psicología, como la pedagogía, y la medicina, van a ser las encargadas de intervenir y trabajar con las pcd, evaluando sus posibilidades educativas, realizando diagnósticos y clasificaciones que darán lugar a los recorridos a los que podrán acceder.

d. Tendencia psicométrica: Desde el siglo XX en adelante, surge la tendencia psicométrica, que va a impregnar y dejar una gran impronta en la educación global. Fué el francés Alfred Binet, quien, desarrolló la primera prueba de inteligencia. Con la ayuda de su colega Simon en 1905, crean la primera escala de medición de la inteligencia, denominada “la escala Binet-Simon”.

Dicha escala contemplaba el criterio de que, los niños debían emplear sus capacidades, para resolver determinadas tareas, desde actividades sensoriales a pruebas más abstractas, que incluían el uso de la capacidad intelectual. Se procuraba medir, lo que los autores de la técnica, entendían como, “factor fundamental de la inteligencia”, y que refería al juicio práctico o sentido común de los niños, basado en la capacidad de comprender, juzgar y razonar correctamente, en términos de Binet-Simon. Los resultados de estas pruebas, sumado al desarrollo de otros tipos de tests y mediciones similares, posibilitaron la clasificación de la población, a su vez que establecían jerarquías, en función de la capacidad mental. Con la posibilidad de medir a unos y otros, desde el año 1900, en Europa, se dará paso a una atención educativa especializada, diferente y separada de la educación normal, basada en mediciones cuantitativas. Cabe destacar, que estos tests fueron exportados hacia América y marcaron a la educación.

e. Educación especial: Desde el año 1917, en Europa, comienza la obligatoriedad y la expansión de la escolarización de la población en su conjunto. Con la entrada masiva de todos los niños, se empezaron a detectar alumnos con dificultades en el aprendizaje (según las mediciones sobre las capacidades individuales). Comenzaron a crearse aulas especiales dentro de la escuela común, dando paso al sistema de educación especial. Esto significó, empezar a generar profesores preparados, saberes diferenciales, programas especiales, entre otras cuestiones, que se interrelacionaban con los saberes de la medicina, la psicología, la psicología del desarrollo, y la pedagogía.

Posteriormente, y en esto podemos acordar que ocurrió de manera similar en la educación Argentina (ya mencionado), se empezó a poner de relieve que no todos eran niños deficientes, y que existía una gran intolerancia hacia la diferencia y la presencia de dificultades conductuales como, problemas de comportamiento, inadaptación social, entre otros, y que eran derivados como cuestiones de discapacidad sin serlo. Entran en juego las cuestiones referidas a lo normal/anormal, anteriormente trabajadas, desarrollándose el criterio del paradigma normalizador que atravesó la educación.

f. De la educación especial a la educación integrada: En el año 1990, la educación global es atravesada por la “Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos” (realizada en Jomtien, -desarrollaremos en el siguiente punto-), y comienza un nuevo recorrido, que hará énfasis, en los cambios necesarios para garantizar una educación para todos. Esto implicó, en términos teóricos y prácticos, que se empiece a trabajar sobre la cuestión de la integración de todos los niños.

La educación sigue rigiéndose bajo un paradigma normalizador, pero, entendiendo que esas diferencias, y diversidades, debían ser integradas, lo que en principio se logra y espera, desde la rehabilitación y la adaptación escolar. El eje estaba puesto en que el niño se integre, se adapte, se desarrolle en sus máximas potencialidades, para poder alcanzar los objetivos escolares tal y como se le presentaban. Si bien, esta educación, cambia el foco de la segregación, e incorporar la necesidad de integrar a todos, pone el eje en la educación como, un problema de superación personal, sin tener en cuenta las historias, las particularidades, los vínculos y las relaciones escolares con los que los niños debían convivir.

g. De la educación integradora a la educación inclusiva: Luego de la conferencia, y a través de las convenciones de los derechos de los niños y la convención de los derechos de las pcd, comenzaron a realizarse evaluaciones de organismos estatales e internacionales, sobre cómo se desarrollaba la experiencia de la integración escolar en los diferentes países. De los resultados, surge la necesidad de reevaluar la cuestión de la integración. Sumado a ello, grupos relacionados al tratamiento de la convención ponen en discusión, la necesidad de no poner el ojo en las condiciones individuales de las personas, y asumir la responsabilidad social que generan las condiciones de discapacidad entendida como una cuestión social y las barreras que se construyeron para estas personas, así como la exclusión que supone que se los trate como diferentes.

Comienzan los actuales debates sobre las bases de la escuela, donde, tal y como fue pensada y construida, en nociones de normalizaciones sociales, que no incluyen a la diversidad, no va a poder incluir a todos. Aparece la denuncia de que la escuela debe contemplar las diversidades que existen en la sociedad, sin excluirlas o segregándolas a otros espacios, poniendo de manifiesto la ilusión normalizadora que esconde y que es el

pilar de los objetivos escolares. Se empieza entonces a trabajar internacionalmente, y en cada país, en generar una escuela que no exija requisitos de entrada, ni mecanismos de selección, o discriminación de ningún tipo, entendiendo que las personas no deben cambiar para pertenecer, sino que deben tener espacio donde puedan ser como son y ser posibles de educar.

Llegando al presente, una escuela inclusiva, entiende que todos los estudiantes se benefician de una enseñanza que es adaptada a las necesidades de todos, y no solo los que presentan necesidades educativas *especiales*. Se analizan y se discuten los usos de los conceptos de “deficientes”, “ineducables”, y “especiales”, e incluso, ya desde los años 70’ se había puesto en revisión el concepto de discapacidad en sí mismo. En resumen, expone el autor:

“Asumimos la importancia del cambio terminológico de “integración” a “inclusión”, no solo como una cuestión semántica, sino como un cambio conceptual que ofrece mayor claridad y, además, redimensiona el significado de esta política en la práctica. La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.” (Parra Dussan, 2010, p.5)

En nuestro país, actualmente estamos en un momento transición, donde la meta final incluye el movimiento de la exclusión total de las pcd a la comprensión de que ellas son ciudadanos, con los mismos derechos que cualquier persona sin discapacidad, y que están exigiendo ser incluidas en todos los ámbitos de la sociedad, tanto en la escuela, como en las plazas, en los trabajos y los espacios culturales, sin generar espacios por fuera y para ellos segregados, sino, que puedan ser parte de todo en igualdad de condiciones, sin negar sus especificidades y necesidades diferenciales, si las hubiera, transformando el exterior, las estructuras, lo edilicio, y no a las propias personas.

Actualmente, hemos registrado desde el equipo de investigación el que participé inicialmente (2015), que existen numerosas tensiones en la práctica inclusiva, tanto en la legislatura, como en las normativas, y fundamentalmente en la aplicación de la misma. Ellas dan cuenta de que, las transformaciones materiales y concretas, llevan más tiempo que los

esperados, así como presupuestos que no están garantizados. Pero, también, por otro lado, y considero que sigue siendo la cuestión fundamental, es que el cambio actitudinal al que se aspira y el que se necesita, aún no se generó. En el recorrido de los cambios producidos en el tratamiento y abordaje de las pcd, se fue dando por entendido y por supuesto, que la actitud cambiaría los sentidos comunes de las personas en su totalidad, y no se ha trabajado en profundidad, ni se ha garantizado la formación social que implica este cambio de paradigma. En palabras de Larroza,

“A esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados. Lo afirmo con total honestidad, con mucha responsabilidad, porque cuando hemos evaluado proyectos de capacitación y formación, en los que se precisaba con exactitud cuál era el significado de “estar preparados”, esas capacitaciones generaron al fin muchísimos obstáculos para la acogida de esta población.” (2008, p.17)

Si aún hoy, estamos lejos de poder garantizar una educación de todos, es porque los cambios y las transformaciones son lentas y llevan tiempo, pero también, porque se naturaliza lo que se espera, y se espera que los docentes *sean* inclusivos, cuando, al igual que la mayor parte de nuestra sociedad, no lo son, y solo lo es un porcentaje de ellos, reduciéndose casi a una cuestión de elección. Esto no quiere decir, que sean los culpables de una actitud que es, ante todo, una cuestión social, y que antecede a lo pedagógico. La sociedad no está configurada para alojar la diferencia, y menos, a la discapacidad. Que esto sea una problemática, no quiere decir que las personas a cargo del tratamiento de esta población, puedan decidir no trabajar con ellas, o, si formarse y actualizarse, o no, en el tema, ya que al ser una cuestión de derechos, es una responsabilidad política de todos. Lo que debería contemplarse, y dedicarle tiempo y los recursos necesarios, es a la formación en inclusión, no como una mera capacitación, sino como un trabajo que necesita ser abordado en profundidad, ahora, más que nunca. Siguiendo con el autor, también destacamos que expone que de todas maneras la preparación técnica y la formación curricular, no funciona necesariamente como posicionamiento ético en relación con los otros, “¿Cómo habitar, poéticamente, el encuentro con el otro?” (Larroza, 2008, p.10).

Según Ainscow (2005), recuperado en Paya Rico (2010), el tema de la inclusión, realmente es muy complejo, e incluye algunos puntos a tener en cuenta que son interesantes de evaluar a la hora de trabajar estas cuestiones. En principio, *incluir* es considerado como *un proceso*, y como tal es una práctica que nunca finaliza. Por lo que, debe ser entendida como, una búsqueda interminable de formas adecuadas y diferentes para responder a la diversidad, lo que no hace a una única forma, ni a una única manera

universal. Por otra parte, explica que, lo que hace complejo a la educación inclusiva, es que se centra en la identificación y eliminación de *todas* las barreras, a las que los estudiantes se encuentran expuestos. Esto implicaría la práctica permanente de estimular, la necesidad de la creatividad, y la resolución de problemas de formas novedosas y nuevas, porque, algunos problemas se resuelven, mientras que otros se acumulan, y también se actualizan mientras que van apareciendo nuevos focos de conflictos, en respuesta a las condiciones sociales generales.

Otra cuestión a considerar, que genera mucha tensión en el campo concreto es que, la inclusión no es solo estar en el aula estando pero ausente, como se denuncia que sucede. Implica asistencia, participación y rendimiento de todos, lo que va a demandar, nuevos aprendizajes vinculados con *esos otros diferentes*, que antes estaban segregados, no estaban, parecían inexistentes, pero que ahora, están en todas las aulas de las escuelas. Cabe destacar que cuando exponemos asistencia, se debe trabajar en la misma, como el lugar en donde los estudiantes aprenden algo y no solo ocupan un lugar, cuestiones que se ponen de manifiesto en las realidades áulicas.

Por otra parte, Paya Rico (2010), también destaca las cuestiones que debemos tener atención especial, sobre las características que implica una educación inclusiva en el escenario actual latinoamericano:

“– Enfoque transversal que implica distintas dimensiones (desde la política educativa al aula), niveles (el aprendizaje a lo largo de toda la vida en contextos formales y no formales) y unidades para lograr una educación equitativa de calidad y contribuir al derecho a la educación.

– Es un proceso dinámico y evolutivo para entender, abordar y responder a la diversidad de todos los estudiantes a través de una educación personalizada, que considera los distintos perfiles, con textos y oportunidades de aprendizaje.

– Facilita y viabiliza la comprensión, identificación y eliminación de las barreras a la participación y al aprendizaje. Considerando los obstáculos desde una perspectiva multidimensional que engloba factores culturales, sociales y educativos.

– Prioriza políticas y programas destinados a grupos de alumnos en riesgo de ser marginados y excluidos o con bajos logros de aprendizaje, ofreciendo oportunidades de aprendizaje equivalentes.” (Paya Rico, 2010, p.14)

Dentro del equipo, donde nacieron las preguntas que intentaba responder esta tesis en sus orígenes y que aún son rescatadas, fueron analizadas las siguientes cuestiones dentro de las tensiones y paradojas respecto a la educación inclusiva en Buenos Aires,

Argentina. Mencionaré solo algunas de ellas, que dan cuenta de que, si bien está claro el horizonte y la meta, es necesario *aceptar* que aún queda mucho trabajo por hacer:

- “Los documentos y la Convención, “Explícitamente prohíben que las personas con discapacidad, queden excluidas del sistema general de educación. La Convención no se refiere a la educación especial. Refiere sólo a educación inclusiva.
- Una de las tensiones encontradas es que si los Estados Partes deben asegurar la plena inclusión en el sistema general, por qué se mantiene el ámbito de la escuela especial como la institución garantizadora de la integración. Llevando la tensión al máximo, ¿porque existen aún las escuelas especiales?
- La inclusión de niños/niñas/ jóvenes con discapacidad en ciertas instituciones escolares, han llevado a prácticas segregatorias al interior de la escuela, no garantizando la trayectoria escolar que ese niño/niña/joven puede realizar.
- El cambio hacia un diseño curricular común para todos los niños/niñas/jóvenes propuesto por la normativa, no ha interpelado el paradigma normalizador de la escuela “común”.
- La “demanda” por una educación “común” para todos ha tenido ciertas modificaciones a partir de la declaración de la Convención y la incorporación de ciertos colectivos sociales como sujetos de derechos, sin embargo sigue habiendo una valoración de la escuela especial por parte de ciertas clases sociales que sienten allí una real inclusión y un reconocimiento de la problemática familiar.” (Sosa, Acuña, Conese, Mirc, 2015, p.8,9,10,11,12)

A modo de ejemplo, son algunas de las aristas que están siendo trabajadas por diferentes equipos tanto de educación nacional, como provincial. Entre ellos, destacamos el grupo de estudios denominado “Art.24” en nuestro país, al que referiremos en el capítulo sexto, así como por organismos internacionales como Unicef, la Unesco, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que han producido materiales en la temática. De ellos se nutrió esta tesis, porque son insumos valiosos que dan cuenta de tratamientos que enmarcan prácticas concretas, y los incluiremos más adelante, para dar cuenta de la relación que podría establecerse entre practicar yoga en las aulas, y la posibilidad de garantizar *algunos* puntos de la educación inclusiva, así como aportar a la resolución de ciertas tensiones que se generan en la praxis educativa con respecto a nuestras realidades económicas y materiales en las que las escuelas conviven ya expresadas.

### 2.3 Educación para todos

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros.”  
(Manual de educación inclusiva, Ministerio de educación de Bs As, 2019, p.22).

Desarrollaremos brevemente algunos puntos importantes de lo que se denominó, “Educación para todos”, que fue un programa a nivel mundial y que atravesó a nuestro país, guiado por UNESCO, con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y también los adultos, así como garantizar la igualdad de género en la educación que deberían haberse completado para el año 2015. Cuestiones que aún están muy lejos de lograrse, pero que en términos simbólicos y culturales, son muy importantes que sean consideradas prioridad de las agendas políticas y presupuestarias, de los estados parte.

El antecedente de este programa, se encuentra por un lado en la “Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos” realizada en Jomtien, en Tailandia en el año 1990, donde 155 países y representantes de unas 150 organizaciones, lograron ponerse de acuerdo en, "universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década". Este hito global marcó y atravesó la educación de todas las regiones, aportando debates en torno a la educación de la humanidad en s conjunto.

A partir de este encuentro, se realizó una “Declaración Mundial sobre Educación Para Todos”, con el horizonte de establecer un consenso en que la educación es un derecho humano fundamental, instalando así, el compromiso de realizar todo tipo de cambios en el tema.

Otro antecedente fundamental en la educación, y en toda la transformación global, fue el “Foro Mundial de Educación de Dakar”, realizado en el año 2000 en Senegal, África, donde se realizó el balance de las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. En este encuentro, se reafirmó el compromiso de lograrlo, esperado para el año 2015. También, se reafirmó el papel de la UNESCO, como la organización

principal con toda la responsabilidad de la coordinación de otros organismos y organizaciones para lograr este objetivo entre otros consensuados por los estados parte.

Esto generó que se realizarán numerosos documentos, guías y señalamientos para trabajar en las distintas regiones. En el caso de Argentina, destacamos la adhesión a la “Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina”, como parte del cambio y las proyecciones educativas, entre otros.

Otro antecedente, que vamos a destacar, es la incorporación en Argentina en la Ley de Educación Nacional del año 2006, puntualmente, la “Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”. Desde ese año, comienza institucionalmente a formar parte del sistema educativo nacional, como una de las ocho modalidades que el Estado reconoce, junto a los tres niveles de educación obligatoria (Inicial, Primaria y Secundaria) y el nivel de Educación Superior. La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, se instala en nuestro país para, garantizar el respeto por la identidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos originarios, y se encuentra bajo la coordinación de la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, impulsando las acciones de formación docente, construcción de propuestas pertinentes, y se apela a la participación de los pueblos a través de sus representantes y organizaciones. Esto, representa un cambio de paradigma en cuanto al reconocimiento, de la diversidad que presenta nuestro estado nación, garantizando un compromiso con nuestros pueblos originarios y las niñeces étnicas.

Por último volvemos a destacar la importancia que tuvo la adhesión en el año 2008, a La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ya que es un instrumento internacional de derechos, destinada a proteger los mismos y la dignidad de las pcd.

#### 2.4. Pedagogía de la Indignación, Pedagogía del Oprimido y La educación como práctica de la libertad. Aportes de las reflexiones de Paulo Freire para una educación para todos.

“Si al leer este texto alguien me preguntara, con irónica sonrisa, si creo que para cambiar Brasil basta con entregarse al cansancio de afirmar una y otra vez que el cambio es posible y que los seres humanos no somos meros espectadores, sino también actores de la historia, diría que no. Pero también diría que cambiar implica saber que es posible hacerlo.”  
(Freire, 2012, p.65)

Cómo antropóloga, me he cuestionado sobre la palabra educación: ¿Qué significa educar?. La respuesta más competida con la que he podido resolver mi inquietud, la he encontrado en las publicaciones de Paulo Freire. Desde sus aportes, he retomado algunas cuestiones sobre la educación popular que me parecen fundamentales para reflexionar, y que las he desarrollado en los talleres de alfabetización que brinde en los distintos barrios mencionados. Mi primer encuentro con Freire fue con, *La educación como práctica de la libertad* (edición 2008), allí, él logró responder a mis inquietudes afirmando que una educación “verdadera”, es aquella que implica praxis, reflexión, y acción, de nosotros mismos sobre el mundo, para poder transformarlo. Según el autor:

“La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que no pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.” (Freire, 2008, p.15)

Una educación que nos haga ser parte de la realidad colectiva, nacional, pero que a la vez nos haga autónomos, y que nos construya en valores de igualdad y solidaridad con el grupo. Una educación que nos forme para ser conscientes de nosotros, y de nuestro lugar dentro de algo mayor a nosotros. Que nos haga comprender nuestra existencia en el mundo, dándonos la posibilidad de desarrollarnos como sujetos. En palabras de Freire, “Por eso, la verdadera educación es diálogo” (p.17).

Una educación que contemple las realidades actuales, necesita de estos principios, del diálogo y la comunicación permanente, entre las variables que se atraviesan en el conjunto y entretejido contextual, social y espacial presente. Una educación, que no haga de su educando un sujeto pasivo y de adaptación, sino por el contrario buscar generar un sujeto crítico, y de autovalía personal, construyendo esa autonomía a partir de la praxis. Según el autor, las capacidades de decidir y de elegir, son actos propios de los

sujetos, posibilidades meramente humanas, y por ello, resaltan la importancia de una educación que enseñe sobre estas habilidades. Él expone que, una práctica educativa tiene que estimular la creatividad, la curiosidad crítica, que contemple que los niños deben crecer ejerciendo su capacidad de pensar, de indagarse, de dudar, apelando a reflexionar sobre la transformación de lo injusto, lo desigual.

En *Pedagogía del oprimido* (edición 2005), nos aporta un modelo de educación que abogue por la libertad, donde distinto a una educación para la adaptación, se postulan modelos de transformación, de ruptura. De un sujeto cognoscente pasivo a uno activo, uno que sea capaz de poder tomar conciencia de sí mismo. Donde concientizar, no se usa como sinónimo de ideologizar, o de proponer nuevos esquemas mentales, que harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. Si no, como la acción de enseñar a dar cuenta a las personas, sobre su capacidad de decidir y elegir y a poder hacerlo. Es una práctica que aspira a la libertad, ya que al dar herramientas al educando, el mismo puede ser y estar en el mundo, de una manera menos oprimida y con más conciencia del lugar que ocupa, o que puede ocupar. Enseñar a ser no sólo sujetos de la historia, sino, ser historia y hacer historia.

Por su parte, en *Pedagogía de la indignación* (edición 2012), realiza una recopilación de “cartas pedagógicas en un mundo revuelto”. Las mismas apelan a los lectores, a comprender que la realidad no es solo la que creemos que está siendo, como si se creara por fuera de nosotros, sino, que es creada por nosotros, y que entonces, puede modificarse, que podemos modificarla. Es la que es ahora, como bien podría ser otra. Y para que sea otra, debemos *luchar* por ello. Debemos, no rendirnos a la posibilidad inherente, al miedo de pensar que no queda más nada por hacer, o que, lo que hay por hacer, es demasiado complejo.

En estas cartas, Freire nos habilita al derecho de, sentir rabia e indignación por las condiciones existenciales materiales y simbólicas que estamos atravesando, incluso, está bien si estas emociones nos derraman las lágrimas, cuando pareciera ser que no queda más nada que hacer. Pero él mismo, nos propone que, no caigamos más, en el discurso facilista que asume que la “realidad es así”, porque volviendo al principio, somos quienes hacemos esta realidad, y quienes podemos cambiarla. Y este es el momento de hacerlo, porque no hay futuro, que no se haya construido en el presente. Lo que hagamos en este momento, es importante para el devenir de nuestra historia. Los educadores debemos dar esos cambios en la praxis, debemos utilizar las teorías y saberes, como los horizontes pedagógicos y construir realidades nuevas, incluyendo la diversidad presente.

“Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo el de quien constata lo que acontece sino también el de quien interviene como sujeto de los acontecimientos. No solo soy objeto de la historia, sino también su sujeto.” (Freire, 2012, p.101)

Al ser conscientes de que somos sujetos, y que provocamos los cambios, nos volvemos conscientes de la capacidad de intervenir en la realidad, tarea que es compleja y comprometida, con generar nuevos saberes, en vez de adaptarnos a ellos. Y a partir de estos saberes que comparte el autor, *cambiar es difícil pero es posible*. Pedagogía de la indignación, es una invitación, y un aporte concreto a tomar conciencia, de que debemos apostar a creer, si queremos cambiar la realidad educativa. A no perder las esperanzas, porque la realidad es una construcción, y está en permanente modificación. Por estas afirmaciones, esta tesis considera que es posible aportar a la construcción de un educación inclusiva, a partir de experiencias nuevas, creativas, aceptando la realidad material y económica que atravesamos, y generando, nuevas posibilidades de habitar la escuela y los tiempos actuales. Para esto, proponemos que la inclusión, podría ser quien pueda recomponer los tejidos de solidaridad, que necesitamos para aportar a una sociedad menos injusta, menos violenta, menos segregatoria, y en mayores condiciones de igualdad en garantía de derechos.

Hemos analizado que la pandemia complejizó la educación aún más de lo que era antes, y la necesidad de trabajar en la actitud de *aceptar* las diferencias. Pareciera que es evidente pero, aunque las escuelas están llenas de carteles sobre el respeto de la diversidad, socialmente no las aceptamos. En un país donde la mitad de la población vive bajo la línea de la pobreza, ¿Cómo enseñar a aceptar?, ¿Cómo construir igualdad?. Quizá sea hora de dejar de problematizar lo que ya es problemático, y empezar a desarmar y desnaturalizar la normalidad incuestionada. Pensar la diferencia, como categoría constitutiva de la especie humana y como parte de toda población, es una posibilidad de pensar la inclusión en perspectiva comunitaria y social.

Pensar la inclusión como horizonte social y comunitario, que atraviesa a la educación, pero que no se limita a ella solamente, implica, comprometernos con la responsabilidad de un sistema donde se incluya a todos. Al no estar dado, y al existir tanta exclusión social de las personas con discapacidad, de las personas trans, de las personas pobres, y de las minorías, es necesario entender que hace falta transformación de la realidad, y no solo denuncia o producción teórica. Debemos llevar todo el conocimiento a las bases, dialogar e interactuar entre niveles e instituciones. Dentro de la escuela, esta perspectiva debe servir para generar no solo contenido curricular, sino redes donde las

familias, el barrio, los docentes y todos los estudiantes (con y sin discapacidad), puedan abordar la inclusión como práctica cotidiana, como una forma de vincularnos, y no solo “aceptando a la diversidad”. Una posibilidad puede ser, apostar a construir vínculos tolerantes de la diferencia, entre adultos y niños y entre pares, que generen esa educación inclusiva a la que anhelamos. Una cultura de la diversidad propone:

“Tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y desigualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos, y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Supone la revisión de prácticas institucionales, el conocimiento de los repertorios culturales y los vínculos entre los ciudadanos del entramado comunitario, y de los marcos normativos que regulan las prácticas sociales.” (Sosa, 2015, p.75)

Los aportes de Freire siguen siendo ricos y valiosos insumos, para discutir entre docentes, directivos, y educadores, que, atravesados por todas estas estas cuestiones socioeconómicas han perdido la utopía de cambiar el mundo. Si bien, la escuela pública, se ha resignificado en estos últimos años, “las deterioradas condiciones de trabajo docente y el nuevo estatuto de la pedagogía, afectada tanto por la multiplicidad como por la dispersión de saberes, denuncian las dificultades de escolarización y pedagogización de la infancia” (Carli, 1999, p.6). Recuperar el horizonte, y reconstruir la esperanza de que los cambios sean posibles se hace necesario en contextos de incertidumbre y deterioro generalizado.

### 3.1 Más allá de los obstáculos, la posibilidad de transformar

“Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa – pedagógicamente- entre nosotros.” (Larroza, 2008, p.14)



7 Imagen: Pintando un mural denominado “Educación y Libertad”, en el barrio La Isla, La Plata, 2015.

Este apartado está dedicado a los docentes y educadores, a quienes enseñan sobre algo, sobre un contenido o sobre la vida. Comienza con la recuperación de una experiencia que realice en el año 2015 en la ciudad de la plata, en un barrio denominado “La isla”, por haber quedado delimitado entre las orillas del arroyo del gato. Llegué al barrio en el año 2013, tras un suceso muy difícil que le toco transitar a mi ciudad, luego de la inundación más duras de la ciudad. Allí, justamente, en ese barrio, me encontré con una niña de 11 años, con discapacidad. La misma, jamás había asistido al jardín, ni a la escuela, ya que la familia no contaba con los recursos económicos para trasladarla hasta la escuela que se le había asignado- designado, según su “patología”. Etiquetas que definen tránsitos por la vida diferenciales, e imposibilitando el desarrollo de cuestiones fundamentales como el derecho a, más a allá de su situación, acceder a la educación. Allí surgió el interés, la pregunta antropológica por “la otredad”. A partir de ahí empecé a involucrarme más con el tema.

En este barrio entendí que la cuestión de las pcd, es una cuestión política y fundamentalmente cultural. Excluirlos de la vida general es una *injusticia indignante*, sobretodo parra las familias de esas personas que viven sus vidas en completa exclusión social. Y aquí también aprendí otra cuestión fundamental, las variables discapacidad y

pobreza, sumada a la variable de género, son una triangulación muy excluyentes y difíciles e transitar para quienes la viven. Estas cuestiones y principalmente la educación de estas personas marco el interés que cobraría mi posterior formación, e incluso dentro de la practica en la que hoy trabajo, dando clases de yoga. Este es mi mayor hallazgo y desarrollo profesional, incluir al yoga el marco de referencia de la educación inclusiva, y las teorías y corrientes conceptuales en las que me escribí en esta tesis, trascendiendo la escritura, la perspectiva desde donde se hizo este trabajo y llevarlo a la práctica, a la praxis. Gracias a ello, entre a la escuela en el momento oportuno, no cuando esperaba hacerlo, sino dos años después de ello.

(...)

En marzo del 2022, me acerqué a la escuela especial N°514 denominada “Luis Morzone”, ya que soy vecina del barrio de la escuela, para dar a conocer mi interés por realizar el trabajo de campo en la misma, haciendo yoga con los niños. Después de algunas presentaciones, entrevistas, diálogos, y ordenamiento de las actividades, presenté el proyecto formal en el mes de mayo. Los tiempos escolares son particularmente lentos, y las autorizaciones, que tuvieron que pasar por tres instancias diferentes las cuales tuve que llevar yo misma los papeles y esperar entre una semana y 10 días sus devoluciones, llegaron a aprobarse unos meses después. Mientras este proceso fue desencadenándose, logré mantener un vínculo frecuente, mientras iba conociendo la institución y la población.

La escuela es de carácter estatal pública, cuenta con comedor, y tiene estudiantes de primaria y de secundaria. Es un colegio que recibe a poblaciones diversas, con distintas trayectorias escolares. Algunos de sus estudiantes son de jornada completa, otros se incluyen en ciertos horarios, otros algunos días nada más. Las trayectorias reales son complejas e individuales, particulares de cada estudiante y de sus proyectos de inclusión, así como sus situaciones de vida. Algunos de los niños provienen de hogares de abrigo de los alrededores de la zona. Otros, asisten con acompañantes terapéuticas externas a la institución, que suelen hacer de nexo y de apoyo escolar. Existen tantas particularidades dentro del edificio, que hace de la escuela un espacio heterogéneo, que hace que sea abierto a nuevas posibilidades.

Asistí a la escuela una vez por semana, al aula de “los más chiquitos”, (reconocidos así por toda la escuela). En general, porque siempre que asistía variaba el número de las personas que concurren al aula, y cambia según día y horario, eran alrededor de 10 niños, de entre 8 y 12 años. Recordemos que, en las escuelas especiales, las aulas no siempre son graduadas, por lo que más que la edad están agrupados por diagnósticos y posibilidades cognitivas. El espacio en el que participé, estaba a cargo de dos docentes, y había una acompañante terapéutica de uno de los niños que asistía regularmente. Llegué con mis herramientas de yoga, y con mi predisposición a lo desconocido, a probar que

sucedería en un espacio donde “todos” son pcd. El espacio áulico de una escuela especial, me era totalmente ajeno a mis prácticas anteriores. Llena de preguntas, imaginé muchas presentaciones posibles. Finalmente entendí lo que vengo reflexionando hace rato, para incluir y alojar, debo *conocer*.

Por lo que me propuse el objetivo de ser *100% antropóloga*, y los primeros encuentros los destiné al encuentro con el “otro”, y le di lugar a la presentación mutua. Consulté con las docentes que “necesidades” existían, y como podía aportar a las mismas desde lo que venía a experimentar, registrar y analizar, el yoga aporta herramientas para conocer e incluir. Surgió en el diálogo, conocer las situaciones particulares, para comprender de qué manera las diferentes herramientas con las que cuento pudieran aportar al grupo. Entre los problemas a abordar en el aula en *presente*, las docentes me comunicaron: el lenguaje de algunos que aún no lo han adquirido, aprender a atarse y desatarse los cordones, aprender sobre el uso adecuado del cuerpo de sí mismos y con los demás. Y entre las mayores dificultades, la problemática de cómo construir los límites de “lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer”, particularmente en los niños sin lenguaje y en los que existen ciertas cuestiones diferentes en la comprensión cognitiva, y sobre las “normas” sociales.

Desde el primer día, pude observar como el personal de la escuela, naturaliza hablar y reconocer a los niños por sus “patologías”, que son evaluadas y expuestas como “moderadas” o “severas”, las cuales fueron comunicadas hacia mí, frente a los niños con total naturalidad. Todos conviven dentro del aula, lo que genera un espacio que, de a ratos, es muy tranquilo y en algunos momentos es muy caótico, dependiendo del estado general de las singularidades, tanto de los niños como de sus docentes. Algunos de los niños, no responden a “*lo esperado*”, según los imaginarios sociales, en casi ningún momento de la jornada, y como parte de sus formas de estar en el aula, gritan, se descalzan (y no se quieren volver a calzar), tiran las cosas, y no responden ante las docentes, lo que genera una clase diferente, y muy diversa según el día a día. La estrategia de las docentes a cargo es usar música “relajante”, música seleccionada de canales de musicoterapia, durante toda la jornada. La usan para los niños y para ellas, para generar un clima de menor tensión, según me comunicaron. Según las experiencias, corroboraron que los días que no pudieron poner música, se encontraban más “alborotados”, que cuando escuchan la música, por lo que siempre privilegian el uso de la misma.

La observación y registro de estas experiencias, me permitió entender que los niños con discapacidad (al menos los de esta escuela, esta edad, esta ciudad), presentan en el aula, formas de comportarse y de estar en movimiento disruptivas, entre gritos, y entre las manifestaciones de los docentes de que “hacen lo que quieren”. Pero, en los talleres que he brindado de yoga en brújula y de manera privada, los niños se desenvuelven de maneras

similares, les encanta gritar, tirarse al suelo, correr, estar descalzos, y “hacer lo que quieren”. En cuanto a las problemáticas presentadas en la escuela especial, tampoco me resultó muy diferente de las encontradas en la ONG Brújula, ya que ambas, muchas de ellas están vinculadas a las condiciones de vulnerabilidad y pobreza en la que vive dichas poblaciones. Niños con “poca atención” de sus familias, “niños dejados” (comentarios de las docentes), niños sin lenguaje, sin estrategias de lectoescritura. Niños ansiosos con el horario de ir al comedor, es decir, niños con hambre. Incluso, y lo que más angustiante, niños que pelean por la comida.

Entendiendo que el registro es localizado, particular, y una observación subjetiva, estas cuestiones se dan en otras aulas argentinas. Las mismas han sido registradas por numerosos investigadores y docentes, y son problemáticas actuales a las que nos enfrentamos como sociedad, en donde se inscribe la discusión y el horizonte de la inclusión social. Por lo que, no podemos ya dejar de pensar cómo, y de manera, la realidad material y simbólica es parte, y se hace cuerpo dentro de la escuela. Una propuesta posible puede ser, problematizar lo normal, lo normalizado y lo esperado, en vez de seguir preguntándonos por la supuesta anormalidad. Porque, cuando, lo no esperado se presenta como la condición central, hace posible el giro hacia la pregunta por lo que ya no es, por lo que ya no está. Quizá la inclusión pueda ser la posibilidad de aceptar lo que es, y lo que está, para poder reconfigurar las nuevas formas necesarias, junto a los cambios venideros, que no se darán sin un presupuesto acorde al contexto y panorama en el que se insertan.

En relación a mis experiencias, destaco un trabajo realizado en Florencio Varela, Buenos Aires donde Hernández Pasquini y González, del año 2021, exponen los resultados en inclusión en aulas, y registran las diversidades y complejidades que encuentran. Según ellas, las mayores dificultades que se dan en la inclusión radican, en las dificultades que tienen origen en una dimensión simbólica y afectiva. Ellas consideran que es necesario reconfigurar los encuentros con, esos “otros” que son diferentes de nosotros. Exponen, sobre la importancia de la escucha en la transferencia pedagógica, entendiendo que cuando se abre camino para encuentro con el otro, y se propician espacios dialógicos, con escucha activa del educador, se habilita la posibilidad de generar el vínculo afectivo, acortando las distancias simbólicas y adultocéntricas que existen en las prácticas. Esto hace posible que, los estudiantes se puedan percibir como interlocutores pedagógicos válidos, que son acreditados por un vínculo que los legitima como sujeto.

Los resultados de sus experiencias en el aula, les enseñaron que, “el vínculo transferencial debe ser propiciado por el docente de manera deliberada y atenta para lograr una verdadera integración de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje cualesquiera sean sus motivos” (p.8). Por otra parte, ellas encuentran que en la cuestión de la inclusión pareciera que hay algo más sobre lo que no es posible legislar, ni que se puede

revertir solo con ayuda económica, y que, refiere a cuestiones que tienen que ver con *la empatía y con el afecto*, que entran en juego en el desarrollo de los contenidos curriculares y las situaciones vividas en la escuela, y que son tareas importantes en la enseñanza, siendo actualmente, y en este presente, inevitable trabajarlas. Ante la diversidad existente, hay que aprender a escuchar y dar nuevos sentidos al espacio grupal, que es propicio en los espacios áulicos. Ellas dan cuenta de lo siguiente, “esta complejidad es un escenario común que afrontamos cotidianamente, dentro y fuera del aula y hace que repensemos nuestra tarea de enseñanza” (p.12). Es, en esa mutua aceptación, en la convivencia, donde se pueden dar la posibilidad de construir y garantizar, los espacios de escucha y dialogo, donde se juega un papel decisivo en el componente transferencial que se establece, en el vínculo educacional fundamental para la inclusión de lo diverso. Cerrando con sus aportes que son insumos para pensar en la cuestión sobre la actitud de incluir (y no en la falta de recursos económicos), “para enseñar, debemos habilitar un espacio de encuentro con los otros en el que puedan aprender valiéndose de un vínculo afectivo que los legitime en ese rol activo” (p.15).

Sus reflexiones me permiten dar cuenta que al igual de mis observaciones, la cuestión de lo afectivo, es lo que más se está necesitando en la experiencia subjetiva del presente. Ante la pobreza, la vulneración de derechos, la violencia social, las condiciones pandémicas, y el bajo presupuesto actual, la esperanza posible y el giro necesario para transformar la realidad refiere a reconstruir los vínculos, apelar a la empatía, enseñarla sobre la solidaridad, desarrollar trabajos en equipos que no promuevan la competitividad, mejorar las sensaciones y emociones que se viven en los espacios dentro del aula, apelar a los recursos humanos y generar desde las herramientas posibles y las condiciones existentes mayor bienestar. Aceptar la realidad, incluir las diferencias y las problemáticas actuales y configurar algunas posibilidades desde el trabajo colaborativo y haciéndolos parte a los niños y jóvenes.

De acuerdo con Danel (2015), “las escuelas, en cuanto dispositivo de abordaje, son analizadas a partir de la recuperación de la red de relaciones (y sentidos asociados a ellas) que se establecen en los escenarios escolares” (2015, p. 3). Una educación para “todos”, es una educación que aspire, como ya lo hace, a alojar a las diversidades implicando el conocimiento de las mismas. Dialogar, escuchar, y generar nuevos saberes y discursos que den forma a nuevas representaciones de la realidad social. Las aulas, pueden ser pensadas como el espacio donde la realidad que, como hemos analizado, siempre estará en constante movimiento y sujeta a la posibilidad de cambiar, puede ser el escenario de transformación. De hecho, lo es. Lo que debemos aspirar es a tomar conciencia de que podemos hacer mucho más de lo que creemos, siempre que realmente tengamos la esperanza, la convicción y nos asumamos como agentes de posibilidad de cambio,

aceptando las necesidades presentes y formándonos en nuevas bases, incorporando nuevas herramientas y recuperando los saberes que sirvieron y sirven.

Si pensamos puntualmente en el caso de las pcd, ya no es una posibilidad o elección personal trabajar con ellas, ni es una elección incluirlas o no. Ellas son, y están en nuestro mundo, y debemos dejar de segregar lo que ya está incluido en la exclusión. Hemos desnaturalizado y puesto en relieve que la discapacidad:

“(..) es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.”  
(Palacio y Bariffi, 2007, p. 19)

De igual manera, si desnaturalizamos y aceptamos que no hay estudiantes esperados, ni existe homogeneización de las niñeces, e incluimos en las aulas la aceptación y el abordaje de las cuestiones contemporáneas de pobreza, interculturalidad, género, y otras variables, como educadores y agentes estatales, es decir, como parte del Estado, podríamos construir desde lo que tenemos y hacia adelante. La combinación de exclusión social y pobreza, está agravada porque aún persisten problemas graves en la arquitectura de los sistemas educativos. “Pese a las reformas de la última década, no han logrado institucionalizar dispositivos que permitan mejorar su propia gobernabilidad democrática” (Fanfani, 2015, p.55).

Debemos admitir que hay niños que, su forma de estar en el mundo es diferente a lo que esperamos o a lo que nos enseñaron, que quizás en toda su trayectoria nunca logre sentarse 4 horas de corrido en el banco, ni que aprenda a sumar, o quizás, nunca llegue a adquirir el lenguaje verbal, sin embargo, son parte del entramado social, y tenemos que incluirlos pero sobre aceptarlos, enseñándoles a conocer y desarrollar su máximo potencial sin adaptarlos y presionarlos a “encajar” en modelos estándares que son los que nos forman para enseñar. Esta cuestión es problemática, y surge la pregunta, ¿cómo educarlos, respetando como son, para que sean parte de la sociedad y aprendan a convivir con los demás?

Una educación de la diversidad, tiene la tarea de construir subjetividades válidas, agentes de cambio, generando espacios activos de escucha, revaluando los tiempos de los procesos, y los relojes establecidos que no marcan las posibilidades de todos. Debe aprender a comprender a las diversidades, y darles lugar para que puedan ser y desarrollarse. Entendiendo que el mayor compromiso lo tenemos los educadores, siendo

quienes estamos delante del aula o espacio educativo, no podemos desconocer los temas que he abordado en el marco teórico, y aún menos, podemos desligarnos del compromiso que supone el cambio al que la educación inclusiva y para todos aspira. En palabras de Fanfani (2015):

“Es probable, entonces, que para “seguir progresando” hasta alcanzar la universalización de las coberturas no baste continuar con la lógica de la proliferación, sino que haya que intensificar la inversión en el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas (...) Que den respuestas adecuadas a las situaciones particulares que hay que resolver.” (p.69)

Por otra parte, una educación para todos, debe contemplar en su transformación, lo que según Terigi (2009) implican, las actuales trayectorias escolares discontinuas. El sistema educativo nacional define a través de su organización lo que llamamos trayectorias escolares teóricas:

“Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Estándares que considerados “normalidades” quien no se adapte a ellos será señalado como anormal. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción” (2009, p. 19).

Si analizamos las trayectorias reales de los niños y jóvenes, se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con, o próximos a, las trayectorias teóricas, pero también, se pueden reconocer itinerarios que no siguen ese cauce, que son lo que ella va a denominar “trayectorias no encauzadas”. En la situación actual educativa, que sumado a todas las variables que hemos abordado, se incluye la variable “pandemia” o “post-pandemia”, gran parte de los niños argentinos, transitan su escolarización de maneras muy heterogéneas, variables, disruptivas, incluso en el caso de los niños con discapacidad, entre dos espacios escolares diferentes. Lo que pone de manifiesto es que en el presente, en la escuela, no existen recorridos lineales dentro del sistema educativo (Terigi, 2009, p. 19). El concepto de trayectoria escolar anclado en la actualidad, nos hace reflexionar: *¿Cómo garantizar la educación equitativa y de calidad entre estos tejidos discontinuos y diferenciales?*

La primera parte de la tesis, se propuso conducir a los lectores sobre la idea central que fue trabajada en estos años, dentro del equipo de investigación, y que dará un cierre parcial a esta parte. La misma refiere, desde una mirada subjetiva y desde un marco antropológico anclado en comprender procesos educativos, a entender que la educación a la que se aspira, más allá de los obstáculos, tensiones, paradojas y problemáticas, puede transformarse. De hecho lo hace continuamente, pero, desde la conciencia de hacerlo, se debe poder trabajar en profundidad, en los equipos interdisciplinarios y en todos los niveles sobre el hecho actual sobre, el desvanecimiento de la ilusión meritocrática con la que se crea la escuela. En sus bases y fundamentos de una normalidad basada en desarrollo biológicos “naturales, con el que de alguna manera se sentaron las bases para la educación gradual (dividida por grados/ años), y que es falsa e incluso poco esperable. Una educación que fue creada con un supuesto de “progreso lineal e indefinido”, relacionado a la construcción de las niñeces en futuros ciudadanos productivos, que hoy llega a su fin, poniendo de relieve que en los sentidos comunes aunque estas representaciones siguen vigentes, las transformaciones en las niñeces dan cuenta de la necesidad de estructurar el campo con los nuevos saberes y nuevos enfoques pedagógicos.

Los cambios que se han ido dando a lo largo de los años en el sistema educativo, por mencionar, la obligatoriedad de la educación secundaria, la escuela para adultos, que los niños con discapacidad puedan estar en el sistema “común”, entre otros, han venido a poner en jaque a una educación que tiende a la homogeneidad y a la normalización de los cuerpos, y que ya no puede responder a las nuevas realidades latinoamericanas. Según Terigi (2009), la segunda mitad del siglo XX, fue un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas, pero, el mismo convive con la evidencia de resultados socialmente desiguales, un hecho que se da en todas partes en el mundo. Esto se hace evidente actualmente en Argentina donde si bien la mayoría de los niños entran a la escuela, no todos cuentan con los mismos recursos familiares y escolares para lograr las certificaciones y títulos socialmente relevantes.

Las investigaciones en el tema, ya vienen señalando, tanto las dificultades persistentes de los sectores pobres para ingresar y permanecer en el sistema educativo, como en las diferencias en los aprendizajes a los que pueden acceder los niños, según sus condiciones estructurales. Estas dificultades se relacionan con las trayectorias esperadas de las que hemos mencionado y que basadas en un supuesto normalizador del “ciudadano típico”, actualmente están fuertemente problematizadas pero siguen persistiendo como lógicas, discursos y prácticas que coexisten con nuevas formas. En este sentido, la educación inclusiva es nuestra mayor posibilidad para pensar, reflexionar, y comprender que este horizonte, no plantea que se espere que todos hagan y consigan lo mismo, sino por el contrario, se esperará el máximo de cada uno. El máximo desarrollo social y de aprendizaje,

al que cada uno puede alcanzar si están las condiciones garantizadas y se reconoce el lugar del que se parte:

“El concepto de inclusión educativa fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas y, aunque la reflexión pedagógica no estuvo exenta de algún retroceso importante (como lo es el discurso sobre la educabilidad), nos encontramos en un punto en el cual consideramos que, a medida que refinamos nuestros medios para educar, las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización.” (Terigi, 2009, p. 14)

Por otra parte, según Fanfani (2015), ninguna reforma educativa solucionará el problema del trabajo, y la brecha tan marcada de desigualdad social. Pero, una actualización de los contenidos y las estrategias pedagógicas, pueden tener efectos constructivos, al mismo tiempo que posibilitará garantizar mejorar la igualdad en las oportunidades de las clases menos privilegiadas. La transformación del mundo, a la que aspira un sueño, y podríamos decir que la plena inclusión social de todos lo es, es un acto político, revolucionario y que implica trabajo nuevo, con acciones concretas de las personas que están delante de las aulas y de la política pública estatal. Por lo que, si vamos a denunciar, expresaba Freire, anunciemos soluciones. Defendamos los cambios necesarios que deben ejecutarse en las infraestructuras edilicias, para que las escuelas sean espacios inclusivos, pero ante todo, enseñemos sobre la desigual y la diversidad, así como de la empatía y la solidaridad. De acuerdo con Fanfani (2015):

“Si se quiere romper con este círculo vicioso de desigualdad, se requiere la movilización de varios recursos. En primer lugar, voluntad política para construir una sociedad más igualitaria, una pedagogía racional y diferenciada para producir resultados de aprendizajes homogéneos y un fuerte incremento significativo de la inversión educativo asignada con claros criterios de eficiencia y equidad” (p.75)

En la segunda parte de esta tesis, se expondrán los resultados de las experiencias de yoga en grupo con niños, para dar cuenta de, cómo se puede pensar a esta práctica, y en las complementarias que se comentarán brevemente, como instrumentos válidos y útiles de trabajo áulico-escolar. El yoga para niños y la educación inclusiva tienen la misma meta,

y por ello, se encuentran en sus objetivos: El autodescubrimiento de las máximas posibilidades individuales, a la vez que se da el aprendizaje de estar y convivir con otros.

Cerrando esta primer parte, destaco una extensa pero valiosa reflexión:

“Quisiera terminar este texto con dos grandes preguntas que para mí están en el corazón, en la médula del acto de educar y por lo tanto también de la inclusión. Esas dos preguntas que la educación no puede dejar de hacerse a sí misma y a los otros, independientemente de qué lengua hablen, qué cuerpo tengan, independientemente de cómo aprendan. La primera, que en el pasado reciente podría considerarse como típica de la educación especial, está ligada con el enseñar a vivir, es decir: ¿Es posible enseñar a vivir? Esa pregunta está necesariamente vinculada a una segunda: ¿cuándo serás responsable por tu propia vida?. Y tengo la sensación que la educación especial quiso enseñar a vivir “a pesar” del otro, y que la escuela común prácticamente ha abandonado el sentido vital de esa pregunta. Quizá la inclusión permita redescubrir una ética educativa alrededor de ambas.” (Larroza, 2008, p.16)

## SEGUNDA PARTE: “YOGA PARA TODOS”



8 Imagen Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022

“El yoga y las tradiciones de Oriente pueden constituir una vía de recuperación de la propia tradición occidental, en la medida en que nos llevan a iniciar el proceso de autoconocimiento, a través del cuerpo y no dejando de lado otras dimensiones que nos conforman. Esto constituye un enorme aporte a la visión occidental que ha ido disociando, como mencionamos anteriormente, el cuerpo, las emociones, la mente y el espíritu. Las técnicas del yoga proveen un camino sistemático para el desarrollo humano, basado en la integración de estos aspectos y que se encuentra al alcance de todas las personas que desean transitarlo, constituyendo una disciplina experiencial, de libre pensamiento, que solo requiere de autorregulación y de cierta práctica prolongada, para mostrar sus frutos.”

(Guerra y Rovetto, 2020, p.3)

#### 4. Cuarto capítulo: “Yoga para niños”

##### 4.1. De las raíces antiguas del Yoga a la práctica en occidente

El yoga, que viene viajando y desarrollándose por el mundo desde hace tanto tiempo atrás, es actualmente una disciplina globalizada, reinterpretada, reconfigurada y adaptada a ideologías, filosofías y religiones nuevas. Pese a sus complejas transformaciones y transnacionalizaciones, el corazón de la disciplina radica en la *búsqueda y autoconocimiento del Ser*, comprendiendo que somos la única especie que puede tomar conciencia de sí misma, con el cuerpo como medio para alcanzarla. A partir del “aquietamiento” de los pensamientos mentales constantes, a través de la práctica desde las *asanas* o posturas corporales, realizadas desde el aprendizaje de *una respiración consciente en el aquí y ahora*, el yoga se propone como la práctica de la unión del cuerpo y la mente, para a través del cuerpo tomar conciencia de uno mismo.

Esta búsqueda sigue estando en plena vigencia y, en parte, es por lo que la misma cada vez genera cada vez más practicantes en todo el globo. El aprendizaje de las diferentes formas de respirar, así como la búsqueda del estado de meditación o concentración plena, y del bienestar general y el equilibrio del ser, son las cuestiones que se encuentran en los fundamentos de su actual existencia y continua expansión.

La llegada de la pandemia por Covid-19, la posibilidad de su realización en todas las edades y en cualquier sitio, sin la necesidad de algo más que estar dispuesto a su realización, sumado a su difusión masiva a través de los medios y redes de comunicación, hizo a su más reciente auge en occidente. Llegando así a las casas de familias, y por consiguiente a las niñeces, como posibilidad de calmar ansiedades y angustias, buscando a través de la respiración la quietud y calma tan añoradas en momentos de total caos e incertidumbres, miedos y angustias colectivas. La realización de esta tesis me permitió descubrir que, siendo aún un campo poco explorado académicamente, y más aún en las niñeces, considero que es necesario empezar a darle forma a líneas de investigación que incluyan el análisis de las posibilidades, usos y efectos de esta práctica.

En el siglo III a.c, se estima, pues no hay corroboración de algunos datos tan antiguos, que nació en la India, Patanjali. Actualmente es reconocido por ser el *creador*, o, el *compilador* de saberes aún más antiguos que él, en los aforismos denominados “Yoga-Sutras”, que son los textos en los que se fundamenta la práctica del yoga actual y la que se viene desarrollando hace más de 3.000 años, en lo que denominamos como “oriente” (principalmente en la India y en Asia). Según D’Angelo (2018), los antecedentes registrados en América, y en particular en Argentina, identificaron una primera etapa textual de interpretación desde sus disciplinas corporales que tuvo lugar durante los años 1950. Sin

embargo, fue recién a partir de la década de 1970 que se extendió su alcance, hasta consolidarse como práctica institucionalizada durante los años ochenta:

“La transnacionalización del yoga no se produjo en un único sentido, como sugiere la idea de flujo para el capital y las personas que va de lo local a las conexiones globales, sino como un proceso de fricción (Tsing, 2004), abierto, emergente, incierto y contingente que incluye el conflicto entre las conexiones globales, las fronteras, las condiciones sociales, materiales y tecnológicas, etc. (Froystad, 2009).” (D’Angelo, 2018, p.5)

Esto permite, en principio, comprender que lo que hoy conocemos como *yoga en occidente* consiste en una práctica corporal que usa al cuerpo como medio para conseguir los fines anhelados, y a su vez, también consiste en un conjunto compuesto por muchas formas, similares pero particulares, de prácticas corporales diferentes, con una diversidad de ideas sobre el significado de las mismas, que orientan hacia ciertas cuestiones o hacia otras, pero todas ellas vinculadas al autoconocimiento. No hay una forma única de yoga aunque se hable de ella como tal. Esto es producto de resignificaciones, significaciones locales y sincretismos desarrollados en occidente, por lo cual el yoga actual es diferente y, a su vez, parecido al desarrollado en oriente. Veremos brevemente algunas cuestiones sobre su origen e historia para intentar comprenderlo de manera general, no siendo objetivo de esta tesis el desarrollo de toda su compleja historia.

La multiplicidad de investigaciones en profundidad realizadas para conocer sus orígenes antiguos y difusos, presentan consenso respecto a que es considerada una disciplina milenaria que proviene de la India. La palabra Yoga, proviene de la raíz sánscrita Yug, que significa Yugo-Unión, *yug*, nos conduce a pensar que, la raíz de esta práctica nace para intentar conectar las partes o fragmentos de un todo, y ese todo, somos nosotros, las personas. A su vez, la práctica ofrece métodos y técnicas diferentes y complementarias, que, al ser ejercitadas de manera constante, disciplinada y adecuadamente, conducen al practicante al restablecimiento de un estado de equilibrio y salud que desde esta práctica se considera “natural”, construyendo conciencia de sí, fuerza, equilibrio y flexibilidad tanto en la dimensión mental y emocional, como en la corporal, cualquiera sea la edad y condición social que se tenga.

Es importante comprender que lo que actualmente denominamos Yoga es un conjunto de prácticas y filosofías que tienen ciertos orígenes y principios generales en común, aunque difieran en ciertos puntos, y que todas ellas se practican siempre ancladas en el cuerpo, desde diferentes movimientos con formas particulares de utilización del mismo. La noción de cuerpo de la cual parte el yoga, será compleja de comprender desde nuestra

mirada colectiva occidental, predominantemente racional, sobre el mismo. Para los fines de esta tesis, y partiendo desde las concepciones del cuerpo que se abordaron en capítulos anteriores, no discutiremos el concepto en sí, sino que trataremos de exponer una noción de cuerpo que pueda ser objeto de indagación recuperando la experiencia.

En la línea de lo abordado anteriormente por Mora (2011, y 2019) sobre el cuerpo colectivo y social, y de acuerdo con Scharagrodsky (2007): el cuerpo no existe de forma "natural", sino que siempre, y necesariamente, está inserto en una trama de sentidos y significaciones, "vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales" (p.2). El mismo se manifiesta y experimenta su existencia como, y en, un terreno de disputas, donde se vincula con cuestiones del género, de orientación sexual, de clase social de pertenencia, de nacionalidad-etnicidad, de religión, de edad, entre otras.

Si bien no existe un consenso acerca del uso del cuerpo, o de la definición misma de cuerpo propia de esta práctica, encontramos que un concepto yóguico, explica que, el mismo tiene diferentes dimensiones: una es la física, otra la dimensión mental, otra una dimensión energética, otra una dimensión emocional, y también una dimensión causal o álmica. Estas dimensiones, se denominan *koshas* (que se traduciría como "envolturas") y cada una de ellas actuaría en un nivel de experiencia. Estos *koshas*, se reunirían, unirían o ligarían durante la práctica de la disciplina. Aunque estas dimensiones nos resulten desconocidas o difíciles de comprender, lo que se busca es la integración de todas las dimensiones del ser, por ello la búsqueda dirigida hacia conocerse a sí mismo incluye la capacidad de no pensarnos divididamente. La idea es que "somos uno", compuesto de capas o *koshas*. Si en occidente se nos hace difícil concebir estas ideas, relacionadas al espíritu, alma, o a la energía del cuerpo, es principalmente porque nuestra forma de abordar el mundo colectivamente es fundamentalmente racional, binaria y positivista, donde alma/espíritu están escindidos o diferenciados del cuerpo. En parte, estas cuestiones también marcan el uso y la apropiación occidental que se le da al yoga en nuestro continente, que principalmente se aboca al cuerpo en su dimensión física, aunque se practique la relajación mental o meditación.

Por otra parte, si bien desde distintas corrientes y marcos de referencia se concibe a la práctica, indistintamente como filosofía, religión o como práctica corporal, en esta tesis la abordaremos como disciplina corporal, con sus métodos y técnicas variadas, que tiene una base espiritual y filosófica que no es necesario comprender completamente en toda su amplitud y variación para poder practicarla, aunque en algunas de sus variantes el entendimiento y práctica de la filosofía sea fundamental. Según de D' Angelo (2022), "esto supone un pasaje de una comprensión restringida del cuerpo en términos estrictamente físicos a una más amplia: lo que en el campo de la salud es conocido como somática (somatics)" (p.3). Desde el campo de la antropología del cuerpo, supone entender que la

experiencia corporizada de las personas no sólo va a referir a la vivencia y la autoconciencia corporal que puedan tener, sino a su carácter culturalmente mediado, es decir que necesariamente debemos comprender que el cuerpo es tanto individual como social, que es político y que tiene una historia, más allá de las creencias sobre sus capas, dimensiones, o *koshas*.

La filosofía espiritual de la que nació el yoga, que veremos a continuación, marcó los fundamentos de los actuales usos, aunque incluso se desconozcan. Cabe destacar que dentro del yoga hay ciertas tradiciones que ponen más énfasis en sus principios espirituales, otras en sus usos corporales, y otras que simplemente utilizan la respiración y la visualización durante toda la práctica, sin realizar movimientos específicos, siendo una práctica totalmente en quietud. Estos múltiples usos y concepciones sobre lo que es el yoga, se ve reflejado en la siguiente fuente:

“El yoga es un sistema de desarrollo humano de origen hindú, uno de los más antiguos que se conoce. Es una ciencia holística de la vida que concierne a una manera de vivir, una filosofía, un arte y a las técnicas que permiten el desarrollo global de la persona, de nuestras cualidades físicas y vitales, emocionales, mentales y de una espiritualidad presente en nosotros. La ciencia del yoga consiste en adquirir conocimiento a través de la observación y la experimentación. Mediante su práctica se consigue realizar el estado de unión con uno mismo y con el entorno. Aunque el yoga es uno, dentro de él existen distintas sendas que, llevando al mismo objetivo, siguen caminos diferentes.” (Roige y Civil,s/f, p.4)

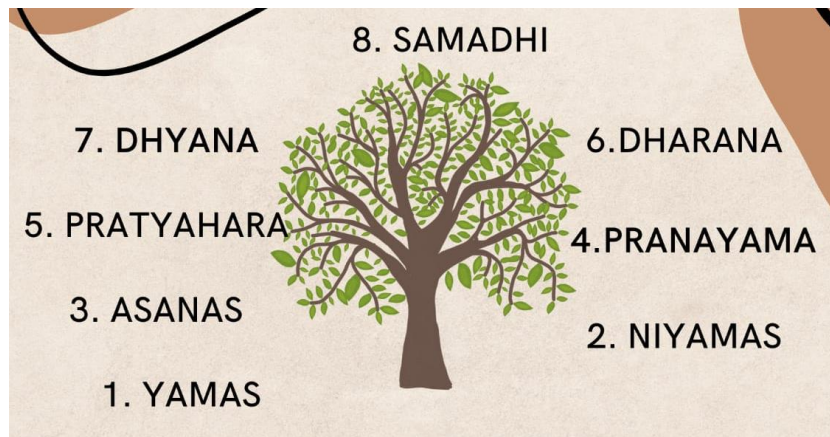
Estos orígenes son tan antiguos que no hay registros escritos de lo mismo. Se considera que fue Patanjali, el creador o compilador de esos saberes preexistentes, en el texto sagrado y tradicional conocido como *Yoga-Sutras*. Actualmente es considerado como “la guía del yoga original”, y reconocido por la mayoría de las vertientes y escuelas de yoga. La palabra sánscrita yoga, tal y como la utilizó Patanjali, se refiere a un estado mental en el que los pensamientos y los sentimientos se mantienen bajo control, y él la tradujo como, “la detención de los procesos mentales”; posteriormente se empezó a hablar de “unión” y es la traducción más aceptada contemporáneamente. Por su parte, *Sutra* significa "hilo", y hace referencia al entretejido que compone el contenido de la obra. Este gran maestro y guía sigue siendo muy influyente actualmente, y en todas las escuelas de yoga se retoman sus textos, sus pasos, y se los practica de formas variadas, siendo, en parte, lo que hace a su diversidad actual.

La obra se dedica a la búsqueda propia e individual, aunque puede o no ser en grupo, para alcanzar una vida libre y plena, a través de un sendero que se estableció a

través de 8 pasos o estadios. Los mismos son pensados como el camino a seguir para poder aquietar los pensamientos recurrentes y excesivos de la mente, con el fin de trascender, de fusionarse en un estado de total libertad y calma, que se lograría desde la práctica corporal hacia una puramente espiritual y en quietud. Durante este recorrido, la búsqueda implica conectar o unir mente y cuerpo, con el objetivo final de generar en el practicante observación sobre sí mismo, con la idea de que hay que ir hacia adentro de sí, para encontrarse, y así, generar el bienestar integral a la que el yoga conduciría. Pese a que el camino es individual, los primeros pasos del sendero son los principios morales y filosóficos para vivir con otros, destacando la solidaridad y la comunión con todo lo que nos rodea. Los otros pasos refieren al aprendizaje del uso de la respiración, y el buen uso del cuerpo, a través de posturas específicas que tiene propósitos que van desde la organización del organismo hasta el placer. Una vez aprendidos estos pasos, se pasa a los estadios de contemplación, meditación y unión (yug), consiguiendo o llegando a la “iluminación” (concepto que estamos lejos de poder comprender en occidente, ya que necesariamente implica una forma de comprender al ser humano diferente de la que tenemos).

Con base en este sendero de 8 pasos, existen diferentes tipos, líneas, o ramas dentro de la disciplina. Los que más se han desarrollado en occidente son: el *karma* yoga o yoga de la acción; el *bhakti* yoga o senda de la devoción y del amor; el *hatha* yoga o yoga psicofísico; el *jñana* yoga o senda del conocimiento; el *raja* yoga o yoga mental; el *kundalini* yoga o el desarrollo de la energía o *prana*; y el yoga *nidra* que es una práctica en total quietud. Todas ellas se han institucionalizado como escuelas dentro de los derivados de los *sutras*-yoga originales, dando formas diferentes de prácticas corporales concretas según docentes y espacios. A su vez, existen variables locales combinaciones y sincretismos dentro de ellas que son puestas en acción según estilos y posibilidades.

El Yoga-Sutras se divide en 4 libros, que abordan diferentes cuestiones a trabajar dentro de la práctica y que ejemplificamos en el siguiente gráfico, a fin de comprender las raíces que dieron origen al yoga. Luego explicaré y expondré cada uno de los pasos, conforme los aprendí en el instructorado de yoga que realice en el año 2021 en las lecturas de los *sutras* y en una exploración bibliográfica que emprendí para poder plasmar, brevemente, cuál es el corazón de la práctica actual.



9 Gráfico “el camino del yoga” (gráfico de elaboración propia, Acuña 2022)

El primer paso del sendero son los *Yamas*, que son los principios éticos y las reglas para vivir en la sociedad que se desarrollaron en oriente. En las traducciones actuales, los mismos incluyen: el *Ahimsa*, que sería la no violencia, es decir, no desear, ni herir en palabra, pensamiento u obra a ningún ser vivo, incluidos los animales y la naturaleza. El *Satya*, que es la veracidad, un paso que conduce a la búsqueda de la sinceridad y la honestidad con la que hay que manejarse en la vida. El *Asteya*, que implica no robar, ni aprovecharse de una situación que alguien nos ha confiado. El *Brahmacarya*, que implica la continencia sexual, la cual no significa el celibato, sino el hecho de no desperdiciar la energía sexual, ya que se considera inmensamente poderosa para esta práctica y se utiliza con fines creativos (el *kundalini* yoga es quién más desarrolla esta energía). Por su parte, el *Aparigraha* implica no ser codicioso, aprender a recibir exactamente lo que es justo, y su vez la enseñanza de no aferrarse a nada, ya sea bienes materiales, pensamientos o emociones, basado en que aquí radican muchas de las causas del sufrimiento humano, y que el desapego es fundamental para vivir en paz y libertad.

El segundo paso del sendero es el *Niyama*, donde se describen las disciplinas individuales y actitudes que se deben tener hacia uno mismo. Incluye: el *Sauca*, que es la limpieza tanto externa como interna, por lo que es importante mantener una alimentación equilibrada, pensamientos puros, y la práctica de *asanas* y *pranayamas* que limpian nuestro cuerpo. El *Santosha*, que es el poder de desarrollar un sentimiento de agradecimiento y gratitud por la vida, independientemente de los resultados de nuestras acciones o de lo que nos suceda en la misma. La *Tapas*, que es la autodisciplina, para eliminar las impurezas del cuerpo y la mente y para la práctica diaria. El *Svadhyaya*, que es autoconocimiento, a partir de la reflexión y la auto-observación que conducen al desarrollo espiritual. Por último, incluye el *Isvara pranidhara*, que es la entrega y la renuncia para liberar al practicante de los deseos mundanos y, nuevamente, trabajar el desapego de todo y de todos.

(Esta es otra de las cuestiones que son muy difíciles de comprender para una región como la nuestra basada en el materialismo y capitalismo).

Por su parte, el tercer paso son *las Asanas*, que significa pose o postura y forma parte de los 8 pasos del yoga. Actualmente, es lo que más desarrollado está en occidente. Son posiciones específicas del cuerpo, que limpian los canales de energía y equilibran el flujo de la misma dentro del organismo, generando estabilidad física, mental y emocional. Buscan trabajar la fuerza y el equilibrio y deben realizarse con plena conciencia y sin esfuerzo, en estado de calma y comodidad, sosteniendo un ritmo respiratorio firme y constante. Se basan en la idea de que controlando el cuerpo, se controla la mente y viceversa. Ellas son, herramientas para acceder a estados más elevados de conciencia, ya que poniendo la atención en el desarrollo de la *asana*, el cuerpo y la mente se encuentran anclados en el presente, actuando de manera somato-psíquica, es decir desde el cuerpo hacia la mente integralmente, en diálogo y con una meta en conjunto. Se logra “la perfección” de la postura cuando cesa el esfuerzo, y se obtiene la relajación manteniendo la estabilidad y la plena conciencia corporal.

Este paso es muy importante porque el yoga se puede, o no, realizar corporalmente siendo la intención, más importante que el hacer físico. Esto implica entender que, una persona que no puede realizar el *asana* corporalmente, puede realizarla por igual con su mente, con su capacidad de visualización. Esto dio paso a otro tipo de yoga, que también es practicado en occidente, que es el yoga *nidra*, una práctica donde la clase completa el cuerpo está acostado, con los ojos cerrados, y a través de una guía corporal se induce a tomar conciencia de cada parte del mismo, sin mover ni un solo músculo. Esto permite pensar al yoga como una metodología inclusiva ya que no excluye a nadie de poder realizarla. Cabe destacar que la medicina hegemónica occidental avala y proscribiera la práctica de yoga para mejorar la postura corporal, no teniendo contraindicaciones. También se practica en mujeres embarazadas, donde el uso de determinadas asanas beneficia el buen desarrollo del parto natural.

El cuarto paso es el *pranayama*. La palabra *pranayama*, está compuesta por las raíces *prana* y *ayama*. *Prana* significa energía vital, aquella que está presente en todas las cosas. Se encuentra íntimamente relacionada con la respiración y es mucho más sutil que el aire o el oxígeno. Todo lo que vibra en el universo, según el yoga, es *prana*. *Ayama* significa extensión, expansión, amplitud, prolongación, estiramiento. Por lo tanto, la palabra *pranayama* significa expansión del *prana* o energía vital. Las técnicas de *pranayama* utilizan la respiración, para influir en el flujo de *prana* en los nadis o canales de energía del *pranamaya kosha* o cuerpo energético en los que el yoga concibe como realidad.

A su vez, la respiración consta de cuatro partes para la práctica. *Puraka*, la inhalación. *Rechaka*, la exhalación. *Antarana kumbhaka*, la retención de la inhalación. Y

*bahya kumbhaka*, la retención de la exhalación. Las retenciones son la parte más importante a trabajar. Todos los movimientos, incluso la respiración, crean fluctuaciones en la mente. Cuando cesa la respiración se experimenta un estado de pausa y se accede a niveles más profundos de conciencia. Siendo la respiración el ancla con el presente y con la capacidad de mantener la conciencia plena. De aquí derivan las técnicas incorporadas dentro del *mindfulness*. Cabe destacar que en el caso de los niños no se induce a que influyan en sus ritmos naturales, sino, a que tomen conciencia de la implicancia de respirar como parte de la conciencia de estar vivos.

Los ejercicios de *pranayama* producen gran variedad de efectos en el cuerpo físico, mental y emocional. Contribuyen incluso a liberarse de determinadas emociones, como la cólera, la ira, el enojo, el miedo, el estrés, la angustia. La toma de conciencia de una respiración amplificada es el secreto de un dominio potencial sobre nuestros órganos. Por ende, es un factor importante para mantener la salud. El trabajo con la respiración yóguica representa una verdadera salud, sus beneficios son demasiados para enumerarlos exhaustivamente, pero destacamos el valor preventivo ya que reduce los riesgos de infección de las vías respiratorias. A su vez genera una mayor oxigenación del cerebro, favoreciendo la atención y la memoria. En cuanto a las emociones, la respiración amplia neutraliza los efectos y disminuye el pánico y el estrés, siendo un recurso indispensable a la hora de ayudar a una persona que se encuentra en estado de crisis o a un niño que no cesa de llorar.

El quinto paso es el *Pratyahara*, y se concentra en retirar a los sentidos, y con esto a la mente y la conciencia, del contacto con los objetos externos, para luego interiorizarse y dirigirlos hacia el espíritu, alma, o interior del ser. El objetivo final es que los sentidos pierdan interés en sus respectivos objetos (para el ojo, la forma, para el oído, el sonido, para la nariz, el olor, etc.) para ayudar a la mente en su búsqueda interna, generando un estado de quietud que es más que el cese del movimiento corporal. Una manera de alcanzarlo suele ser cerrando los ojos y practicando una respiración consciente: es por ello que solemos asociar al yoga a esta imagen, pero podría realizarse centrando la atención en un punto hasta perderse del mismo y solo respirar. Este paso se conecta con el siguiente.

El sexto paso es el *Dharana*, que significa concentración, y en el que su técnica principal es fijar la conciencia en un punto fijo. *Dharana* viene de la raíz *dhr*, que significa “llevar”, es decir, dirigir la mente hacia un punto fijo, y mantenerla allí por un tiempo determinado, con una atención unidireccional, siendo el paso previo a la meditación. Mediante la concentración se controlan y enfocan las funciones de la mente. En general se suele pedir a los practicantes que cierren los ojos y lleven la atención al entrecejo.

El séptimo paso es el *Dhyana*. Se basa principalmente en mantener firmemente la *dharana*, en el que esta última evoluciona convirtiéndose en *dhyana*. Es un estado

contemplativo, donde se pretende que el practicante se vuelva un observador de la realidad, en el cual la atención pasa de unidireccional a no-direccional, y el flujo de atención se vuelve regular y continuo. En este paso, el tiempo aparentemente se detiene, porque deja de importar, y la mente observa su propio comportamiento. Este paso es difícilísimo de alcanzar para una mente que vive perturbada y abrumada de pensamientos, pero el secreto del yoga es que la práctica sostenida de los anteriores pasos conduce y posibilita su realización. Este paso se conecta con el siguiente.

Por último, el octavo paso es un estado al que se denomina *Samadhi*. Cuando el objeto de meditación absorbe al meditador se pierde la consciencia de uno mismo y esta unión de sujeto y objeto es *samadhi*. Un concepto que explica una forma de estar en el mundo que solo es comprendida si se consigue llegar. En este paso cesan las fluctuaciones de la mente y se experimenta un flujo uniforme de conciencia, punto final y meta del yoga tradicional, muy difícil de comprender con un pensamiento occidental. *Samadhi* es el *yug*, es la unión del ser y el entorno en un espacio de no tiempo, en total estado de meditación yogui.

Estos pasos suelen ser complejos de entender para occidente en el mundo actual. Pero, resignificados, adecuados al presente, y al contexto particular, son practicados en las diferentes escuelas de yoga, siendo desarrollados unos u otros según la tradición. Sea cual sea la práctica de yoga que se vaya a desarrollar, hay algunos elementos claves para la secuencia de una clase que suelen estar en todas las ramas presentes y consisten en: la Meditación, donde se prepara la mente y el cuerpo para la clase de yoga; la Respiración, en toda la clase de yoga se pone énfasis en su utilización conciente; las Posturas, que deben ser realizadas paso a paso para que progresivamente se aprendan a realizar; y por último, la Relajación, siendo muy importante finalizar con el estado de quietud y calma. Dentro de los imaginarios colectivos particulares y socio-culturalmente situados, destacamos que el yoga conserva las semillas que le dieron origen y algunas de ellas crecen en nuestras tierras, cada vez con más información y conexión con los orígenes de la tradición.

En occidente, los *yoga-sutras* se traducen al inglés en el año 1852, lo que permitió su expansión masiva. Llegando a nuestro país, la búsqueda por la bibliografía disponible expone que el yoga habría ingresado a principios del siglo XX, y era practicado principalmente por sectores urbanos educados y de sectores socio-económicos medios-altos y altos, siendo una práctica únicamente de adultos:

“A fines de los años 1980 el yoga atraviesa un proceso vertiginoso de institucionalización con la creación del Movimiento Argentino de Yoga Occidental, la Asociación Argentina de Profesores de Yoga, la Fundación Indra Devi, el primer Congreso Argentino de Yoga presidido por Indra Devi y Maitreyananda y la

formación por parte de ambos de instructores de yoga, la creación de la Unión Argentina de Profesores Profesionales de Yoga, la Asociación Argentina de Yogasanas "Yoga deportivo" y la edición de la primera revista de habla hispana—Yoga Integral- en Buenos Aires (Juárez, 2007; Federación Argentina de Yoga, s/f)." (D'Angelo, 2018, p.16)

Cabe destacar entonces dos cuestiones: la llegada al país no tiene un origen étnico hinduista, y la misma no se basa tanto en la ideología y cosmología original, como si se basa, principalmente, en la práctica corporal, en el paso de las *asanas*, o posturas, dando lugar a la instalación y ampliación de la misma, y su posterior desarrollo en diferentes academias. Aunque en sus orígenes no refiere tanto a su cosmovisión, actualmente funciona y existen todos los tipos de yoga reconocidos. Destacamos que lo que se denomina "yoga integral", es la práctica más extendida de todas en nuestro país, y es una mezcla de todas las líneas, dedicándose principalmente a las posturas del cuerpo, pero también a la respiración, la meditación y el bienestar psico-físico.

Dentro de los antecedentes de estudios socio-antropológicos que abordan el yoga, destaco los estudios de Puglisi (2018). Este autor, centrado en las imbricaciones que se generan entre el yoga y la religión, se interesa en personas cristianas que practican la "meditación zen", poniendo especial atención en el papel que la dimensión corporal juega en la vida religiosa y los sincretismos que pueden darse. Me interesa recuperar para esta tesis sus reflexiones respecto a lo siguiente:

"La *zazen* constituye, pues, una técnica para inculcar una relación particular con el cuerpo, una relación que en un primer momento enfatiza el papel del entrenamiento metódico y la conciencia para focalizar en las partes corporales, pero cuyo objetivo a largo plazo es que estos pasos devenguen disposiciones prereflexivas, un *habitus* corporal. Para lograr esto, las meditaciones proponen una serie de actuaciones y condiciones materiales (respiraciones, posiciones precisas del cuerpo, silencios, olores, luces, almohadones, altares, etc.) que implican un énfasis en lo sensorio emotivo y un trabajo de progresivo entrenamiento (...)" (Puglisi, 2018, p.7)

Lo sensorio-emotivo de lo que habla, es una cuestión fundamental de la práctica del yoga, sea la línea de yoga que sea. El uso del cuerpo es el ancla para generar un *habitus* y posteriormente trabajar sobre la cuestión de La meditación. El autor continúa explicando que esta técnica - *zazen*-, es ante todo una técnica psicofísica que puede ser practicada por cualquier ser humano sin que éste ponga en discusión su adscripción o pertenencia religiosa. Se busca sentir el cuerpo de una manera particular, desde las sensaciones y emociones que se reconozcan desde el interior, dando lugar a la meditación como el camino

para alcanzarlo. La adscripción religiosa no hace a la práctica aunque la acompañe, el yoga no se inscribe en ninguna religión aunque pueda acompañarlas.

También destaco las reflexiones de las investigaciones de yoga en cárceles con adultos, que desarrolló Tomás (2018), para pensar cómo el yoga se puede aplicar en cualquier espacio y clase social sea el contexto que sea. Salvando las infinitas diferencias, encontré que hay similitudes en la forma de estar y en la forma de comunicarse con los otros, que en su caso son adultos privados de su libertad, y en el mío, son niños de edad distante a la mía:

“Aprender las formas de comunicación que no pasaban por la palabra, como la importancia de sostener la mirada fue algo que aprendí rápidamente en mis concurrencias al establecimiento. Sostenerla era importante –nunca pude tomar el tiempo, pero en todo caso debía corresponderse con el tiempo en que se estaba diciendo algo y en caso de silencio al menos unos segundos más-. Sostener era interpretado como confianza en uno mismo, valentía y en casos respuesta a un desafío.” (Tomás, 2018, p.4)

La mirada, la actitud y la forma de guiar la práctica del yoga hacen al desarrollo de la misma, y mientras se cuente con ciertas herramientas para abordar los contextos situacionales, la práctica puede ser llevada a todos los espacios y a todas las edades, posibilitando adaptaciones que contribuyen siempre a mejorar el bienestar individual y grupal. En esta breve exploración lo que damos cuenta es que su expansión refiere a los usos y adaptaciones locales a partir de raíces comunes, así como su posibilidad y flexibilidad filosófica e, ideológica, que permite apoyarse o no en estas cuestiones. De lo único que no cabe dudas es de sus usos corporales, a través de las *asanas*, que se mantienen en línea con los tradicionales.

Aunque el yoga se extendió principalmente como disciplina de adultos de élite, poco a poco, fue llegando a toda la población y a todos los sectores sociales, por lo que la investigación en el tema podría ser un insumo para la comprensión de los procesos de búsqueda de transformación y de intentos de solución de las problemáticas sociales actuales. Actualmente su uso se está dando inclusive, de manera creciente, en espacios educativos, desde maternas hasta escuelas secundarias, cuestión en la que nos detendremos en el apartado que se encuentra a continuación.

Si dijéramos que el yoga tiene una meta, porque en verdad, en muchas de sus líneas actuales se propone que no lo tiene pero en otras sí, o que la meta sería alcanzar el *samadhi*, la única cuestión actual, que engloba a todas sus ramificaciones, es el objetivo de poder encontrar el equilibrio mental, físico y emocional individual, aquietando la mente,

focalizando en el momento presente, lograr cierta calma a través de una práctica corporal y emocionalmente guiada, anclada en una respiración consciente y desde el cuerpo. Apostando a que desde cada uno se genere una toma de conciencia, si bien puede parecer una práctica compleja, la disciplina y la práctica logran que la mayoría de las personas puedan conseguirlo. Un indicador de esto es que genera cada vez más adeptos y se expande a más espacios.

Dentro de esta forma de entender el yoga como práctica corporal-espiritual, es posible recuperar los aportes de Marcel Mauss (1979 [1935]), cuando se refiere a las técnicas corporales, donde él expone que, más allá de lo biológico y físico, existen elementos psíquicos y sociales en los diferentes usos del cuerpo pautados en cada cultura y momento histórico. Las técnicas corporales, según el autor, son y constituyen, las formas en que las personas hacen uso de sus cuerpos en una forma tradicional. Por esto, esas formas son transmitidas de generación en generación, principalmente por y a través del lenguaje, aunque se experimenten, al estar incorporadas, como actos mecánicos. Esta concepción del aquí y ahora, de tener la conciencia en el momento presente, de estar acá, de estar dispuestos y de buscar cierto bienestar y calma, a través de una respiración no-automática, constituyen usos tradicionales y actuales de la práctica, aquellos que han viajado de continente a continente y a través de los años. En palabras de Palavecino (2013):

“No hay naturaleza posible que genere estos cuerpos, hechos de práctica; si lo biológico-desnudo no basta, tampoco basta el uso que se le otorgue al cuerpo en las sociedades. Las prácticas corporales, concebidas socialmente, con su propio lenguaje, definiciones, generan cuerpos. Cuerpos que se mueven, y en ese movimiento van construyéndose, configurándose, haciéndose, habitándose.” (p. 10)

El lenguaje, considerado un sistema cultural, crea un cuerpo que la vida biológica pura no revela. Cuerpos que se van formando en el aprendizaje de formas de ser y estar en el mundo. El concepto de técnica corporal de Mauss (1979 [1935]), nos provee del indicio de que los saberes del cuerpo se enseñan, y son enseñanzas puramente culturales, que responden a sistemas y creencias propias o resignificaciones locales (como para el caso del yoga). La técnica corporal se presenta, entonces, como el conjunto de los procedimientos o los recursos de los que se sirve una práctica corporal, que luego son modos que se transmiten en una serie de usos del cuerpo guiados por quienes enseñan y practicados por sus estudiantes. Según el autor, hay dos cuestiones que quedan inmediatamente claras en relación con estas técnicas corporales, y es que ellas además se dividen y varían según género y edad. Cabe mencionar y destacar que la práctica del yoga no es sexista, ni divide a los géneros según cuestiones que hacen a lo corporal, lo que es un beneficio grupal ya que

muchas prácticas corporales y deportes tienen un componente fuertemente sexista del uso de los cuerpos que no corresponde con los avances sociales sobre las posibilidades de los diversos géneros. Pensar al yoga como una innovación corporal, nos permite abrir el campo de posibilidades sobre los usos del cuerpo en el ámbito escolar.

## 4.2 Yoga en las aulas y yoga para niñas

De mis observaciones, de la puesta en práctica de estas herramientas, destaco que ellas generan lo que voy a denominar, “la dimensión emocional” de las mismas. Es decir, si aprendemos y logramos ser conscientes de nosotros, a través de lo que sentimos, aprendiendo progresivamente y según las edades, a explorar en nuestro interior, dando lugar al sentir, sin esconderlo, o reprimirlo, y si logramos encontrar canales cuidados de expresión y diálogo sobre lo que nos pasa, podemos a la vez, entender, comprender, incluso aprender a racionalizar, lo que nos está sucediendo. Ponerle palabras al sentir, y ponerle cuerpo, nombrarlo, hacerlo consciente, prestando atención a como estamos en cada experiencia compartida. Aprendiendo a registrar estas experiencias y progresivamente aprender a actuar con ellas.

Cómo antropóloga e instructora de yoga, considero que, trabajar sobre la dimensión emocional, desde lo grupal y lo colectivo, es la posibilidad de darle lugar de una manera particular al sentir dentro de sus experiencias de vida, entendiendo que las niñas están aprendiendo a vivir y a estar en el mundo. Esto incluye aprender a respetar a otros, a “ponerse en el lugar del otro”, cuestión que no podría esperarse cuando, en definitiva, aún no saben, por decirlo de alguna manera, estar en sí mismos. Si bien no existe un consenso de qué implicaría saber “gestionar” las emociones, y son perfectamente atendibles las críticas que este enfoque puede tener, lo que la complejidad actual en las niñas deja de manifiesto es que las mismas necesitan aprender a responder “adecuadamente” sobre aquello que les acontece, según las normas culturales, en la convivencia con otros en un entorno. Los niños no nacen, por supuesto, ni buenos, ni amorosos, ni puros, ni angelicales, las niñas se constituyen y se construyen en relación con sus contextos familiares y económicos-sociales, que le dan forma y cauce a sus personalidades y trayectorias de vida. Como mencionamos en la primera parte de la tesis, las emociones son un factor clave para la adaptación y participación en el mundo; por ello, entenderlas, reconocerlas y saber “manejarlas”, nos facilita dicha participación. Incluso si sabemos actuar o accionar con calma, probablemente, desarrollemos mayor amor y valía propia, y también hacia y con los demás.

La diversidad actual de las niñas merece atención sobre la construcción colectiva de nuevas formas de trabajar en las aulas que pueda, verdaderamente, posibilitar que todos participen corporal y co-presencialmente, que puedan expresar lo que les pasa y lo que sienten a diario, considerando la relevancia de sus experiencias particulares, y no solo que estén ahí presentes en el aula para “incorporar” contenido, sino también para alojar a la diversidad. En otros términos, se tratará de conocer a esas niñas, para su comprensión particular de esas diferencias. Considero que el yoga (y esto constituye la base de

fundamentación de la construcción de esta tesis), desde objetivos concretos y a través de la creatividad de quien lo desarrolle, poniendo en juego todas las posturas y actividades, puede ser útil para trabajar en la plena inclusión, potenciando al máximo las capacidades individuales de todos, y construyendo normas de equidad, solidaridad y aceptación de las diferencias, mediante una práctica que supone realizar actividades con pares, ayudándose unos a otros, generar propuestas donde interactúen todos los sentidos, y beneficiar el aprendizaje que incluya al cuerpo en unión a la mente.

Mis observaciones en la escuela especial (cuestión a la que me dedicaré con mayor detalle en el capítulo siguiente), me llevaron a aceptar, con mucha angustia, que las formas en las que está pensando el formato institucional pueden alojar a las diversidades en términos generales, pero no pueden, y de hecho no lo hacen, darle lugar al ser individual, al desarrollo de las diferencias y singularidades. En primera instancia, porque se suele desconocer a los sujetos por fuera de sus etiquetas o diagnósticos, porque no suele haber espacio para el aprendizaje de esas diferencias en profundidad; en segunda instancia, por el hecho de que aunque todo el diseño y el recorrido educativo sea “flexible”, igual y transversalmente, tiende a la homogeneidad, lo que hace que las particularidades de los niños, no puedan desarrollarse en plenitud en la convivencia con lo instituido, los horarios y los contenidos curriculares a aprender. El mayor problema registrado es que aunque el horizonte sea la inclusión, la mayor búsqueda sigue siendo la adaptación y la normalización. Pero, ¿cómo pretendemos incluir lo desconocido?

Para darles lugar, y conocer sus potencialidades, así como sus limitaciones, es necesario generar espacios de conocimiento en conjunto, donde puedan ser y estar, dándoles lugar al desarrollo de sus singularidades. Aceptación, observación, registro y conocimiento, son cuestiones que deberían empezar a considerarse como válidas y necesarias dentro de la meta de la inclusión social. Practicar yoga con niños, en el marco de esta perspectiva acerca de la inclusión, tiene el doble beneficio de generar mayores canales de diálogo entre el que guía y quienes lo realizan. Por ello supone un tiempo, un espacio y una actitud, además de ciertos conocimientos corporales y sobre todo la capacidad creativa para combinar todas las herramientas disponibles con los contenidos y objetivos institucionales. A su vez, puede permitirse constituir este espacio necesario.

Reconociendo que me baso principalmente en mis propias reflexiones a partir de la puesta en práctica de estas herramientas en distintos contextos, así como en las experiencias de colegas, y distintas lecturas sobre la temática, considero que la dificultad para entender estas prácticas y apropiarse de ellas en el occidente y en la actualidad en Argentina, se debe a que ellas conllevan una filosofía de vida esperada basadas en cosmovisiones que para este contexto son desconocidas o al menos están distantes, y por ende son descreídas, ignoradas y en cierta forma incomprendidas bajo nuestros paradigmas

hegemónicos de corte racional, dualista y positivista. Sin embargo, volviendo al sendero del yoga, y salvando las distancias, no es tan diferente a los mandamientos morales y religiosos cristianos, con los que se funda nuestra organización social y las que construyen el sentido común colectivo respecto a la convivencia.

Evaluar al yoga como una práctica corporal-espiritual válida, puede permitirnos tomar lo que de ellas resulte útil, para abordar lo grupal. La utilidad del yoga, y fundamentalmente la meditación, para mejorar la calidad de vida en todas las edades y en la mayoría de cuerpos humanos, disminuyendo principalmente los niveles de cortisol y estrés, ha sido sostenido en distintos estudios. Entre ellos, destacamos el de Gary y Korman (2018), quienes afirman que:

“Hofmann, Andreoli, Carpenter y Curtiss (2016) realizaron en su estudio un metaanálisis sobre los efectos del yoga en los síntomas de ansiedad, particularmente Hatha yoga, en base a 17 estudios y siguiendo las recomendaciones del grupo Cochrane. Hallaron evidencia a favor de dicha práctica para reducir los síntomas ansiosos aunque el tamaño de efecto fue relativamente pequeño.” (2018, p.5)

Será necesario seguir indagando en el uso de estas herramientas y registrarlas, para poder adoptar modificaciones necesarias a los contextos actuales. En el trabajo de campo realizado durante la elaboración de esta tesis, tuvimos oportunidad de aproximarnos a la perspectiva de distintos practicantes al respecto. Aunque nos detendremos en esta cuestión en el capítulo siguiente, es pertinente adelantar, antes de recuperar el devenir de esta práctica con niñas, la perspectiva de quienes cotidianamente prueban qué resulta de ellas, tomando por caso los enunciados de, Rocío, mi colega con quien realicé los talleres de yoga en familia, y quien me permitió hacer trabajo de campo durante sus clases particulares en el espacio Beirut, y a quién entrevisté en profundidad resalta que:

“Tiene muchísimos beneficios, tanto a nivel físico como a nivel mental. Les chiques aprenden a controlar sus movimientos, a ser más fuertes y flexibles, a cuidar su cuerpo y el de quien los rodea, a quererlo, a cuidarlo, sea alimentándose bien, cómo manteniéndolo limpio y aceptándolo tal cual es. También aprenden a visualizar su respiración, a pensar en ella en los diferentes momentos que están atravesando, por ej a respirar de forma lenta y profunda cuando se enojan para así poder estar más tranquilos y salir del enojo de una forma más amorosa. Aprendemos a mirar con amor el lugar que habitamos, a cuidarlo, respetarlo.” (Entrevista realizada en agosto del 2022)

Explorando el origen del yoga aplicado a los niños en occidente, no existe mucha bibliografía que haga mención a su surgimiento particular. Lo que he encontrado en fuentes disponibles, y lo aprendido en mis formaciones, que se desarrollarán en profundidad a continuación, me permite anticipar que es una creación a partir de la combinación del yoga con diversos juegos, técnicas y herramientas tanto del *mindfulness* como de la meditación, los *mudras*, y cosmovisiones sobre la naturaleza, en adaptaciones locales, combinación que se puso en marcha recientemente. Se incorporó a las aulas de escuelas y otras instituciones educativas como propuestas innovadoras, cobrando mayor auge su uso durante la última pandemia. Si bien no existen tantas producciones académicas en el tema, lo que existe es un vasto conjunto de libros para niños que hacen referencia y abordan el yoga, desde cuentos hasta manuales, así como juegos a través de las *asanas* que son las mismas que las que practican los adultos, adaptadas a niñeces<sup>6</sup>.

También, recientemente, nació la formación en “Instructorado de yoga para niños” y la “Formación de yoga para la escuela”, como enseñanzas particulares dentro del yoga, siendo la Federación Argentina de Yoga <sup>7</sup>(anteriormente mencionada), la institución más reconocida en el tema, y la única federación nacional de yoga reconocida y miembro de la Federación Internacional de Yoga, Comité Olímpico Argentino, Confederación Argentina de Deportes y Confederación de Deportes de Argentina, que dicta cursos de formación de profesores, perfeccionamientos y de maestros de yoga.

Siendo aún estos instructorados poco conocidos en Argentina, esta tesis intenta de alguna manera ser un aporte a la construcción de este campo particular, que aquí está en estudio. En la exploración sobre la especificidad de esta práctica para las niñeces, encontramos que, si bien pueden cambiar los tiempos, las formas, y los contextos, se imparte para el desarrollo y la búsqueda personal, cuestiones que se reiteran en la formulación de los objetivos y propósitos de estas formaciones específicas. Se busca que los niños aprendan a conocerse, a conocer su interior, a tomar conciencia de “lo que les pasa”, y también se brinda como una práctica que enseña a vincularse con el entorno de una manera calmada, solidaria, empática y amorosa, retomando algunas cuestiones de los *yamas* originarios (primer paso del camino del yoga), haciendo hincapié en el uso y aprendizaje de la naturaleza y específicamente de los animales para la adaptación de las *asanas* a desarrollar.

Justificados en entender cómo las niñeces se han vuelto muy complejas, estas formaciones buscan a través del uso de la práctica corporal, hacer énfasis en lo grupal y acompañar a las niñeces en la disminución del estrés, la ira, la competencia, la soledad y la

---

<sup>6</sup> En el anexo final, se plasmarán las mismas a fin de poder darlas a conocer y utilizarlas.

<sup>7</sup> Se puede conocer sobre ella en: <http://www.federacionargentinadeyoga.com/>

violencia que las mismas presentan. Incluí en las prácticas a observar para la investigación que sostiene esta tesis doctoral, mi formación personal en el Instructorado de yoga para niños. El mismo fue realizado en la Fundación Árbol de Luz<sup>8</sup>, institución que desde el año 2009 viene realizando formaciones en Argentina. Allí se entiende que el yoga para niños les ayuda a serenarse, a conocerse, a poder ser ellos mismos y a vivir más saludablemente.

En la práctica del yoga con niños, se recupera el hecho de que tanto el yoga en general como las técnicas de la respiración consciente, la meditación y la conciencia plena (*mindfulness*), aunque son prácticas diferentes, tienen raíces comunes que pueden ser combinadas en una misma clase, y que se utilizan como instrumentos e insumos posibles buscando los objetivos mencionados. Todas ellas refieren a la importancia que tiene la utilización de la respiración consciente y no-automática, como aprendizaje necesario para poder tomar conciencia y estar anclado en el presente, lo que supondría aprender a comprender los pensamientos, las sensaciones y las emociones propias, así como aprender a estar en el aquí y ahora, en el momento presente.

A su vez, el yoga se presenta como un método concreto para disminuir el estrés general de los niños actuales, por estar abrumados con pensamientos constantes, la ansiedad de las excesivas rutinas, los estímulos de la vida moderna, las adicciones, el exceso en el uso de las pantallas y la tecnología, la falta de conexión con la naturaleza y con sus familias, la contaminación ambiental, y el pensamiento constante en el futuro, actuales problemáticas de la sociedad moderna que atraviesa a todos los estratos etarios y económicos. Siendo la práctica tan amplia y flexible y a su vez, tan sencilla y austera en sus condiciones materiales, ya que no se requieren muchos insumos, ni siquiera un contexto específico, posibilita que todos los cuerpos de todas las edades de las diversas realidades, puedan ser alojados a la hora de disponerse a respirar y hacer yoga.

Estas herramientas permiten entender que la vida puede ser un sendero, como proponía Patanjali, un camino de descubrimiento y exploración, donde, mientras aprendo a conocerme, voy compartiendo la vida con otras personas y entonces aprendo a ser y a estar en grupo, sin negar mi individualidad, desarrollando mi subjetividad y construyendo una realidad compartida con mi entorno. Me descubro, y descubro el mundo mientras aprendo a vincularme de una manera equilibrada, respetando otros senderos y a otras personas que son diferentes a mí, siendo el respeto un valor indiscutible dentro de estas herramientas, incluso en la vinculación con la naturaleza.

El yoga pensado desde objetivos educativos, inclusivos y con marcos legales del uso del cuerpo pretendidos en la ESI (educación sexual integral), puede aportar herramientas

---

<sup>8</sup> <http://arboldeluz.com.ar/> (Último acceso 30/07/2022)

para dar forma a modos de ser y estar de las niñeces, al tiempo que se aprenden normas, pautas, y saberes curriculares y sobre el cuidado del cuerpo.

En cuanto a yoga en las aulas, según lo que pudimos recuperar en la investigación bibliográfica sobre el tema, fue la Dra. Micheline Flak, en el año 1973 en París, la primera persona registrada que usó el yoga en un aula de clases. Posteriormente fundó el “Centro de Investigación del Yoga en Educación” (RYE), cuya propuesta “giró en torno a la aplicación del yoga en centros de enseñanza como un método pedagógico alternativo para favorecer los procesos de aprendizaje y ser utilizado por los propios docentes” (Pérez Pantoja, 2010, p.19).

El centro de investigación “RYE”, ha trabajado desde su creación en la difusión de esta técnica hasta la actualidad. La filosofía que adopta el programa, se nutre del cruce entre el yoga originario y el sistema educativo europeo contemporáneo, con una enseñanza que introduce técnicas de bienestar y trabajan en la interdependencia que existe entre la mente y el cuerpo. Desde este programa, el Yoga es llevado al aula como un elemento interdisciplinario que se introduce dentro de las clases normales, ofreciendo a los estudiantes herramientas que pueden ayudar al proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo proporcionan al docente estrategias de apoyo para el beneficio grupal.

El yoga en las aulas tiene un desarrollo muy reciente y en lo que respecta al contexto latinoamericano, Pérez Pantoja (2010) destaca los proyectos de yoga en escuela realizados por el “Instituto de Yoga Kai”, ubicado y reconocido en Argentina, recién a partir del año 2010 (tan solo 12 años atrás). También, la experiencia en Chile en la escuela “Hari Nam”, que fue la primera escuela de Yoga en América dedicada al trabajo en diferentes áreas del ser humano en todos sus ciclos de vida. Sin embargo escasean las investigaciones académicas sobre estas propuestas aún. Por su parte, Casanova (2021), destaca que en Perú, el programa denominado “Prana yoga estudios”, que recientemente se puso en marcha y tiene como objetivo beneficiar a los niños y maestros a través de las técnicas de yoga, diseñado por maestros de yoga en relación con los directivos de las escuelas. “Se enseñan básicamente técnicas de respiración, relajación y concentración a manera de juego a cientos de niños en un lapso mínimo de 3 meses arrojando resultados positivos en cuanto a una mejor convivencia y el descenso de los índices de violencia y agresividad” (p. 18). Expondremos a continuación los principales resultados de trabajos que se están desarrollando en toda Latinoamérica.

Empezando por Argentina, Guerra y Rovetto (2020), desde Santa Fe, recopilaron información del tema en nuestro país, dando cuenta de que sólo recientemente se han comenzado a documentar experiencias de estas prácticas y que las mismas, tanto en Europa como en América, y entiendo los diferentes estilos de yoga que han proliferado, sea

cual sea el que se practique, producen efectos positivos tanto en la salud, como en el comportamiento y en el rendimiento de los estudiantes que se han evaluado.

Según las autoras, las investigaciones que ellas compilan, sugieren que la práctica de yoga tiene impactos positivos respecto al rendimiento escolar. Los mismos se exponen en las investigaciones que ellas destacan de: Butzer et al. (2016), Ferreira Vorkapic et al. (2015), Khalsa y Butzer (2016), Serwacki y Cook Cottone (2012) y Zenner et al. (2014). Otros estudios en el campo, muestran que la práctica puede mejorar factores relevantes en el crecimiento y desarrollo de los niños, como el control de las emociones, la atención, la concentración, las competencias cognitivas y las habilidades psicosociales, que se pueden consultar particularmente en las investigaciones de Serwacki y Cook Cottone (2012). Por otra parte, otros estudios intentan dar cuenta de que, en las escuelas en donde se practica el yoga y la meditación, se reducen los índices de deterioro en el rendimiento escolar, como ser en las desarrolladas por Mehta et al. (2011).

Por su parte, la propia experiencia de las autoras, refiere a un proyecto de inclusión de yoga en la Escuela Secundaria Leonardo Da Vinci de Rosario en el año 2017, y mostró que:

“La práctica sostenida semanalmente, acompañada por los profesores y la dirección de la escuela, promovió el mejoramiento del aprendizaje integral, considerado este como aquel que incluye no sólo la dimensión académica, sino también la emocional, social y existencial del ser humano. En cuanto a la dimensión de bienestar personal evaluada, hallamos tanto en los chicos como en los testimonios de sus docentes que notaron beneficios a nivel físico y energético con las técnicas implementadas, así como en su estado de salud general, considerándose más activos y enérgicos, alegres, de buen humor, descansados y relajados.” (p.10)

Otro antecedente muy importante de mencionar en nuestro país, es el proyecto de Ley<sup>9</sup> que se propone en el año 2019, desde la Federación de Yoga que apunta a “Incorporar la práctica del yoga en todos los niveles del sistema educativo”, este proyecto busca incorporar a través del yoga el desarrollo de estrategias de metacognición, así como mejorar la atención y concentración, mejorar la salud, favorecer el aprendizaje de “un esquema corporal adecuado” lo que incluye, sentirlo, conocerlo mejor, saber cómo está, y conocer sus limitaciones. A su vez, exponen dentro del mismo que las técnicas de respiración ayudan a trabajar las emociones de los niños, favoreciendo el desarrollo de la paciencia.

---

<sup>9</sup> Se puede consultar en: <https://www.diputados.gob.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=3594-D-2019#:~:text=Art%C3%ADculo%201%C2%BA%20Incorporar%2C%20mediante%20la,el%20desarrollo%20pleno%20del%20alumnado.> (Último acceso 09/03/2022)

Destacamos de su fundamentación lo siguiente:

“Siguiendo con estos lineamientos, este proyecto busca incorporar a través del yoga el desarrollo de estrategias de metacognición (autoconocimiento, autoconciencia, autoimagen), atención y concentración, favoreciendo además un esquema corporal adecuado. En nuestra sociedad cada vez son más los casos de trastornos de la atención, dificultades en las conductas de niños y adolescentes, problemas en el aprendizaje escolar, estrés, dolores de espalda y demás dolencias y problemáticas vinculadas con el ritmo de vida que estos tiempos nos impone. La práctica del yoga puede ayudar en todos estos aspectos, en mayor o menor grado, ya que su práctica nos hace prestar atención a nuestro propio cuerpo, sentirlo, conocerlo mejor, saber cómo está, y conocer sus limitaciones. Desde hace varios años el yoga se ha convertido en una disciplina muy popular debido a los comprobados beneficios que genera. Investigaciones científicas importantes que se han realizado dan constancia sobre los efectos del yoga a nivel cerebral y físico, traduciéndose en una mejora del rendimiento escolar, mejora de la concentración y asimilación de contenidos. El yoga no es sólo la práctica de una serie de posturas, es una disciplina centrada en mejorar la salud de la persona en su totalidad. Las posturas ayudan a conocer el cuerpo, perfeccionar la psicomotricidad fina y gruesa. Las técnicas de respiración ayudan a canalizar las emociones desde pequeños. La atención plena ayuda a ser conscientes al realizar cualquier actividad, favoreciendo que seamos más pacientes.” (Proyecto de ley, 2019)

Durante los últimos años, la Federación Argentina de Yoga está trabajando en llevar la técnica y la profesionalización de la disciplina a más personas. Como toda federación, la misma agrupa diferentes asociaciones que se incluyen en varias provincias del país. Desde diferentes focos se están generando convenios con ministerios de educación, y con municipios, para extender las prácticas en las escuelas públicas, corriendo al yoga de su cuestión de privilegio y apostando a que la misma sea accesible al conjunto de la población y no una cuestión de posibilidad.

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires fue el primero en firmar un convenio de sus usos en escuelas, en el año 2017<sup>10</sup>. También Corrientes tiene convenios desde el 2017, y le siguió Misiones, en el año 2018. Actualmente existen proyectos de ley en otras provincias, e iniciativas impulsadas por organizaciones educativas, pero aún queda mucho trabajo por hacer, porque las mismas generan arduos debates, fundamentalmente

---

<sup>10</sup> Se puede consultar en: file:///C:/Users/Lux/Downloads/ProyectedeNorma\_\_Expediente\_3178\_2017..pdf (último acceso 17/04/2022)

políticos y sobre sus usos (o malos usos recientes, relacionados a la neurociencia o neurobiología).

Como ya anticipamos, durante 2020 y 2021, sobre todo en el primer año de pandemia por Covid-19, y frente al aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y posterior distanciamiento (DISPO) en las casas, el yoga fue una de las prácticas que más circuló entre las niñeces de clases medias y medias-altas. Según un artículo periodístico del 2021:

“Yoga, mindfulness luego y múltiples actividades similares vinieron a acompañar estos nuevos caminos de la educación y a brindar herramientas bien concretas para que niños y niñas pudieran incorporar hábitos saludables y hasta mejorar las potencialidades de aprendizaje que todos traemos al mundo” (Artículo periodístico, 2021)<sup>11</sup>

Otro artículo del 2022 plantea que:

“Las prácticas breves de meditación, especialmente con los más chicos para ayudarlos a relajarse y concentrarse, ya eran una tendencia en aumento. Con la suspensión de las clases presenciales y la falta de contacto personal, fueron una herramienta que mostró beneficios en los estados de ánimo y en el aprendizaje.” (Artículo periodístico, 2022)<sup>12</sup>

Por otra parte, durante el 2020 existió un programa virtual, que circulaba por la plataforma social “youtube” de manera gratuita, denominado, “Yoga para niños - Seguimos Educando<sup>13</sup>”, brindado por la Televisión Pública y el Ministerio de Educación de la Nación, donde se enseñaba sobre el uso del yoga. Todo lo anterior, refleja la relevancia y el reciente lugar que está tomando el desarrollo del yoga con niñes. Según mi formación, la pregunta que se han hecho quienes desarrollan estas prácticas fue: “¿Tiene el yoga estas ventajas también en les niñes?”. Según los manuales realizados para el Instructorado cursado en yoga para niñes de la Fundación Árbol de Luz (2021), la respuesta es que:

“¡Sí!, que el yoga es una forma divertida para que les niñes desarrollen importantes habilidades en un entorno positivo y no competitivo, presentándose como una herramienta que puede generar bienestar grupal, a partir del trabajo personal, ya que no se forman opiniones sobre cómo el niño realiza una postura o

---

<sup>11</sup> Se puede consultar en: <https://www.redaccion.com.ar/las-practicas-de-yoga-en-escuelas-que-ayudaron-a-transitar-la-pandemia/> (último acceso marzo del 2022)

<sup>12</sup> Se puede consultar en: <https://www.infobae.com/america/soluciones/2021/08/03/las-practicas-de-yoga-en-escuelas-que-ayudaron-a-transitar-la-pandemia/> (último acceso Marzo del 2022)

<sup>13</sup> Se puede ver en: [https://www.youtube.com/watch?v=zObGh\\_X8vEs&t=435s](https://www.youtube.com/watch?v=zObGh_X8vEs&t=435s) (último acceso abril del 2022)

realiza un juego, porque hacer una postura perfectamente no es la meta del yoga, la meta del yoga no tiene una forma definida, ni se estima que alguien llegue hacia un lugar determinado. La meta es “alimentar la fuerza interior y aceptación del niño” (*Manual fundación árbol de luz, 2021, p.2*).

En la práctica se busca encontrar un equilibrio entre la espontaneidad de la experiencia, y una estructura flexible, desde objetivos estipulados, de manera que los niños pueden aprender a escucharse, a la vez que aprenden a expresarse de forma creativa sin juzgarlos ni etiquetarlos, explorando sus cuerpos y movimientos externos e internos. No hay normas lúdicas, lo que hace que todos puedan y sean valiosos practicantes. También, se anima a que aprendan a auto-respetarse estando atentos a sus sensaciones y afectaciones, asegurándose de que cada postura sea agradable, y que entren y salgan de ellas cuando se sienten preparados, sin obligar a nadie ni a nada. Se fomenta a la par, que aprendan a respetar a los demás sin criticar las formas que adoptan los otros cuerpos, es más, se busca estimular la exploración de las diferentes formas, destacando a las individualidades alcanzadas, fomentando la creatividad. No hay posturas “bien” hechas y “mal” hechas, lo cual es una diferencia fundamental con otro tipo de prácticas corporales. Lo interesante del yoga con niños es que, a su vez, permite aprender y estimula el reconocimiento corporal así como el respeto del mismo. También apunta a anclarnos en el presente desde el disfrute pleno del momento, aprendiendo a generar la conciencia del *mindfulness*, centrándose en la respiración y, siempre, en pasarla bien.

Es una práctica que busca el reconocimiento y el disfrute. Se retoma como principio central el respeto, tanto por nosotros mismos como por los demás y por nuestro entorno, cultivando progresivamente la autoestima y la valoración, la empatía y la solidaridad, apuntando a entender que, primero, hay que desarrollar adentro lo que se quiere ver reflejado afuera, es decir, para poder respetar hay que respetarse. Para poder amar, hay que amarse, para poder cuidar, hay que cuidarse y así sucesivamente. Entre los múltiples beneficios del yoga para niños, según los enseñados en mi formación, y expuestos en el Manual de la Fundación Árbol de Luz (2021) algunos de ellos son los siguientes:

- ❖ Mejora la fuerza y la flexibilidad.
- ❖ Mejora la concentración, y la atención.
- ❖ Aumenta la autoconfianza y construye una autoimagen positiva.
- ❖ Alimenta la creatividad.
- ❖ Ayuda a equilibrar el cuerpo y la mente.
- ❖ Enseña la auto aceptación y el amor hacia uno mismo.

- ❖ Aumenta la conciencia corporal general.
- ❖ Fortalece la coordinación y el equilibrio.
- ❖ Expande el conocimiento de uno mismo y de los que están a tu alrededor.
- ❖ Desarrolla la autodisciplina y el autocontrol.
- ❖ Ayuda a mantenernos más erguidos y a mejorar la postura de la columna.
- ❖ Fortalece todos los sistemas corporales: esquelético, nervioso, circulatorio, digestivo, respiratorio, hormonal y muscular y mejorar nuestros conocimientos de anatomía.
- ❖ Aumenta nuestra conciencia de la respiración.
- ❖ Es no competitivo.
- ❖ Expande la conciencia de la naturaleza, de los animales y el entorno.
- ❖ Ayuda a los niños a construir su fuerza interior, aceptando sus emociones.
- ❖ Fomenta la cooperación y el trabajo en equipo.
- ❖ Enseña a relajarse y reducir el estrés.
- ❖ Fomenta la compasión, la generosidad y el respeto.
- ❖ Enseña a encontrar la paz interior, la calma y la tranquilidad.
- ❖ Es divertido.

Por otra parte, no existen registros de ninguna contraindicación para la práctica del yoga con los niños. En todas las edades y etapas de la vida, el cuerpo tiende a buscar la homeostasis, y el yoga al estar basado en esa tendencia natural, la alimenta con sus posturas o asanas, buscando el mayor beneficio corporal (incluido el fisiológico, estimulando al sistema nervioso, generando conexiones neuronales de bienestar para reducir el estrés y ansiedad, la ira y la violencia), tendiendo a la relajación. Según Ortiz, Pérez, Vázquez, et.al (2022) sobre el “Efecto agudo de una sesión de yoga de corta duración en el nivel de estrés en escolares”:

“Se concluye que una sesión de yoga de corta duración puede proporcionar un efecto agudo positivo en la disminución de los niveles de estrés en escolares chilenos entre 11 y 12 años de edad. A partir del presente estudio se sugiere que las políticas públicas consideren este tipo de intervenciones en el sistema educacional chileno con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje, la salud y calidad de vida de los niños y adolescentes” (Ortiz, Perez, Vazquez, et.al, 2022, p. 6).

Dentro de la búsqueda que hice sobre el yoga en las aulas, encontré numerosos trabajos contemporáneos dentro del contexto latinoamericano. Expondremos brevemente las conclusiones a las que arribaron. El primer trabajo que expondremos es el realizado por Br. Medina Loyola, Alessandra Georgette, Br. Paredes Gil, y Yessica Sarita, en Perú, en el

año 2017, que se denomina “El yoga como recurso didáctico para mejorar la atención en niños de 4 años de la I.E. 224 Indo américa en el distrito de Víctor Larco en el año 2017.”. Es una propuesta de investigación que tuvo como finalidad mejorar la atención de niños de 4 años a través de la aplicación de talleres de yoga en un jardín y los resultados son los siguientes:

“Los niños de acuerdo a los resultados comparativos de las diferencias del pre y postest del grupo experimental y grupo control demostraron que la aplicación de los talleres de yoga logró mejorar significativamente su nivel de atención (...). Podemos concluir que la aplicación del taller de yoga utilizado como recurso didáctico fue competente porque aportó en la mejoría de la atención en los niños y niñas ya que progresivamente lograron relajarse, autorregularse, fortalecer la confianza en sí mismos; y por ende también contribuyó relativamente en la mejora de su autoestima.” (p. 8)

En Puno, Perú, en el año 2018, se presentan los resultados del trabajo de Salas Mamani, Ruth Noemi, denominado: “Talleres de yoga para mejorar la atención de niños y niñas de cuatro años de la i.e.i. n° 322 santa rosa puno - 2017”. Las conclusiones a las que deriva son las siguientes:

“La investigación ayudó a determinar que los talleres de yoga influyeron de manera satisfactoria en los tres tipos de atención selectiva y/o focalizada, atención dividida y atención sostenida en el grupo experimental ya que se observa una mejora; realizando una comparación con el pre test y post test permitiendo observar que más del 93.8% del total de niños y niñas han mejorado satisfactoriamente.” (p.76)

En Arequipa, Perú, también en el año 2018, se presentó el trabajo: “Uso de un programa de yoga para mejorar la atención en la clase de inicial 3 años del colegio María Reyna, Arequipa”, de autoría de Roxana Fiorella Talavera Polar. Ella destaca que:

“El yoga en los niños y niñas es una práctica que beneficia tanto sus sentidos externos como los internos, es por esto que el yoga significa unión, ya que une tanto el cuerpo, la mente y el espíritu de las personas en general”. (p. 68)

Así como también,

“El yoga para niños/as es una actividad divertida que les ayuda a desarrollar su creatividad y capacidad para resolver los problemas y avanzar en la vida.” (p.69)

Y cierra exponiendo,

“El yoga en el plano físico contribuye al conocimiento del propio cuerpo y el de los demás, explorando y aceptando sus capacidades y limitaciones, en el plano mental, apoya el desarrollo de la atención, concentración y memorización, sin olvidar la respiración y la relajación que son junto a la concentración, los tres pilares básicos hacia los que se dirige el trabajo práctico en yoga, finalmente, en tanto a lo social, esta práctica beneficia la comunicación, el funcionamiento en equipo y el intercambio de experiencias.” (p.77)

En Trujillo, Perú, en el año 2019, se presentó un interesante trabajo titulado “Taller “Yoga” para disminuir La Agresividad En Niños De 5 Años De Una Institución Educativa Estatal Trujillo”, desarrollado por Br. Esthefanny Franzzua Marquina Morales y referido a cómo disminuir la agresividad a través del yoga. Destacamos como parte de sus fundamentos:

“En la actualidad se observa dentro de las aulas de inicial a niños que presentan agresividad, manifestada en golpes, insultos, malas palabras, amenazar a sus compañeros ello puede darse ante la influencia de diversos factores familiares y sociales. Ello es una preocupación frente a los docentes, quienes deben velar por la buena convivencia en aula. Ante ello nace el interés por buscar diferentes estrategias para poder disminuir estas dificultades; es así que la presente investigación se realizó la aplicación de taller de yoga, para poder disminuir la agresividad.” (p. 39)

Y como parte de sus conclusiones ella recomienda:

“Se recomienda al director de la institución educativa gestionar la elaboración de talleres donde se efectúen las técnicas y estrategia utilizadas en el taller yoga para disminuir los niveles de agresividad de los niños. Del mismo modo se recomienda a la psicóloga del plantel efectuar técnicas de imitación de animales, imitación de posturas y pranayamas para disminuir los niveles de agresividad física de los niños. Del mismo modo se recomienda a la psicóloga del plantel efectuar técnicas de música de mantras e historia de imitación para disminuir los niveles de agresividad verbal de los niños. Del mismo modo se recomienda a la psicóloga del plantel efectuar técnicas de canciones narradas, masajes, cantos de meditación para disminuir los niveles de agresividad psicológica de los niños. De igual manera se recomienda a la docente que durante sus sesiones de clases ejecute técnicas tales como juegos de movimiento, ejercicios de relajación y asanas, así favorecer la convivencia armoniosa en el aula. La docente debe iniciar sus sesiones de clases con

actividades tales como ejercicios de calentamiento, ejercicios de respiración y meditación de esta manera permitirá que los estudiantes controlen su energía y estén más a los momentos de aprendizaje.” (p.44 y 45)

En Bogotá, Colombia, destacamos el trabajo de Pérez Pantoja (2010), que describe cómo se puede potenciar el desarrollo integral de niños de 5 y 6 años mediante la práctica de yoga. Encontrando afinidad en los temas que abordamos, los resultados a los que ella llega son los siguientes:

“Se puede establecer una relación entre la educación inicial y la práctica de yoga destinada a niños de 5-6 años de edad, ya que esta última se convierte en una alternativa para incrementar el rendimiento académico, decrementar las falencias en cuanto al desempeño convivencial y detectar lagunas que tiene los niños en lo referente al conocimiento de su esquema corporal, al manejo adecuado y funcional de la lateralidad, de la direccionalidad y de las relaciones temporoespaciales.” (p.120)

También desde Bogotá, Colombia, destacamos los aportes de Angie Lizeth Cruz Hurtado, del año 2019, titulado: “Yoga como pedagogía alternativa para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas del kínder garden magical journey”. La misma, aceptando y asumiendo los beneficios del yoga, se propuso:

“Teniendo en cuenta la problemática principal hallada conductas conflictivas entre los niños encontradas en el Kínder Garden Magical Journey se formuló la propuesta de “Yoga como actividad integradora”, en la cual se hace partícipe a la comunidad educativa. Con esta propuesta se busca mejorar las habilidades sociales; respeto por sí mismo y por los demás, cuidado de su propio cuerpo y de los otros. Del mismo modo se busca establecer una participación activa de los docentes y padres de familia, éste ambiente alienta a los niños a relajarse y divertirse mientras desarrollan no solo fuerza, coordinación, flexibilidad y equilibrio, sino también conciencia de su cuerpo, mejor enfoque, concentración y autoestima.” (p. 19)

En Ambato, Ecuador, durante el año 2021, se realizó el trabajo de Casanova Torres Andrea Cristina, titulado: “Aplicación del yoga infantil en la potenciación de la motricidad gruesa en niños de 4 a 5 años” y entre sus resultados encontramos que:

“Al analizar los datos obtenidos en la pre-evaluación y la post – evaluación, después de realizar el plan de intervención sobre el yoga en los niños constatamos que el desarrollo

integral del niño con respecto a la motricidad de los niños se ha favorecido y hemos podido potenciar las habilidades del niño, con lo dicho anteriormente que se encontraron distractores naturales en las sesiones, mediante los juegos y las planificaciones pudimos minimizar el impacto de las mismas en la atención del niño, por ende el niño captó de mejor manera las posiciones que se le enseñó por lo que los niños potenciaron las habilidades que ya tenían y tenían y las que estaban en etapa de aprendizaje se consolidaron en algunos casos.” (p. 82)

En Santiago de Chile, encontramos el trabajo realizado por Acunis Nieto, Scherezade Jordana, Acunis Nieto, Michelle Stephanie, y Silva Cortes, Amor Inger durante el año 2016, denominado: “Métodos y experiencias en el yoga infantil en niños de 3 a 6 años”. Dentro de las conclusiones destacamos:

“En este análisis sobre los beneficios y posturas del yoga, cabe decir que esta disciplina, trabaja en todas las áreas del desarrollo del ser humano. Si bien, es importante destacar que en niveles más pequeños, no se les enseña las figuras del yoga ya que, según lo citado por la fundadora, los niños desde el vientre de la madre traen consigo todas estas posturas; o sea, es algo innato y que se encuentra en la etapa del 1º septenio.

Por otro lado, el yoga entrega un gran aporte en el nivel de concentración, permitiendo que los niños entiendan de la manera más flexible las materias. Cuando se habla de los beneficios que tiene esta disciplina es la “integral en el ser”. Esto significa que une los conocimientos entre el cuerpo y mente, formando un ser humano más completo, yendo desde un autoconocimiento hasta lo expresado de manera general para las demás personas. Por lo tanto, el yoga trabaja en unidad, cuerpo, mente y espiritual, formando un “ser más completo”.” (p. 56)

Por último, destacamos también el trabajo de Paloma Chico Ballester, desarrollado en España, en el año 2014/2015, denominado “Una propuesta de intervención de yoga con niños/as de tres años”. El mismo, está dirigido a niños de 3 años y se llevó a cabo en la sala de psicomotricidad de una escuela, desde una práctica de yoga. Según la autora:

“El yoga, ha sido un mundo nuevo, una puerta abierta a una nueva filosofía. Considero bajo mi humilde opinión que todo aquello que transmite tanto a nivel físico, como mental y espiritual nos ayuda a conocernos, a conocer nuestro cuerpo, a buscar nuestro equilibrio y nos aporta grandes beneficios físicos.” (p. 38)

También en España, destacamos el trabajo de Alicia Luque García (2020), “Yoga, un paradigma para la inclusión del alumnado con “condición” del Espectro Autista”, ya que se especializa en unificar yoga y espectro autista. Destacamos que ella menciona que: “Actualmente no existe demasiada literatura referente a los beneficios del yoga en personas con Condición del Espectro Autista, pero hay importantes investigaciones que avalan este tema” (p.17). Y como parte de sus conclusiones:

“La práctica de yoga se presenta además como un proyecto de compensación educativa, dado que ofrece a aquellas familias más desfavorecidas la ocasión de que sus hijos e hijas con condiciones diferentes reciban otros métodos alternativos en la escuela pública. y, se equiparen en oportunidades con aquellas familias que sí tienen la posibilidad de brindar otras opciones terapéuticas encaminadas hacia la inclusión real de estos. Tras la búsqueda documental a través de diferentes estudios de investigación, artículos publicados en distintas revistas científicas, literatura escrita por expertos y otras fuentes de internet, llegamos a la conclusión que la práctica de la disciplina del Yoga aportan una serie de beneficios tanto a nivel educativo como personal, explicados en este documento, que invita a considerar dicha práctica como un instrumentos habitual en la aulas para todo el alumnado y en especial para el alumnado con Condición de Espectro Autista.” (p. 22)

Basándome en que todo proyecto de investigación, “busca contribuir a la producción de conocimiento en un área específica a partir de construir un argumento sostenido empíricamente” (Sautu, Boniolo, et.al., 2010, p. 123), esta tesis se propone dar a conocer y ser parte de este desarrollo en el campo de estudios. El recorte y elección de estos trabajos, intentan apoyar la argumentación a favor de que el yoga en las niñeces, y específicamente, en las aulas, si bien es un área recientemente abordada, desarrollada y estudiada, es un recurso muy valioso que solo genera beneficios, y no hay detección de contraindicaciones en sus usos; además de que al ser una práctica amplia puede combinarse con distintos contenidos pedagógicos y curriculares, además de retomar las normativas e incentivar el ejercicio efectivo de derechos.

Retomando los entretnejidos de la realidad social actual, con el ingrediente ineludible de la pandemia, la creciente presencia de la virtualidad en la vida cotidiana permitió una entrada del yoga incluso mayor a la que tenía. Canales de youtube como “Minipadmini”, se popularizaron en Argentina para que las niñeces pudieran desarrollar estas prácticas en sus casas, durante el aislamiento sostenido del año 2020 y los del 2021 y hoy en día está ganando terreno entre las elecciones de esta población. Habiendo experimentado y etnografiado numerosos talleres dentro y fuera de aulas, en espacios educativos formales e informales, y de nutrirme de las anteriores experiencias de otros colegas, quiero fortalecer la

idea de que la escuela es un lugar privilegiado para desarrollar estas prácticas, y enseñarlas como recursos útiles personales, hacerlas accesibles y posibles a toda la población, para que no sea solo posibilidad de la educación privada <sup>14</sup>y generar cambios que favorezcan la educación y a las niñas actuales. Cerrando este apartado, esta cita refleja lo que esta tesis intenta proponer:

“En definitiva, mindfulness nos plantea una nueva manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que pone en el centro de los mismos la indagación introspectiva, la amabilidad y la aceptación. Aunque son muchas las dificultades y los requisitos para su introducción en contextos educativos, también son muchos sus posibles beneficios. Esperamos que los avances en la práctica y la investigación durante los próximos años, así como el constante diálogo en la comunidad educativa, contribuyan a soslayar las dificultades y faciliten que mindfulness enriquezca progresivamente nuestro sistema educativo.” (Fernández y Errazu, 2016, p. 8)

De acuerdo con las autoras, aún resta mucho por investigar y aprender, deseamos que este trabajo sea parte de los nuevos caminos por donde el yoga ha decidido expandirse.

---

<sup>14</sup> En numerosos jardines y escuelas privadas de nuestro país se ha incorporado la práctica del yoga en las aulas. Esta sería una interesante oportunidad de análisis de las experiencias que yo no he abordado pero que sería un aporte considerable.

#### 4.3. La respiración consciente, la meditación y la atención plena -o mindfulness- como parte de la práctica de yoga con niños.



10 Imágenes Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022

Como parte de la particularidad de ser Antropóloga e Instructora y practicante de yoga, destacó la relevancia del uso de la respiración como parte del mecanismo corporal que nos permite ir de un acto involuntario a uno voluntario, y de la posibilidad de tomar conciencia y llevar la atención hacia un lugar que implica la concentración en el movimiento que produce el aire al entrar y salir por nuestro cuerpo, produciendo sensaciones vividas.

En cuanto a la *respiración*, la importancia reside en volverla *consciente*, es decir, sacarla del “piloto automático”. Enseñar y aprender, a llevar la atención a su realización y utilizarla como anclaje para estar presentes. Focalizar en el ejercicio de respirar, que puede parecer un mero hacer, es fundamental para tomar conciencia de lo que implica sentirnos vivos, inhalando y exhalando, reteniendo el aire y soltarlo. Podríamos sobrevivir varios días sin comer, pero no mucho tiempo sin respirar, por esta razón, la respiración es la llave de la puerta al desarrollo de una actitud, una forma de estar en el mundo, que apunta a anclarnos desde el cuerpo hacia adentro. A su vez, apunta a que su uso consciente disminuya el estrés y la ansiedad, que conlleva estar preocupándonos por un futuro aún inexistente, abrumados con pensamientos, o excesos de rutinas.

En cuanto a la *meditación*, según Prouzet (2001), tiene como objetivo principal relajar completamente el cuerpo y la mente. Meditar, según algunos autores, no es una técnica incluso ni siquiera es una actividad, es más bien una forma de estar en la vida, aunque abordada como técnica permite poder enseñarla de una manera específica. Aunque no existe una sola explicación, ni un consenso para lo que implican las técnicas de meditación, debido a su variabilidad, en la actualidad, podría definirse como un entrenamiento mental,

que busca vaciar la mente, “aquietar” los pensamientos, y cuyo objetivo es la auto-observación y la consciencia del entorno, sin juzgar nada.

En su sentido etimológico proviene del latín, “*medium*, el centro, y *stare*, situarse, el que medita se propone “centrarse”, es decir, poner su ojo interno en el centro de gravedad del cuerpo” (Prouzet, 2001, p.231). Irse hacia adentro, tomar conciencia de estar en el centro, estar “en uno mismo”, Impidiendo de esta manera engendrar otros pensamientos, ni irse al futuro, aportando calma, buscando estar en el aquí y ahora, tanto en el cuerpo como en la mente, no pre-ocuparse, ni adelantarse para no generar ansiedad ni estrés la meditación busca conseguir estar presente en la experiencia de vivir el momento.

Por su parte, Según Davidson y Lutz (2008), conviven a la meditación de la siguiente manera, “fue conceptualizada como una familia compleja de estrategias de regulación emocional y atencional para varios fines, incluyendo la cultivación del bienestar y el equilibrio emocional” (p. 171).

Para conseguir meditar, hay que comprender que lo que importa es la actitud y la disposición a la relajación. Para ello puede ser necesario o no, cerrar los ojos, puede ser o no necesario, permanecer inmóvil, ya sea acostados o sentados, también se puede dar en movimiento, pero sí es necesario buscar de la forma en que sea, favorecer la quietud de estímulos externos, para llevar la atención al centro y hacia adentro, hacia el reconocimiento del interior, sea a partir de la estrategia que sea. Y haciéndote, o no, las siguientes preguntas, intentar responder a cómo te sentís, cómo estás, qué está pasando adentro tuyo, e incluso, poder reconocer los pensamientos, las diferentes sensaciones que se están gestando en ese momento, así cómo identificar las distintas emociones que surjan en esta experiencia. Una vez que se toma conciencia del estado en el que te encontrás experimentado el momento, comienzan a soltarse, a través de la respiración consciente, todas estas estas percepciones, dejándote llevar hacia la quietud mental.

De ser necesarios, para meditar, se puede acudir al uso de soportes exteriores que favorezcan la concentración de la mente como ser: entonar mantras, cierto estilo de música o frecuencias sonoras, instrumentos que guíen algún ritmo reiterativo, o visualizar algún símbolo o dibujo específico. También se puede meditar pintando mandalas, o cualquier procedimiento que sirva como anclaje para la mente y el cuerpo, buscando estrategias que generen la presencia total o plena del ser.

El término *Mindfulness* proviene del idioma pali, idioma íntimamente relacionado con el budismo, y significa conciencia, atención y recuerdo. Refiere al desarrollo de la práctica de estar consciente o atento, por lo que hay consenso en traducirla como “la práctica de la conciencia plena”, es decir, poder estar mentalmente y corporalmente en el momento presente y solamente en la experiencia del presente. Gascón Aguilar, (2017) explica:

“Aprendemos a estar atentos y ser conscientes de nuestro mundo interno, de las emociones que sentimos, de los pensamientos que tenemos y de las acciones que realizamos. Esta forma de conocimientos personal nos proporciona la libertad de hacernos conscientes de nosotros mismos, pudiendo hacer una valoración personal y de las situaciones que vivimos, sin prejuicios, sin resistencia; tomando decisiones de forma atenta y consciente, sabiendo cuáles son nuestras intenciones en ese momento, qué es lo que nos motiva y qué acción queremos realizar.” (p. 17)

Es una práctica, que incluye a su vez numerosas técnicas que llevan a que puedas lograrlo, cómo ser el “escaneo corporal”, “la práctica sentada”, “la respiración consciente”, “la meditación”, pintar con conciencia, ciertos ejercicios en movimiento, y otros, no solo involucran el cuerpo dispuesto sino que principalmente se realizan para que la mente se concentre, se serene y sea dirigida a pensamientos focalizados y, posteriormente, se guíen hacia pensamientos positivos.

Se basa en que todos, seamos como seamos, podemos, a través de la práctica aprender a gestionar nuestros pensamientos, emociones y sensaciones, realizando diariamente el ejercicio de focalizarnos sólo en la respiración y la técnica que estuviéramos practicando. Sirve para todas las edades, principalmente en los niños ya que los ayuda a, “aumentar la capacidad de atención, a entender y manejar sus emociones de forma natural, especialmente cuando están muy estresados, muy dispersos o angustiados” (Kaiser Greenland, 2018, p.24).

En este sentido, desde este abordaje, se entiende que solemos pedirles que “presten atención”, sin explicarles y enseñarles qué es lo que queremos decir, porque la mayoría de los adultos no saben sobre el funcionamiento de la atención plena, justamente porque tampoco se los han enseñado, y son quienes más están con sus mentes en el futuro. En occidente el tiempo es un bien capitalista, y el tiempo se mide en ganancia, por lo que estar en presente meditando no es algo que se desarrolle en los trabajos, ni en las familias, ni se espera que la persona se dedique a ello ya que no genera ganancias materiales. Sin embargo, genera tanto bienestar que, al cabo de un tiempo de su uso, las personas presentan numerosos beneficios en su salud, mejorando sus condiciones laborales y familiares. Incluso, es una práctica de la que muchos adultos llegan a comprender el concepto de forma intelectual, sin poder hacer uso de ello en la práctica concreta, porque justamente se debe aprender. En la sociedad actual, y aún más en occidente, no es común desarrollar el pensamiento, y menos el sentimiento, del aquí y el ahora, ni estamos anclados en la experiencia del presente.

Según los aportes de los psicólogos Garay y Korman (2018), “la práctica del mindfulness ha sido definida como una versión occidentalizada de la práctica budista para

enfrentar el malestar (p.8)". Ellos incluyen como prácticas de *mindfulness*, a las mencionadas anteriormente como el escaneo corporal, y la meditación de sentado, pero también al "hathayoga" que pone énfasis en la conciencia del cuerpo. Entienden que las mismas, tienen la intención de desarrollar conciencia de la vivencia propia, del cuerpo, de las emociones y de los estados mentales.

Para poner en práctica el *mindfulness*, se puede enseñar a los niños a desarrollar dos modos de atención que son muy útiles, ya que una vez que se aprende a focalizar la atención, la misma se puede trasladar hacia otras prácticas como ser, la de atender a una clase o a un contenido específico:

"Uno focalizado que nos ayuda a concentrarnos, gestionar las distracciones y conseguir un objetivo inmediato, y otro más abierto y receptivo que está relacionado con los aspectos lúdicos, la creatividad y la regulación emocional."(Kaiser Greenland, 2018, p.73)

Según la autora, son focos de atención estrechos y focos de atención amplios. El primero consiste en atender a un solo objeto y en la meditación dicho objeto se conoce como ancla, en el caso de los niños se les enseña a concentrarse en *un* solo juego, o en un solo objeto. El segundo foco consiste en un campo amplio de experiencias variables y los juegos que trabajan la atención amplia reciben el nombre de juegos de conciencia para aumentar las capacidades cognitivas. Estas dos formas de atención están reguladas por redes neuronales que están interrelacionadas y son conocidas como la "función ejecutiva", ya que controla la conducta orientada a objetivos de que se dan de arriba hacia abajo:

"Se trata de un proceso que tiene lugar primero en la mente y no de abajo-arriba, que comienza con las sensaciones físicas. Las redes neuronales que regulan la función ejecutiva se fortalecen por medio de la concentración. Al igual que el levantamiento de pesas constituye un ejercicio físico que vigoriza los músculos, la concentración es un ejercicio que desarrolla nuevas vías neuronales y refuerza las ya existentes, ejemplificando el tema de causa y efecto, y es un fenómeno que los científicos llaman «neuroplasticidad» o la capacidad de las neuronas y vías neuronales del cerebro de cambiar en respuesta a las experiencias. Los neurocientíficos suelen describir la neuroplasticidad afirmando que «Las neuronas que se activan conjuntamente, refuerzan la sinapsis»; en otras palabras, cuanto más trabajen los niños una red neuronal específica, mayor será el efecto ejercido."(Kaiser Greenland, 2018, p.74)

Según el *mindfulness*, esta función ejecutiva es muy importante para “éxito” escolar, social, y emocional, y a su vez es la responsable de habilidades básicas que usamos todo el tiempo, como por ejemplo el desarrollo de la memoria, la observación, la autorregulación, y el desplazamiento de la atención de una cosa a la otra o de un juego al otro. Los estudios actuales en el tema, sugieren que tanto la atención plena como la meditación también desarrollan la función ejecutiva y fortalecen su función, dando herramientas concretas a los niños para aprender a “prestar atención”.

Por su parte, la meditación consciente aplicada al *mindfulness*, sirve para enseñar a la mente en que se enfoque y a su vez lo hago en algo creativo y de bienestar. En la actualidad, el excesivo uso de las tecnológicas y sus posibilidades del placer inmediato, generan el desarrollo de una actitud de falta de paciencia y poca creatividad en la resolución de las situaciones diarias. A su vez, el aumento de la contaminación, la creciente violencia mundial, la mala alimentación, las mayores brechas de desigualdad económica, entre tantas situaciones de estrés que viven, hace que los cuerpos y mentes de las nuevas generaciones tienda a la total dispersión mental, así como el aumento de la ansiedad generalizada ejerciendo su efecto dañino sobre excitando la mente y contaminándola de malos y excesivos pensamientos. Incluso, la bibliografía en la temática resalta que para los niños que padecen hiperactividad, dislexia, y otros trastornos relacionados con la personalidad y conducta, así, constituye una herramienta fundamental que acompaña al tratamiento.

Enseñarles a pensar positivamente, a relajarse, a calmarse, a respirar, es fundamental en una sociedad atravesada por estar problemáticas que en vez de disminuir aumentan exponencialmente, ya que las mismas tienen como meta reunir los manojos dispersos de la atención habitualmente repartida entre los diversos campos sensoriales, para focalizarse hacia un punto central que se convierte en la posibilidad de generarle al niño autocontrol para cualquier tipo de experiencia personal y grupal. En este sentido, *mindfulness* se basa en comprender que nuestras emociones se relacionan *con y en* la respiración. Si la respiración es corta y superficial, podemos sentir miedo y angustia. “Por lo tanto, al profundizar mediante el uso de juegos, las emociones se transforman en calma, concentración y bienestar” (Manual de formación, Fundación Árbol de Luz, 2021, p.9).

Estas prácticas se sustentan en que es posible sentir que respiramos con todo el cuerpo y no solo con los pulmones, experimentando esa sensación en cada una de nuestras fibras que, hace posible que nos invada un profundo bienestar ya que es el ancla que posibilita estar en el aquí y ahora, espacial y temporalmente, situándonos en lo que está sucediendo realmente y solamente *ahora*, generando bienestar interno, y externo, equilibrando nuestra salud integral. Cuando nos volvemos conscientes de este proceso,

dejamos de lado la ansiedad, los miedos, las fantasías o los deseos, aunque solo sea por unos instantes, provocando cambios hormonales y neuronales internos.

Por otra parte, hay tres formas principales de crear el tiempo y el espacio que les niños necesitan: reducir la marcha de la vida diaria escolar, para ser más receptivos en los momentos de atención plena; reservar períodos de tiempo significativos para que los utilicen como desean y posibilitarles expresarse diariamente; y acondicionar espacios que les resultan tranquilizadores y relajantes para ser y estar, para conocerse, ubicarse y construirse subjetivamente. Como mencionamos anteriormente, basta que solo sean 15 minutos diarios en un espacio que sea cálido, cómodo y sin necesidad de algo diferente al contexto que tengamos presente y como posibilidad para que ocurran beneficios sociales. Si no fuera posible, basta con una clase por semana con el tiempo para enseñar la herramienta para que pueda ser practicada posteriormente y en sus casas.

Por su parte, destacamos el *escaneo corporal*, que conlleva hacer un recorrido sistemático del cuerpo a través de la mente, llevando la atención con interés, afecto y apertura a todas sus partes. Usualmente se empieza por los dedos del pie y desde ahí, la atención se lleva a cada parte del cuerpo en ascenso, terminando con la cara y la cabeza. Cuando practicamos el escaneo corporal, movemos nuestra atención sistemática e intencionalmente a lo largo del cuerpo, atendiendo a las diversas sensaciones en las diferentes partes. La práctica consiste en que, moviendo o sin mover ni un solo músculo, podemos poner nuestra mente en cualquier parte del cuerpo queelijamos, sentirlo y ser conscientes de cualquier sensación presente en ese momento, observando lo que está ocurriendo en nuestro cuerpo y así evitar las distracciones del medio que nos rodea, intentando serenarse y respirar profundamente. Este ejercicio en niños favorece la comprensión y uso consciente del cuerpo así como favorece el aprendizaje y cuidado del mismo.

Por último, destacamos que aunque esta tesis no profundiza, ni es su interés, desarrollar cuestiones relacionadas puramente a lo biológico en relación a estas prácticas, y comprendiendo que, su uso debe ser cuidadoso, ya que cada grupo humano tiene sus particularidades, destacamos los aportes Reinés (2021), en cuanto a sus estudios inscriptos en neuropsicología, donde expone resultados sobre la neuroanatomía y la neurofisiología. Explica que, desde el año 2005 se vienen realizando numerosos estudios, en todo el mundo, sobre “el marco estructural de la plasticidad cerebral”, en relación a la meditación, destacando numerosos beneficios neuronales que pueden consultarse en su trabajo<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156854/Zoilo\\_Rein%C3%A9s\\_Marta.pdf?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156854/Zoilo_Rein%C3%A9s_Marta.pdf?sequence=1)  
(último acceso 06/07/2022)

#### 4.4 Otros complementos para enriquecer la educación

El yoga también puede ser acompañado de masajes, de mantras, y mudras, de pintar mandalas, de la utilización de cuentos, de musicoterapia, de aromaterapia e incluyendo toda herramienta que genere bienestar y relajación. Mencionamos brevemente algunas de ellas ya que consideramos que pueden enriquecer a la educación, no siendo objetivo de esta tesis desarrollarlas, sino, darlas a conocer:

El Qigong, los Automasajes y los Masajes a otros (Basado en “Qigong en Casa La Manera de Usar la Medicina Oriental para Ayudar a su Hijo por Louisa Silva (2008)), pueden enseñarse para que los realice cada uno (automasajes) o puede contribuir a un ejercicio de exploración y confianza en grupo (masajes a otros).

El **Qigong**, es una ciencia antigua china que utiliza el masaje para reforzar la fuerza vital de la persona, basada en el uso de los meridianos corporales. Sin extendernos en su explicación desarrolle los movimientos-masajes más utilizados para trabajar con los niños:

1-Palmaditas en la coronilla (centro de la cabeza): se utilizan para abrirse y para que circule el flujo de energía hasta los pies. Abre los sentidos para que pueda reconocer el mundo alrededor. También ayuda a calmar la tensión o preocupación de la mente.

2-Empezar en la coronilla y bajar a palmaditas por la cabeza, la espalda y las piernas, con las dos manos: Ayuda a relajar el eje del cuerpo y a sentirlo completo.

3-Tocarse los oídos suavemente con las manos redondeadas y dar palmaditas bajando por los oídos, el cuello, los costados y los lados de las piernas: ayuda a mirar directamente con los ojos, en lugar de mirar de reojo. Ayuda a no frustrarse y enojarse con otras personas.

También ayuda a abrir los oídos para escuchar cuando la gente habla.

4-Dar masajes en los dedos, a través de los brazos y al pecho: da energía al corazón y me ayuda a abrirse y comunicarse con otros.

5-Dar masajes en el pulgar y los dedos: ayuda a mover la lengua y los labios para que puedan hablar con claridad.

6-Los masajes desde las rodillas hasta los pies hasta que las piernas se ponen flojas: ayuda a relajarse y calmarse.



11 Imagen: Yoga en Familia, 2022

Por su parte, los **Mudras** (Basado en Guía de Mudras<sup>16</sup> Kundalini Yoga, Según las enseñanzas de Yogi Bhajan) en algunos estilos de yoga, y en prácticas de meditación se suelen utilizar, ya que son diferentes posiciones que pueden adoptar los dedos y las manos, tocando la punta del pulgar (parte carnosa, y no la uña) con cada una de las yemas de los dedos, y que permiten generar foco y concentración. Hay que ejercer suficiente presión para sentir el flujo de energía, pero no tanto como para blanquear las yemas de los dedos. Estas posiciones se basan en que, las manos son algo más que solo partes funcionales de nuestro cuerpo, son un mapa de energía de nuestra conciencia. Cada área de la mano corresponde a cierta área del cuerpo, así como a diferentes emociones y comportamientos. Doblando, cruzando, estirando, y tocando nuestros dedos y palmas, podemos efectivamente comunicarnos con nuestro cuerpo y concentrar la atención de nuestra mente permitiendo generar mayor estado de meditación. También permiten desarrollar la habilidad y motricidad de las manos. Esta guía presenta los siguientes:

1- Gyan Mudra - Sello de Conocimiento:

¿Cómo hacerlo?: Tocar la punta del dedo índice (primer dedo) con la punta del dedo pulgar. Los otros tres dedos están estirados. Los efectos son: Estimular el conocimiento, la sabiduría, la receptividad y la calma.

2-Shuni Mudra - Sello de Paciencia:

¿Cómo hacerlo?: Tocar la punta del dedo medio (segundo dedo) y la punta del dedo pulgar. Los dedos restantes están estirados. Los efectos son: Promover la paciencia, el discernimiento y el compromiso.

3-Surya o Ravi Mudra - Sello de del sol o vida:

<sup>16</sup> Guía: [www.comunidadkundalini.com](http://www.comunidadkundalini.com) (último acceso 18/03/2022)

¿Cómo hacerlo?: Tocar la punta del dedo anular (tercer dedo) con la punta del dedo pulgar. Los dedos restantes están estirados. Los efectos son: Revitalizar la energía, desarrollar resistencia nerviosa y generar buena salud.

4-Buddhi Mudra - Sello de Claridad Mental:

¿Cómo hacerlo?: Toar la punta del dedo meñique (cuarto dedo) con la punta del dedo pulgar. Los dedos restantes están estirados. Los efectos: Crear la capacidad para comunicarse clara e intuitivamente, y estimula el desarrollo cognitivo.

5-Mudra de oso

¿Cómo hacerlo?: Para la cerradura de oso, hay que colocar la palma izquierda viendo hacia fuera desde el pecho con el pulgar hacia abajo. Colocar la palma de la mano derecha viendo el pecho, y juntar los dedos enroscándose para que formen un puño. Los efectos: este mudra es usado para estimular el corazón y para intensificar la concentración.

Otro complemento beneficio y muy utilizado en clases de yoga con niños, es la inclusión en algún momento de la clase de pintar **mandalas**:



12 Imagen: Observación participante de clase de yoga, 2022

El término *mandala*, en sánscrito, una antigua lengua del Tíbet, significa “círculo”, aunque su alcance actual trasciende a la noción de figura circular. En general designa a toda figura organizada alrededor de un centro, pudiendo ser un círculo, cuadro, flor, etc. Simboliza el factor esencial de toda la existencia del universo: la organización y el orden. Es la expresión del paso de la confusión al orden, del caos a lo estructurado. Ellos son un diagrama de energía concentrada, que reflejan los modelos de funcionamiento del cerebro y permiten generar atención plena focalizada.

Está estudiado que tienen numerosos beneficios, entre los cuales, se destacan los siguientes: estimulan la intuición y la creatividad; estimulan nuevas ideas que nos pueden guiar en una meta constructiva; ayudan a la concentración y al orden interno; puede ayudar a serenar la mente y aquietar emociones; puede permitir aflorar emociones y expresiones de nuestro ser; nos permiten visualizar el orden; nos ayudan a diagramar patrones y seguir con plena conciencia sus caminos.

Pueden utilizarse en cualquier momento y son fáciles de conseguir en internet, habiendo todo tipo de ellos, con diferentes temáticas y dibujos para utilizarse según sus propósitos y objetivos escolares. Su uso es sumamente práctico cuando la energía de los niños está muy desordenada, o se encuentran enojados, confundidos, o dispersos, ya que ayuda a volver al presente y relajar la mente, así como generar un momento de calma grupal, además de posibilitar el silencio y el orden. Se sugiere que si hay situaciones de enojo o tristeza, se puede ofrecer al niño pintar mandalas, para liberar todas esas emociones, y luego ayudar a pensar conscientemente en la resolución del problema. Son buenos aliados para enseñar formas, figuras, así como matemáticas y estructuras.

Otro elemento importante para el Yoga es el sonido. Por lo que la clase puede contar con música, o puede valerse de la práctica de la recitación de mantras. Los **mantras** implican repetir una fórmula, muchas veces, cantándolos, murmurándolos o en recitándolos en silencio. Proviene de una palabra sánscrita, que, según algunas creencias y cosmovisiones de la vida, tienen algún poder psicológico o espiritual sobre los humanos. Los mantras pueden tener o no significado literal o sintáctico. Se utilizan para meditar, intencionar algún pedido. Buscan generar placer, y armonía en el cuerpo material, y a niveles emocionales.

De todos los existentes, el más utilizado es el "OM". El mismo, es una palabra con una connotación sagrada muy importante que significa: "Todo este mundo es la sílaba OM. Todo lo que fue, todo lo que es, y todo lo que será". La importancia de recitar, nombrar, cantar o mantrar el om, reside en la creencia de que a partir de la palabra, podría alcanzarse un estado de no-dualidad, donde se aspira a un estado de suprema conciencia, que se denomina Brahman (lo Absoluto). Buscando la integración del ser, al todo lo que lo rodea, funcionando cuerpo-mente en una conciencia mayor para alcanzar finalmente el estado de samadhi (8 paso del sendero del yoga).

Por su parte, decidí incluir la **Musicoterapia** como parte de mis clases, y los resultados son beneficiosos. En palabras informales de una docente de la escuela n°514:

-“Hace 10 años que trabajo con música relajante en el aula. Les hace bien a ellos y me hace bien a mí.”- (2022)

Según la Universidad<sup>17</sup> Nacional de La Plata, la Musicoterapia es una disciplina de la salud, que se viene desarrollando en nuestro país desde fines de los años sesenta. Se desarrollan diferentes métodos, técnicas y procedimientos donde las experiencias con el sonido y con la música, se constituyen como mediadores y facilitadores en procesos saludables para las personas y sus comunidades. La carrera se dicta en diversas universidades, y es una profesión regulada por ley.

Por su parte, la Federación Mundial de Musicoterapia explica que, la disciplina se refiere al uso de la música y/o sus elementos (sonido, ritmo, melodía, armonía) para promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, teniendo como fin desarrollar potencialidades y/o restaurar las funciones del individuo para una mejor calidad de vida.

Por otra parte, actualmente, existen numerosas creaciones musicales que se basan en los usos diferenciales de los Hz, hercio o hertz, que según sean las unidades con las que se realicen las melodías, generan bienestar, placer, felicidad, relajación, entre otras. Dentro de ellos, destaco el uso de los 432 Hz <sup>18</sup> sonoros, que oscilan y vibran sobre los principios de la propagación de ondas armónicas naturales, y se unifican con las propiedades de la luz, el espacio, la materia, la gravedad y el electromagnetismo.

La música actual tiene su base en los 440 Hz y por lo tanto no armoniza en cuanto a vibración natural. La diferencia entre 440 Hz y 432 Hz es solamente 8 vibraciones por segundo, pero esta diferencia, es perceptible en la experiencia de la conciencia humana. Un concierto a 432 Hz tiene efectos positivos a nivel profundo, sobre nuestra conciencia y nuestras células. Esto está desarrollado y estudiado científicamente en relación a las ondas cerebrales y el estímulo de los hz sobre ellas.

La música es un gran aliado al bienestar humano, es parte de nuestra capacidad creativa y usada con fines terapéuticos puede acompañar procesos de enseñanza y desarrollo.

Otra herramienta que suelo incluir es la **Aromaterapia**. En la actualidad, es considerada una medicina complementaria ampliamente practicada ya que utiliza aceites esenciales de plantas aromáticas, flores, hojas, semillas, cortezas y frutas para ayudar al bienestar en la salud integral. La aromaterapia actúa sobre nuestro sentido del olfato, y mediante la absorción al torrente sanguíneo. Aproximadamente el 15 % del aire que inhalamos, se dirige al techo de la nariz, donde los receptores olfatorios transportan los olores directamente a una parte del cerebro llamada sistema límbico. El uso de estas

---

<sup>17</sup> Se puede consultar en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/musicoterapia/> (último acceso 10/03/2022)

<sup>18</sup> Se puede consultar en: <https://sanamente.net/musica-432-hz-tiene-grandes-beneficios/> (último acceso 10/03/2022)

esencias puede, estimular la liberación de sustancias químicas, que juegan un papel importante en la liberación de las emociones, ya que tienen componentes únicas que provienen de la naturaleza y que despiertan, a su vez, experiencias y emociones. Usar la aromaterapia en los espacios, es propiciar el uso del olfato como medio corporal para conocer el mundo y despertar los sentidos.

Finalizando sobre estos complementos seleccionados, se decide incluir y dar a conocer el “**Grounding**” o “**Earthing**”:

“Entrevistadora: ¿Alguno me cuenta que le pasa cuando tocan la Tierra con los pies?

Un niño de 6 años: A mí me gusta acostarme en el pasto.

Una niña de 7 años: A mí me gusta sentir la tierra calentita.

Un niño de 5 años: Me puedo pinchar”

(Entrevista focus-group realizada por mí durante el taller yoga en la naturaleza 2022)



13 Imagen pies en la Tierra, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022

Según expertos, la falta de conexión con la tierra, es decir, no pisarla descalzos, causa desequilibrios en nuestra salud. El Grounding<sup>19</sup> o Earthing, es la costumbre de caminar o estar descalzos en la tierra. Esta práctica se fundamenta en que la tierra, está cargada de electrones, y al caminar por ella, éstos son absorbidos por los pies descalzos teniendo un efecto antioxidante muy potente, y eliminando radicales libres de nuestro cuerpo.

El desequilibrio entre iones positivos y negativos puede causar problemas en nuestra salud. Las causas pueden ser: la contaminación del aire, la alimentación, los productos de higiene y estética que utilizamos, así como el uso excesivo de dispositivos electrónicos,

<sup>19</sup> Se puede consultar más en: <https://podologiagoitia.com/2021/07/27/que-es-el-grounding-y-como-puede-ayudar-a-tu-salud/>

espacios sin buena ventilación, entre las más frecuentes. Hace miles de años, vivíamos descalzos y en contacto permanente con la tierra, lo que posibilita el equilibrio de las cargas iónicas corporales, actualmente, cada vez más alejados de la naturaleza, se hace necesario volver a generar estos encuentros.

Aunque no nos enfocamos en dar cuenta sobre el tema, si es necesario destacar, que el yoga invita a que nos descalcemos para poder sentir y trabajar con nuestros pies. Siempre se estipula que la clase se dé descalzos, utilizando y movilizand o a todos los dedos, tomando conciencia de los mismos, y si se pudiera ofrecer el contacto con la tierra, de manera cuidada, y observando el territorio, es propicio desarrollar la actividad en ella.

## 5. Quinto capítulo: Etnografiando niñeces en talleres de yoga

### 5.1. ¿Qué sucede en los talleres?. Ensamblamientos contextuales, emocionales y afectivos. Experiencias en campo

Como hemos mencionado en la introducción, esta investigación se nutrió de diferentes encuentros, en diferentes espacios, con distintos niños de diferentes clases sociales, con y sin discapacidad. Describiremos cada situación a fines de su mayor comprensión.

El trabajo comenzó con los talleres gratuitos de yoga que desarrollé en plazas de la ciudad de La Plata, durante el verano del año 2020-2021, con niños diversos de entre 3 y 12 años de edad. Fue allí y gracias a estos encuentros que posteriormente decidió virar de rumbo el objetivo de esta tesis. Esos talleres tuvieron la ventaja de que fueron desarrollados libremente, sin horarios, sostenidos durante diciembre, enero y febrero. Como estaba poniendo a prueba mis conocimientos y experimentado mis recientes saberes como instructora, fui registrando en mi cuaderno de campo todo lo que acontecía. Destaco el taller que dicté durante la semana anterior a la navidad del 2020, en la plaza Olazabal (de la Plata), donde combiné los recursos del yoga, la antropología y la ecología, desarrollando incluso la plantación de un árbol, a la cual asistieron entre 10 y 12 niños de los alrededores de la misma, en la cual hicimos numerosas actividades con sus familias, predominando el uso de recursos reciclables.

Previo a la navidad decoramos con todos ellos, un árbol de la plaza:



14 imágenes de talleres en la plaza Olazabal, 2020

Fue en marzo del año 2021, que comencé a dictar los talleres particulares (pagos), en el espacio “Yggdrasil”, ubicado en la ciudad de La Plata, para niños de 3 a 10, durante los meses de marzo a julio. Los mismos incluían clases dos veces por semana, y el grupo que comenzó con 3 alumnos, llegó a ser de 10 niños. Esta experiencia fue muy fructífera en términos de “resultados alcanzados”, ya que, durante 5 meses consecutivos, y con esa frecuencia semanal, se pudieron desarrollar los contenidos y objetivos que me propuse. Como parte de lo mismo, se alcanzó lograr relajaciones prolongadas, y la enseñanza del mantra om, el cual disfrutaban de entonar.



15 Imágenes de talleres en Yggdrasil, 2021

Por otro lado, se han registrado y utilizado como insumos, los distintos talleres de yoga y talleres socio-educativos, que vengo realizando en la ONG “Brújula”, específicamente los que utilicé para el análisis, comprendían un público de niños de 3 a 12 años, y fueron desarrollados hacia fines del 2021 y principios del 2022. Dicha población, como se ha mencionado, es diversa socioeconómicamente, pero todos ellos pertenecen a un barrio vulnerable ubicado en el Barrio Santa Ana, teniendo numerosas situaciones familiares de desempleo. Si bien la mayoría de las familias poseen planes sociales, asignación universal por hijo, y asisten a la escuela, algunas de ellas se encuentran viviendo en condiciones de extrema precariedad.

Por su parte, durante el año 2022, comencé a dictar los talleres particulares (pagos) de Yoga inclusivo en Familia, en el espacio “Lágrima club”, ubicado en el centro de la ciudad de la plata, para niños de 3 a 12 al cual concurrían con algún familiar. Los realizamos durante los meses de marzo a julio. Los mismos fueron producto del trabajo realizado con una colega, Roció, donde las dos, siendo instructoras y también siendo acompañantes terapéuticas, nos propusimos generar una propuesta que apunte a desarrollar y afianzar los vínculos entre niños y sus familiares. Basadas en el concepto de inclusión, desarrollamos una fuerte promoción del mismo para lograr alcanzar un público que llegó a ser de 15 concurrentes. En dichos talleres pusimos en práctica que el yoga y la inclusión pueden ir juntos de la mano y generar propuestas que no excluyan a nadie, siendo la discapacidad un insumo y una potencialidad para el desarrollo de los mismos.

Otra experiencia analizada, fue el Taller de Yoga en la Naturaleza (pago), denominado “Jugando con los elementos Tierra, Agua, Fuego y Aire”, que se desarrolló durante una semana intensiva, durante las vacaciones de invierno, en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo-UNLP, dentro del programa “Vacaciones con los dinosaurios”, para niños de 3 a 10 años, en el mes julio del 2022. El programa es un programa de extensión brindado por dicha facultad, que cuenta con una larga trayectoria y el cual recibe propuestas que son analizadas por un comité destinado a decidir si son pertinentes o no, y si podrán o no desarrollarse. La propuesta que presente, elaborada por mí, se basaba en la síntesis del yoga, la inclusión, la naturaleza y la ecología. Aplaudida por el comité (por ser innovadora dentro de los talleres que suelen presentarte), contó con el mayor número de inscriptos, participando 25 niños, entre los cuales la mayoría eran de clases medias, exceptuando la participación de 5 niñas provenientes de un hogar de abrigo de los alrededores de la zona, las cuales se incluyeron a las propuestas sin ningún inconveniente. Nuevamente, la inclusión y el yoga permitieron generar espacios de encuentros.

Cabe destacar que, si bien fueron pocos encuentros, el mayor insumo de esta tesis lo aportaron los Talleres de yoga con niños, de 6 a 11 años, en la Escuela especial “Luis Morzone” N°514, de la ciudad de La Plata, durante los meses de agosto, septiembre y

octubre en el año 2022 donde ya hemos desarrollado algunos ejes, y se seguirán abordando a continuación.

En cuanto a las observaciones de los Talleres (pagos) de yoga de otros espacios, realicé las mismas con niños de 3 a 10 años, en el espacio Beirut, de la ciudad de La Plata, dictado por Roció, durante el año 2022. Así también como las observaciones de los Talleres de yoga aéreo, con niños de 3 a 8 años, en el espacio "Vuela" de Los Hornos, La Plata, dictado por María José durante el año 2022.

Todos estos encuentros y experiencias pudieron ser registrados en profundidad gracias a la Etnografía. Ella implica el contacto e intercambio sostenido, de cuerpo a cuerpo y de mano a mano con quienes elegimos, seleccionamos, o se nos da la posibilidad de trabajar. Esta disciplina, y la antropología en general, tienen la particularidad de querer y buscar aprender de y con las personas seleccionadas para realizar las investigaciones, para producir el saber de manera conjunta. Desde los lugares metodológicos que se realizaron este estudio (que expondremos en el próximo capítulo en profundidad), la clave, o los hallazgos a los que finalmente se llegó, refieren al contacto estrecho con los niños y a la capacidad de dejarme interpelar y ser parte de la construcción conjunta de conocimientos. En palabras Milstein (2016), la etnografía es "un proceso de resocialización que da lugar a comprender en profundidad esas formas de vivir y entender la cotidianidad." (p.101)

A su vez, los significados que nos permiten acercarnos a la posibilidad de entender los fenómenos sociales y culturales de un grupo o una sociedad están tan corporizados, actuados y verbalizados en los cuerpos de cada actor, como inscriptos en los lugares en donde ocurren y suceden las vidas cotidianas de los mismos. Por otra parte, son los cuerpos los que viven esas experiencias que estudiamos, y los mismos, no son producciones naturales. Según la autora ese cuerpo no es una entidad sin el proceso de la propia existencia, que se realiza en una sociedad específica, en un momento específico y en una experiencia cultural particular.

A su vez, en Milstein y Mendes (2013), exponen que los cuerpos de las personas son construidos en las condiciones existenciales materiales, en las relaciones sociales y en la historia de los grupos e individuos, existiendo a su vez, en espacios simbólicos, materiales y concretos que, conforman espacios sociales y colectivos. Existimos en estos cuerpos, vivimos y experimentamos la vida en ellos, y de ser estudiados debemos generar un análisis que siempre incluya los contextos sociales y particulares en los que se mueven.

Entendiendo que las clases de yoga con niños, llevada adelante como una práctica corporal principalmente, pero con un orden que estimula y fomenta el desarrollo espiritual, adoptan formas particulares según docentes, cuerpos, espacios y contextos. En este capítulo, me propongo a través de una descripción etnográfica densa, sobre las experiencias de campo realizadas plasmar en las próximas 3 escenas, ejemplos de lo que suele suceder

dentro de un taller de yoga en grupo, de los que brindo, participo y analizo. Desarrollo a modo de “escena”, intentaremos dar cuenta de la relación que existe entre la experiencia de vivir, de estar, de ser, de experimentar individualmente, y el contexto, el espacio, y las relaciones sociales y emocionales entre las personas, y entre las personas y el contexto material, usando los registros de campo para reconstituir dichos encuentros.

Por taller entendemos de acuerdo con Salas (2018), que esta palabra proviene del francés “*atelier*”, y significa estudio. Es decir que, lo que vamos a desarrollar es concebido como un grupo de trabajo con estudiantes, que va a estar formado generalmente por uno o más docentes. Si bien es el docente quien guía a los estudiantes, al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencia en esta práctica, además de aprender cosas nuevas. “Dada la concepción de Taller que se asume, como espacio para construir conocimiento a partir de la práctica, es imprescindible el espíritu colectivo en el trabajo y que estén bien delineadas las funciones de cada uno de los sujetos” (p.33).

5. a Primera escena: El contexto. Relaciones sociales y emocionales entre las personas, y entre las personas y el contexto material



16 Imagen Yoga en Familia, 2022

Lo que desarrollaré en esta primer escena, es una descripción etnográfica dictada por una colega y yo, del taller de “Yoga inclusivo en familia”, una experiencia grupal de un taller innovador en la temática, en la ciudad de La Plata, donde asistían los niños con un familiar, o un grupo familiar, y donde se trabajó en el objetivo de fortalecer los lazos vinculares, así como, en el desarrollo de las potencialidades de los cuerpos heterogéneos con los que trabajamos, así como poner a prueba todos los complementos de la práctica.

### REGISTROS DE CAMPO

Prendemos una vela y la ponemos en el centro del espacio al que convocamos a las familias. Sahumamos la habitación, utilizamos la aromaterapia como aliada de la apertura de todos los sentidos, y generamos un clima de “limpieza energética” del espacio. Esta limpieza refiere a entender que, los espacios están cargados e impregnados de energía y de olores, por lo que airear el espacio, utilizar las velas y la aromaterapia es parte de generar un ambiente especialmente diferencial al cotidiano, posibilitando a su vez, experiencias sensoriales múltiples, despertando la conciencia de los sentidos biológicos que podemos experimentar. Esta práctica tiene sus orígenes también el yoga hinduista, donde se utilizan hierbas, y sahumeros en cantidad dentro de los templos donde se practica.

Invitamos a una experiencia tanto corporal, como espiritual, y por lo tanto sensorial, visual, sensitiva, olfativa, auditiva y emocional. Damos volumen a una música de “frecuencias de felicidad”, que es una música que está producida en 432 Hz, algún mantra, o

musicoterapia que trabaje sobre la relajación y el bienestar que propone el encuentro, ya que sabemos que la música es generadora de sensaciones vividas y complemento indispensable para aquietar los pensamientos.

Revisamos que los detalles materiales generen el contexto deseado para la práctica, aunque los mismos no son imprescindibles. Quienes dictamos estos encuentros, sabemos que el estado emocional humano, es decir, cómo se siente y cómo está quien guíe la situación es gran parte del generador de la experiencia, por lo que más allá de los elementos materiales, es muy importante hacer hincapié en que la actitud debe ser tranquila, consciente, presente, y en definitiva, es una de las únicas cuestiones necesarias. Quien va a desarrollar una práctica de yoga para otras personas debe intentar y aprender a mantener una actitud de generosidad hacia quienes llegan, dando lugar a la persona a que se sienta recibida, y se disponga a compartirse, por lo que la disponibilidad, es fundamental para estar en el aquí y ahora anhelado. Si es un niño, he descubierto que, a la mayoría de ellos les encanta que sepas sus nombres, y antropológicamente a esta cuestión la vamos a relacionar con el proceso identitario. Descubrir con otros tu singularidad, implica que tu nombre cobra una dimensión especial, ya que es, una particularidad de quién sos, individualmente.

Una vez conseguido el contexto deseado, observamos el lugar, respiramos profundo, y nos disponemos a dar y recibir, dándole relevancia al encuentro. Se aprende de quien enseña y quien enseña, mientras más conectado esté a lo que va a enseñar mayor será el éxito, aunque el mismo no esté asegurado. Podríamos acordar que el yoga para niños, no es una actividad a la que una llegue sin preparativos, tiene un tiempo de armonización energética necesaria, que hace a la clase y cuanto más quietud se genere, más tranquila se da la práctica, y mayor serán sus beneficios (esto entendiendo el contexto de un taller personal y privado). En contextos públicos y carenciados de recursos, también se puede, buscar generar la mejor experiencia, dentro de los escasos recursos que se tengan. Reiteramos, el contexto no hace tanto a lo que se va a hacer, sino que hace a lo que se va a brindar y la actitud de quien lo hace. ¿Qué se desea brindar?, ¿Cuál es el objetivo del encuentro?, ¿Cómo lo voy a propiciar?. Preguntas que un “maestro”, o una “instructora” no deberían dejar de hacerse antes de propiciar una práctica de yoga.

El reloj marca la hora que da comienzo a la experiencia. Nuestros talleres son, ante todo, inclusivos. Están pensados para alojar a cualquier diversidad, incluso está pensado como un espacio de reflexión sobre la cuestión. ¿Cómo incluir las diferencias entre las niñas?. Más adelante se intentará responder esta pregunta con algunas ideas y reflexiones. Se invita entonces, a que se descalcen para estar en contacto con el suelo y liberar los pies, del estrés que el calzado muchas veces provoca. Si se pudiera contar con

un espacio verde, se pedirá a los asistentes que pongan sus pies descalzos en la tierra, lo cual nos permite liberarnos aún más.

Aún sin contar con este recurso de tierra, liberamos los pies del calzado para utilizar todo el cuerpo durante la práctica. En mis experiencias, si bien hay quienes no desean sacarse las zapatillas, a la mayoría de los niños les encanta estar descalzos, reconocer sus pies, movilizar los dedos, sentir la planta en contacto con la habitación, ya que es una experiencia sensorial que no suelen vivir en otros espacios. De hecho, artículos de divulgación científicos mencionan que, hay suficientes estudios que demuestran la correlación entre los pies descalzos con, un mayor desarrollo cognitivo y psicomotriz de los niños, ya que desde los pies se estimulan muchísimas conexiones neuronales necesarias en el desarrollo y aprendizaje. Cabe destacar que algunos niños con TEA, es decir, dentro del espectro autista, pueden tener hipersensibilidad y pueden desear solamente estar descalzos, o no descalzarse para nada, cuestiones siempre a observar y tener en cuenta. Por ello, en esta práctica se busca la libertad personal, que el niño haga lo que lo haga sentir cómodo, para ello es este momento, para generar bienestar.

Se acomodan en el espacio formando un círculo, provocando sensación de igualdad de pares, que nos permite reconocernos unos a otros, mirarnos a los ojos, observarnos y ser parte de lo mismo. A medida que vamos *"llegando"*, nos vamos lentamente acomodando, sin apuro, y con disponibilidad para *"encontrarnos"*. Invitamos a realizar la práctica, y se abre el juego de **experimentar** el yoga. Realizamos un taller guiado, donde la estructura del mismo supone un momento de escaneo corporal, de estiramiento y calentar el cuerpo, de jugar a través de asanas (posturas) elegidas para la clase, realizamos masajes en familia, y como parte de la relajación se recuestan a escuchar un mantra.

Ahora bien, desnaturalizandola: ¿Qué es una experiencia?. Según Larrosa (2006), la experiencia es la manera en la que habitamos la vida, el modo de estar, el mundo de un ser que existe, "su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros" (p.5).

El aporte central de esta definición que él expone, cobra interés particular en esta tesis que registra encuentros. El autor continúa explicando que la existencia, así como la vida misma, no se pueden conceptualizar porque siempre van a escapar a las determinaciones, porque, justamente, la experiencia es la posibilidad, la creación, la invención, lo que está ocurriendo. Al ser la forma de estar en el mundo, considero, de acuerdo con el autor, que es limitante intentar encasillarla en un concepto cerrado. La experiencia es, entonces, un acontecimiento.

Por tal cuestión es sumamente interesante e importante de ser investigada, registrada, y analizada, pudiendo ser el foco de una investigación. Para ello, el autor nos propone *"dignificar la experiencia"* (p.4), reivindicarla, y darle lugar a la subjetividad de quien

la experimenta. Además, nos propone no objetivarla, no pretender reproducirla técnicamente, ya que no se puede hacerla predecible. Ella es *efímera*, pero, profundamente constitutiva de las vidas de las subjetividades. Darle lugar a ser comprendida, es también la posibilidad de conocer a través de ella lo que se desee comprender de las vidas de las personas. Larrosa (2006), nos propone que pensemos la experiencia no desde la acción, sino desde la pasión, “es decir desde, una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión” (p.4). Desde este lugar, el sujeto de la experiencia se vuelve un sujeto pasional, receptivo, expuesto y abierto al acontecimiento, disponible a que ocurra.

Podríamos acordar entonces, el punto inicial desde el que se abordaron las experiencias, en el análisis etnográfico de esta investigación:

“La experiencia es lo que me pasa, y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Larrosa, 2006, p.7).

*La experiencia no es el origen de la explicación, sino, justamente, lo que buscamos explicar* (la cursiva es mía). La búsqueda de esta explicación, nos permitirá dar cuenta de los sentidos, sentimientos y emociones que se generan en los encuentros de quienes los realizan, y como experiencia, es válida porque es un acto humano de alguien, o de un grupo, por lo que es tanto individual como colectiva. Analizar experiencias grupales de niñas puede ser clave, en el mejoramiento de los procesos educativos. El análisis de las mismas, refiere a que para incluir necesitamos conocer, y para conocer, necesitamos hacer más registros de las niñas experimentando sus vidas. Esto permite registrar acontecimientos sobre las niñas, observando el momento presente, en la interacción vincular, y conocerlos cuando ellos están *siendo*.

Durante el taller hay muchos espacios de observación conciente, tanto hacia adentro como de la experiencia grupal, y dentro del contexto en el que se practica, se presentan relaciones sociales y emocionales, tanto entre personas como entre ellas y ese contexto particular que hacen a la experiencia. Siendo el taller, o el encuentro, un acto o acontecimiento corporal, emocional y sensorial y que incluye todas estas variables, lo material, lo contextual, lo sensitivo (audición, visión, olfato) trabajar con niñas en espacios propios de conocimiento tiene la doble ventaja de experimentarlos y de poder generar conocimiento sobre ellos mientras suceden, lo cual puede ser una posibilidad metodológica.

Por lo que, esta tesis se vale del registro denso de las experiencias compartidas, entendidas como acontecimientos vividos, para estudiar a las niñas y producir conocimiento.

## 5.b Segunda escena: El encuentro



17 Imágenes Yoga en el aula de la aula de la Facultad-FCNyM-UNLP, 2022, y Yoga en la escuela n°514, 2022

Esta escena desarrollará la experiencia de un taller que brindé en la Facultad de Ciencias Naturales en la naturaleza, para niños de entre 4 y 8 años, durante el año 2022 y una experiencia desarrollada en la escuela n°514, donde descubrí algo muy interesante de desarrollar.

Cuando los niños llegan a un espacio, nuevo o conocido, generalmente suelen **observar** atentamente dónde están, y cuando los estímulos del lugar son amplios, suelen dispersarse más rápido, que si los espacios son menos estimulantes. Al no tener aún, sus cuerpos “formateados” sobre las maneras de estar, suelen moverse por el espacio libremente, lo que incluye que corran, salten, se acuesten, y hagan todo tipo de movimientos que no son los esperados por el comportamiento adulto. De hecho, de los registros en todos mis talleres, pero sobre todo en la escuela especial, dentro del mismo, gritan, se revuelcan, exploran y “tocan todo”, lo que hace que el comienzo de un encuentro pueda ser “alborotado”. Incluso, observé que para las docentes, son impedimentos a la hora de realizar alguna práctica que se propone y que genera tensión y molestias.

Una técnica que encontré para aportar orden, al comienzo de una práctica de yoga, es esperarlos con una hoja a cada uno, mandalas o hojas blancas, y colores para que pinten libremente. Esto les permite controlar mejor sus sensaciones y emociones frente a la experiencia y los muchos estímulos que pueden atravesar, permitiéndoles enfocarse y concentrarse mientras van llegando los demás, posibilitando generar un clima de calma antes de comenzar la práctica. Una hoja propone una invitación personal a algo concreto y

enfocado a donde canalizar, transmitir, todas esas sensaciones que puedan tener con el espacio, o con las que pueden llegar.

Si bien no se obliga a que nadie lo haga, lo más curioso, es que prácticamente a todos los niños que conocí (en todas mis experiencias en estos años, en las diferentes clases sociales, y espacios en los que participe), les gusta pintar o dibujar. Lo consulte en la escuela, y las docentes también lo han registrado, se ve que pintar no es solo un *juego*, quizás es una buena herramienta emocional, que nos permite tanto poner la atención plena en la actividad como, liberar cuestiones interiores externalizándolas en un papel, y construyendo una relación material entre el cuerpo del niño y su dibujo como objeto-espacio e exploración. Cuando ofrezco pintar mandalas, es algo que reciben con mucha atención, al ser novedosos y tener formas ordenadas y particulares, es un recurso que siempre tengo bajo la manga y que vale la pena utilizar.

Todas las veces que, comencé los talleres de esta manera empezaron más tranquilos y calmados, generando un momento propicio para el diálogo grupal, e incluso para hablar sobre como están y como se sienten, usando este momento para readecuar el diseño de la clase, tomando lo que sienten como insumo del presente para los objetivos a abordar. Entonces comprendí, que no se trata de decirles que no a todo lo que sus cuerpos en movimiento hacen, sino, darles la posibilidad de ordenarse y enfocarse, proponiendo actividades que armonicen sus energías, y sus formas de habitar los espacios.

Finalizada la actividad, hacemos un círculo sea la cantidad de niños que sean, y las edades que tengan, nos sentados cómodos, preferentemente con piernas cruzadas en postura de loto (que vamos a ir practicando desde su versión más fácil en postura de piernas cruzadas) y abrimos el espacio con un saludo para arrancar propiamente con la experiencia de yoga. La posición de loto, llamada en sánscrito *padmasana*, es una, de las asanas más comunes que se practica para, ganar apertura y flexibilidad en diferentes partes del cuerpo como caderas y tobillos. Se trata de una postura de relajación, aunque requiere cierta destreza y no es común que, un principiante pueda lograr el loto completo por falta de flexibilidad, pese a ello, es la postura que nos permite mantenernos cómodos y con actitud de atención por lo que es importante enseñarla y practicarla a diario. Su uso es, tan ancestral que, aunque hemos naturalizado dicha forma como la postura de “sentarse de chinito” y se suele indicar para niños, sus orígenes están en los beneficios de esta postura.

Nos saludamos y reconocemos, decimos en voz alta nuestros nombres, o como deseamos ser nombrados, *sumamente importante en la actualidad preguntar cómo se desea ser nombrado*, destacando nuevamente el derecho a la identidad elegida de cada niño. Todos escuchamos, en actitud de honrar, reconocer, y agradecer la presencia de un otro con quien se va a compartir. El saludo es importante y necesario, ya que da cuenta de la posibilidad de alojar a quien está participando del acontecimiento, de darle lugar a la

experiencia compartida y de aprender a respetar a todos. Cada uno saludará de la forma que quiera y pueda, pero sin dudas habrá un intercambio de reconocimiento personal: “¿Quién soy yo, que a la vez, no soy otro?”.

En niños que no adquirieron el lenguaje o que presentan alguna cuestión por la que no pueden decir su nombre, debe ser importante la tarea del docente de encontrar la manera de que aprenda a denominarse desde un sonido o una postura, un movimiento o alguna forma, siendo un momento de enseñanza del reconocimiento personal, brindando herramientas para poder lograrlo. De no ser posible, se puede acudir a la ayuda de otro niño, abordando la solidaridad que implica una práctica inclusiva.

De manera transversal, como hemos señalado, abordamos todo tipo de cuestiones referidas a la identidad y a la búsqueda del autoconocimiento, dándole lugar a las emociones que se generan. Si vemos que predominan las emociones de alegría, autoestima y confianza, podremos jugar y hacer reír al grupo, mientras se realiza la misma. Si por el contrario, el grupo se encuentra callado, o muestra timidez para desenvolverse, acudiremos a alguna estrategia de presentación que “*rompa el hielo*” (que permita generar otras sensaciones), y de paso al desarrollo de la misma. Utilizaremos este momento para darle lugar a cada ser que participe, demostrando la importancia que es *su presencia* en el círculo, incluyendo a todos, dándoles un momento personal dentro del conjunto, trabajando cuestiones referidas al respeto y la confianza, y sobretodo, enseñando a cultivar la paciencia de ir uno a uno, escuchando a los demás. En este momento, se pueden enseñar las pautas de convivencia del taller, fortaleciendo y enseñando maneras posibles de vincularse en grupo, apostando a explicar el respeto y el cuidado del cuerpo del otro, entendiendo que cada momento dentro de una experiencia con niños es propicio para la enseñanza.

Una vez realizado el saludo, empezamos la práctica del yoga, comenzamos a llevar la atención a nuestro cuerpo, fundamentalmente les hacemos conectar y llevar la atención plena a la punta de la nariz y comenzamos a *respirar*. La enseñanza debe estar puesta en la respiración, como el medio a través del cual se es consciente del cuerpo en su integridad, lo que nos permite regular tanto la energía del cuerpo, como nuestro sistema nervioso y las fluctuaciones de nuestra mente. Respiración consciente, respiración presente, respiración lenta, profunda, entre tiempos que pueden ser guiados, para tomar conciencia de la misma.

Luego comenzamos por realizar un *escaneo corporal*. Empezamos a explorar el cuerpo, movemos las articulaciones, desde la cabeza hasta los dedos de los pies, enseñando sus nombres y a cuidarlo, con movimientos suaves y presentes. Este es un momento clave para enseñar las partes del cuerpo y, en el caso de las prácticas en el aula, para conectar con la enseñanza de la ESI (educación sexual integral) y para enseñar sobre biología corporal. Roigé y Civil (s/f) le llaman a este momento, la *puesta a punto*:

“Despertar el cuerpo, moverse, estirarse, saltar, flexibilizar y fortalecer las articulaciones y crear espacio en ellas, para que podamos moverlas mejor y prevenir lesiones serán los objetivos del calentamiento. Los niños con estos ejercicios eliminan toxinas y tensiones del día, ya que las toxinas se acumulan en las articulaciones como el polvo en las esquinas. Con el movimiento generamos calor y las eliminamos. Por supuesto, estas actividades son una excelente preparación para las posturas o asanas.” (p.5)

Este recorrido, además, tiene el propósito de tomar conciencia del estado emocional. Se pueden utilizar preguntas como, ¿Cómo se siente el cuerpo hoy?, ¿Cómo te sentís hoy?, y se incita a que si hubiera alguna tensión o dolor, se lleve la respiración hacia la zona, y hacer movimientos que alivien el malestar. Si los niños dieran cuenta de alguna sensación o emoción, se busca aliviar a las personas si se sienten mal, y también ayudarles a eliminar el exceso de tensión, y estrés que acumula el cuerpo. Poco a poco, lentamente, se incita a ir quietando la energía dispersa, enfocándose de manera guiada con un propósito concreto y pautas claras hacia el propio cuerpo. El yoga para niños, como hemos visto, tiene la particularidad de permitirnos hacerles tomar conciencia de como ellos están, e ir enseñando a saber cómo se sienten, utilizando la respiración como ancla con el momento presente y la relajación, o la ocupación de sus estados personales:

“El organismo de los niños maneja el estrés a través de diversos mecanismos naturales que abarcan desde ciertos «interruptores» químicos que neutralizan las hormonas del estrés a la compleja red de vías neuronales conocida como sistema nervioso. La activación de uno de estos mecanismos influye en los demás; por esta razón, los Juegos mindfulness que trabajan la gestión del estrés y el dolor, y enseñan el modo de quietarse, suelen aconsejar concentrarse sutilmente en la respiración, ya que este sencillo desplazamiento de la atención puede aliviar el malestar físico y mental.” (Kaiser Greenland, 2018, p.19)

En cuanto a la herramienta del “escaneo corporal”, para la inclusión educativa, es un momento muy importante, para generar autoestima personal en la búsqueda del movimiento propio y único, desnaturalizando “lo que debería hacerse”, y reforzando que todos pueden hacer, explorando, buscando formas y maneras personales. También sirve para la enseñanza de las formas, y usos corporales aceptados socialmente, así como del respeto del cuerpo propio y el ajeno. En este momento se puede usar alguna apoyatura visual sobre el mismo, siendo una herramienta clave en la inclusión. En el caso del yoga, existen cartas

que muestran las posturas, y que permiten no solo enseñarlas sino trabajar cuestiones del cuerpo a través de ellas.

Despiertas las articulaciones, comenzamos a movernos en el espacio en diferentes tiempos y manejando la energía a través de la respiración. Hay quienes se dispersan rápido, otros se “aburren”, algunos no desean moverse. En esta práctica, buscamos encontrar el respeto por las sensaciones y la libertad de hacer, -o no hacer-, lo que el cuerpo y la persona desee. Si se mueven es información a traducir y si no se mueven, también. A diferencia de otras prácticas corporales el yoga no juzga el *no hacer nada*, incluso en algunas prácticas dentro el yoga es el objetivo principal. Nunca, es el objetivo que algo “salga” o “se haga” de determinada manera, sino, justamente el único objetivo es *ser y estar*, y desde allí experimentar el descubrimiento que es guiado desde posturas, generando cierta libertad cuidada y con márgenes claros.

Comienzan las *asanas* pautadas para la clase (se suele elegir de 5 a 10 con un propósito determinado, a gusto de quien dicta el taller), jugamos con el cuerpo y enfatizamos en la importancia de una respiración. Jugamos casi toda la clase, ya que es desde esta manera, en que se propone incluir la práctica en estas edades, desde una manera lúdico-recreativa, que estimule y cultive el gusto por hacer yoga. Intentamos que practiquen, todas las veces que lo necesiten y mientras tanto, aprendan mecanismos efectivos de control emocional personal, que excedan el espacio compartido y guiado. Apuntamos a generar mecanismos propios de autocontrol, que puedan realizarlos por sí mismos, desarrollando el aprendizaje por la autonomía y valía personal.

Desde el juego, exploramos conscientemente los usos ilimitados del cuerpo. Cada cuerpo en su lugar, desde su lugar, desde su experiencia, desde sus posibilidades e imposibilidades. Exageramos las *asanas*, les ponemos sonidos, las hacemos extendidos, parados o acostados. En silla de ruedas, con muletas, o prótesis, probamos diferentes formas. El taller es y debe ser, siempre, una invitación al autodescubrimiento dentro de las infinitas posibilidades donde el cuerpo guiado debe buscar libremente su lugar. Se apela a la creatividad de quien de la práctica en todo momento, por ello es clave una actitud flexible y abierta, sin rigidez y con soltura, estando presente se puede ser observador y generar las propuestas y cambios necesarios según el grupo y los estados de ánimo. Hacemos algún saludo al sol (una secuencia muy importante dentro del yoga, que expondremos luego), o guiamos una serie de posturas seguidas con objetivos específicos.

Hacemos una pausa, invitamos a todos a escucharse en quietud y silencio. Invitamos a la exploración de sus sensaciones, inhalando y exhalando conscientemente. En general, luego de ese momento hacemos una pequeña reflexión con palabras: ¿Cómo están?, ¿Cómo se sienten?. Es importante marcar este cambio entre cómo estaban, anteriormente al llegar, y cómo están ahora. Les damos lugar e invitamos a *sentirse*. Cabe destacar, en

relación a la práctica *corporal* que, nuestro sistema nervioso es una compleja red de células con muchísimas conexiones que transportan mensajes desde y hacia el cerebro, la médula espinal, el corazón y hacia todas las partes del cuerpo, por lo que está muy activo.

El mismo se divide en dos ramas interrelacionadas denominadas sistema somático y sistema autónomo, que son los encargados de gestionar nuestros movimientos y respuestas emocionales. Por un lado, el primero tiene que ver con los movimientos voluntarios (como los que les proponemos en la práctica, saltar, hacer *asanas*, hablar, bailar), y también se relaciona con los movimientos reflejos y con las sensaciones conscientes tales como el dolor o el sentir un aroma; el segundo sistema, es el encargado de dirigir las funciones involuntarias como ser el latido cardíaco, la presión arterial y las funciones digestivas entre otras. Estos dos sistemas entran en juego durante la práctica y son fundamentales para poder relajarnos y aquietar nuestros pensamientos y sensaciones. En situaciones “de emergencia extrema, violencia, angustia, o descontrol, una parte del sistema nervioso autónomo, que se denomina sistema nervioso simpático, es el que prepara el cuerpo para luchar, huir o quedarse paralizado, sea lo que pueda el niño en el momento que le ocurre la experiencia; mientras que en los momentos de quietud, de calma, descanso, relajación la otra parte del sistema, el sistema nervioso parasimpático, es el que permite que el cuerpo descanse.

Considero que es importante contemplar esta información, porque mientras hacemos yoga, ambos sistemas trabajan en conjunto para mantener el equilibrio interno, según el tipo de experiencia que están viviendo. Estas herramientas, dentro de la clase, pensadas para producir aquietamiento, bienestar y basadas en la respiración con conciencia plena, buscan producir serenidad, en lugar de intensificar la respuesta de lucha o huida o competitividad, que muchas veces les provocan otras actividades, incluso algunas generadas en los recreos de la escuela, cuando en los mismos se generan situaciones de tensión o bullying. Si bien las funciones del sistema autónomo son casi totalmente independientes de la mente consciente, la respiración es un aspecto que se puede enseñar a controlar, en cierta medida, o a volverla consciente cuando es necesario. Cuando espiran, su cerebro envía una señal al nervio vago —un nervio craneal largo y complejo muy importante en nuestra salud y equilibrio orgánico, que se extiende desde el cerebro hasta el ombligo— para ralentizar el latido del corazón, y por el contrario cuando inspiran se debilita esa señal por lo que se incrementa el ritmo cardíaco. “Los científicos lo consideran el nervio más importante del organismo por su relación con la regulación emocional, con la relajación y con la interacción social” (Kaiser Greenland y Harris, 2018, p. 20).

Continuamos el encuentro, algunos, los más extrovertidos cuentan sus experiencias. Otros sonríen, o hacen gestos de aburrimiento. Otros han expresado ser la primera vez que escuchan atentamente su corazón. Se expresan, ya sea con palabras o con sus cuerpos, y

así expresan lo que van sintiendo mientras sus emociones y sensaciones son parte del acontecimiento dentro de sus micro mundos particulares y en desarrollo, aunque a veces a la mirada de un adulto sea incomprensible o irracional lo que dicen, o lo que hacen.

“El control emocional, o capacidad de no reaccionar inmediatamente a todas las emociones que experimentamos, constituye uno de los mayores retos a que se enfrentan muchos niños. Cuando no disponen de esta clase de control, suelen gritar, pegar, morder, lanzar cosas o adoptar otros comportamientos conflictivos. Y quizá les cueste tranquilizarse. Como las reacciones ante el estrés, la capacidad de reconocer y manejar las emociones variará mucho de un niño a otro.” (Naumburg, traducción de Morera, 2016, p.9)

La pregunta que me surge una y otra vez en cada taller y en cada experiencia: ¿Cómo darle lugar a lo que sienten las niñas y cómo poder traducir eso de manera que produzca conocimiento que colabore con favorecer a su educación? Encuentro esta respuesta que nos puede abrir nuevos caminos:

*“La antropología de las emociones que se desarrolla actualmente considera la emotividad como un fenómeno objetivo cuya existencia y calidad no se discute incluso en el contexto de una investigación intercultural”.* (Surrallés Calonge, 1998, p.3, la cursiva es mía)

La experiencia al ser efímera y subjetiva, es única y particular, pero puede ser compartida colectivamente. Para conocer las emociones y las sensaciones, que habitan y se desarrollan en las niñas, debemos darle el lugar de agentes que construyen realidades sobre sus experiencias, y dar por válidas y objetivas las mismas, registrándose de la manera más objetivamente posible, sin pasarlas por los filtros adultocéntricos a los que nos enfrentamos en el contacto con ellos, y como insumos valiosos de conocimiento del desarrollo sociocultural y biológicos de ellos.

### 5.c Tercera escena: La experiencia emocional



18 Imagen Yoga en Familia, 2022

A los adultos puede resultarnos fácil tomar conciencia de nuestros pensamientos, sentimientos e incluso de nuestras emociones. Sin embargo, para la mayoría de los niños, salvo que se den un golpe muy doloroso, les pase algo que los haga llorar de repente, o les ocurra algo que les de muchísima alegría, no se den cuenta *con racionalidad* de lo que está ocurriendo en su mente y en su cuerpo, no están reflexionando en lo que les pasa, simplemente *están viviendo y sintiendo* lo que les pasa, la mayor parte de sus días. Quienes podemos reflexionar sobre ello, somos nosotros los adultos, que ya desarrollamos el pensamiento racional para conseguirlo. Incluso, si ellos logran darse cuenta de cómo están, no se están cuestionando constantemente sobre eso, ni están analizando o sobre analizando la cuestión, como hacemos nosotros. En mis talleres, suelo preguntarles cómo están para enseñarles a observarse y enfocarse en ello, desarrollando esta capacidad.

Pero como la mayoría de las veces solo están en el momento presente viviéndolo, puede que si se sienten agobiados, tristes, o cansados, puedan *estallar* de manera verbal o físicamente en formas que no suelen beneficiarlos, y que incluso, pueden empeorar una situación, hasta pueden ser violentos de manera no intencionada, o llorar desconsoladamente, sin que la situación en vista de un adulto sea para estar de esa manera. También puede ser normal que muerdan o peguen, en sus edades tempranas, sin tener plena conciencia del acto, incluso en mis registros en la escuela especial, los niños mostraban falta de límites corporales con otros, “invadiendo” los cuerpos ajenos, generando

tensión entre pares y entre las docentes. Cuestiones que nos lleva a reflexionar sobre lo importante que es, que les enseñemos a *reconocer* sus propias sensaciones y emociones, sus límites y los de otros, así como sus formas de responder, es decir, cómo son sus acciones y como pueden ser según las normas de convivencia. En este aprendizaje, podemos darles herramientas para entender *cómo* gestionarlas, es decir “controlarlas”, y cómo poder calmarse por sí mismos, antes de generar situaciones que les hagan daño, o dañen a otros, desde la enseñanza de la respiración como ancla con la atención plena de ese momento y un camino de auto observación.

“En esos casos, lo mejor es ayudarlos a tranquilizarse y luego hablar con ellos sobre lo que ha ocurrido. Afortunadamente, podemos enseñarles a prestar atención a lo que está ocurriendo en su mente y su cuerpo para que puedan hablar de su experiencia o pedir ayuda antes de que sea demasiado tarde. Podemos realizar las prácticas con ellos, como respirar conscientemente o practicar una meditación de escucha, pero también podemos explicarles qué significa darse cuenta de lo que ocurre cuando estén tranquilos.” (Naumburg, traducción de Morera, 2016, p.84)

A veces damos por sentado, incluso los adultos olvidamos, que ellos están aprendiendo sobre cómo ser en el mundo y a caminar por el mismo, lo que incluye estar atentos como adultos, no sólo a enseñarles a moverse, a hablar, a alimentarse, sino que también deberíamos incluir enseñarles a “sentirse”, a saber cómo se encuentran, y qué hacer con lo que les pasa internamente, en sus desarrollos y con otras personas. Considero que enseñar sobre gestión emocional, puede ser un beneficio para comprender cómo vincularnos en grupo, ya que insisto, no nacemos con las emociones aprendidas, nacemos con la capacidad de sentir, pero que sentimos, como y que forma adopta es un aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta forma de proceder de ellos, y entiendo que están aprendiendo a comprender emocionalmente lo que les sucede, en un tercer momento del taller se activa la escucha y la guía para el descenso de la energía, buscar alguna manera de estar en paz, calma, incluso en silencio y una vez más, enseñar a hacerlo. Llegado el momento para la relajación y descanso, momento presente siempre en un taller de yoga, lentamente les indicamos sentarse nuevamente, volver la atención a la punta de la nariz. Facilitamos alguna forma de respiración, y utilizamos un cuento, o repetir un mantra para concentrar la energía.

Sea una u otra la acción, apuntamos a un momento de generar tranquilidad grupal. Para ello podemos y a veces realizamos auto-masajes y caricias corporales, para estimular la liberación de hormonas de placer y de felicidad dentro del organismo, así como para

movilizar la circulación de la sangre y trabajar sobre las emociones. El masaje aporta un clima de seguridad, afecto y confianza dentro del contexto grupal, contribuyendo a la construcción del esquema corporal, de la propia identidad y la de sus compañeros. Ayuda también a que se alcance y desarrolle la autoimagen, favoreciendo la autoestima y la confianza en sus posibilidades. A su vez, es un recurso para la formación de vínculos cuando les damos masajes a otros, ya que proporciona elementos básicos para su establecimiento del respeto, como son el tacto, la mirada, la voz y el olor, entre otros.

Profundizamos los masajes en el rostro, esbozamos sonrisas, jugamos con el mismo, hacemos caras según animales, y finalizamos la práctica con un gran abrazo a uno mismo, donde suelo estimular a que se digan en voz alta y con seguridad, cuánto se aman y cuando agradecen su cuerpo, estimulando los pensamientos positivos y las afirmaciones amorosas. Es increíble ver sus ojos, sus rostros, sus vergüenzas, o sus maneras de amarse. Es un momento que disfruto particularmente de enseñar, ya que mi experiencia, me hizo aprender que la única manera de amarnos, es a través de qué nos enseñen a hacerlo, ya que como desarrollamos en la primera parte de esta tesis, no nacemos siendo amor, sino que aprendemos del amor con otros y a través de otros. Deconstruir la imagen sacralizada de las niñeces buenas y amorosas, nos invita a reflexionar de que ante un mundo lleno de violencias, es necesario y prioritario educar sobre buenas prácticas, el respeto y “el amor”, propio y hacia otros.

En los cierres de los talleres, en todos ellos, los invitamos a recostarse o sentarse cómodos. A cerrar los ojos si quisieran, a disminuir los estímulos externos, y a disfrutar al menos por un minuto del silencio. Ponemos música de fondo, guiamos ese silencio, y dejamos que sean libres de sentir y experimentar que les ocurre en este momento. Si hablan, les indicamos volver a la respiración, y solo por ese momento practicar el silencio. Si no pudieran hacerlo, nos acercamos con amor y acompañamos ese momento de quietud, comprendiendo que no es falta de voluntad no hacerlo, y teniendo la suficiente paciencia para comprender que quizás cueste mucho que logre el silencio. Sin embargo, al ser importante que se pueda estimular, sin señalarlos acompañamos a la disminución de la energía. No señalamos, no juzgamos, ni retamos a nadie que no pueda conseguirlo, volvemos al principio: están aprendiendo a hacerlo. Este momento particular requiere de mucha paciencia de quien lo gestiona, y comprender que se logra en el tiempo y no de un día para otro.

Cerramos con un gran bostezo de liberación, o algún movimiento libre antes de retirarnos del espacio y llevarnos una experiencia que como mínimo, relajó el cuerpo físico y como máximo consiguió bienestar individual, entre muchas otras cuestiones expuestas. *Otra reflexión etnográfica, me sucede con cada cierre: ¿Cómo, de qué manera, y para qué entender las emociones experimentadas en la práctica del yoga?*

La respuesta la encontré nuevamente en Larrosa (2009), cuando explica que la experiencia es: “Eso, que, me, pasa”. Las comillas las puse yo para dar cuenta de que, esta definición es capaz de someter al análisis e interpretación la experiencia emocional: “La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí (...)” (Larrosa, 2009, p.2). Esto significa que no hay experiencia sin la aparición de algo externo, de alguien, “o de un eso”, que es un acontecimiento, algo que ocurre y que es exterior a mí. Al mismo tiempo “eso que *me* pasa”, supone también al mismo tiempo que algo “me pasa a mí” (y solo a mí). En palabras del autor:

“No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.”(Larrosa, 2009, p3)

Él lo acuña como *principio de subjetividad*, y supone entonces, entender que no hay un experiencia en general o generalizable, y que al mismo tiempo no existe la experiencia de nadie porque, la experiencia es siempre y condición de su existencia que sea de alguien, “que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.” (Larrosa, 2009, p.4) Podemos concluir entonces, que la experiencia me forma y me transforma en eso que me *pasa*. Es decir, que le pasa a alguien con un cuerpo material y concreto.

Cuando analiza esta última palabra “*pasa*”, en forma de concepto, la misma es pasaje, un camino, una travesía para el autor, que supone una salida de sí hacia otra cosa, hacia ese ex (de exterior) que mencioné antes, es decir, hacia “eso que me pasa”. Y al mismo tiempo la experiencia supone que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, ya que algo viene del exterior hacia mí. Y esto va a suponer incertidumbre y quizás algún riesgo que asumir. Un acontecimiento efímero, pero profundamente transformador de la persona o personas que lo viven. A su vez, cada acto de vida, cada respiración, es una experiencia en sí, por lo que esta tesis propone poner en relevancia el sentir en la experiencia como un acto constitutivo del desarrollo del ser.

La experiencia al no ser generalizable puede, y es interesante que lo sea, un objeto de estudio. Estudiar las experiencias individuales, desde la voz de quienes las viven, a través de las emociones que las viven, y a su vez registrar el acontecimiento grupal de la experiencia de la práctica puede dar lugar a la posibilidad de comprender el significado que

las mismas pueden tener. Estudiar las emociones que surgen durante el taller nos permite comprender sobre las mismas en esta etapa en desarrollo, y a su vez como enseñarles sobre ellas y su manejo de las mismas para aprender a vincularse socialmente. Estamos de acuerdo con Kaiser Greenland (2018), autora del libro *Juegos mindfulness*, que las actividades lúdicas que proponen las prácticas de yoga y de mindfulness, hace que se mueven sincronizados con sus ritmos internos y les ayudan a identificar sus límites físicos a la vez que van experimentando lo que sienten y lo que les pasa. Estas prácticas también son valiosas para los jóvenes cuando preceden a períodos de meditación más largos, ya que les ayudan a tranquilizarse y a aquietar la ira, posibilitando otras alternativas de reacción.

Destacamos de las experiencias realizadas en la escuela especial, que el espacio nunca fue central ni importaban los detalles del espacio, tanto como si, saber cómo estaban los niños. Siempre que llegaba, armábamos la ronda y preguntaba cómo se encontraban en ese día, en ese momento. Al ser niños diferentes entre sí y de edades diferentes, siempre era necesario tomar el tiempo mínimo para saber cómo se podría adaptar el taller a lo que estuviera pasando o lo que necesitaran, siendo siempre receptivos a las propuestas ofrecidas, y mostrando mucha participación cuando se los invita a explorar o descubrir dentro de los movimientos guiados.

Cerrando este capítulo, estas escenas se propusieron ser una pequeña muestra, de que estas herramientas son útiles, y generan experiencias beneficiosas, placenteras, divertidas, de exploración y de movimiento, a su vez que permiten abordar cuestiones sobre la identidad, el cuerpo, las emociones y la cultura. Pensadas con objetivos educativos pueden ser insumos para trabajar contenidos específicos y ser trabajadas desde distintas asignaturas. Me atrevo a proponer, entonces, que más que útiles, son valiosos recursos para usarlas en la inclusión y el aprendizaje escolar. Estoy de acuerdo con Sydney Solis(2006):

“Nunca antes ha sido tan importante este tipo de tranquilidad mental en la formación de la niñez, porque el mundo de la niñez jamás ha sido tan frenético como lo es ahora. La niñez es ahora el ámbito de los especialistas en mercadotecnia, que esquivan prolijamente a los padres y dirigen sus ofrecimientos directamente a los niños. El resultado es un bombardeo constante de sonido e imágenes que son absorbidas por las mentes indefensas de los niños. Con esto se genera una verdadera separación de la mente y el cuerpo, con la atención puesta siempre afuera, en el mundo exterior. El mundo interior — o la imaginación, el mundo del amor, los símbolos, las palabras, los números y los conceptos — queda seriamente menospreciado, y con él se pierde el vivaz e independiente sentido de uno mismo.”  
(Sydney Solis, 2006, p.13)

## 6. Sexto capítulo: Una propuesta de metodología de trabajo

### 6.1. El encuentro con la niñez

El rasgo principal de una investigación antropológica es su enfoque concreto: su trabajo de campo, su escala local y su visión inmediata. La escala local de la investigación, trabaja con el grupo de los niños de entre los 3 y 12 años, de la ciudad de La Plata, en la provincia de Buenos Aires, Argentina con los que me vinculé. La visión inmediata, refiere a la exploración de sus subjetividades individuales y las experiencias colectivas, a partir del trabajo de campo realizado durante los talleres de yoga y en la recuperación de trabajos elaborados anteriormente. La propuesta metodológica de esta tesis, implica un análisis cualitativo, a escala micro social, centrándome en la observación y registro de las relaciones sociales, y los vínculos de los niños con el entorno, con el contexto, con los pares, con las prácticas de yoga y conmigo como docente e investigadora.

Este estudio, por ser de tipo cualitativo, combinó distintos métodos de recolección y análisis de datos vinculados a este tipo de investigación. Se utilizaron distintos instrumentos de registro, como notas de campo, dibujos, fotografías y grabaciones de audio y video sobre las prácticas, ya que la tesis, se propuso captar la pluralidad de representaciones y sentidos, inscriptos por los actores sociales, y la restitución de la complejidad social concreta en que las experiencias son producidas, para su posterior análisis, reflexión, así como su traducción. Abogando por ser parte de las investigaciones en las que las experiencias personales son entendidas como un punto de partida, desde el cual es posible acercarse a los fenómenos a estudiar y como insumos constructivos de conocimiento:

“Se destaca la necesidad de que el etnógrafo no pierda de vista su posición en tanto sujeto ubicado (Rosaldo, 1989), explicitando el lugar desde el cual observa y entra en relación con el fenómeno a estudiar y a la forma en que sus experiencias personales le permiten comprender algunas cuestiones mejor que otras, echando luz sobre ciertas aristas y oscureciendo otras.” (del Mármol, 2016, p.17)

A su vez, estamos de acuerdo con Sautu, Boniolo, et.al. (2010), en que la realidad que investigamos es subjetiva e intersubjetiva, y que las experiencias de los actores que participan en ella, son producidas y reproducidas dentro de la misma, por lo que ellas son válidas y posibles de ser analizadas. Para ello, se utilizará un enfoque micro social porque, “aunque privilegia el estudio de la agencia humana, también establece la relación con la estructura social y el nivel macro” (p.51). Comprendiendo estas experiencias observadas como particulares y singulares, las mismas intentan dar cuenta de la agencia humana de los niños con los que realicé los encuentros, relacionándolos con el contexto pandémico, la

educación de la provincia, y la estructura económica y social en las que estas prácticas se inscriben, y en las que ellos viven. También se relacionan con el constructo teórico antropológico sobre las historias de las niñas, en la que este trabajo se reconoce, interactuando con la realidad macro social de la que somos parte.

Según los autores, cuando hablamos de *agencia*, refiere a la capacidad autónoma que tienen las personas de crear y construir sus vidas, e influir en los procesos sociales de los cuales son parte, transformándola. A su vez, participamos en ella interactuando con otros sujetos, lo que nos permite interpretar a los niños, como sujetos y actores válidos dentro de la realidad observada, a su vez que en esta interacción portan derechos que deben ser reconocidos y cumplidos. Es por esto, que esta tesis también se propone reconocer que ellos son los sujetos que más conocimiento pueden aportar sobre sus propios acontecimientos de vida, registrando y dando lugar a sus voces, a sus formas de comunicarse, a sus expresiones y a sus movimientos en el mundo en el que se desarrollan.

Este enfoque, a través de las experiencias individuales se propone un análisis social por la pregunta sobre lo grupal, y no por la subjetividad individual, sino siempre haciendo referencia al colectivo en donde se generan. La observación se centró en la exploración de los cuerpos en movimiento de las niñas, durante la interacción vincular y contextual, dentro de los talleres que desarrollé y participé, ya que “son fuentes de creación de significados y de bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social” (Sautu, Boniolo, et.al., 2010, p.45). Es decir que en estos talleres, se realizó el descubrimiento de la otredad, permitiendo registrar diferentes cuestiones relacionadas a, cuando ellos *son y están* en los encuentros compartidos.

Aunque en sus orígenes, antes de la pandemia, este trabajo intentaba realizar entrevistas con niños en profundidad y generar conocimiento compartido, actualmente, con los cambios realizados y las posibilidades ya mencionadas, se registraron sus experiencias en diálogos informales ocurridos en los distintos contextos de observaciones. Por lo que esto último, cobró atención especial metodológicamente, e intentó a través de las subjetividades, construir saberes colectivos sobre practicar yoga y otras cuestiones referidas a las niñas, generando espacios de participación y reflexión de la misma, que también fueron registrados. Durante los talleres, se han generado momentos y espacios de preguntas, y de diálogo grupal con los niños, sobre el significado que le daban a la práctica, desde y a través de preguntas dirigidas por mis objetivos de tesis. Así como también sobre ellos, y sobre las emociones, a la que se dio lugar como parte del aprendizaje social necesario en sus desarrollos como personas y trabajada dentro de los encuentros.

Durante el trabajo de campo en las situaciones concretas, tuve que aprender a observar de una manera diferente, deconstruyendo lo máximo posible mis percepciones y juicios como adulta, sobre cómo supuestamente ellos son y fueron pensados y abordados

como “enigmas”. Lo que implicó, como ejercicio metodológico, cultivar la paciencia en la escucha, dándoles lugar para ser, para que puedan mostrar lo que son en sus propios tiempos, así como también desarrollar la capacidad de estar disponible para el descubrimiento del presente. Para ello, retomé aportes que me sirvieron metodológicamente, y de numerosos autores, que dan cuenta del “enigma” de las niñeces (Larroza, 2000), que iré desarrollando en este apartado. Según el autor,

“Una imagen del otro es una contradicción. Pero quizá nos quede una imagen del encuentro con lo otro. En ese sentido no sería una imagen de la infancia, sino una imagen a partir del encuentro con la infancia. Y eso en tanto que ese encuentro no es ni apropiación ni un mero reconocimiento en el que se encuentra lo que ya se sabe o lo que ya se tiene, sino un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido que no puede ser reconocido ni apropiado (...).” (Larroza, 2000, p.13)

El encuentro con las niñeces debe ser considerado como algo extraño y desconocido, algo por descubrir y conocer. El encuentro con “lo otro”, con ese otro que si bien tengo cierto conocimiento sobre como es, en verdad no conozco y como adulto ya no soy parte de esa niñez tampoco. Los aportes de Forster (2009), fueron útiles en la medida que él, expone que para investigarlos, pueden ser homologados a libros literarios, donde, como genuinos lectores, podamos leer la auténtica y desconocida niñez. La posibilidad de descubrirla y explorarla como a un libro, permite descubrir en ella lo que es ajeno al lector, encontrando “en el mundo la proliferación, multiplicidad de sentido, una oportunidad más” (p.131), y necesariamente, una página a la vez. En este sentido cada momento, cada palabra, cada movimiento, es capaz de dar cuenta de numerosos saberes sobre los mismos.

Por otra parte, las cuestiones referidas a las implicancias de trabajar con esta población, éticas, políticas, y asimetrías etarias, hicieron que esta tesis se convirtiera en una reflexión permanente sobre cómo es posible, o cómo puede ser posible, analizar el mundo de las niñeces. No solo “recuperando sus voces”, sino dando lugar y construyendo una especie de puente metodológico que una nuestras posiciones desiguales, que generan modos de ser y de estar diferentes en el mundo, y que antecede al encuentro y que se hace presente durante el mismo. Retomando nuevamente a Sautu, Boniolo, et.al. (2010), “los investigadores cualitativos han insistido más en reflexionar acerca de las implicancias de su rol de investigadores, de los efectos de sus propias prácticas de investigación sobre aquello respecto de lo cual se construye conocimiento” (p. 40).

En este sentido, generar metodologías para trabajar con niñes es una cuestión problemática y compleja, que necesita tratamiento en cada situación particular. El análisis

sobre las niñas, y las investigaciones de y con ellas, me permitió comprender que los recursos de la etnografía, de la auto etnografía y la etnografía colaborativa, todas ellas prácticas diferentes, pero entendidas como caminos para conseguir un fin, son útiles para realizar un estudio cualitativo sobre las experiencias compartidas. En definitiva, el conocimiento que esta tesis se propuso construir, refiere a lo compartido entre ellos y yo, a través de los marcos teóricos de referencia.

Según Geertz (1987), el objeto de la etnografía es la descripción de lo informal, de la lógica de la vida real tal como es vivida, es decir, a través del flujo que generan los comportamientos de las personas que articulan las formas culturales donde se desenvuelven, aspirando a conocer la significación que éstas tienen para quienes las están viviendo. En este sentido, las exploraciones de esta tesis apuntaron a conocer e interpretar, los significados sobre las situaciones y contextos particulares donde fueron realizadas las prácticas con los niños, involucrándolos en la generación del conocimiento. Es decir, haciendo énfasis, y generando espacio cotidiano para dejarlos ser parte de las exploraciones en conjunto, acudiendo a dialogar, en cada taller, sobre lo compartido.

Por su parte Rockwell (2009), explica que la etnografía “refiere al proceso y al producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio y cuyo fin es la descripción de la particularidad de las mismas” (p.125). Etnografiar estas clases de yoga dictadas, implicó el registro de lo obvio más allá de la cercanía, -o no-, que hubiera espacial y culturalmente, y de las particularidades que se daban en cada situación, para luego reconstruir un tejido mayor donde se incluyan todos los saberes desde el cual se analizaron. La autora expone que, lo obvio de la realidad observada surge como evidencia inmediata, y que puede ser objeto de estudio, por lo que en mis cuadernos de campo he apuntado todo tipo de cuestiones que surgían, para su posterior reflexión y traducción, considerando las vinculaciones con niños como insumos de conocimiento. Para ello, anoté desde las cuestiones más aparentes, hasta las más llamativas sobre el mundo de las niñas, que fui descubriendo en estos talleres. “Esta extrema familiaridad en torno a lo cotidiano se puede tensionar a partir de un continuo avance en la reflexión teórica que permita el distanciamiento y el alerta epistemológico” (p.125).

Cuestiones claves de cualquier investigación, pero más aún en una que haya tanta implicancia personal, fue estar atenta y alerta epistemológicamente de mis propias emociones y juicios, presentes en los acontecimientos compartidos. Para ello, se apeló al extrañamiento, más que como una forma de analizar la realidad, como una manera de estar en ella durante los encuentros. Es decir que, para el desarrollo del trabajo de campo, al ser condición necesaria descotidianizar esas prácticas, me permití descubrir los entramados ocultos, documentar lo que no se ha documentado, y recorrer dichos talleres como si fuera una “extranjera”. Además, al ser una investigación que implica, y me anteceden, relaciones

de desigualdad adultocéntricas, fue necesario extrañarme de dos cuestiones, una, de mi posición de adulta, y la segunda de mi posición de docente. Cuestiones que, si bien no fueron sencillas de resolver, se trabajaron desde el diálogo permanente entre ellos y yo.

Si bien no siempre fue fácil lograrlo, durante los talleres se daban consignas de clase flexibles, sujetas a modificaciones y con posibilidad de cambios, para poder habitar la escucha, de las acciones que se producen en estos espacios cuando se invita a los niños a descubrirse, siempre dando lugar y espacio a lo que sucede ahí, en el momento presente, manteniendo una actitud de apertura a lo nuevo e impredecible del enigma que es, compartir con estas poblaciones distanciadas de nuestras edades adultas. Esta forma de desarrollar un encuentro de conocimiento, radica en la posibilidad de estar en ese “aquí y ahora”, con la conciencia plena, viviendo y sintiendo la vida, y una actitud de disponibilidad abierta a las múltiples posibilidades que pudieran surgir, cosas nuevas e interesantes de desarrollar como parte de una investigación. Vale expresar que el uso de las herramientas que dicté en los talleres, fueron recursos valiosos también para la experiencia metodológica.

Esta etnografía se propuso entonces, buscar alcanzar cierta comprensión del mundo de significados de los actores a investigar, desde un acceso privilegiado ya que, la persona que investiga, al estar presente dentro de lo que investiga, es parte de esta interacción y vínculo, entre el objeto y el sujeto cognoscente. Para ello es necesario la elaboración de posibles estrategias conjuntas, para dar lugar a las voces de los niños, para que reflexionen sobre sus prácticas, y entendiendo que no solo lo harán a través del lenguaje oral, sino también corporalmente. En este sentido, en algunas clases, desarrollaremos técnicas de recolección de datos conjuntamente, como ser el uso de grabaciones sobre preguntas dirigidas al descubrimiento de ellos mismos. También, se plantearon ejercicios libres de dibujos guiados, con preguntas de conocimiento sobre el yoga, apuntando a reflexionar e indagar, sobre los sentidos que les atribuían. Destaco que el uso de fotografías, además de ser un registro en sí, me permitió poder reflexionar sobre los encuentros, rememorando los momentos posteriormente a su realización a través de ellas.

En el caso de observaciones de prácticas dictadas por colegas, he tenido que acudir al extrañamiento de esperar los resultados que yo misma he sabido contemplar, y poder ser una extranjera dentro de la clase. Para ello, las observaciones que hice en otros espacios, las realice desde la observación participante, interactuando con los niños, compartiendo la clase como una practicante más, y observándome y observándolos, dentro de la interacción compartida.

En ambos casos, sea desde la auto-observación o la observación participante de los encuentros, llegue a la conclusión de que la implicancia metodológica de estudiar niños, reside en la importancia que tiene la disponibilidad actitudinal, para ser y estar en ese intercambio vincular y afectivo, que fue clave para la generación de conocimiento in-situ,

apostando por una interacción abierta y dispuesta, menos organizada y formal que en una entrevista o diálogo con adultos. Es decir, investigar niñeces supone una diferencia significativa a la de investigar adultos, ya que no hay acuerdos explícitos, a su vez, hay y no hay formas esperadas de comportamiento, y no siempre es posible el diálogo estructurado, incluso a veces ni siquiera existe el intercambio a través del lenguaje verbal. Esta actitud, no solo refiere a estar disponible, sino que también, supone una posibilidad afectiva para poder generar ese encuentro con el otro, ya que a diferencia de un adulto, no porque una se acerque a ellos necesariamente se va a dar la vinculación. Si bien puede pasar con los adultos, en el caso de los niños, nunca se sabe de antemano que va a pasar, y si van a poder recibirte, alojarte y darte lugar. La actitud de estar en el presente, en el momento a momento es clave para interactuar con ellos.

Esta cuestión, también implica la toma de conciencia de que al ser diferentes, debemos dejar de dar por sentado que sabemos cómo hacerlo, cómo manejanos con ellos, y debemos abrirnos a aprenderlo, a aprender de esas niñeces con las que vamos a interactuar, ya que estas pluralidades, de las que expusimos en la primera parte, hacen de las mismas, enigmas por conocer. Lo que puede servir para una edad determinada en cierta clase social, o para un determinado género, puede no servir en otras situaciones. En Álvarez Álvarez (2008), encontramos interesante mencionar que, la metodología etnográfica sigue pautas teóricas y epistemológicas concretas, y se sustenta en una reflexión antropológica que intenta construir conocimiento de esa realidad investigada, donde el etnógrafo tendrá que familiarizarse con lo extraño, y extrañarse de lo familiar para poder traducir el lenguaje de su objeto de estudio. Por lo que las técnicas utilizadas, se basan en la *observación* fundamentalmente, comprendiendo que es el primer paso para desarrollar la investigación.

Por su parte, según Marradi, et. al. (2007), existen dos tipos de observación. La observación social, que es entendida como “una actividad con presencia constante y recurrente en la vida cotidiana. En este sentido, podría concebirse como un medio de conocimiento y un prerrequisito del relacionamiento con los demás” (p.191). Es decir, un modo de ponerse en contacto empírico con las situaciones y los sujetos de interés, para su comprensión e investigación, fundamental para interactuar con estas poblaciones. Y por otro lado, la observación científica, donde la última puede interpretarse como:

“Una forma de observación disciplinada, y esto en un doble sentido: disciplinada en cuanto caracterizada por la sistematicidad y la constancia, una práctica que se atiene a ciertas reglas y procedimientos y disciplinada en la medida en que está orientada teórico- metodológicamente por las disciplinas científicas” (Marradi, et. al., 2007, p.192).

Dentro de esta etnografía no observamos las prácticas solo para dar cuenta de lo que se hace, sino, justamente, para analizar lo que generan ellas mismas, buscando desentramar los significados de lo aparente, y si, eso que se genera, puede ser utilizado para otro tipo de prácticas educativas y cómo puede contribuir, es decir, cómo las experiencias particulares pueden generalizarse en ciertas conclusiones generales que apliquen a un conjunto mayor. A su vez, es necesario destacar también que esta investigación, que se plantea como objetivo la exploración y el descubrimiento, “exige un deliberado trabajo de extrañamiento/distanciamiento que permita desnaturalizar prácticas constitutivas de la cultura a la que se pertenece y que el observador ha adquirido a través de procesos de socialización” (Marradi, et. al., 2007, p.196). Tercer tipo de extrañamiento (cultural) necesario si nos vinculamos con niñeces.

Cabe destacar que esta tesis se propuso como objetivos específicos, elaborar preguntas sobre cómo desarrollar etnografías con niñes, e indagar sobre la implicancia y el ejercicio de ruptura de la metodología adultocéntrica. La misma es entendida como, “un sistema de relaciones que tienden a naturalizar el ser niño/a o adulto, como si ciertas actitudes, actividades y modos de relacionarse con el mundo, fuesen solo de adultos o niños” (Moscoso, 2009, p.4). Para cumplir dichos objetivos, se privilegiará la construcción del vínculo como el nexo para obtener conocimiento conjunto, ya que en ese descubrimiento, surgen espacios para reflexionar sobre estas relaciones de desigualdad constituyentes del vínculo.

Como espacio de conocimiento producido por ambas partes, existen 3 cuestiones a considerar, siguiendo con la línea de la autora Moscoso (2009). En primera instancia, no ubicar a la niñez como una dimensión abstracta, ni universal como hemos visto anteriormente en la primera parte, como agentes que no participan en los cambios y situaciones que acontecen más que como meros aprendices o espectadores. Más bien, posicionarnos como producto y productores de la experiencia en conjunto, siendo aprendices como maestros de la realidad, y donde sus conocimientos sobre lo que acontece son tan válidos como certeros, desde el lugar de agencia que todos tenemos sin importar la edad.

Por otro lado, implica necesariamente deconstruir esta forma vincular establecida de roles y posibilidades de unos y otros, que supone entender que las diferencia entre investigadores y niñes no solo son diferencias generacionales, sino diferencias de formas de producción de nosotros como individuos en dichas relaciones que son necesarias considerar todo el tiempo desde la vigilancia epistemológica, e implica comprender que quizás no todos los recursos metodológicos construidos por adultos sirvan tal y como se presentan en el mundo de las niñeces. Quizás impliquen adecuaciones específicas que son necesarias

trabajar en el campo y en la situación específica (se desprende de ello la necesidad de que el diseño de investigación sea flexible).

Estas diferencias generacionales deben considerarse como relaciones de desigualdad que caracterizan las relaciones, los vínculos y los encuentros, y por ello debemos trabajar cooperativamente en generar situaciones de igualdad. Para ello es sumamente importante, “incorporar los puntos de vista de los niños en los análisis denotará, por lo mencionado, la asignación de un lugar para el pensamiento infantil en el mundo sociocultural y, por ende, romper con la invisibilización a la que los niños han sido sometidos” (Moscoso, 2009, p.7). Incorporar sus experiencias a las investigaciones implicaría recuperar, por lo tanto, las subjetividades y la veracidad que tienen sus propias experiencias, sin juzgar lo que expongan sobre las mismas. Esta actitud implica registrar lo que ellos sienten tal y como lo expresan, sin hacer juicios de valor o interpretarlo desde un lenguaje adulto, aunque ellas no “tuvieran sentido”, entendiendo que el sentido común es una construcción de las que ellos no suelen ser parte.

En este sentido, los aportes de Dias Prado (2017), son interesantes de tener en cuenta. La autora concibe a la categoría generacional vinculando a la vez, tanto los sentidos que se construyen en los grupos de edad, como los que se construyen generacionalmente:

“Así como las vivencias de acontecimientos semejantes que definen trayectorias presentes, pasadas y futuras, que originan actitudes, sentimientos, modos de ser y de vivir, que permiten identificar a sus miembros como sujetos de una misma generación -fenómeno social que representa “un tipo particular de identidad de situación de grupos de edad sumergidos en un proceso histórico social” (Mannheim 1928, p.137).” (Dias Prado, 2017, p.30)

También, debemos tener en cuenta que, la complejidad que suponen las diferencias de edad nos tiene que hacer tomar conciencia de, “lo extraordinario de la llegada de un niño o joven implica dejarse conmover por la vulnerabilidad de su condición, lo cual demanda al educador volverse sensible, vulnerable y receptivo a la experiencia afectiva y emocional que abre al yo al encuentro con la alteridad.” (Gómez-Ramos, 2021, p.4). Es decir que, para poder vincularnos y trabajar en investigaciones con niños, debemos darles el lugar que pretendemos que tengan, hacerlos visibles y ser nosotros, los investigadores, los que generemos los espacios con las condiciones necesarias para que se expresen. Estas condiciones, no vienen dadas de antemano, ni pueden ser del todo estipuladas con antelación ya que, cada uno es una particularidad desconocida, por lo que volvemos a insistir en que estar abiertos y porosos, receptivos y con la escucha atenta, es una actitud clave en este intercambio.

Destacamos, nuevamente, que esta actitud no implica una visión del niño como frágil, vulnerable, chiquito, sensible, o las ideas cristalizadas que discutimos en la primera parte de la tesis, sino más bien, nos advierten de la necesidad de pararnos de una manera diferente, con cierta amabilidad y apertura afectiva. “Acogerlo sin ponerle condiciones. La posibilidad del encuentro con el niño pasa por no tematizar ni reducirlo a categorías” (Gómez-Ramos, 2021, p.5). Estar con ellos sin situarlos de una u otra manera, corriéndonos de las relaciones desiguales e instituidas, de saberes establecidos, representaciones estereotipadas de las niñeces, para poder generar cierta igualdad humana donde se de una experiencia sincera y de descubrimiento de la diferencia, de ese “otro”, del “nativo” desconocido. Es necesario entonces, “poder extrañarnos de lo conocido, desplazarnos del propio punto de vista, incomodar nuestros presupuestos y hacernos dudar de nuestras palabras. Lo que acontece contiene la posibilidad de producir una nueva elaboración de los significados de nuestras acciones y actitudes” (Gómez-Ramos, 2021, p.6).

Recuperamos también del autor, cuando explica que el cuerpo del niño es, un “cuerpo afectado”, es decir, que siempre podremos encontrar en su cuerpo, o su rostro, signos de tal afección que podemos decodificar y traducir para generar conocimiento. Esta cuestión es sumamente importante si trabajamos con personas con discapacidad, ya que el hecho de que haya niños que no hablen verbalmente, no supone que no se comuniquen. Al estar en presentes con una mirada abierta, podemos registrar como ellos se mueven y se muestra reflejado en sus cuerpos, sobre todo si analizamos experiencias, lo que puede ser leído socialmente en clave de una mirada cognoscitiva:

“Afectos que expresan signos disponibles a una lectura. Signos de una inquietud que nos reclama atención. Una atención dispuesta al servicio de su proceso vital. Lo cual exige que nuestra lectura se abra a su singularidad. Que reconozcamos su otredad en el contacto con su rostro.” (Gómez-Ramos, 2021, p.8)

Ellos son un potencial expresivo que nos debe interpelar, para hacernos preguntas de conocimiento desde la experiencia situada. Esto a la vez se puede relacionar con lo que abordamos en la primera parte de la tesis referido a los cuerpos y la capacidad de afectación. En palabras del autor, un buen trabajo de elaboración, requiere “alguien capaz de sostener simbólicamente al niño; alguien que escuche el mensaje que esconde un llanto; alguien dispuesto a ponerlo al resguardo de caerse en el abismo” (p.12). Tenemos que dejarnos atravesar, y romper con los saberes preconcebidos si deseamos conocer lo desconocido.

Una investigación con niños deberá tener presente entonces, atravesar estos desafíos que suponen nuestras diferencias de edad y las generacionales, una actitud particular y diferente a aquellas investigaciones con adultos, y la capacidad de generar vínculos con los niños para su descubrimiento. Para lograrlo, también, destacamos los aportes de Reybet (2009), que enumera algunas estrategias a considerar que también tendremos en cuenta. Superar la condición de “extranjero”, ser capaz de entrar en sus contextos “naturales”, y permitirse interactuar con todos, lograr generar confianza con el grupo para poder permitir intercambios y saberes, ser aceptada y esperada para participar en sus actividades, poder neutralizar las representaciones y saberes que implican las relaciones desiguales que encarnamos para poder romper con las expectativas y las respuestas y prácticas instituidas bajo el deber ser social de lo esperado de unos y otros.

Finalizando, otros aspectos metodológicos a tener en cuenta son, los “imponderables” desde donde desarrollamos nuestras investigaciones y los cuales nunca vamos a poder prever, ni controlar. Según Malinowski (1973), hay toda una serie de fenómenos o acontecimientos que no pueden ser recogidos de la vida real a través de interrogatorios, ni por el análisis de documentos o fuentes, sino que deben ser observados en su realidad tal y como ocurren. A estos los llama “los imponderables de la vida real”, y se engloban las cuestiones que ocurren en el campo, en la situación o en la experiencia, y que son del orden de las rutinas diarias, del cuidado personal, de la forma en que se realizan las acciones, las formas vinculares, la utilización de los espacios, las formas sutiles, los detalles, todo aquello que no se suele contar o no se narra pero que está presente, que es parte, y que no se puede saber de antemano. Según el autor, son los aspectos más íntimos de cualquier escena social y por ello tienen un valor social muy importante, por lo que, estudiarlos y darles lugar, producirá buenos resultados.

Dentro de ellos me parece sumamente interesante hacerle lugar a los recursos personales, es decir a la personalidad, formas y herramientas con las que cada investigador llega al campo, y cómo esto influye en una investigación, con niños es fundamental desarrollar cierto *rapport*, construir un vínculo en conjunto. En mi caso particular, siempre he desarrollado afinidad con ellos, y mi recorrido en mis trabajos desde el año 2013 a la actualidad, así como el hecho de ser mamá de una niña de 6 años me ha permitido desarrollar una actitud particularmente curiosa y exploratoria que ha sido una gran ventaja en el desarrollo de los vínculos.

He aprendido, a través de la observación científica, que tienen otros tiempos diferentes de los normados y esperados para las edades, (cuanto más chiquitos más). Que, se manejan con otras verdades del mundo que son propias y singulares, y que esto conlleva a que muchos adultos no suelen escucharlos atentamente, ni entenderlos realmente. He tenido que, desarrollar una forma sumamente paciente, para comprender sus

lenguajes, que a veces no tienen palabras, o a veces hablan con un lenguaje reducido, incluso “inventado”, pero que esconden la riqueza de la individualidad y la capacidad de expresarse de alguna manera. Leerlos, es una actitud interesante a desarrollar. En los casos en los que trabajé con niñas con discapacidad, fue un enorme desafío, que no siempre pude sortear, entenderlos y aún más, hacerme entender. Cuestiones importantes de abordar en futuras investigaciones la de la construcción de conocimiento conjunto con estas poblaciones.

También, tuve que aprender a desarrollar la escucha sin juicios de valor, para poder comprender lo que ellos quieren decir sin hacer el ejercicio, que suelen hacer otros adultos, de querer completar la frase, o de darle mi propio sentido adulto a lo que dicen, o descartar sus saberes suponiéndolos inválidos “inventados”. En definitiva si queremos conocer a las niñas debemos dejar de valorar sus saberes, sean o no, correctos o verdaderos para nuestras perspectivas adultocéntricas de las cosas.

Por otro lado, he tenido que aprender la habilidad de mirar en sus rostros para comprender sus expresiones, y de ser buena observadora sobre sus cuerpos en acción, que dicen mucho sin decir nada con palabras, entendiendo que los mismos sienten emociones y que es posible de ser traducciones de lo *obvio* de la experiencia. Las niñas hablan, y hablan con sus cuerpos más que los adultos. Permitirles moverse y observar esos movimientos, es una herramienta metodológica útil para conocerlos.

Cerrando, insistimos en la actitud de estar en el presente aún más que cuando se trabaja con adultos, porque siempre hay que estar “preparados”, ya que si algo se escapa no es fácil reconstruir la escena social, por lo que es clave estar en totalmente atentos a todo lo que puede ocurrir, y quienes trabajan con niñas saben que todo es posible de acontecer. Ahí está lo diferente, lo extraordinario y maravilloso de analizar a estas poblaciones, permitirse ser flexibles dentro de objetivos y marcos científicos es fundamental para el desarrollo del conocimiento.

## 6.2. La implicancia de trabajar con niños.

Cuando empecé a desarrollar mi trabajo, incluso antes de la pandemia en los orígenes, siempre tuve en claro la necesidad que tenía yo como investigadora, de darles lugar dentro del trabajo, y de cuestionarme sobre la autoría del mismo, lo que me llevó a que tuviera que formarme en las implicancias que supone, trabajar con una población que si bien tiene ciertas libertades, no las tienen en sus realidades objetivas, materiales, y particulares. Por ello, hay dos cuestiones de estas implicancias que considero que son políticas, y necesarias de abordar, si vamos a trabajar con ellos. Por una lado, es necesario conocer, incluso estudiar, la “Convención Internacional de los derechos de los niños” (1989) ya que expone, no solo sus derechos y garantías, sino las formas de tratar y trabajar con esta población. Por otra parte, es necesario indagar si existe (no en todos los casos existen), códigos de ética para desarrollar una investigación con esta población que, al ser “menores de edad” (sea hasta la edad que sea), implica diferencias significativas a la realización de una investigación entre adultos.

Fernández (2016), da cuenta que el conocimiento para realizar investigaciones de ellos y con ellos, es una cuestión recientemente problematizada. Al ser reciente, recupera las cuestiones de la complejidad social que tiene esta población, por lo que el tema del consentimiento y las cuestiones éticas no se escapan de estos debates actuales. Ella plantea que el recorrido por los trabajos presentes, muestra que algunos de los códigos de ética que fueron elaborados sobre las investigaciones con y de ellos, refieren a situaciones tan particulares que no se pueden utilizar en otros casos. Por otra parte, el bajo epistemológico sobre la condiciones en las que se pueden realizar trabajos con niños, y las formas que deben adoptar, deviene principalmente de investigaciones médicas y pediátricas, por lo que sus marcos se orientan a propósitos referidos a estas áreas, sin centrarse en las cuestiones sociales que implican investigaciones de tipo cualitativo.

En cuanto a las ciencias sociales, según la autora, “Os primeiros textos que discutiram ética na pesquisa com crianças, em ciências sociais, datam de meados da década de 1990.” (p.3) Cabe destacar, relacionado a la elaboración de la Convención. Estos textos se podían dividir en dos posturas, una, refería a la construcción de conocimiento desde una mirada adultocéntrica. La segunda, a una mirada paternalista sobre las niñeces. Pero, ninguna de ellas reconstruye el mundo de los niños, desde ellos mismos. Por lo que,

“E é essa invisibilidade que interessa questionar para poder criar condições básicas de inclusão das crianças na pesquisa e evitar aquilo que Santos e Meneses (2009) designam como epistemicídio do conhecimento, quando se referem ao processo de destruição da riqueza das perspectivas do saber local, da diversidade

cultural e das heterogêneas visões de mundo protagonizadas por elas, que ficam subalternizadas e abafadas pela forma como o conhecimento dominante tem vindo a ser construído.” (Fernandes, 2016, p.4)

Esto produjo que, los niños estén por fuera de esos saberes, y que incluso desconozcan las producciones que se hacían sobre y de ellos. Cuestiones que hemos abordado, que se refiere a la forma de vincularnos naturalizada y disimuladamente, entre adultos y niños. Para ello, esta tesis hace énfasis en que generemos métodos y técnicas éticamente informadas. Suponiendo que, no siempre es posible comunicar a los niños el trabajo a realizarse, abordar el tema de cómo dar a conocer sobre el asunto de alguna manera posible, es condición a tener en cuenta. Debemos tomar en serio la necesidad, de dar cuenta, de lo que hacemos con ellos y dejar de invisibilizar que, en la mayoría de nuestros encuentros con niños existen todo tipo de formas preestablecidas que suponen esa desigualdad que terminamos encarnando, y que incluso en algunos casos, llega a ser violento.

“Esse é, assim, um aspeto que exige uma constante reflexividade, considerando sempre que os protocolos, tal como os procedimentos, não são fixos, mas sim permanentemente ativos e renegociados, devem considerar as características das crianças e dos adultos envolvidos, bem como as características que enformam os seus mundos de vida. Devem, nesse processo, considerar-se os conceitos de “ação” e de “competência” e incorporar outros como a incompetência, a dependência, a imaturidade e a incompletude (adultos/crianças), que são aspetos inerentes à ambiguidade ontológica dos sujeitos envolvidos, quer sejam adultos, quer sejam crianças, e necessários para compreender alguns dos desassossegos que se colocam nas pesquisas.” (Fernandes, 2016, p.8)

Comprendiendo entonces la dificultad que esta investigación presenta, además de haber contemplado estas desigualdades constantemente, me he tomado el trabajo y el esfuerzo de comunicarles, de varias maneras, sobre el trabajo que realice, así como, pedirles los permisos necesarios, y el consentimiento sobre sus imágenes, producciones y diálogos. De todas maneras, también es necesario advertir que a diferencia de un adulto, muchas de las veces, trabajé con niños que no volví a encontrarme, y que no había posibilidad de volver a conectarlos, ya que en general, los vínculos con ellos son mediados por otros adultos o por las instituciones que posibilitan esos encuentros. En el caso del trabajo con los más pequeños, así como en algunos niños con ciertas discapacidades cognitivas, el consentimiento lo otorgan los adultos responsables, lo que hace difícil

incluirlos a ellos como parte de la decisión. En estos casos, tuve que asumir el compromiso de saber que no lo hice y velar por el interés superior, de elaborar esta tesis en función de dar a conocer estos impedimentos. Si bien estas cuestiones son difíciles de contemplar, mencionar la importancia que tiene y darle valor a la reflexión de ellas, es un camino necesario en las futuras producciones con las niñeces.

En este sentido, destaco también como insumo válido, el proyecto “Investigación ética con niños”, que ha sido elaborado en el año 2013, para apoyar a todos los investigadores, así como a las personas y a las organizaciones que participen en la labor de investigación que incluye la participación de los niños o que los incluya. En el documento se exponen numerosos puntos a trabajar, de los cuales enumero algunos de ellos. Por una parte, el énfasis que ponen en la cuestión de la reflexividad que debemos tener los investigadores y otros interesados, “en lo que respecta a las decisiones por las que opten, y las consiguientes medidas que tomen, a lo largo de todo el proceso de investigación” (p.15). Explicando que la “reflexividad” se refiere a la capacidad de las personas y las niñeces, para ser conscientes de sus actos y a dar cuenta de ello. Por esta razón, discutir dentro de los trabajos de investigación estas problemáticas es importante en la construcción de saberes con esta población.

Otra cuestión que proponen, es que, los investigadores tenemos la obligación de hacer valer el art. 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que aborda la necesidad de que las producciones proporcionen dirección y orientación, que sean apropiadas las facultades del niño para que puedan ejercer sus derechos. “Esta obligación pone de relieve la importancia de reconocer las competencias de los niños, a la par de su edad, como factor determinante en el ejercicio de los derechos humanos” (p.17). Como científicos sociales debemos comprometernos a desarrollar las metodologías y los consentimientos necesarios, incluso en los contextos más complicados, haciendo valer los derechos que la niñez presenta. Por último destacamos:

“La investigación de alta calidad y ética requiere que se preste una detenida atención a los principios y prácticas que reflejen el más alto respeto y consideración por los niños en todo contexto de investigación. El desarrollo de la orientación ética que atañe específicamente a los niños pone de manifiesto la convicción cada vez más extendida según la cual, aun cuando los principios éticos que fundamentan la investigación sean consistentes, la población infantil y la de los adultos conceptualizan y experimentan de manera diferente las dificultades, las consideraciones y matices.” (p.24)

Expuestas estas cuestiones que son fundamentales, expondré lo aprendido personalmente sobre las implicancias de trabajar con los niños con lo que hice este manuscrito. En primer instancia, aprendí que mucho de lo que yo sabía sobre ellos, no era cierto, (tanto en lo personal como incluso de mis formaciones), y que los fui conociendo *estando* con ellos, en el presente construido conjuntamente, compartiendo y vinculándome con niños diferentes. En el campo fue donde pude observar cómo, las variables identitarias no sólo los construyen como sujetos individuales sino como colectivos, como grupo. Solo allí, en las particularidades que presentaban los niños, tanto en el barrio, como en la escuela, como en el espacio de yoga, así como en la plaza del barrio, en todos estos espacios, me enseñaron sobre quiénes son (como niños y como individuos), sobre lo que les gusta, sobre cómo aprenden cuando no está todo normado, sobre lo que repiten de la sociedad, es decir, cómo reproducen la socialización, pero a su vez, cómo la transforman, lo que traen de nuevo. Destaco, la importancia que tuvo poder relacionarme con niños de diferentes clases sociales, y con y sin discapacidad, comprendiendo que las mismas los constituyen de formas diferentes, generando sujetos diferentes dentro de las mismas edades y que las supuestas normalidades por edad, o lo que se espera que hagan según esas edades, a veces distaba mucho de la realidad.

Esta tesis me enseñó que, para traducir el lenguaje de los niños, debemos compartir tiempo presente (con conciencia plena) con ellos. Lo que me llevó a tener que aprender a verlos con otros ojos, y en verdad, extrañarme de lo que yo consideraba. Fue ahí cuando pude acceder a ellos, cuando estaban siendo, cuando les daba la libertad de explorarse, y eso lo logré principalmente a través del juego y en este trabajo particularmente gracias al yoga. Creo que el yoga para niños, al ser en sí misma una autoexploración, es muy útil y contribuye a generar conocimiento.

Destaco de mi experiencia, que descubrí que les resulta sumamente interesante que un adulto verdaderamente se disponga a jugar, que se preste en cuerpo receptivo-afectivo a estar ahí, sin hacer de cuenta que lo hacen sin hacerlo. Los niños saben cuándo alguien está jugando “de verdad”, o alguien está haciendo de cuenta que juega. He comprendido que la mayoría de los niños -no importa la edad- saben guiarse por su sentir, y saben cuándo una persona está presente y cuando no, lo cual cuando uno está presente ellos también, y es ahí, es en ese momento, que ocurre la experiencia vivida, sentida, capaz de poder ser observada y sujeta a la reflexión, el acontecimiento del que exponía Larroza (2008).

En mis experiencias en los talleres, descubrí que lo que más les gusta es poder jugar “a ser...” (animales, árboles, naturaleza), es decir, dejarlos ser creativos y darles lugar a la imaginación, ya que al ser cada uno “un mundo propio”, cuanto menos les explicaba *lo que había que hacer*, más hacían y más *eran*. Incluso aunque a los más grandes les cuesta más

que a los pequeños, he aprendido a hacerlos salir de sus propias representaciones y ser los animales “que quieran ser...”, y es maravilloso entender y observar lo que es la creación “sin condicionamientos”, sin limitaciones, invitándoles a moverse con sus cuerpos y con sonidos de forma libre.

Por otra parte, he observado que, en la mayoría de ellos se presentan cuestiones de singularidad personal maravillosas, que cada niño que conocí era diferente al resto, siendo únicos. Considero que justamente, esas particularidades, se van perdiendo durante el crecimiento y en relación al periodo escolar donde se van homogeneizando, o van respondiendo a lo esperado para con el grupo, ya que les va dando vergüenza a medida que crecen ser como son, basados en normalidades instituidas de cómo deben ser, y en los recortes que se les va haciendo, tendiendo a la homogeneidad se van perdiendo en parte esas unicidades. Registrarlas es una posibilidad de conservarlas y estudiar cómo podemos construir niñeces más libres.

También, considero que la empatía y el respeto genuino por ellos, así como intentar construir relaciones de igualdad, son cuestiones sumamente imprescindibles si se quiere conocerlos, ya que las relaciones personales que se generan son parte y favorecen -o no- a la investigación. No hay manera de conocer a los niños sino es desde una actitud personal abierta, flexible, de escucha, y de igualdad. Por esta cuestión, dentro de las implicancias que se asumen al trabajar con niños, debe destacarse que existen algunas cuestiones que son parte de estas relaciones de desigualdad.

En principio, existen permisos extras a considerar, así como también reservar el derecho a la identidad, no exponerlos, no hacerlos “un objeto”, ni difundir sus imágenes sin permiso ni consentimiento (no solo de los padres como suele pedirse, sino de ellos mismos). Dentro de los permisos, cabe destacar que si la investigación se realiza en instituciones estatales estos llevan tiempo y un esfuerzo extra de quien asume el trabajo. Dentro de los imponderables de ser una población “menor de edad”, tuve numerosos inconvenientes de diferentes órdenes, actitudinales y en relación a sus libertades. Dentro de ellos, fue muy complejo que las familias de los niños que venían a mis talleres particulares, accedan a que pueda entrevistarlos, por miedo o desconocimiento de lo que puede ser una investigación de la Universidad. Cuando me acercaba a pedir los permisos correspondientes, generaba incertidumbre e incomodidades con los padres, quienes no terminaban de comprender el fin de la investigación o el uso de esas entrevistas.

Como este punto se reiteraba numerosas veces, mayormente en los espacios públicos de la plaza donde los niños accedían por deseo propio, tuve que tomar la decisión durante el proceso de no hacer tantas entrevistas individuales, y más bien registrar las respuestas a las preguntas en mi cuaderno de campo que me ha acompañado siempre en prácticas y darlas por válidas, sin generar un espacio a parte para ellas. Usar el momento

presente cuando estaba compartiendo con ellos y abordar ciertas cuestiones de manera grupal, para luego reflexionar sobre ello.

La situación de la dificultad para entrevistarlos libremente me condujo a la reflexión de que, aunque muchos de los niños querían ser entrevistados, o incluso ellos mismos me hacían comentarios sobre sus vidas, o me hacían dibujos de sus prácticas conmigo, sus padres no accedían a que los entreviste de manera formal. Hasta he tenido problemas personales, y algunas objeciones parentales respecto a que les haga preguntas a sus hijos, cuando en verdad, algo que me fue ocurriendo en mi transcurso por estos espacios, es que ellos abiertamente venían hacia mí, y cómo encontraban confort y confianza, porque desarrollaba la empatía para no juzgarlos desde mi posición de adulta, me comentaban todo tipo de situaciones y emociones que sentían, y que incluso no habían podido hablar en sus familias. Estas cuestiones me hacían pensar en estas relaciones de desigualdad y los costos que tienen.

Un día, durante noviembre del año 2020, en pleno descubrimiento de empezar a salir nuevamente pasado el peor momento de aislamiento, nos encontrábamos en una ronda entre 8 niños, y uno comentó que su abuelo había muerto. No supe qué hacer, ni que decir, más que contener y observar. Pese a la dificultad que presenta hablar de algunos temas complejos de la vida social ellos empezaron a dialogar sobre el asunto, dejando en claro que la muerte aún es un tema tabú, y que cuentan con pocos insumos para afrontarla, justamente por desconocimiento, o porque no se les da el lugar a hablar de estas cuestiones en algunas familias y en algunos espacios institucionales. Esto, me llevo a reflexionar cómo introducir investigaciones donde se aborden temas que no son abiertamente abordados en la sociedad. A una persona adulta, se le puede preguntar por casi cualquier cuestión compartida culturalmente, y se puede construir una respuesta donde las dos partes entiendan una misma realidad. En cambio, cuando se trabaja con niños, con y sin discapacidad, hay que construir un puente entre los saberes. La decisión de conocer niños implica ruptura y apertura, preguntas y nuevas líneas de reflexión.

Producto de estas experiencias, entendí cuán importante es que la escuela, como lugar privilegiado de contacto y lugar para conocer las pluralidades. A su vez, considero que si vamos a trabajar con niños, desde cualquier institución y espacio, hay que darles lugar a las emociones que sienten cotidianamente como parte de la experiencia de la vida, y como parte del aprendizaje de la misma, entendiendo que es necesario enseñarles a abordar y conocerlas, ayudándoles a encontrar su autonomía e individualidad, construyendo escucha y acompañamiento desde el respeto y la solidaridad.

Cerrando este apartado, considero que es necesario destacar que la implicancia de trabajar con niños con discapacidad, es política. Hay que aportar conocimiento en el tema y en las trayectorias dentro de la educación inclusiva que implique estrategias concretas para

su realización. Aún estamos dentro de la transformación de la educación común y separada la espacial, por lo que es una temática que necesita aportes materiales y concretos para abordar la realidad actual. Como me comentó la directora de la escuela especial n°514: “toda herramienta que ayude a relajarse y aporte al bienestar grupal debemos probarla y ver qué ocurre”. Los niños con discapacidad son quienes más necesitan ser objeto de investigaciones que puedan dar cuenta de cómo son, de que pueden o no pueden hacer, como son sus trayectorias de vida, como se dan las cuestiones referidas al género, como los atraviesa la pobreza, entre otras, pero más aún, sobre que desean y como les gustaría ser tratados. Hay que estudiarlos pero no como objetos para intervenir, sino desde lugares nuevos que apunten a conocer sus voces en las experiencias de sus vidas para lograr incluirlos en la sociedad general.

### 6.3. Reflexiones sobre los aportes del yoga a la educación inclusiva

Acercándonos al cierre de la tesis, y abogando por que la misma sea contributiva a la educación, este apartado se compone principalmente de cuatro aportes que, intentarán dar cuenta y acercar a los lectores, sobre la utilidad del yoga para niños y su aplicación en las aulas. El primero, recupera la metodología de Flak del uso educativo de la práctica. El segundo, se refiere a desarrollos e insumos de la educación inclusiva. El tercero, retoma los aportes del libro, “Ser, Estar y Habitar las aulas. Los modos de intervención didáctica desde la filosofía y el yoga”, desarrollados por Gallastegui y Coronel (2021). El cuarto, son aportes desarrollados por mí, puestos en práctica como Instructora, y pensados metodológicamente junto a las reflexiones de su utilidad. Desarrollaré ciertos ejercicios que abordan el trabajo sobre las emociones, para trabajar con niños en grupo.

Comenzando con el primero, la metodología de Flak desarrollando yoga en las escuelas europeas, hace más de 40 años, ha registrado las siguientes conclusiones que abordaremos, por ser sumamente interesantes y competentes para la inclusión. Según la misma, el yoga, a diferencia de otros contenidos, no se propone ser llevado al aula como un tema en sí mismo, sino, como un elemento interdisciplinario que puede introducirse en el transcurso de las clases normales cotidianamente, semanalmente, o incluso -y al menos- una vez al mes, complementario a los contenidos a desarrollar. El objetivo es que sea parte del aula, y no algo extra, porque apunta a la posibilidad, de otorgarle a los estudiantes herramientas que les ayuden a sus procesos de aprendizajes, proporcionando al docente, estrategias de apoyo necesaria para atravesar las dificultades que se presentan en un aula inclusiva con necesidades diversas.

La metodología de Flak que se viene trabajando en las aulas, se inspira en los Yoga Sutras de Patanjali, que hemos mencionado al inicio de la segunda parte, proporcionando un marco teórico para la enseñanza en la práctica, vinculándolos con el presente y el contexto de esas alas. Utilizar el yoga en la educación, incluye, tomar en cuenta, que es indispensable evitar la utilización arbitraria, sin objetivos específicos, aportando a los objetivos curriculares y los propósitos de la educación escolar. Por lo tanto, es importante cuidar de que, el entusiasmo por la innovación preserve su línea de equilibrio ya que los beneficios del yoga se consiguen a corto, mediano, y largo plazo. La idea es aprender a sostener la práctica, dentro y fuera del aula, generando un aprendizaje individual que aporte herramientas específicas de autoconocimiento y de abordaje de emociones grupales.

Para realmente introducir el yoga en las aulas, sería condición necesaria que, o bien los docentes adquieran una formación mínima en el tema, o bien, se considere la posibilidad de incluir en las escuelas profesores de yoga. No obstante, al intentar ser mi tesis una propuesta de innovación, se contempla que al menos, con el material disponible de mis

formaciones y mis experiencias, y de lo observado y registrado, se puedan incluir actividades que cualquier persona a cargo del aula pudiera desarrollar, siempre que tenga la actitud de disponibilidad y relajación que se espera. Como hemos mencionado, pero volviendo sobre este punto, la relajación o estado de calma, y sobre todo la presencia de la persona que va a desarrollar la clase, es previa a una atención de calidad. Esto no debería ser un problema ya que alcanzará con que quien vaya a guiar la clase, se tome 5 minutos para respirar, anclarse en el presente, y poder recibir y alojar a quienes lleguen. Debería consistir esencialmente en una toma de conciencia sistemática del entorno, del cuerpo y de la respiración, que es necesaria, para poder enseñar luego sobre esto mismo. Por ello no es necesario que la incorporen docentes que no les interese desarrollarlas, sino quienes realmente tengan ganas de brindarlas y beneficiarse de lo tranquilizador que es “estar en el aquí y ahora”.

Es fundamental, tener en consideración de que, en el yoga para niños no se deben introducir ni la retención ni la modificación del ritmo respiratorio. Solo se debe enseñar, sobre la simple toma de conciencia de la respiración, lo que conlleva una regularización de las fases respiratorias y en consecuencia, tranquilidad emocional, a cada ritmo y en cada persona. Como todo contenido a ser enseñado, los ejercicios y posturas de yoga, así como el desarrollo de la atención plena (*mindfulness*), y de la concentración deben adaptarse al nivel de edad, y de comprensión de los estudiantes, lo que supone una gran agilidad de observación por parte de quien enseña, recurso que es indispensable para cualquier asignatura. También, hemos mencionado ya, la necesidad de ser creativos y pacientes como otras de las cuestiones a considerar para el desarrollo de la práctica.

Una cuestión fundamental del método Flak, es que el yoga en el aula no atiende ni la espiritualidad ni la religión, no es una “secta”, como circula en algunos sentidos comunes, ni intenta inculcar cuestiones ideológicas. Lo que apela, es a transmitir valores considerados de bienestar social, que pueden ser conversados en el espacio institucional y generados desde la comunidad educativa. La práctica, actúa para conducir al aprendizaje de lo que se necesita desarrollar en cada aula, para vivir en calma con el ambiente exterior y a cooperar con las normas sociales acordadas en grupo. Incluso el espacio de yoga, puede ser un buen momento, y recurso, para comunicar, acordar, dialogar y consensuar reglas con los niños retomando sus necesidades y sus visiones guiadas por los docentes.

En cuanto a esta práctica dentro del aula, más allá de las posturas y ejercicios se trabaja sobre lo emocional y afectivo, dándoles incluso más valor que dentro de un taller específico de yoga. Partiendo de que, los niños están desarrollando formas y maneras de vincularse con sus pares, el desarrollo de la conciencia de ser y de estar en el presente, el uso de la respiración y otras herramientas para abordar las sensaciones, son de suma importancia para sus inclusiones y el desarrollo de sus autoestimas, así como de la

posibilidad de sentirse o no queridos. Este espacio, puede ser pensado para el desarrollo de la construcción de estas necesidades. Cuando las personas, experimentan con frecuencia emociones que son positivas para el grupo, tienden a generar recursos personales que, predicen una actuación más resiliente frente a las adversidades de la vida cotidiana. En el caso de los niños con discapacidad o de grupos excluidos socialmente, es fundamental trabajar el amor y la autoestima personal, para que puedan desarrollar entornos y vínculos sanos con otros, así como poder sentirse queridos y capaces de aprender, y autoestima para crecer.

Según el Manual de Educación Inclusiva, desarrollado en el año 2017, por el grupo art. 24 de Argentina:

“Lo importante es poner la mirada en las potencialidades y no en el déficit particular de ningún alumno. Debemos reforzar los aprendizajes sobre la base de una mirada y actitud positiva, siempre sabiendo que se van a encontrar puntos de anclaje sobre los que se pueda trabajar aún más. Por supuesto, los caminos no son lineales y deben sortearse desafíos permanentes, buscando con imaginación la forma de resolver las situaciones que se presenten. A su vez, partimos de considerar que no solo todos los alumnos pueden aprender, sino que todos los docentes y cada una y todas las escuelas también.” (Manual de Educación Inclusiva, 2017, p.55)

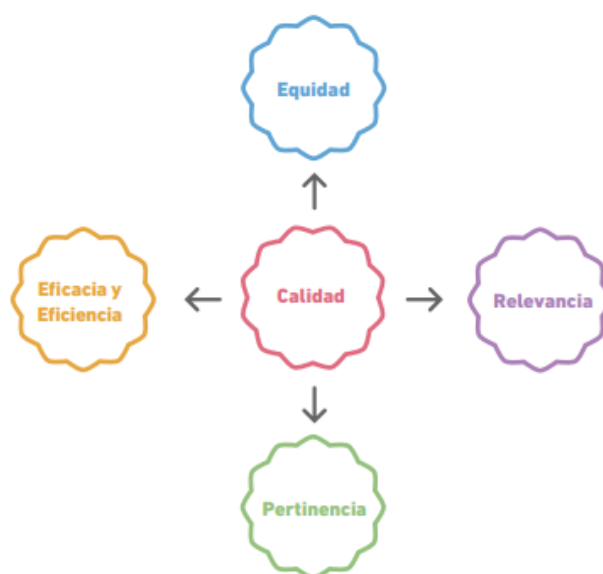
Por ello, la educación inclusiva no solo supone una propuesta pedagógica particular, sino que también supone compromisos emocionales y afectivos que apunten a abordar a los niños como sujetos de derechos, desde una perspectiva afectiva positiva, y aún más, con una mirada diferente a la de hace unos años, donde no se esperaba mucho de las pcd. La educación inclusiva, tiene que partir del piso al que todos podemos llegar, pero lo haremos desde diferentes caminos y a diferentes tiempos, entendiendo y llevando a la práctica la consigna de que: “Ningún estudiante puede tener un “techo” a priori, ni en ningún momento de su vida. Debemos estar atentos a los distintos modos de aprender, y esto puede dar pautas para el trabajo con los contenidos” (Manual educación inclusiva, p.55). El yoga en el aula, puede ser el momento y la práctica destinada a trabajar sobre estas cuestiones.

Destacamos que, cuando trabajemos con niños no debemos clasificarlos de antemano, ni condicionar negativamente o con ciertos techos sus posibilidades, tanto para sus desarrollos, como en sus crecimientos, entendiendo que nadie, realmente, puede determinar hasta donde un niño llegará, si tenemos en cuenta la importancia de los recursos sociales y simbólicos, las trayectorias de vida, las educativas, y las historias particulares. Desde el yoga no hay metas, no hay un lugar al que llegar, solo divertirse, ser, estar y

descubrirse, mientras se comparte con el grupo y se trabaja en generar respeto, tolerancia, y solidaridad hacia los demás.

Por otra parte, recuperamos los aportes del Grupo Art.24, especialista en el tema e inclusión, donde exponen que la escuela es un aprendizaje en sí mismo, y no tendría que haber un contenido, por más importante que parezca ser, que le pueda quitar a un estudiante su derecho a la educación común o especial. Defendiendo la igualdad humana, el grupo define la posibilidad de que todos nos eduquemos juntos, apostando a que las diferencias sean insumos educativos para mejorar la calidad y el rendimiento escolar.

Recuperamos del Manual sobre educación inclusiva, realizado por el grupo de argentino, en el año 2017, o que considero más relevante para poner en práctica:



19 Gráfico extraído del Manual de Educación Inclusiva, 2017, p.60

Por calidad educativa entienden a un conjunto de variables que incluyen a la eficacia y eficiencia, la equidad, la relevancia y la pertinencia y que todas juntas hacen a la calidad educativa así como a la inclusión. Son desarrolladas de la siguiente manera:

“-Equidad: “Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro. Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, proporcionando a cada persona las ayudas y recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas”.

-Pertinencia: “La oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.”

-Eficacia: “Implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación.”

-Eficiencia: “Se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada.”

-Relevancia: “Está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad. La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales atenta contra la calidad de la educación, por ello es necesario seleccionar cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar.” (p.60 y 61)

Estas cuestiones se pueden abordar y trabajar desde la práctica de yoga, sea dentro o fuera de las aulas. Para ello, se recomienda que quien lo realice aprenda que implica una educación inclusiva, y la introduzca de manera transversal en todos los encuentros, ya sea desde actividades pensadas particularmente con ese fin, o proponiendo en cada momento la exploración de que todo se vuelva inclusivo, utilizando todos los sentidos, y todas las posibilidades, siendo el espacio de exploración. Se recomienda que si no es docente de yoga, pueda meditar unos minutos antes, dejando el celular en silencio, creando un ambiente óptimo para el compartir con los niños, y tomando conciencia de que estas prácticas se enseñan realizándolas, y no simplemente diciendo como se hacen. La actitud mental con que se hacen las prácticas será clave para generar inclusión. En este proceso, es importante ser pacientes, amorosos y respetuosos por los tiempos de cada uno, tanto del niño como del adulto, sabiendo que es un proceso, y que cuanto más se practiquen, más resultados positivos se obtendrán. Se recomienda que se practique con una actitud positiva, optimista, sin presiones y de disfrute, ya que el yoga aspira a ser una actividad que se realice con agrado y ganas. Por lo que, si algún día no está esta actitud disponible para brindarse, pueden postergar la actividad para más tarde o para el otro día. No es algo que se haga igual porque tocó el momento, si no están las condiciones, es necesario elegir

hacerla o no. El yoga para niños, no es un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir lo que se propone brindar, lo que lo hace una aliada de a la educación inclusiva.

Suponiendo que se empezaran a brindar en las escuelas, para empezar, se sugiere que al menos dos o tres días a la semana con una duración de entre 15 minutos y una hora, o una práctica semanal de mayor duración alcanzará. Un aspecto importante, es cuidar el lugar donde se realicen las actividades. Es necesario disponer de un ambiente tranquilo y relajado, o generarlo dentro del aula. Es conveniente, realizar las actividades en el mismo lugar y a la misma hora. Lo más fácil es, acordar entre todos unos horarios y comprometerse a cumplirlo. No obstante, esto no es imprescindible ya que, las mismas apuntan a que aprendamos a adoptarlas para la vida cotidiana tal y como es. El contexto, *hace* a la práctica pero no lo es todo ni es lo fundamental. Cuanto más tiempo y cotidianamente se puedan brindar, mayor serán sus beneficios y mayor su aprendizaje. También, es clave decirle al niño que recuerde, en cada práctica, que la respiración siempre estará a su disposición, que debe ser como su ancla, un refugio al que siempre puede acudir. Enseñarle que, cuando se sienta solo, enojado o triste, puede regalarse tres respiraciones profundas y, *tan solo eso*, llenará su cuerpo de energía, relajará sus músculos, y le hará ver las cosas de otro modo, lo cual generará que se sienta mejor.

Como tercer recurso, nos valemos del aporte del material desarrollado por Gallastegui y Coronel (2021), denominado *Ser, Estar y Habitar las aulas. Los modos de intervención didáctica desde la filosofía y el yoga*, que desarrollan modos de intervención didácticas entre la filosofía y el yoga en Buenos Aires, Argentina. Las autoras, nos invitan a entender que la existencia de otro ser, en el aula o en cualquier espacio educativo, “exige poner en escena las dimensiones subjetivas e intersubjetivas como una comprensión necesaria para pensar la educación en los escenarios micro y macro sociales del presente (...)” (p.11). Para ello, es necesario mediar las trayectorias formativas, reflexionando sobre las posibilidades participativas y de inclusión que puedan promover experiencias lúdicas grupales que permitan la interacción, “experimentando desde sí y con otros” (p.11). Esto no implica ni excluye, “el objetivo de la formación docente con respecto a las responsabilidades del rol y de su desarrollo en los distintos escenarios educativos” (p.13).

A su vez, nos invitan a pensar, que el espacio y el proceso pedagógico deben ser innovación, aprendizaje, desafío, y juego. “Hacer del aula un espacio lúdico debiera ser el marco donde se encuadre toda práctica. Entendiendo que el otro ser no imitará lo que ve, sino que siempre lo recreará aportando su perspectiva personal” (p.13). Un aula inclusiva que incluye el juego como marco, habilita a la exploración de los contenidos desde múltiples experiencias sensoriales, dando lugar a las diferentes subjetividades de una manera creativa.

“El arte es un modo de aprehender el mundo que nos circunda desde cualquier espacio que se abra a la exploración. La tarea docente es en sí un constante explorar diseños y estrategias operativas con la intención de lograr un aprendizaje relevante. Un docente que se anima a jugar con el lenguaje, se pone en el lugar del otro. Todos somos extranjeros cuando llegamos a las aulas.” (Gallastegui y Coronel, 2021, p.17)

Una aula inclusiva, debe proponerse dar lugar al otro dentro del proceso de aprendizaje. En este sentido, de acuerdo con ellas, “los jóvenes tienen un caudal creativo inaudito que debemos promover en pos de generar otras instancias de aprendizaje (...)” (p.29). Dar lugar, hacer espacio, flexibilizar esos horarios establecidos son requisitos fundamentales para una educación que dé lugar a todos. Haciendo un paralelismo con las autoras, ellas para hablar del aprendizaje de la filosofía, y yo del yoga, proponen la necesidad de empezar a incorporar experiencias sin objetivos fijos para, “el regocijo de compartir sensaciones, emociones y trazos sinuosos, conflictivos, desproporcionados o alineados en la imperfección, es decir sin más pretensiones que las de jugar, sin reglas, así sin más” (p.44).

Una aula que incluya jugar, moverse libremente, explorar las singularidades, darles lugar, sin la necesidad de estar poniéndose reglas a todo, con horarios rigurosos, formas de estar particulares, generar un rato, un día, un momento de descubrimiento de esos seres en libertad, sin por ello perder de vista los objetivos de enseñar a estar en el mundo de otras maneras. En palabras de las autoras, el presente exige, una reflexividad del cuerpo en movimiento ya que, las múltiples producciones teóricas sobre el tema, y las experiencias de los cuerpos de personas con discapacidad sobretudo, “evidencia a nuestro entender que la propia temática rehúye a los encarcelamientos que se le pretenden imponer” (p.79).

Una educación que pretenda alojar a todos los niños, más aún, a todos los tipos y formas de cuerpos, debe basarse en la estrategia constante que permita salir de la inhibición corporal a la que la escuela pretende someterlo. En este sentido la práctica de yoga puede ser el espacio semanal de dicha posibilidad. En este sentido, cerramos con los aportes de las autoras a pensar que si el cuerpo se vuelve el instrumento a través del cual experimentamos el mundo, trabajar desde el yoga, “conducirá paulatinamente a estar en condiciones de experimenta y dirigir eficazmente nuestra vida humana” (p.90).

Como insumo de mis reflexiones sobre la puesta en práctica del yoga con niños, compartiré como cuarto aporte, el desarrollo de ejercicios prácticos y que yo considero beneficiosos que fueron abordados desde el yoga, la antropología, la formación como acompañante terapéutica, y “la educación para todos” como marco, y que los “inventé”, basadas en mis formaciones. Luego los puse en práctica, en todos los talleres y espacios de

los que participe con niños. Los he observado y registrado en mis cuadernos de campo, y cómo estoy convencida de su utilidad (no puedo dejar de explicitarlo), explicaré la misma, en términos antropológicos y pedagógicos. Como anexos de la tesis se presentarán más ejercicios, actividades y juegos para realizar en las aulas.

### 1\* Aprender a respirar



20 Imagen Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022

En el capítulo cuatro, nos propusimos desarrollar en profundidad la importancia que tiene aprender a respirar, y el tomar conciencia de la vida a través de la inhalación y la exhalación. En este capítulo, nos proponemos reforzar la importancia social, e individual de enseñar a los niños a respirar conscientemente. Como ejercicio aprendido, permite que puedan disponer de ella cuando lo necesiten, de manera práctica, sencilla, y capaz de usarla en cualquier espacio, en cualquier situación, siendo beneficioso para luego actuar con mayor discernimiento. Hemos explicado cómo favorece a la calma, a la tranquilidad, y a la aceptación del presente. A su vez permite consolarse, y tener, posteriormente, la capacidad de racionalizar lo que ocurre, desde un estado beneficioso, disminuyendo el estrés y recuperando la homeostasis corporal y el equilibrio general. Para ello basta con incorporar cotidianamente 3 respiraciones guiadas y enseñar el proceso consciente de inhalar, llevar el aire a los pulmones y exhalar lentamente:

- 1-Si desean, pedir a los niños que cierren sus ojos.
- 2-Pedirles que Inhalen profundamente y que sientan como ingresa al cuerpo.
- 3-Pedirles que exhalen y que sientan como sale el aire de sus cuerpos.
- 4-Invitarlos a reflexionar sobre este proceso.

## 2\* Aceptar las emociones/ Permitirles la Liberación emocional: “Rugiendo como los leones”



21 Imagen Yoga y Brújula, año 2022

La postura del león, a su vez que es en sí misma una asana, también es una postura de liberación emocional dinámica, que permite el uso y la relajación del rostro. Invitamos a los niños a realizar “el enojo del león” (donde hacemos propiamente la postura), y luego el ejercicio “del león risueño”, permitiendo en ambas una exacerbación de los movimientos y sonidos, tanto el rugido como la risa, transformando esta postura en un juego para descargar estrés. Esta postura, favorece el buen funcionamiento de la glándula tiroides; alivia el dolor de garganta; depura toxinas; ejercita los numerosos músculos de la cara, estimulando al máximo sus usos; y alivia las tensiones. Por otra parte, hacer reír a carcajadas a los niños, descarga el estrés; fortalece músculos abdominales; genera endorfinas, combatiendo la tristeza y apatía. Realizar esta postura es muy beneficiosa para que ellos encuentren un espacio (contenido y cuidado) para poder “gritar”, usar su voz, explorar los usos de sus caras, así como también estimular la risa colectiva y generar un espacio de diversión conjunta.

Puesta al uso de la liberación, puede o no, ser complementaria de un espacio de dialogo sobre sensaciones y emociones de lo que les sucede.

## 3\* Activando el Cuerpo: “El Saludo al Sol”

En los talleres que doy, siempre realizamos un “saludo al sol”, o en idioma sánscrito *sūriānamaskāra*, siendo su traducción “reverencia al sol”. El motivo, por el que está considerado un ejercicio tan eficaz, es su combinación de las principales posturas o *asanas* yóguicas, con la respiración consciente. Prepara al cuerpo, la mente y el espíritu para la

meditación o para emprender las actividades diarias. Comprende un clásico en yoga, y es una secuencia dinámica de 12 posturas, realizadas específicamente, como un solo ejercicio continuo en las que se sincroniza el movimiento con la respiración. Se suelen practicar varias vueltas, o repeticiones al inicio de una clase de yoga.

Pueden practicarlo todas las personas, ya que hay alternativas para quienes tienen poca movilidad y también variantes según la escuela de yoga, a su vez, lo que importa más es la intención de hacerlo que hacerlo en sí, por lo que de ser una persona sin ningún tipo de movilidad se le puede invitar a cerrar sus ojos y a imaginarse a ella misma desarrollarlo.

Su objetivo principal es dar energía y vitalidad al cuerpo, de allí que sea tan importante en numerosos estilos de yoga. Lo finalizamos con las manos en el corazón para sentir nuestro ritmo cardíaco y para aprender a sentirnos. No pensar con la mente, sino sentirnos en el corazón.

Brindada para niños, la misma se realiza a través de las posturas de los animales, pasando por el saludo al sol, la tierra, convirtiéndose en ranas, serpientes, perros, y conejos, lo que hace que sea divertida, dinámica y de descubrimiento de la naturaleza. El saludo al sol se puede realizar como calentamiento y movimiento de articulaciones, o como práctica en sí misma.

Sus beneficios implican: mejoras en la flexibilidad general de músculos, tendones y ligamentos; fortalecer el aparato locomotor; masajear los órganos internos; proporcionar concentración, calma, serenidad y fuerza interior; estimular la circulación linfática y sanguínea, fortaleciendo el corazón.

#### **4\* Estar acá: Algunas cuestiones sobre el Presente y la Presencia**



22 Imagen Yoga en la plaza, 2020

La importancia de enseñarles a estar en presencia y en presente, se puede brindar a través de ejercicios (se pueden consultar en los anexos), pintar mandalas, cantar mantras, o realizar mudras. El cultivo de la atención plena, presenta una doble función, la de tomar conciencia sobre lo que está sucediendo en el momento presente y la de redirigir de forma amable la atención de acuerdo al contexto de la situación presente, desarrollando las siguientes habilidades y actitudes para ser con otros:

- Aprender a ser paciente: estar abierto a la experiencia del momento presente y comprender que las cosas sucederán cuando tengan que suceder, y a veces, hay “que esperar”.
- Dejarse sorprender: aprender a dejar a un lado, las expectativas de experiencias previas para descubrir lo nuevo.
- Confianza: al desarrollar el conocimiento de ser “uno mismo”, de aprender a escuchar los sentimientos y emociones propias, logramos confianza en nosotros.
- No esforzarse: consiste en enseñar a que, a veces, no hay que hacer nada para “ser”, y que está bien no tener ganas de hacer algo.
- Aceptación: Enseñarles a los niños a ver las cosas como son, sin negar, rechazar o resistirse a lo que ya existe, para aprender a discernir.
- Aprender a Soltar: Enseñar a dejar las cosas tal como son, sin apegarse a lo agradable, ni evitar lo desagradable.

## 5\* Superando los miedos



23 Imagen Yoga y Brújula, año 2022

Cuando estamos frente a niños, tenemos que saber que ellos tienen muchas sensaciones, pensamientos y emociones que afloran en el día, ya que es parte de nuestra humanidad tenerlas, y que ellas constantemente están interactuando en las relaciones con

otros o con el entorno y el contexto en el que están experimentando el crecimiento y desarrollo. Las posturas del yoga buscan, a través del cuerpo, ayudar a pacificar y tranquilizar esas emociones, o liberarlas para sentirse mejor.

Algo que aprendí del registro de las niñas es, cómo impactan los miedos en sus vidas, y la necesidad que presentan, de tener herramientas para la superación de los mismos, además de la escucha. Proponemos un ejercicio de meditación, que ayuda a que se calmen por sí solos, y que puedan tenerlo para cuando sientan miedo y estén solos o no puedan comunicarse:

-Guiamos a que se acuesten o se sienten, y que relajen su cuerpo. Damos el tiempo que necesiten para conseguirlo, insistiendo en el uso de la respiración. Los guiamos a que descubran algún miedo, o dolor, que tengan en ese momento, mediante preguntas. Si no tienen miedo o dolor en particular, invitamos a intentar relajar sus pensamientos.

-Concentrándose en este miedo/dolor, les indicamos que, cuando inhalen lleven el aire ahí, al foco, y cuando exhalen aprovechen a imaginar cómo lo sueltan y se va desde sus cuerpos a la tierra. Repetimos varias veces.

-Una vez que finalizamos invitamos a la reflexión de sus miedos, e incluso les pedimos que los dibujen o los expresen, si quisieran.

-Se puede invitar a abrazarse, y guiarlos a decirse afirmaciones de confianza y autoestima.

## **6\* Todos pueden Ser y Jugar**



24 Yoga en la plaza, 2020

Hemos visto que, el yoga puede beneficiar a todas las personas, en la medida que se pueda adaptar a las necesidades de los niños. Entendiendo que, algunos tienen “limitaciones” físicas, otros tienen tiempos diferentes en sus aprendizajes, en su comunicación, o en sus habilidades sociales, independientemente de ello, todos los niños

deben y pueden ser incluidos en la práctica. Para ello, el objetivo de la misma debe ser, la autoexploración y el descubrimiento personal, guiado conscientemente hacia allí. Destacamos el uso especialmente de los sentidos como parte de esa indagación:

- El uso del tacto: es bueno hacer contacto físico con ellos, y que ellos hagan contacto con ellos mismo, explorando sus cuerpos respetuosamente.

-El uso del Sonido: Enseñarles a vocalizar los sonidos de los animales, hacer efectos de sonido, mantras, y dar lugar a la exploración de la voz.

-El uso del olfato: Se puede acudir a la exploración a través del juego, y del uso de muchos ejercicios diferentes de respiración para tomar conciencia de este sentido y desarrollarlo.

Las posturas de yoga pueden jugar un papel importante en incrementar la fuerza y la coordinación, lo cual llevará a una mejora en todas las pequeñas tareas que la vida diaria requiere. Las necesidades físicas, pueden inspirar a crear todo un nuevo estilo de yoga divertido para niños, unos que se hacen en silla de ruedas, o sobre camas de hospital, u otro que utilice el lenguaje de los signos, o uno que solo se basa en tacto y sonido. El yoga es una invitación al conocimiento de todas las habilidades humanas, y la creatividad y por ello aliada de la inclusión.

### **7\* Enseñando la empatía:**

“La empatía es la capacidad de comprender cómo se ven y se sienten las cosas poniéndose en el lugar del otro; la sintonía describe la experiencia de sentirse visto y comprendido, y la compasión consiste en ver la perspectiva del otro, comprender cómo se siente y responder con bondad y sabiduría. Si bien las diferencias entre estos temas pueden parecer menores, resultan significativas en el contexto de las relaciones.” (Kaiser Greenland, 2018, p.127)

Los talleres que brindo, están basadas en las prácticas de la “bondad amorosa”, un elemento esencial de la filosofía del Bhakti yoga (de la compasión), que busca encontrar el amor propio, y una vez que se encuentra adentro de uno (el viaje del yoga permitiría llegar allí, o al menos guiar hacia allí), se puede compartir a otros seres vivos. Con este objetivo filosófico y colectivo, cada taller lo finalicé de la misma manera: invitando a los niños a abrazarse a sí mismos, a acariciarse, y a decirse para sus adentros, o hacia afuera si quisieran, cuanto se quieren, a través de la afirmación, “Yo me quiero”, o “yo me valoro”. Enseñar a quererse a uno mismo es clave para una sociedad que resalta las deficiencias y las diferencias y que no construye autovalía y autoestima.

Observé cada rostro en cada abrazo, y registré que la mayoría estaba dispuesta a hacerlo, y que les genera movimientos y expresiones afectivas. Les he consultado si se han dicho cuanto se aprecian y fueron muy pocos los niños que lo habían hecho. Particularmente, en mis experiencias en los talleres con los niños en la ONG Brújula,

descubrí que, incluso algunos se emocionaban, y entendí que la falta de afecto que muchos de ellos suelen tener, puede ser “compensada” desde la construcción sostenida y paulatina del sentimiento de amor propio.

Si comprendemos que la historia de las niñeces actuales está atravesando un momento de crisis humana y económica, y desnaturalizando que nacen buenos y son amados por sus familias, la escuela es el mejor lugar y el de mayor acceso a la población para enseñar a amarnos, a respetarnos y a sí, y recién ahí, cuando sabes cómo hacerlo, puedes hacerlo con los demás.

La *bondad* amorosa, habla de aprender a “ser bueno” y a “hacer el bien”, entendiendo que “bueno” y “bien”, son construcciones sociales complejas y mutables, por lo que sería útil, y necesario, que se dedicará el tiempo necesario a su comprensión, y acuerdos entre quienes desarrollan esas prácticas, generando espacios de diálogos con las niñeces para incorporar sus perspectivas en dicha construcción.

*Amorosa*, porque aspira a enseñar un profundo *agradecimiento* por la propia vida, y la de todos los seres vivos, fundamental en los tiempos violentos en los que vivimos, donde la vida corre verdaderos peligros a diario, sobre todo en las niñeces de los barrios.

Cultivar la empatía y enseñar la compasión por los demás, son cuestiones sumamente necesarias de desarrollar por los educadores, en la actualidad, si queremos construir un mundo menos desigual. Enseñarles a los niños a comprender que, decirse cosas amorosas a sí mismos, hacerse auto masajes, caricias, o enseñarles a auto abrazarse, los beneficia principalmente a ellos, y también a todos permite que este pensamiento-acción, pueda convertirse en una forma simple y liberadora de desprenderse de sentimientos dolorosos que acumulan, tales como la impotencia, la ira o la frustración y darse un momento de cariño, quizás el único que reciban en ese día, por lo que cobra verdaderamente valor. También les ayuda a aprender a auto consolarse, y a hacer (accionar) algo efectivo para sentirse mejor. A su vez, durante este espacio, este momento, les permitimos llorar o expresar lo que sienten, lo cual es clave para la liberación emocional y el aprendizaje sobre ellas desde la experiencia y la posterior reflexión y diálogo.

Esta práctica busca entender que el sentimiento de amor, es una enseñanza que debe brindarse en la comunidad, y es necesaria porque hay muchas familias que no abrazan, ni hablan, ni se expresan. Enseñar a quererse, a su vez, es lo que enseña sobre la empatía y la posibilidad de ponerse “en el lugar del otro”.

Esta práctica supone que aprendan a aceptar, a tolerar y a respetar las diferencias, sin que implique que modifiquen sus sentimientos, ni que debería agradales alguien que les desagrada, tampoco apunta a que se volverán mejores personas si se fuerzan a estar con alguien que no desean. Empezar a practicar la empatía a través de la asistencia,

enseñanza y guía es necesario en este presente violento, aunque solo sea para intentar disminuirla. Estando de acuerdo con que:

“Cuando los temas y habilidades que se exploran a través de la atención plena y de la meditación se enseñan y comprenden adecuadamente, potencian unos límites saludables mediante el desarrollo de la capacidad de discernir.” (Kaiser Greenland, 2018, p.103)

El discernimiento constituye uno de los temas centrales de una visión del mundo más compasiva. Por medio de él, los niños y docentes pueden aprender a anteponer a los resultados, otros temas tales como que sería la bondad, la gratitud y la aceptación de todos en esa aula, en esa escuela.

Para respaldar la enseñanza de la empatía, según los psicólogos, Garay y Korman (2018), existe de tradición budista a “Meditación de amor incondicional”, que busca,

“Desarrollar afectos positivos de amor y compasión a través de ejercicios de repetición de determinadas frases sobre la dirección de una energía positiva y amorosa hacia todos los seres y hacia sí mismo. Las frases no son un mantra que se repiten hasta perder su sentido sino que intentan mantener la atención en un significado específico: el amor incondicional. Esta forma de meditación se combina con otras como las que dan lugar a la mindfulness. En la tradición budista se recomienda para personas con problemas para manejar la ira y con fuerte hostilidad.” (2018, p.8)

Los autores dan cuenta de que se realizaron estudios sobre esta meditación, y que ella incrementa el afecto positivo en las personas, disminuyendo la afectación negativa. Dando cuenta que,

“Los estudios realizados muestran que la práctica de esta forma de meditación incrementa el afecto positivo (incluyendo amor, goce, gratitud, alegría, esperanza, interés, orgullo, admiración y diversión) y disminuye los síntomas depresivos (Hofmann, Grossman & Hinton, 2011). Los hallazgos resultan particularmente interesantes en la dirección de incluir herramientas que incrementen el afecto positivo y no solamente se orienten hacia la reducción del afecto negativo, como la abrumadora mayoría de las intervenciones psicológicas desarrolladas (y podemos decir también psicofarmacológicas, ver Garay, 2016).” (2018, p.8)

## 8\*Hacer una pausa diaria: Dar lugar a la relajación cotidiana



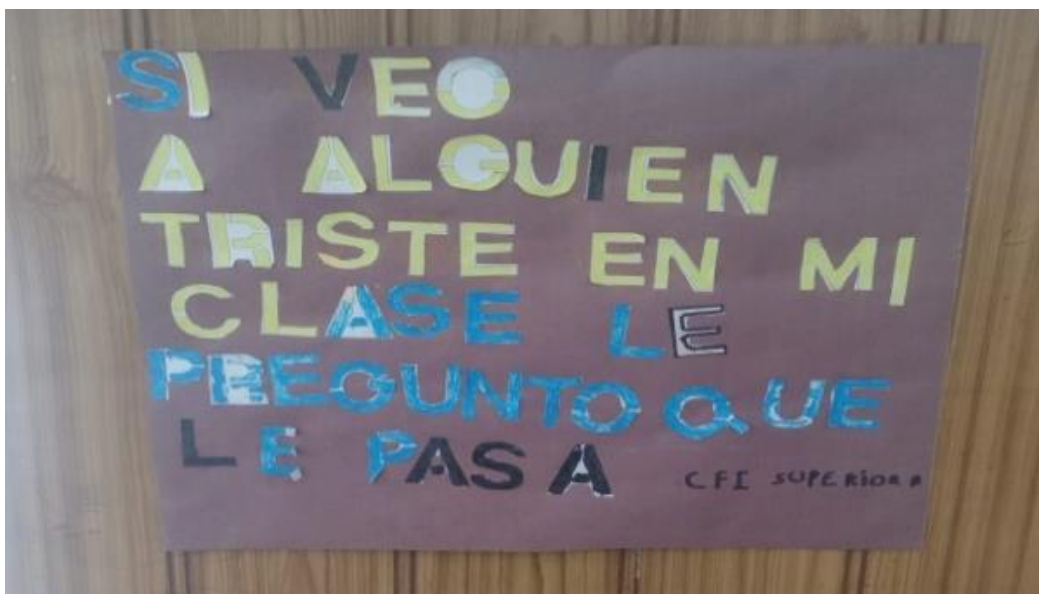
25 Imagen Yoga en la naturaleza, Vacaciones con los dinosaurios, FCNyM-UNLP, 2022

Existen numerosas formas de relajación, sea cual utilizemos, la relajación cotidiana, o al menos un descanso diario, es muy importante en la vida de las personas modernas y también los niños. Para ello, nos proponemos intentar crear un ambiente amable y silencioso donde estemos con ellos y les posibilitemos este momento de “quietud”, sea sentados, parados o acostados. De a poco, el ruido mental va a ir disminuyendo, pero es importante entender que lleva tiempo que suceda, por lo que no les pedimos que se calmen como una tarea, sino que, desde donde estén, empiecen a escuchar los sonidos circundantes para llevar la atención hacia un foco. Primero los sonidos más lejanos, después los sonidos más cercanos. De a poco, los ayudamos a traer la mente al momento presente mediante la presencia, ir logrando cierta relajación.

Siendo creativos, los guiamos y les pedimos que escuchen los pájaros, los autos, las voces de afuera, luego más para adentro, nuestra voz, la música de la habitación si hubiera, algún elemento más que haya en la clase como un ventilador, etc. Por último, los hacemos escuchar el sonido más cercano que tienen, su respiración. Allí los hacemos permanecer unos instantes. Podemos incluso hacerlos llevar las manos hacia sus abdominales e invitarlos a sentir como “se inflan y se desinflan”. De esta manera, los niños van serenándose y relajándose dentro del presente.

Otra manera de lograr la relajación más dinámica y activa, puede ser utilizando algún mantra. Mientras los niños cantan los mantras, la respiración se vuelve más profunda y acompañada. Hemos visto que traen una vibración de paz al cuerpo y a la mente, permitiendo reemplazar la negatividad que comúnmente pueden traer los niños o el entorno. Los invitamos a cantarlos de una manera natural y relajada. Si vemos que siguen inquietos, podemos invitarlos a hacerlo con la ayuda de movimientos de los brazos, para que puedan jugar y moverse mientras cantan. Al finalizar los hacemos acostarse y sentir cómo las vibraciones “viajan por sus cuerpos” en completo silencio.

### 9\* Creando y aprendiendo sobre la Confianza entre pares



26 Imagen tomada de un cartel de la Escuela n°514, 2022

Hemos explicado la importancia que las emociones tienen en la vinculación con el mundo y con los demás. A su vez hemos desarrollado como las mismas, al ser creaciones y manifestaciones sociales y culturales, se aprenden y aprehenden durante el desarrollo y crecimiento como parte del proceso de socialización. Siendo el aula y la escuela, un espacio privilegiado para dicho aprendizaje, proponemos que se dedique un espacio diario a la escucha y al abordaje de las mismas. Favoreciendo, a través de historias, música, y cuentos, la enseñanza de las mismas y privilegiando el trabajo de enseñar el respeto, que necesariamente, se aprende estando con otros pares. En vez de esperar a que ellos se comuniquen, porque algunos pueden y otros no, propiciamos en los espacios de encuentro, la reflexión compartida y la construcción vincular guiada.

## Algunas consideraciones sobre estas herramientas

Como parte de los aportes del estudio de estas herramientas, también debemos reconocer las dificultades que pueden presentar en sus usos. De acuerdo con Fernández y Errazu (2016), dada la novedad en nuestro país, tenemos que ser prudentes a la hora de introducir yoga y mindfulness en contextos educativos, ya que: “Un primer obstáculo que podríamos encontrar sería la dificultad para comprender el propio concepto mindfulness” (p.4).

Lo mismo ocurre con el yoga. Si bien, resalto, la posibilidad de que pueden ser guiadas por un educador que no sea instructor, al ser prácticas con métodos y técnicas específicas, si no lo fuera, al menos se deben conocer en profundidad y ponerlas en práctica antes de enseñarlas.

Por otro lado, también se debe tener en cuenta que, el mindfulness consiste en aprender a tomar conciencia plena, y finalmente que cada persona aprenda a asumir la responsabilidad sobre su vida, “motivo por el que se entenderá que no sea conveniente esperar que mindfulness nos proporcione respuestas directas a preguntas del tipo “¿Qué debo hacer con el estudiante X para conseguir Y?” (Fernández y Errazu, 2016, p.5). Es decir, no podemos pretender que solamente la introducción de estas prácticas, resuelvan todos los problemas a los que nos enfrentamos en el aula, pero sí es cierto que, el buen uso de las mismas aporten a la experiencia áulica beneficiosamente en la resolución a largo plazo de ciertas situaciones.

Dentro de esta cuestión debemos señalar que existen ciertos autores que critican dichas herramientas considerándolas como una tensión *new age* entre el vínculo entre la educación emocional y la educación colectiva. Son consideradas prácticas que, avaladas por las neurociencias, desde ciertos usos particulares, que no son los que se abordan en esta tesis, se vuelven empresariales. Rocha Bidegain (2022), por ejemplo, expone un trabajo que viene realizando:

“Intentaremos mostrar que la secularización de dichas prácticas religiosas que autorizadas hoy por el discurso psico-neuro científico no resultan no la invitación a adquirir un conocimiento o poner en práctica una técnica corporal, sino a adoptarlo como una forma de vida, son una invitación a convertirnos en empresarios de nosotros mismos.” (p.2)

Honestamente, no considero que estas afirmaciones puedan ser generalizables ya que como vimos, la práctica del yoga (y de la meditación y *mindfulness*), tiene diversos usos dependiendo de los contextos de aplicación y apropiación. No obstante, destacamos de

estas críticas, la necesidad de tener en claro los objetivos educativos y los fundamentales o las líneas que se abordaran a la hora de llevarlas a las aulas, ya que podría darse un mal uso de las herramientas, principalmente por falta de conocimiento en profundidad sobre las mismas, y por los sincretismos que se han dado en occidente, incluso, distorsionando los objetivos de las mismas.

La misma autora, también expresa que:

“El profesor convertido en coahching (SIC) o facilitador pierde su función de transmitir un saber, para simplemente acompañar. El éxito o el fracaso del aprendizaje dependerá de la posibilidad de quién aprende de gestionar los recurso emocionales, corporales o cognitivos con los que se supone cuenta, por lo tanto se trata de un mérito individual que responsabiliza al aprendiz del resultado.” (p.4)

En este caso, la pregunta que me surge es si la autora está analizando las herramientas desde los fines de la misma, o desde una mirada occidental y capitalista sobre el uso de ellas, ya que en ninguna de mis formaciones o estudios en profundidad sobre estas prácticas se apunta a “responsabilizar al aprendiz sobre el resultado”, sino, por el contrario, se intentan aportar herramientas que construyan recursos simbólicos y sociales para que el aprendiz, sea un niño o un adulto, pueda ser competente en este mundo desigual que trasciende al sujeto y que condiciona su desarrollo social.

Además, como instructora de yoga necesito hacer la aclaración correspondiente a que en esta práctica no nos definimos como *coach*, de hecho nada tiene que ver con esas prácticas. Si transmitimos saberes, saberes específicos que refieren a la práctica de la misma, apoyada en conocimientos y aprendizajes sobre ella.

Independientemente de no estar de acuerdo con las conclusiones arrojadas por la autora, ya que considero que generaliza el uso de las mismas y parecería desconocerlas, cabe destacar que es necesario atender a estas cuestiones mercantilistas de la producción corporal y las enseñanzas sobre las “gestiones emocionales” que se pudieran dar y que ella señala que son propias de occidente, cuestiones que siempre hay que tener presentes en este sincretismo de la práctica.

Por otra parte, y este es quizás el tema que más requiere discusión, es el hecho de que estas prácticas fueron desarrolladas para personas o niños que desean participar de manera voluntaria, y que estén disponibles para realizar la práctica. “Sin embargo, en los programas educativos basados en *mindfulness* no suele existir una demanda específica de los educandos, por lo que pueden desconocer su utilidad e incluso carecer de motivación para participar” (Fernández y Errazu, 2016, p.5). Será necesario entonces, poder exponer a

los estudiantes porque enseñamos estas herramientas y favorecer a la comprensión de su utilidad en sus vidas.

Aún, más interesante es la siguiente dificultad desarrollada por los autores, que se relaciona con, el posible conflicto ideológico acerca de las habilidades que deben incluirse en el currículum y cómo se deberían desarrollar. Los mismos se estructuran bajo la suposición de que existe una realidad objetiva que debemos conocer y aprender, pero en estas prácticas subyace la idea de que:

“No percibimos la realidad externa directamente sino a través de nuestras sensaciones, emociones y representaciones internas, motivo por el que se nos invita a iniciar procesos introspectivos que podrían ser considerados una pérdida de tiempo desde ciertas teorías educativas. La presión recibida por el profesorado para cumplir la programación escolar preestablecida y conseguir ciertos estándares relacionados con el conocimiento externo generarían la percepción entre los docentes de no tener tiempo para este tipo de actividades.” (Fernandez y Errazu, 2016, p.6).

Seguir avanzando en la investigación de estas prácticas y poder generar espacios de formación y discusión para aprender, valorizar las mismas y consensuar espacios y tiempos para realizarlas, así como las consideraciones pertinentes, serán insumos necesarios para que las mismas puedan ser dictadas en las escuelas.

En cuanto a mis registros, de las cuestiones relevantes a tener en cuenta, son la necesidad de conocer mínimamente a la población con la que las vamos a aplicar. Si bien la mayoría de los ejercicios o complementos, no tienen contraindicaciones, si son niños hipersensibles, o con alguna particularidad sobre el uso de algún sentido, es necesario saberlo antes de desarrollar la clase.

A su vez, la gran dificultad que presentan son el hecho de que si bien son cuestiones fáciles de entender, no de aprehender, y por ello requieren disciplina y la práctica cotidiana, o mensual, ya que de no ser así, podría perderse la herramienta.

Dentro de las mayores dificultades en las que me encontré también, son las cuestiones referidas a los usos del cuerpo, y el aprendizaje del respeto de uno, y el de los demás, cuestiones que son temas a abordar en toda práctica corporal.

Por último, no podemos dejar de mencionar que estas prácticas, al requerir una actitud y una disponibilidad especial, de ser llevadas a las aulas argentinas actuales, tendrán que convivir con las violencias instituidas que existen en la sociedad.

## Entramados finales: Futuros interrogantes y líneas de análisis



27 Imagen Jugando en la Naturaleza en Brújula, 2021

“Desde los inicios del siglo XXI, nuestro mundo viene cargado de buenos deseos y prácticas detestables, de políticas mediocres y excelentes actuaciones sociales y educativas, de violencias infames y conductas generosas. Es la inexcusable dialéctica de la humanidad en el plano colectivo y en el individual, el haz y el envés. Observamos las adversidades y los momentos de disfrute y felicidad puntual, siempre en pura contradicción, nunca de manera total y definitiva porque no es posible hacerlo de otra manera. O, al menos, no lo será hasta que no se modifiquen muchas estructuras anquilosadas e injustas arraigadas en el pasado; y, sobre todo, hasta que no se camine por la senda de la razón benefactora y la educación solidaria, democrática y libre, la que busca de manera ferviente una infancia y una humanidad más dichosa que vaya aprendiendo el buen vivir, aquella que ya nos apuntaron nuestros viejos filósofos –desde Sócrates a los estoicos y epicúreos–, la armonía consigo mismo y la paz con los demás, el vivir según su propia naturaleza y la de todos.” (Fragmento de Trujillo, Giraldo, Ramírez, 2021, p13)

Llegó el momento donde, sabiendo lo mucho que aún queda por trabajar, se decide hacer el recorte de ponerle un “fin” y arrojar algunas reflexiones finales, sujetas a revisión, crítica o continuación de las mismas. Durante este tránsito formativo que se está cerrando, llegué a comprender que ser Antropóloga me hizo ser, como sugería Larroza (2006), “*una sujeta pasional*”, y he llegado no solo a concluir este manuscrito sino a disfrutar el proceso de aprender a investigar. A través de mis experiencias laborales y formativas, diversas, el trabajo de campo realizado, y agradeciendo la posibilidad de haber compartido con niños con y sin discapacidad, desde 10 años en el territorio, jugando, educando y aprendiendo, creo que darle lugar a los saberes de los niños, e incluirlos como actores válidos sobre sus propias experiencias, es la clave para avanzar hacia una menor desigualdad y asimetría entre adultos y niños, e investigadores y niños. Destaco el hallazgo, de haber aprendido que ellos fueron, mis grandes y mayores maestros sobre sus mundos, y quienes más me enseñaron sobre estar en el precioso presente, con conciencia y presencia plena, así como a ser una gran observadora de la realidad, siendo ellos quienes me compartieron sus formas de explorar el mundo de una manera enriquecedora.

El título que finalmente lleva esta tesis es, “Explorando la práctica del yoga con grupos de niños. Una propuesta para la inclusión educativa en la diversidad, la complejidad y la desigualdad”, y el trabajo realizado refiere a la exploración etnográfica realizada, y el registro de la observación participante durante la misma, en las experiencias de la realización de dichas prácticas tanto con niños con y sin discapacidad, entre los 3 y los 12 años, en la ciudad de La Plata, habiendo realizado lo mismo en numerosos espacios e instituciones.

Con el objetivo de analizarlas así como también, de recopilar y examinar otras fuentes de experiencias similares en Argentina y Latinoamérica, la tesis buscó comprender qué produce hacer yoga en las niñas, así como cantar mudras, pintar mandalas, meditar, mindfulness, entre otras prácticas complementarias, en las subjetividades y corporalidades de tales niños. A partir de estas reflexiones, y deconstruyendo el rol sacralizado de la niñez, el trabajo va cerrando, pretendiendo elaborar una propuesta de innovación para desarrollarlo en las escuelas en perspectiva de educación inclusiva, considerando que hay mucho para utilizar y que puede ser útil a los fines educativos escolares.

Durante este largo recorrido he tenido que sortear, más de una vez, las angustias que provoca darse cuenta que, por un lado, muchos niños de nuestro país nacen en condiciones de extrema pobreza y son vulnerados en numerosos derechos. Lo que, al estar cerrando una investigación de índole social, ya no puedo negar ni dejar de exponer, lo que mis ojos, desde marcos de referencia empíricos y académicos me permitieron observar: la violencia y la exclusión en la niñez, existe más de lo que quisiéramos creer y necesita con urgencia, mayor atención y relevancia. Por otro lado, que la búsqueda bibliográfica y la

observación de las relaciones de los niños con sus experiencias, me permiten afirmar que, hay que dejar de negar que ellos habitan el mundo que compartimos, “y estos necesitan ser incorporados como interlocutores que saben y conocen, si pretendemos comprender los fenómenos sociales y culturales en los que ellos/as están involucrados y comprometidos” (Mistein, 2016, p.106).

Enunciando que esta tesis pretendió, y sigue pretendiendo, ser esperanzadora aceptando los tiempos que la realidad social marca, se propone dar cuenta sobre la importancia que tiene, la educación de un país en la búsqueda del bienestar social, la igualdad de las personas, y la construcción de lazos colectivos de comunidad para afrontar este mundo económicamente, simbólicamente y culturalmente desigual, así como también, reforzar la idea de la posibilidad privilegiada que tiene el espacio escolar, de aportar a la construcción de la dignidad humana de **todos**, siendo el lugar, el escenario y el contexto de posibles cambios.

Del primer capítulo, destacamos el papel de la cultura en tanto ordenadora de lo social, y el nexo para desarrollarnos y convertirnos en miembros reconocidos de la sociedad. Retomando a Geertz (1973), la cultura fue entendida y abordada en esta investigación como, un "sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida" (p7). Es la cultura quien nos hace comprensible el mundo, y funciona como una brújula que nos ubica, y nos da la posibilidad de aprender y saber cómo vincularnos con las personas que nos rodean, de determinadas maneras “aceptadas” y consensuadas, a lo largo de nuestras vidas, que son fundamentales de aprenderse. No nacemos sabiendo, sino que en el proceso de sociabilización y siempre en relación a otros, nos vamos convirtiendo en “*humanos*”.

En los términos de Gilberto Giménez (2005), mencionamos que, para ilustrar mejor la diversidad de dimensiones en las que interviene la cultura, podemos distinguir la función cognitiva, que refiere a cómo percibimos, comprendemos y explicamos la realidad a partir de categorías, también, esquemas y conceptos que nos aporta la cultura. Por otro lado, la función de orientación se refiere a los comportamientos y prácticas que siempre están orientadas por reglas y normas estableciendo posibilidades y límites en cada grupo. Por último, está la función identificadora que refiere a la diversidad de códigos que implica una interiorización selectiva de los valores y las pautas de significados por parte de los individuos, generando identidades sociales que se adquieren mediante el aprendizaje social.

Este aprendizaje social, es importante en el desarrollo de los niños y el mismo está encargado por las familias, las escuelas, las instituciones y el Estado, que a través de derechos y garantías intenta generar comunidades que puedan vivir en armonía, aunque no suceda de esta manera. Desde que nacemos, internalizamos maneras de percibir,

modalidades de sensibilidad, maneras de sentir, de valorar, de ser y de apreciar el mundo y durante este proceso, los niños van incorporando formas de emotividad socialmente consensuadas, a la vez que aprenden maneras de expresar el afecto y también muchos otros aspectos característicos de la cultura propia que si no se les enseñará no lo adquirirían y que se manifiestan como *naturales* y *naturalizadas*.

Por esta razón, la cultura es el eje clave de la construcción identitaria individual y colectiva. Y por lo mismo, como antropóloga, defiendo que es clave que los niños tengan espacios de aprendizaje emocional, afectivos y sensitivos, dando cuenta en esta tesis que nadie nace *ni bueno, ni amoroso*. Los niños necesitan de adultos responsables, disponibles y educadores para convertirse en personas miembros de la sociedad y para saber cómo debe ser convivir con el entorno y con los demás.

A su vez, en esta tesis, desarrollamos una noción de cuerpo desde una visión antropológica que lo entiende como un sistema constituido biológica y culturalmente, lo que nos permitió entender el uso del cuerpo en el yoga, ya que esta práctica no divide mente y cuerpo, psiquis y biología. Un cuerpo integral que no puede negar, ni puede no hacer referencia, a su dimensión orgánica, material, sustancial en la que ocurren cambios hormonales, fisiológicos, y anatómicos, que son modificados en la práctica, pero que a la vez, y en el mismo lugar, y en estrecha relación con esta biología, es un cuerpo que necesariamente debe ser comprendido como político, histórico y social. Es decir, atravesado por variables identitarias, en las cuales destacamos lo étnico-nacional, lo etario, el género, en otras. En este trabajo también incluimos la dimensión afectiva y emocional de todo cuerpo experimentando la vida. Las emociones por lo tanto, son muy importantes en el desarrollo de todo niño, fundamentalmente para el aprendizaje educativo y de la vida en general. A su vez, nuestros cuerpos son atravesados, formados y modificados por los estados emocionales que implica vincularnos con el entorno en el que nacemos y en este sentido las emociones guían nuestras decisiones y nuestras experiencias.

Por su parte, expusimos que las emociones son manifestaciones humanas que si bien se expresan individualmente, ellas derivan de construcciones socioculturales colectivas, entendiendo por ello que las mismas varían históricamente y de cultura en cultura. También, destacamos que están atravesadas y varían según los estratos socioeconómicos de las personas que las sienten.

Por otra parte, en el segundo capítulo se analizó en profundidad, que tal como se fueron desarrollando los grupos humanos en la historia de nuestra conquista de todo el territorio, no podemos dar cuenta que “la niñez” existiera tal y como hoy, la conocemos. Por lo que, expusimos y desarrollamos teóricamente que ser un “niño” nada tiene de natural, distante de ello, es un rol social construido culturalmente de diversas formas, en constante transformación, y atravesado por distintas variables y cuestiones históricas. Cabe destacar

en esta tesis, que es por esto que, ser o no, por nacimiento o adquisición, una persona con discapacidad, no es una variable más en la construcción identitaria de un niño, sino que es constitutiva de la identidad de estas personas dentro del binomio normal/anormal en el que establece la población y que desarrollamos en profundidad en el capítulo.

Retomamos la idea de que “cuerpos productivos o improductivos”, generan trayectorias diferenciales donde a unos se les permiten, y a otros no, el ingreso y permanencia a ciertos espacios y a ciertos conocimientos, generando una desigualdad existencial, y transversal, que es cultural, simbólica y también material, y que debe ser considerada en estudios en el tema ya que lo mismo posibilitan los modos de desarrollarse y ser en el mundo de estas personas.

En cuanto a las investigaciones y Etnografías con niños, desde un aporte latinoamericano encontramos que, según Lionetti y Miguez (2010), la historia de la infancia ha sido una de las contribuciones disciplinares más sugerentes de los últimos años. Diversos enfoques y abordajes metodológicos, que provienen de distintas disciplinas, le otorgaron visibilidad a un universo que estaba ausente y silenciado en el pasado. Las nuevas perspectivas en el campo, nos invitan a reflexionar sobre, cómo aproximarnos a un campo que fue abordado desde perspectivas adultocéntricas y patriarcales.

Por el contrario de lo que se creía o de lo que se hacía, una manera de conocer e investigar con niños, supone dar cuenta y poner en relieve la voz de ellos sobre sus propias situaciones que les investigadores quisieran abordar, desnaturalizando las miradas y los prejuicios pre construidos, con los que se los aborda. Situarnos en una relación de igualdad entre no-pares, para la construcción de un conocimiento situado a partir de las experiencias entre ambas partes. La misma supondrá pensar, reflexionar, e interpretar lo acontecido para comprender de manera más objetiva lo que denominamos niñeces.

Dentro de este capítulo hicimos mención y nos explayamos en la cuestión de la pandemia en las niñeces, recuperando los informes de ciertos organismos internacionales e investigaciones recientes en nuestro país dando cuenta de la situación de angustia y soledad a la que fueron sometidos, y que además, fue la población más invisibilizada en esos momentos, generando consecuencias que tendrán que ser parte de los nuevos estudios en estas poblaciones.

El tercer capítulo abordó un marco general y aportes de la educación inclusiva y la educación popular para pensar en una educación que sea “para todos”, entendiendo que la niñez no puede ser más concebida como una homogeneidad que es inexistente en el contexto actual. Fue, en este sentido que, el tema fundamental que trabajó esta tesis, tomó el rumbo de concebir el análisis de cómo el yoga en grupo y con niños, podría aportar tanto a la educación inclusiva, como también a solucionar ciertas problemáticas actuales a las que nos enfrentamos en las aulas y en las niñeces actualmente, en esta realidad compleja, diversa y

desigual que vivimos en Argentina, cultural y económicamente hablando. También pretendimos exponer que el yoga podría ser una gran aliada para el abordaje de las emociones, el afecto, el cuidado del cuerpo, y el cumplimiento de la ESI, ya que dichas cuestiones necesitan ser aprendidas.

Ya hacia el cierre de este trabajo, es necesario comprender que aunque la educación inclusiva sea un derecho, aún no es una garantía. Por lo que, considero que para salir de las tensiones a las que actualmente nos seguimos enfrentamos dentro de la educación inclusiva, debemos aceptar que la palabra inclusión sigue siendo:

“Un vocablo que suena reiterado, sin por esto dejar de producir encantamiento, cierta ilusión de plenitud. Lo repetimos sin demoras, sin prestar demasiado oído, ni a sus usos abusivos, ni a los efectos de sentido que va produciendo en la escena escolar.” (Rattero, 2009, p.165).

Del recorrido realizado sobre el estado de la cuestión, tanto en las publicaciones latinoamericanas como las argentinas, no quedan dudas de que la misma necesita mayor profundización no tanto en sus normativas, teorías y marcos, sino en la praxis áulica, en la experiencia escolar, y aún más, en el conjunto social, en la sociedad general. Lo que implica, ante todo, presupuesto político destinado al cumplimiento de la misma, pero también, formación social transversal en el tema hacia todos los educadores, en principio, como también hacer llegar estos conocimientos a las familias y a la comunidad, apostando a construir un nuevo paradigma colectivo sobre las personas con discapacidad, recuperando sus luchas, movimientos y derechos. Aún más, me atrevo a enunciar que, lo que estamos necesitando hoy en día, es un tipo de cambio social que se refiere al de educar, en una nueva actitud ante la diferencia y ante la diversidad. En términos de Pérez de Lara (2009):

“Cuando en las clases de educación especial propongo que antes de todo concepto, de toda técnica, de todo saber académico, es necesario que pensemos en nosotras mismas y desde nosotras mismas que sucede en nuestras relaciones con los demás, qué sucede cuando nos enfrentamos a una niña o niño que no oye, no habla, no se mueve o no entiende como nosotros, siempre siento que se clavan en mí ciertas miradas de exigencia de que vayamos al grano, de que empecemos de una vez con los contenidos de la materia. Es decir, *siento que, de entrada, no hay una escucha hacia la importancia de saber que pasa en un mismo en la relación educativa.* (...)” (p.45, la cursiva es mía)

Reflexionar sobre los sentimientos, pensamientos, y emociones que se nos presentan en todos los vínculos, en las relaciones, en los espacios y contextos donde experimentamos la vida, y los que se dan con las niñeces en las aulas, como en cualquier espacio donde ellos transitan, es fundamental para conocernos y saber cómo podemos incluirlos siendo como son, tolerando y aceptando la diversidad que presentan, sin intentar normalizarla, adaptarla o expulsarla y excluirla. Escuchar y observa atentamente y en presencia a las niñeces actuales, darles el lugar que tienen que tener en la sociedad, y pensar estrategias que nos permitan desarrollar una educación de equidad, son cuestiones que aún tenemos que repensar y seguir trabajando, ya que, aunque hay muchos derechos y normativas conseguidas, aún falta la transformación cultural.

En este sentido, como dimos cuenta la antropología es un aporte clave para entender que ninguna experiencia (corporal, sensitiva, afectiva, cognitiva), ninguna experiencia de nadie, es pre-cultural, es decir que toda forma de vida, y de vinculación de uno mismo con el entorno y con otros, esta mediado por el aprendizaje social, lo que nos hace afirmar la importancia de la socialización escolar como la institución que más atiende a las niñeces. Considero que nuestra realidad política, social y económica actual, presenta la necesidad urgente de formarnos en desigualdad y diversidad poblacional, e integrar la diferencia como parte de la experiencia de vida contemporánea, sin negarla, y aceptando la crisis que atravesamos (por la pandemia) y la que estamos atravesando en todos los órdenes. La escuela, debería ser entendida como uno de los escenarios donde interactúan y se hacen presentes estas cuestiones, y en donde se ponen en movimiento los cuerpos de las niñeces atravesados por sus historias y particularidades. Mientras trabajamos por erradicar la pobreza, la violencia y la discriminación, podemos y debemos enseñar abordarla en la realidad material presente. Según, Scharagrodsky (2007):

“A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar –y también extraescolar– como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir órdenes corporales diferentes de los mencionados, basados en el respeto a las diferencias (de clase, de género, de etnia, de religión o de orientación sexual), en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad. Resignificar el cuerpo y ciertas partes del mismo, las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, el deseo, el placer y los contactos corporales, y resignificar la violencia simbólica, psicológica y física se convierten en acciones prioritarias para cualquier desafío pedagógico y escolar.” (p.15)

Al ser, la escuela pública el lugar que construye subjetividades y educa a toda la población, una posibilidad que encuentra esta tesis como hallazgo, es las contribuciones que se pueden articular de los saberes entre niveles formativos diferentes, en mayor profundidad. La investigación social y los conocimientos intelectuales acumulados en la Universidad, a mi entender, deberían poder ponerse en función de brindar estrategias tanto para conocer la realidad (que es lo que ya hace), pero sobre todo, para proponer respuestas, resoluciones y acciones concretas en el territorio actual. Recuperando nuevamente a Freire (2008), “Si vamos a denunciar, *enunciemos* algo”. Este país, golpeado por su historia, y de crisis en crisis, necesita más que en otros momentos el servicio y la cooperación de todos los agentes estatales y las personas que tenemos los medios, los insumos, los conocimientos y los privilegios para dar soluciones a las problemáticas micro y macrosociales. Por ello, los entramados finales de este trabajo, van desarrollando las últimas puntadas de este manuscrito, cocinando las reflexiones a las que pude arribar: El yoga en las aulas puede llegar a ser útil y valioso, entendido como,

“El yoga es un sistema de desarrollo humano de origen hindú, uno de los más antiguos que se conoce. Es una ciencia holística de la vida que concierne a una manera de vivir, una filosofía, un arte y a las técnicas que permiten el desarrollo global de la persona, de nuestras cualidades físicas y vitales, emocionales, mentales y de una espiritualidad presente en nosotros. La ciencia del yoga consiste en adquirir conocimiento a través de la observación y la experimentación. Mediante su práctica se consigue realizar el estado de unión con uno mismo y con el entorno. Aunque el yoga es uno, dentro de él existen distintas sendas que, llevando al mismo objetivo, siguen caminos diferentes.” (Roige y Civil,s/f, p.4)

En el capítulo cuarto y quinto se trabajó sobre los orígenes, los sincretismos y la llegada del yoga a las niñeces, así como también sobre otras prácticas complementarias que serían valiosos insumos a la educación general, dando cuenta de mis registros sobre las mismas y analizando fuentes de colegas que trabajan en el tema. Sin lugar a dudas, solo me baso en mis experiencias de campo, pero, sumadas a las de otros colegas, y otros trabajos realizados en Latinoamérica, se puede arribar a que, más allá de las particularidades que adopte, y teniendo el ojo atento a sus malos usos mercantiles y capitalistas, hace 3.000 años que la práctica funciona y que se viene desarrollando, siendo testigo cada vez mas de sus múltiples beneficios en términos individuales y grupales. Y al menos, desde los años 70', se viene dando uso en las aulas escolares mejorando el rendimiento y el aprendizaje.

A su vez, el recorrido realizado, durante casi 10 años trabajando con niñeces plurales de diferentes contextos, espacios, y clases sociales, me permite estar de acuerdo que, el yoga puede aportar a lo registrado por Dias Prado (2017), en sus investigaciones con niñeces, cuando expone los resultados de sus trabajos:

“Observando y analizando las relaciones intergeneracionales en el espacio educativo investigado, he comprendido que los niños traen elementos constitutivos de cambios y de transformaciones sociales. Considerando la construcción de la condición infantil entre los niños pequeños y sus relaciones de edad, he observado que ellos construyen mitos y prejuicios fundamentados en el individualismo, en la competición, en el autoritarismo, en la imposición, en la segregación y en el orden institucionalizado. Ellos demostraron otros órdenes posibles, como aquellos fundamentados en la cooperación, en la generosidad, en la benevolencia y en la capacidad de establecer relaciones en la diferencia de edad, de género, de tamaño, de clase social, de etnia, etc.” (p. 36)

Pese a que se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los niños, “ese reconocimiento suele debilitarse cuando se trata, por ejemplo, de incorporar sus saberes” (Miltein, 2016, p.104). Estas cuestiones, así como las metodologías para investigar con y sobre niños, cuestiones de éticas laborales, y problemas sobre la desigualdad etaria y el adultocentrismo como la base en la que se construyó el vínculo con las niñeces, las abordamos en profundidad durante el capítulo sexto. Entre los hallazgos de las experiencias analizadas en mis contactos con ellos, es necesario dejar de considerarlos como sujetos con menos conocimiento, y permitirles el lugar de dar a conocer sus valiosos saberes, reconociéndolos como actores plenos, creadores y transformadores de la realidad en la que viven.

Algo que me gusta señalar de mi disciplina de grado, de la Antropología, es que ella es por excelencia, quien más puede aportar herramientas para dar soluciones a problemáticas culturales, dentro de las posibilidades que existen en la realidad, desde estudios etnográficos situados contextualmente. Como hemos visto, hacemos hincapié en la importancia metodológica que implica un estudio local, tomando como protagonista a la otredad, y la necesidad concreta de realizar cada vez más estudios con niñeces, siendo considerados objetos activos, abogando por dar por válidas sus acciones en la realidad compartida. Ellos son quienes nos pueden mostrar y enseñar como estar en este mundo de otras maneras posibles. Y cuando hablamos de “hacer valer sus voces”, más que un derecho y un eslogan que gusta, políticamente hablando, debemos generar estudios que

puedan validar sus formas de ser, y darles lugar a sus desarrollos, tomándolos en serio como iguales, abriendo futuras puertas de menor desigualdad e injusticia etaria.

El registro y análisis de mis experiencias, así como las interacciones y diálogos permanentes con las niñeces, dentro de los encuentros que tuve en estos años, me permiten exponer que, aunque sea “poca cantidad”, y solo desde mi perspectiva, el yoga les puede permitir conocerse, no teniendo ninguna contraindicación y pudiendo ser realizado por todos, así como registrar sus experiencias, tomando conciencia plena de ellas. Además, en general, es una práctica que es bien recibida y que suele ser un momento esperado, disfrutando de su realización ya que no hace divisiones de género, no es competitiva, y busca el movimiento y la exploración desde el cuerpo hacia el espíritu y el interior, sin excluir ninguna corporalidad.

En este sentido, si aún, no nos habíamos explayado al hablar del espíritu, es porque, entendiendo las infinitas definiciones que pudiera tener, y sin ser objeto de análisis en este trabajo, quería dejar para el final la relación que existe con la segunda dimensión del yoga (la espiritual). Según sus definiciones etimológicas, **espíritu**, viene de origen latín “spiritus” y tiene una relación estrecha con el verbo “spirare”, que significa la acción de soplar, aire, respirar. Es decir, que concebido de esta manera, el espíritu es quien, atravesando la respiración, cobra vida y es.

El yoga, al enseñarnos principalmente a respirar, nos enseña a tomar contacto con nosotros mismos, y con el hecho de estar vivos, de comprender la existencia y la vida, desde las experiencias concretas ancladas en el cuerpo. Nos enseña a conocernos, entonces, a reconocernos, a desarrollar la conciencia de quienes somos, de todo nuestro ser, del estar en el aquí y ahora, en el momento y en la experiencia del presente. A la vez, nos permite dirigir la atención a las sensaciones corporales, y emociones personales, a la par de enseñarnos a vincularnos con el entorno y con los demás, de una manera tranquila, en calma y solidaria. El yoga puede enseñarnos una manera de ser y a estar en el mundo, en el contexto en el que crecemos, aprendiendo a aceptando las situaciones que se nos presentan, a la vez que nos brinda la oportunidad de tener la herramienta de la conciencia en la respiración para afrontar las dificultades que ellos vivan, siendo un recurso al que siempre se puede volver.

A su vez, es una práctica corporal que nos invita a conectar con el sentir, y nos permite afectarnos, como una forma de ir y venir hacia adentro y hacia afuera de nosotros. Vivimos la vida experimentándola, es decir, en palabras de Larroza (2006), de manera *efímera*. En cada momento, en cada respiración. Y en este ir y venir, no solo rompe con la dicotomía clásica de la oposición naturaleza/cultura, o cuerpo/mente, o cuerpo/espíritu, sino que une biología y sociología, para dar cuenta de nuestro cuerpo integral, actualmente denominado, cuerpo holístico o multidimensional. Un cuerpo pensado, sentido y

comprendido, como un todo relacionado que tiene una historia socio-cultural y política particular, que lo conforma y lo construye. A la par que se realizan las posturas o asanas, se benefician nuestra anatomía y fisiología, pero también, nos conectan con sensaciones, pensamientos y emociones que intentan ser gratificantes y de bienestar, buscando generar el equilibrio interno. Hemos mencionado y explicado como el yoga, relacionado a la meditación, la respiración consciente, el *mindfulness* (o atención plena), pintar mandalas, entonar mantras, usar la musicoterapia, la aromaterapia y el *grounding*, puede mejorar la calidad de la vida las niñeces en términos individuales/personales, que llevado a las aulas puede trabajar en la inclusión social de toda la población, mejorando incluso tanto a docentes como a niñes/jóvenes.

Como hemos desarrollado a lo largo de la tesis, cuando hablamos de educación inclusiva no aludimos exclusivamente a la discapacidad, aunque también, es necesario mencionar que no está exento de resistencias y apropiaciones que resignifican su sentido original, lo cual también se hace complejo de abordar y actualmente se presenten numerosas tensiones y paradojas en el desarrollo de la misma. Según Rattero (2009), en la actualidad escolar nos sentimos desprovistos porque no hay prescripción posible, pero lo cierto es que, según él mismo, “No hay una pedagogía de lo inesperado, de la contingencia, no puede haberla en sentido técnico” (p.167).

Estar y estar “saliendo” de una pandemia, sumado a las realidades argentinas presentes, particularmente la cuestión de la educación de las pcd, necesita que se actualicen sus formas, y que sus prácticas y discursos colaboren con dicha inclusión, desde perspectivas nuevas que aborden y tomen como punto de partida la diversidad y la complejidad del tejido social actual. En este sentido, esta tesis propone que el yoga para niñes en occidente, tiene la particularidad de conjugar cuestiones de la “filosofía” del sus orígenes, que hemos visto sobre los pasos del sendero, con juegos, actividades y con numeroso complementos que, utilizados con objetivos y propósitos educativos no mercantiles, podrían aportar herramientas para las *nuevas* niñeces.

Cerrando esta tesis, con más preguntas que respuestas, propongo que debemos volver a recuperar el espíritu (*aire*) de la esperanza, la paz y la solidaridad, con la que solo podríamos cambiar el rumbo de la violencia social instalada, y enseñar sobre la educación comunitaria, la formación de lazos que no sean dañinos, y afrontar las múltiples consecuencias que la pandemia, y el mundo actual nos confrontan. La escuela podría instruir a encontrar lo mejor de cada uno, construyendo espacios mutuos de enseñanza y aprendizaje, pero también de respeto de sus vidas en desarrollo, abordando estas problemáticas globales, desde prácticas corporales-espirituales.

Siendo Argentina uno de los países que, ha rectificado su compromiso con que la educación para todos e inclusiva sea el horizonte del país, tenemos que seguir trabajando

en conseguirlo, sin desesperarnos y entendiendo que es una lenta transformación hacia la que vamos. Las consecuencias actuales, y post Covid-19, implican un compromiso aún mayor por mantener el enfoque de equidad e inclusión, centrado en los grupos de población más vulnerables y marginados. Los insumos latinoamericanos, nacionales y provinciales consultados, señalan los esfuerzos actuales enfocados en intervenciones para disminuir brechas asociadas a condiciones socioeconómicas, grupos étnicos, género, ruralidad, áreas comarcales y de difícil acceso, siendo el mayor desafío actual el de asegurar la presencia, la participación y el acompañamiento tanto en educación inicial, primaria y secundaria.

Es por esto que es importante destacar que, el corazón de esta tesis siempre refirió, al hecho de creer que es necesario replantearse progresivamente los modos de enseñanza y evaluación, en correspondencia con los principios de equidad e igualdad, evitando que estos desatiendan las necesidades, las características y los intereses particulares y singulares, de las poblaciones con las que se trabajan sean o no niños con discapacidad, cobrando mayor atención en este último caso, para poder alcanzar una educación crítica y emancipadora que forme para la justicia económica, social y ambiental necesarias en la actualidad como han señalado numerosos pedagogos.

Este trabajo, también, intenta plasmar las reflexiones a las que se puede llegar con las tensiones cotidianas de la inclusión: lograr una educación para todos, no podrá detenerse nunca en su formación y recreación permanente. En este sentido, este trabajo antropológico-educativo, intenta dar cuenta, de lo complejo que somos como especie, como humanidad, entiendo que lo único que nos hace iguales es nuestra diversidad, y nuestro constante movimiento y transformación cultural. Por lo que, una educación que intente incluir a todas las personas, deberá atender a la cuestión de la diferencia como una cuestión compleja y urgente de abordar de maneras creativas, sin negar, sin intentar homogeneizar, sin romantizar, creando uniones y apoyaturas en nuevas prácticas que se favorezcan de las tecnologías sustentables como punto central. Para ello es fundamental, seguir trabajando en la desnaturalización de *la* niñez, como hemos analizado que sigue circulando y produciendo sentidos y representaciones, y la apropiación del conocimiento actual, para conocerlas, comprenderlas y darles lugar dentro de la sociedad.

También, implica abordar la pregunta por la normalidad y, ya no, por la anormalidad, desnaturalizando y deconstruyendo esta dicotomía como lo bueno y lo malo, o lo esperado y lo no esperado, para poder encontrar qué aportes traen al mundo cada persona, y para poder dejarnos sorprender y aprender de las diferencias para construir horizontes inclusivos, ya que nos guste o no, conviven en nuestros entornos. Compartimos que:

“El esfuerzo por alejar de sí -de entre nosotros- la discapacidad, hizo que los niños y niñas que la evidenciaban fueran alejados de la escuela, separados en otras escuelas o en aulas aparte reclusos en sus hogares al abrigo de todo rechazo, solo ahora parecen estar presentes con unos modos de estar ahí que cambian con su presencia las relaciones educativas. Mirar a estos niños y niñas desde la certeza de que sus vidas tienen un sentido para quienes les aman y también para nosotros, maestras y maestros, desde la certeza de que con sus vidas traen algo para todos que será un nuevo saber para nuestra cultura, supone, ante todo, mirar hacia nosotras y nosotros mismos en aquellos espacios de los que el Uno no ha logrado enseñorearse y empezar a trabajarse una misma, uno mismo, para hacer de estos espacios, libres de ideas únicas, uniformes y simplistas sobre la vida, espacios de creación de nuevos modos de estar en el mundo con los demás.” (Pérez de Lara, 2009, p.69)

No obstante, también debemos dejar en claro que, aunque aspiramos a ser esperanzadora de los cambios que cada docente puede dar en sus espacios áulicos, proponiendo a continuación una guía de juegos y actividades de fácil aplicación, a no ser que realmente se de mucha importancia a la financiación educativa y políticas claras inclusivas, es decir, sin las paradojas normativas y legales, y las modificaciones estructurales, los grandes afectados son, sin duda, los niños. Por este motivo, el desenlace de esta tesis entiende que solo se arribó a contemplar una línea “nueva” de estudios en el tema, que se propone ser un recurso válido para que empecemos a darle lugar al yoga, y a las demás herramientas, presentadas como recursos que puedan enseñarse y aplicarse en las escuelas, tanto en las privadas como en aquellas que hoy en día se volvieron hasta “peligrosas” aulas argentinas. ¿Por qué yoga? Porque estoy de acuerdo con Guerra y Rovetto (2020):

“Las sociedades actuales están caracterizadas por la pobreza estructural como producto de un sistema de dominación económica de escala mundial; la violencia institucionalizada como respuesta verbal y física al malestar social colectivo; racismo, xenofobias, homofobias y discriminación de género como expresiones culturales de la desintegración de los valores humanos básicos; en síntesis, sociedades fragmentadas como corolario del triunfo global de una civilización fundada en la cultura del patriarcado que sienta sus bases en la opresión, la desigualdad y la competencia.” (p.1)

Si bien, hemos desarrollado cómo se da un cambio y una evolución en los tratamientos educativos de las personas con discapacidad, impactando en el concepto y actual paradigma de “una educación para todos”, en un nivel social y teórico, pasamos desde la concepción del “ineducable” al modelo tradicional de educación. El mismo se limitaba a resaltar la deficiencia, correspondiendo a una educación pensada desde un modelo médico que limitaba y segregaba a las persona para participar en la sociedad, incluso consideraba que era responsabilidad de las pcd lograr por sí mismos su plena integración, teniendo que adaptarse y normalizarse. Luego se formalizó en un modelo médico- normalizador de la persona, distinto al actual modelo de enfoque social de la discapacidad. Las luchas sociales de los '70, abrieron sin lugar a dudas, numerosas discusiones que la humanidad necesitaba empezar a darse. La llegada de la Convención Internacional de los derechos de las pcd dio el salto cualitativo, donde los Estados Partes deben garantizar una educación inclusiva, sin negar a las personas a recibir educación en igualdad de condiciones. Llegando a la actualidad Argentina, si bien las transformaciones son notables, las condiciones escolares no se dan en igualdad para unos y otros, y que aún se denominan “escuelas *especiales*”, dista mucho de la pretendida inclusión social.

Reiteramos algo ya dicho, hoy en día, no es una decisión personal incluir o no incluir, es un derecho y los educadores tenemos la responsabilidad de hacerlo cumplir (incluso si no nos es cómodo hacerlo). Al hablar específicamente de discapacidad, aún, es necesario distinguir que no es un sinónimo de *necesidades educativas especiales*, lo que se pretende es una educación igualitaria con “los ajustes razonables” para adaptar las aulas a los niños y no ellos a las aulas. La mayor tensión se genera en este radical cambio que implica un movimiento social, cultural, educativo y fundamentalmente económico, complejo de garantizar, pero posible desde las bases.

Ya hacía el final de este manuscrito, destacamos que dentro de la mencionada convención, el art. 24 (el referido específicamente a la educación) se justifica en los siguientes principios y pide por la dignidad y la libertad de las pcd:

- “a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.” (Convención de los derechos de las pcd, art. 24, 2008)

De igual manera se puede concluir que el movimiento de “Educación para Todos”, ha contribuido a forjar el concepto de educación inclusiva, propugnando por un modelo de educación que integre a los distintos grupos de personas, garantizando el valor de la diversidad, el multiculturalismo y la convivencia social. Es decir, este modelo de educación puede garantizar la convivencia de la comunidad, y mayores niveles de tolerancia de la sociedad que son realmente necesarios. Por lo que, esta tesis sigue pensando en la misma pregunta por la que inició: ¿Cómo abordar, incluir y darle tratamiento efectivo a las diferencias entre las niñeces?

*Reconocer* las niñeces diversas, es un camino necesario si queremos incluirlas. Podríamos empezar por sugerir que la sociedad actual exige cambios en los planes de estudios de quienes trabajan con niñeces, en términos de políticas de género, de derechos humanos, de la necesidad de enseñar sobre las realidades sociales económicas y desiguales en las que viven las niñeces, y otros contenidos afines, así como la necesidad de reactualización permanente. Yo misma soy testigo del curso que realice como Acompañante Terapéutica (año 2020), aprobado por el Ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires, donde no estuvieron presente estas cuestiones claves en sus abordajes. Generar conocimiento crítico y la desnaturalización que existe de la exclusión de lo no-normativo es el pilar qué más podemos trabajar:

“Estas advertencias no merman básicamente el valor y el sentido de la educación inclusiva. Dan pie, no obstante, a advertir que tratamos de una perspectiva que requiere una reflexión conceptual adecuada para discutir y ponderar sus diferentes significados y, también, para bajar a la arena de las políticas y las prácticas con actitud y espíritu crítico.” (Muñoz, 2012, p.8)

Es necesario comprender que, las prácticas y herramientas que se proponen aplicar según este trabajo, no consisten en que necesariamente los niños sean más felices, sino en aceptar lo que esté ocurriendo sea lo que sea. A veces, aunque lo que suceda no sea gratificante, incluso si lo que les sucede es violento, pueden aportar un momento para que puedan expresar lo que viven y sienten, dándoles lugar y permitiendo que los niños no acumulen emociones que puede causarles o causar daños emocionales y físicos, comprendiendo que muchas niñeces no tienen espacios de expresión, contención ni escucha. Los docentes, por su vínculo privilegiado y cotidiano con ellos, están en una posición única para generar estos cambios necesarios, que sí serían beneficiosos para estas poblaciones.

“Debemos tener presente que enseñar mindfulness no es como enseñar a alguien a montar en bicicleta; no se produce un momento mágico en el que, de repente, todo cambia y nuestro aprendizaje ya ha concluido. Se trata de un proceso de experimentación y de plantar las semillas adecuadas, lo que nos exige compartir continuamente con nuestros hijos las ideas y prácticas de una vida consciente, en la confianza de que con el tiempo esas ideas enraizarán en ellos y crecerán.” (Naumburg, traducción de Morera, 2016, p.14)

Si estas herramientas, están luchando para formar parte del ensamble educativo formal y público, es porque llegaron para acompañar nuevos caminos de antiguos senderos. Y si estas prácticas tan milenarias pueden cobrar significado y significativo en las niñeces y juventudes actuales, es porque las mismas son potencialidades para el aprendizaje personal y grupal. Asumiendo como válidos los numerosos beneficios que fui exponiendo, y tomando los saberes que ellas mismas nos aportan para abordar las emociones, y la experiencia del ser, así como los trabajos que demuestran las mejoras educativas y en el rendimiento escolar, la inclusión de las mismas dentro de las escuelas, puede generar a largo plazo, y no siempre lo hará, pero muchas veces sí, la disminución de la discriminación, el bullying y la violencia colectiva. Puede sonar a utopía, pero también es una posibilidad real de cambiar a microescala al menos algunas cuestiones.

“La meditación, como método para desarrollar la capacidad para eliminar pensamientos perturbadores, consiguiendo de este modo un mejor equilibrio emocional, calmando corrosivos temores y consiguiendo una agradable paz interior, parecería una necesidad primordial. Su introducción como parte de la vida cotidiana merece una enérgica defensa. Sus ejercicios podrían y deben ser agregados, a una edad adecuada, a los programas de estudios de escuelas superiores y colegios, para disciplinar la mente de los estudiantes y concentrar sus pensamientos. Pero los prejuicios ignorantes de los padres, la actitud suspicaz de los eclesiásticos y la completa familiaridad de los propios estudiantes levantan elevadas barreras ante la consumación de este importante proyecto.” (Brunton, 1992, p.71)

Por otra parte, si enfocamos el yoga como filosofía de vida y desde el campo de los estudios de ciencia y sociedad ya no son campos antagónicos, ni opuestos el uno del otro; por el contrario, el yoga puede estudiarse desde un enfoque humanista, que basado en la investigación y en las experiencias que se vienen realizando en todo el mundo, en diferentes culturas y contextos, desde hace por lo menos 3.000 años, nos puede permitir reconocer en los mismos, realidades complementarias en proceso de crecimiento, fortalecimiento y

retroalimentación mutua para el bienestar de la sociedad en general. Considero que si hace tantos años que “le hace bien” a la humanidad practicarla, necesitamos ampliar las fronteras de la ciencia, de su producción, aplicación, apropiación, socialización y democratización y permitirnos conocer realmente porque ella es considerada, y cada vez más extendidamente, sobre sus usos y posibilidades, llegando a cada vez más espacios, grupos, y territorios. Lo que exige una gran apertura hacia el inmenso espacio del conocimiento. En este sentido:

“La forma, la manera y estrategia de lograr un enfoque integrador entre el conocimiento científico y el yoga como disciplina y patrimonio universal es posible a través de la educación en todas y cada una de sus etapas. Porque el yoga, así como otras disciplinas, conocimientos y tradiciones orientales, se considera como un valioso saber profundo de la vida; por esta razón actualmente tiene tan alta aceptación en las diferentes ramas de las ciencias de la salud, como valioso apoyo alternativo y complementario, recomendada por médicos y psicológicos así como por diferentes terapias tanto tradicionales como alternativas.” (Revista Yoga en Red, 2019)

Dando cierre a esta tesis a modo personal, igual de cómo se decidió abrir, definiendo que estas herramientas sirven, porque son antisexistas, se basan en el respeto, en la solidaridad, en el amor (entendido como construcción cultural propia a cada grupo), y buscan generar bienestar y equilibrio de los cuerpos, en sus dimensiones biológicas, psicológicas y emocionales, de todas las personas, sin importar su edad, ni clase social. Por lo que estoy convencida de que llevarlas a las aulas posibilitará, o al menos lo intentaría, que se den a conocer, y dejen de ser exclusivas de quienes pueden acceder a ellas en espacios privados y pagos. Desde mi subjetividad y experiencias, ellas realmente enriquecerán sobre todo, a los grupos más vulnerables de nuestro país.

Con muchísima gratitud, les comparto la pregunta que me hago al finalizar: ¿Qué significa *educar*?, etimológicamente, proviene del latín *educare*, que proviene de *educere*, que según las fuentes lingüísticas se divide en dos partes, ex: fuera de *educere* (guiar, conducir)). Entonces, *ex-duco* significaría: “*conducir de adentro hacia afuera*”.

Propongo entonces, que no conduzcamos más desde posiciones adultocéntricas a las niñeces, de arriba hacia abajo, de manera desigual. Aprendamos a guiarlos a ir adentro para conocerse, e ir hacia afuera para darse a conocer tal y como son. Enseñemos desde adentro del aula, que el amor y la solidaridad son posibles y necesarios para una sociedad más justa. Privilegiemos el espacio para la escucha atenta, enseñemos a respirar y a estar en el momento presente para disminuir el estrés infantil actual, y favorecer el desarrollo de la atención y la paciencia. Démosle lugar cotidiano y semanal al sentir de los niños,

aprendamos con ellos a respetarlos, brindémosle la enseñanza de herramientas para gestionar sus emociones, y trabajemos en grupo las realidades actuales a las que se enfrentan ellos y nosotros. Al menos, propongo, como parte de las líneas de investigación que se abren en la actualidad, seguir profundizando en sus conocimientos en la práctica (ya que en su teoría sobran materiales de explicación y justificación), por lo que pongámoslas en ejecución y registremos que sucede.

Esta tesis intentó aportar más conocimiento a las líneas que registran y enuncian que la escuela, pero ante todo la sociedad argentina, necesita una transformación radical. Si bien ya es una denuncia antigua, cobra un lugar especial en la realidad presente pandémica y muy desigual: incorporemos algo nuevo y generemos una salida que sea colectiva. En definitiva el mayor aporte que nos brindó y brinda la ciencia de la humanidad (la antropología) es sabernos sociales, culturales, gregarios, la necesidad permanente, y desde el nacimiento, de ser y estar con otros. Dejemos de trabajar en el plano de las individualidades y enfoquémonos en lo grupal, dándole lugar al sentir y a las emociones como parte de las experiencias del vivir cotidiano. Y quienes, sigamos esta línea de estudiar al yoga para que sea un aporte a la sociedad general, y no solo a quienes acceden de ella, sepamos que la investigación científica y el yoga son un camino útil y valioso para la sociedad.

## EPILOGO

Durante el segundo cuatrimestre del año 2022, empecé a colaborar de un Proyecto de Extensión Universitario, denominado “Promoviendo Derechos”, de la Facultad de Psicología-UNLP. Dentro del mismo, presentamos con unas colegas, una actividad de extensión que incluyó, hacer yoga con los niños del asentamiento enfrente a la facultad, con los que este proyecto se vincula. Dicha población vive en extremas condiciones de vulnerabilidad, en estado de emergencia social.

Finalizando esta tesis, el día 16 de diciembre (2022) realizamos una jornada de cierre del año y guié la actividad de yoga. Nuevamente he podido corroborar que es propicio en todas las edades, en todas las clases sociales, siendo una posibilidad de diversión, cuidado, aprendizaje y respeto. Durante la misma, realizamos ejercicios de relajación, *asanas*, juegos y un momento final de dialogo y conversatorio sobre las emociones de los niños. Mis compañeros de proyecto, estudiantes de la Universidad y colegas antropólogas y psicólogas, estaban sorprendidos “de lo fácil que se hizo dar el taller de yoga”, y “de cómo se *engancharon* los niños con las actividades”.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, Araí. (2018). Problematicando la obligatoriedad de la educación inclusiva y el rol garante del Estado. *Revista Escenarios*, 27: 1-11.
- Acuña, Araí; Chavez, Barbara; Calfunao, Clarisa; Urrutia, Liliana; y Danel, Paula. (2021). Infancias, pobreza y discapacidad: análisis interseccional desde la provincia de Buenos Aires, Argentina. En: Danel, Paula Mara; Pérez Ramírez, Berenice; Yarza de los Ríos, Alexander (Comp.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*: 127 - 154. Buenos Aires: CLACSO.
- Acunis Nieto, Scherezade Jordana, Acunis Nieto, Michelle Stephanie, y Silva Cortes, Amor Inger. (2016). Trabajo de licenciatura: "Métodos y experiencias en el yoga infantil en niños de 3 a 6 años", Santiago, Chile. Disponible en: <http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/20.500.12743/1762/CD%20T371.39%20AC189m%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Último acceso 13/11/2020)
- Aliano, N., Puig, A. P. P., Rausky, M. E., & Santos, J. A. (2021). Entre dispositivos, espacios e instituciones. La actividad física infantil en hogares populares durante la pandemia. *Cuadernos del CIPE Co*, 1(2): 141-169.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 24: 1-15.
- Alvarez Uría, Fernando. (1997). Educación y ciudad. *Cuadernos de pedagogía* (3): 48-67
- Apolonio, Laura. (2021). Entrevista a David Le Breton. «La pandemia nos fuerza a ser antropólogos de nosotros mismos». AIBR: *Revista de Antropología Iberoamericana*, 17(1): 15-36.
- Arias, Marcos David. (2020). *Manual para formadores de reikistas: Reiki y los niños*. Manual Digital.
- Aries, Philippe . (1962). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Disponible en: [https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El\\_nino\\_y\\_la\\_vida\\_familiar.pdf](https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf) (última consulta mayo del 2022)
- Argañaraz, Marina. (2022). Educación inclusiva = aulas heterogéneas. *Revista Movimiento*, 40: 37-38.
- BARRIOS 2007
- Becker, Howard. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Boivin, Mauricio; Rosato, Ana; y Arriba, Victoria. (2004). *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Antropofagia
- Bourdín, Gabriel Luis. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias Cuicuilco. *Revista de Ciencias Antropológicas*, 23(67): 55-74.

- Br. Esthefanny Franzua Marquina Morales. (2019). Trabajo de maestría: “*Taller “Yoga” para disminuir La Agresividad En Niños De 5 Años De Una Institución Educativa Estatal Trujillo*”. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38235> (Último acceso 10/01/2022)
- Br. Medina Loyola, Alessandra Georgette, Br. Paredes Gil, y Yessica Sarita. (2018). Trabajo de licenciatura: “*El yoga como recurso didáctico para mejorar la atención en niños de 4 años de la I.E. 224 indoamérica en el distrito de Víctor Larco en el año 2017*”. Trujillo, Perú. Disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/> (Último acceso 10/01/2020)
- Carli, Sandra. (1999). La infancia como construcción social. S. Carli (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, Sandra; Citrinovitz, Estela; Schiefelbein, Estela; Menin, Ovide; Narodowski, Mariano; Baquero, Ricaro; y Yannoulas, Silvia. (1994). Escuela y construcción de la infancia. Entrevista a Michael Apple. Encuentros y Actividades -Reseñas- Memoria. *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, 3(4): 1-9. Disponible en: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE\\_Baquero-Narodowski\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-Narodowski_Unidad_1.pdf) (último acceso 20/04/2021)
- Casal Vanesa y Lofeudo Silvina. (2009.) *Integración escolar: una tarea en colaboración*. Dirección de Educación Especial. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Casanova Torres Andrea Cristina. (2021). Trabajo de licenciatura: “*Aplicación del yoga infantil en la potenciación de la motricidad gruesa en niños de 4 a 5 años*”. Disponible en: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/33948> (último acceso 08/03/2022)
- Castillo, Karen, y Ferrandiz, Agustina. (2021). Haciendo ciencia en tiempos de crisis: aportes de la investigación en psicología del desarrollo infantil durante la pandemia. En Vitaliti, J. M., & Lauzon, P. D. L. (2021). *Experiencias profesionales en tiempos de pandemia*. Mendoza: Universidad del Aconcagua, libro digital. Disponible en: <file:///C:/Users/Lux/Downloads/experiencias-profesionales-digital.pdf> (último acceso 08/08/2022)
- Chico Ballester, Paloma. (2015). Trabajo de grado: “*Una propuesta de intervención de yoga con niños/as de tres años*”. Universidad de Valladolid, España. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14631/TFG-G1409.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Último acceso 20/02/2022)
- Chiriguini, Maria Cristina. (2006). Identidades socialmente construidas. En: *Apertura a la Antropología. Alteridad-Cultura-Naturaleza Humana*. Proyecto Editorial, Buenos Aires.
- Cobañas, Pilar. (2014). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires.

- Cobeñas, Pilar. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>
- Cobeñas, Pilar; Fernández, Celeste; Galeazzi, Mariela; Noziglia, Jimena ; Schnek, Adriana. (2017). Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Grupo Art 24 Por La Educación Inclusiva - COPIDIS. Disponible en: [https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual\\_educacion\\_inclusiva.pdf](https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf) (Último acceso marzo 2022)
- Colangelo, Adelaida. (1990). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Presentado en la Serie de «Encuentros y Seminarios». Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf> (último acceso 20/04/2021)
- Cruz Hurtado, Angie Lizeth (2019). Trabajo de licenciatura: “Yoga como pedagogía alternativa para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas del kínder garden magical journey”. Disponible en: [http://repository.ut.edu.co/handle/001/345/browse?type=title&sort\\_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&starts\\_with=V](http://repository.ut.edu.co/handle/001/345/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&starts_with=V) (último acceso 20/04/2022)
- Danel, Paula. (2015). Sentidos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas especiales. *Trabajo Social 17*: 147-166.
- Del Mármol, Mariana; Gelene, Nahil; Magri, Gisela; y Saez, Mariana. (2008). *Entramados convergentes: cuerpo, experiencia, reflexividad e investigación*. Ponencia en las V Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Del Mármol, Mariana. (2016). *Una corporalidad expandida. Cuerpo y afectividad en la formación de los actores y actrices en el circuito teatral independiente de la ciudad de La Plata*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4096> (último acceso 20/04/2020)
- Dias Prado, Patricia; Cibeles Witcel de Suza; org. (2017). *Educacao Infantil, diversidade e arte*. San Pablo: Editorial Lacos.
- Di Pietro Susana y Pitton Egle (coords.) Paula Medela, Ariel. (2012). *Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal*. En: Dirección de Investigación y Estadística Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- D'Angelo, Ana. (2018). De swamis a gurúes. Una genealogía histórica de los tipos de yoga practicados en Argentina: entre el neo-hinduismo y la Nueva Era Sociedad y Religión. *Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, 28(49): 101-134.

- D`Angelo, Ana. (2022). *Giro somático: de las técnicas a las terapias. Diálogos conceptuales desde la antropología y la sociología de la corporalidad*. Presentado en: XI Jornadas de Sociología de la UNLP. Mesa 47: La significación de los cuerpos. Modos del cuerpo: prácticas, discursos y saberes. (aún sin publicar)
- Daryani Daryani, Menaka Vinod. (2015). *El yoga y meditación como terapia para el control del estrés en adolescentes*. Trabajo de título de grado. Universidad de La Laguna Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2201/El+yoga+y+la+meditacion+como+terapia+para+el+control+del+estres+en+adolescentes.pdf?sequence=1> (último acceso 20/07/2020)
- Davidson, R. J., y Lutz, A. (2008). Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 172-176.. Disponible en: <https://doi.org/10.1109/MSP.2008.4431873>
- Dussan, Carlos Parra. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8: 73-84.
- Fanfani, Emilio Tenti. (2015). *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de pedagogía de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández, María; Pérez, Andrea, Gaviglio, Andrea; Camún, Andrea. (2014). *Políticas de Inclusión y Prácticas Educativas: tensiones entre capacidades y discapacidades en contextos universitarios*. Observatorio de la discapacidad, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Fernandes, Natália. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21: 759-779.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Forster, Ricardo (2009). Los tejidos de la experiencia. En: Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds.). *Experiencia y alteridad en educación*. 121-143. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Galak, Eduardo. (2019). Cuerpo. En: Fiorucci, F., & Vismara, J. B. (Eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. 67-73. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Gallastegui, Amelia y Coronel Salomón, Sivina. (2021). *Ser, Estar y Habitar las Aulas. Modos de intervención didáctica desde la filosofía y el yoga*. Buenos Aires: Vuelta a casa.
- Garay, Cristian J.; Korman, Guido P. Terapias cognitivo-conductuales y prácticas orientales: ciencia y espiritualidad en la psicoterapia contemporánea. *Intersecciones Psi. Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA*, 8(29): 7-10.
- García Ruiz, Alix; y Fernández Moreno, Aleida. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2): 235-246.

- García, Carlos; Heredia, Marina; Reznik, Lia; y Rusler, Verónica. (2012). La accesibilidad como derecho Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. Programa de discapacidad. *Políticas públicas e inclusión educativa*.51: 45-55
- Gascón, Mariló (2017). *Creciendo con Mindfulness: en casa y en la escuela*. Madrid: Edaf.
- Gélis, Jacques. (1990). La individualización del niño. En: Ariès, Philippe y Duby, Georges (eds.) *Historia de la vida privada*, Tomo 4. 311-329. Madrid, Taurus.
- Geertz, Cleffor. (1989) [1973]. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gilbert, Elizabeth. (2016). *Libera tu magia: una vida creativa más allá del miedo*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Giménez, Giberto. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En: *Teoría y análisis de la cultura*, 67–87. México: Conaculta.
- Giménez, Gilberto. (2008). Cultura, identidad y memoria Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. En: *Frontera norte*, 21 (41).
- Guerra, Cecilia y Rovetto, María Eugenia. (2020). Yoga en la escuela. Una experiencia en la ciudad de Rosario. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4404/html> (Último acceso 04/07/2022)
- Guerrero, Alba Lucy; Clemente, Ángeles; Milstein, Diana; y Dantas-Whitney, María. (2017). *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guía de Mudras Kundalini Yoga- Según las enseñanzas de Yogi Bhajan// Parte de este documento fue obtenido con permisos especiales desde: Mudras en 3HO.org [www.comunidadkundalini.com](http://www.comunidadkundalini.com)
- Goleman, Daniel. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós
- Gómez-Ramos, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14 (24).
- Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. *Ethical Research Involving Children*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF-Innocenti. Disponible en: [http://childethics.com/wpcontent/uploads/2015/04/ERIC-compendium-ES\\_LR.pdf](http://childethics.com/wpcontent/uploads/2015/04/ERIC-compendium-ES_LR.pdf) (último acceso 0/02/2022)
- Hernández Pasquini, R., & González, A. E. (2021). Aulas inclusivas: la importancia de los vínculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS).
- Kaiser Greenland, Susan y Harris, Annaka. (2018). *Juegos Mindfulness. Fichas de Actividades y libro*. México DF: Editorial Gaia.
- Krotz, Esteban. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8): pp. 5-11

- Krotz, Esteban. (2011). La enseñanza de la antropología “propia” en los programas de estudio en el Sur. Una problemática ideológica y teórica. *Alteridades*, 21(41): 9-19.
- Larrosa, Jorge. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc Libros.
- Larrosa, Jorge. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *En Estudios filosóficos*, 55 (160).
- Larrosa, Jorge. (2009). *Experiencia (y alteridad) en educación*. Disponible en: [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge\\_Larrosa\\_Experiencia\\_y\\_alteridad.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf) (Última visita: marzo del 2022)
- Larrosa, Jorge. (2009). Palabras para una educación otra. En: Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds.). *Experiencia y alteridad en educación*. 189-203. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Lionetti, Lucía; Míguez, Daniel. (2010). *Aproximaciones iniciales a la infancia en: Las infancias en la historia argentina Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890 -1960)*. Rosario: Prehistoria Ediciones.
- Litwin, E. (2010). Las escuelas y la diversidad. Prácticas y perspectivas. En: *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad*, 154-169. Buenos Aires: Fundación Par.
- Leavitt, John. (1996). Significado y sentimiento en la Antropología de las emociones. *American Ethnologist*, 23(3), 514-539.
- López, Daniel. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina*. Buenos Aires: Argentina.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.
- Llobet Valeria. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. Kairos. *Revista de Temas Sociales*, 15 (28): 1-20.
- Lutz, Catherine y White, Geoffrey. (1986). The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15. (Traducción de Carlos Argañaraz en Sirimarco, Mariana y Ana Spivak L`Hoste, La emoción en la investigación antropológica, Parte I. Ficha de Cátedra UBA.)
- Luque García, Alicia. (2020). *Yoga, un paradigma para la inclusión del alumnado con “condición” del Espectro Autista*. Trabajo final de grado. Universidad de Almerida. Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/9767/LUQUE%20GARCIA%2c%20ALICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Última visita: junio del 2022)
- Malinowski, Bronislaw. (1972). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona, Península.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Emecé.

- Mastrangelo, Andrea. (2020). Perspectivas socio antropológicas para el estudio local de la pandemia COVID-19 en Argentina. Ponto Urbe. *Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, 27: 1-18.
- Mauss, Marcel. (1979). Técnicas y movimientos corporales. *Sociología y antropología*, 2.
- Mélechin, Joan Carles (2009). Antropología de la situación. En: Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds.). *Experiencia y alteridad en educación*. 79-95. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Méndez, María Pen. (2019). *Mindfulness para la regulación emocional en la educación infantil: Propuesta de intervención para el aula de 5 años*. Trabajo final de Máster. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
- Meo, Analía; Fernández, Silvína; Jaramillo, Jesús; Milstein, Diana; Carrera, Cecilia; Tammarazio, Andrea; y Andrada, Georgina. (2018). *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. Buenos Aires: CIS-CONICET-IDES.
- Milstein, Diana; Fernández, María Isabel; García, María Alejandra; García, Stella Maris; Paladino, Mariana (2007). Panorama de la Antropología y la Educación escolar en la Argentina 1982-2006. *Anuario de Estudios en Antropología Social* 2006: 77-96.
- Milstein, Diana. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista de Antropología*, 9: 49-59.
- Milstein, Diana. (2009). Infancias y política en la antropología de la educación argentina. *Revista Scielo. Avá* 15. Posadas.
- Milstein, Diana; y Mendes, Hector. (2013). Cuerpo y escuela: dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de educación*, 62: -19
- Milstein, Diana. (2016). Cuerpos y lugares: el saber de los niños y el aprendizaje de los etnógrafos. En: "*Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte*", 1: 101-123
- Mora, Ana Sabrina. (2019). La producción sociocultural de los cuerpos. Algunas direcciones de la pregunta por el cuerpo en la antropología sociocultural y su aplicación a la formación en artes escénicas. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 4 (6): 13-48.
- Moscoso, María Fernanda. (2009). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes andinos*, 24(8).
- Muñoz, Juan. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Naumburg, Carla. (2016). *Ready, set, breathe*. Barcelona: Ediciones B, S. A.
- Ortiz, Meliza; Perez, Sebastian; Vazquez, Camila; Zavala-Crichton, Pablo; Hernández-Jaña, Sam; Olivares-Arancibia, Jorge; Yáñez-Sepúlveda, Rodrigo. (2022). Efecto agudo de una sesión de yoga de corta duración en el nivel de estrés en escolares. *Retos*, 43: 309-315.

- Palomero Fernandez, Pablo y Valero Errazu, Diana. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3): 17-29.
- Palavecino, Celeste. (2013). *Los cuerpos que producen las prácticas... El Yoga en el cuerpo*. [En línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de Septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3216/ev.3216.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3216/ev.3216.pdf) (último acceso 23/07/2022)
- Patón, Teresa. (2010). *Efectos positivos del yoga y su relación con el bienestar subjetivo y la felicidad*. Trabajo de Fin de Grado de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de Jaén. Disponible en: [https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/3585/1/Simarro\\_Patn\\_Teresa\\_TFG\\_PSICOL\\_OGA](https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/3585/1/Simarro_Patn_Teresa_TFG_PSICOL_OGA) (última consulta: marzo del 2022)
- Paya Rico, Andres. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva* 3 (2): 125-142
- Pérez de Lara, Nuria. (2009). Escuchar al cuerpo dentro de sí. En: Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds.). *Experiencia y alteridad en educación*. 45-77. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Pérez Pantoja, Leydi Diana. (2010). Propuesta pedagógica para potenciar el desarrollo integral de niños de 5-6 años de edad, mediante la práctica del yoga dentro del sistema educativo formal. Tesis de grado. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad De Educación. Bogotá D. C. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6675/tesis135.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (última consulta: marzo del 2022)
- Perrot, D. y Preiswerk R. (1982) *Etnocentrismo e Historia*. México: Nueva Imagen.
- Pineau, Pablo. (2019). Escuela pública. En: Fiorucci, F., & Vismara, J. B. (Eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. 151-155. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Prouzet, Aime. (2001). *La autocuración con el Qi Gong*. Editorial: PAIDOTRIBO. Barcelona.
- Puglisi, Rodolfo.(2018). La meditación zen entre cristianos. Hábitos corporales, nuevas prácticas rituales y procesos de subjetivación en los grupos Zendo Betania de Argentina, Claroscuro. *Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural* 17: 1-26.
- Rabello de Castro, Lucía. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. México: Editorial Lumen.
- Rattero, Carina. (2009). La pedagogía por inventar. En: Skliar, C., y Larrosa, J. (Eds.). *Experiencia y alteridad en educación*. 161- 187. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Reinés, Marta Zoilo. (2021). Trabajo de fin de grado: *Meditación y plasticidad cerebral*. Universitat de les Illes Balears. Facultad de Psicología, España. Disponible en:

[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156854/Zoilo\\_Rein%C3%A9s\\_Marta.pdf?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156854/Zoilo_Rein%C3%A9s_Marta.pdf?sequence=1)

- Reygadas, Luis. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura* 22: 7-25.
- Reybet Carmen. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *Aljaba* 13.
- Rieznik, Marina; Dussel, Inés. (2019). Tiempo y escuela. En: Fiorucci, F., & Vismara, J. B. (Eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. 305-311. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Rockwell, Elise. (2009). La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós
- Rocha Bidegain, Liliana. (2022). *Educación emocional y mindfunless neuropsicocapitalismo cognitivo y prácticas corporales*. Presentado en: XI Jornadas de Sociología de la UNLP Mesa "La significación de los cuerpos. Modos del cuerpo: prácticas, discursos y saberes". (aún sin publicar)
- Roigé y Civil (s/f). Taller de Yoga para niños. Alba editorial. Se puede descargar de: [www.yogatools.es](http://www.yogatools.es)
- Rosato, Ana; Angelino, Alfonsina; Almeida, María E.; Angelino, César; Kippen, Esteban; Sánchez, Candelaria; Spadillero, Agustina; Vallejos, Indiana; Zuttió, Betina; Priolo, Marcos. (2009) El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(39): 87-105.
- Ruiz, C. (2010). Investigaciones sobre el campo de la educación y las personas con discapacidad, En: Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad, 154-169. Buenos Aires: Fundación Par.
- Salas Mamani, Ruth Noemi. (2018). Trabajo de licenciatura: "Talleres de yoga para mejorar la atención de niños y niñas de cuatro años de la i.e.i. n° 322 santa rosa puno - 2017". Disponible en: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3278713> (último acceso 17/09/2021)
- Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Elbert, Rodolfo. (2010). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel; Southwell, Myriam. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93480> (último acceso 08/09/2022)

- Silva, Louisa. (2008). Qigong en Casa La Manera de Usar la Medicina Oriental para Ayudar a su Hijo. McMinnville: Qigong Sensory Training Institute. Disponible en: [www.QSTI.org](http://www.QSTI.org) (última visita: marzo del 2022)
- Solis, Sydney (2006). Cuentos para aprender yoga: Cómo enseñarles yoga a los niños mediante el uso de cuentos. Boulder: The Mythic Yoga Studio.
- Sosa, Marcela Laura; Acuña, Araí Itatí; Conese, Hugo; y Mirc, Andrea. (2015). Tensiones y paradojas sobre Discapacidad y Educación. Avances de una investigación. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 28 de septiembre al 2 de octubre de 2015 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Surrallés Calonge, Alexandre. (1998). Entre el pensar y el sentir. La antropología frente a las emociones. *Anthropologica*, 16(16):291-304.
- Skliar, Carlos. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8: 1-17.
- Szulc, Andrea. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. En: Wilde, G. y P. Schamber (Eds.), *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Talavera Polar, Roxana Fiorella. (2018). Trabajo de especialización: "Uso de un programa de yoga para mejorar la atención en la clase de inicial 3 años del colegio María Reyna, Arequipa". Disponible en: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7124> (último acceso 20/03/2022)
- Talou, C. L.; Borzi, S. L.; Sánchez Vázquez, M. J.; Iglesias, M. C.; Hernández Salazar, V. (2008/2009). La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología*, 10: 249-260.
- Terigi, Flavia. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, Flavia. (2015). La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional. En *Diálogos del SITEAL*, OEI, UNESCO, SITEAL. Disponible en: <https://docplayer.es/14913859-La-inclusion-en-la-escuela-media-ante-la-persistencia-del-modelo-escolar-tradicional.html> (último acceso, marzo del 2022).
- Torres, M. A. O., Suárez, S. I. P., Navarrete, C. A. V., Crichton, J. P. Z., Jaña, S. H., Arancibia, J. O., & Sepúlveda, R. Y. (2022). Efecto agudo de una sesión de yoga de corta duración en el nivel de estrés en escolares. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43: 309-315.
- Tomás M. Macela. (2018). Lo que pasa es que usted tiene la reja adentro: Etnografía y cuerpos en una cárcel rionegrina. X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (Ensenada, 5 al 7 de diciembre de 2018). Facultad de Humanidades y Ciencias de

la Educación Enseñada. Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar> (último acceso 20/05/2020)

-UNICEF (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. Primera edición, abril de 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf> (último acceso, marzo del 2022)

-UNICEF (2013). *Niños y Niñas con Discapacidad*. Resumen ejecutivo. Estado Mundial de la Infancia. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021> (Último acceso, marzo del 2022)

-UNICEF (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Disponible en: [http://oei.org.ar/lineas\\_programaticas/documentos/EDUCACION\\_Las\\_oportunidades\\_educativas\\_nivelinicial\\_UNICEF\\_OEI.pdf](http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades_educativas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf) (Último acceso, marzo del 2022)

-Yutzis, Daniela. *Sensopercepción, otras lógicas del cuerpo*. En 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, 2013. Disponible en: [file:///C:/Users/Lux/Downloads/Eje2\\_MesaB\\_Yutzis%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lux/Downloads/Eje2_MesaB_Yutzis%20(1).pdf) (último acceso 20/05/2021)

#### LEYES:

-Convención sobre los Derechos del Niño (1990)

-Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad (2006)

-Ley de Educación provincial de Buenos Aires n° 13688

-Ley de Educación Nacional n° 26.206

-La Educación Sexual Integral está establecida por la Ley Nacional 26.150

#### PÁGINAS WEB:

-Convención de los derechos de las personas con discapacidad: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (Acceso el 23/05/2022)

-PRACTICAS INCLUSIVAS:  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)

-<https://hcdn.gob.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=3594-D-2019>

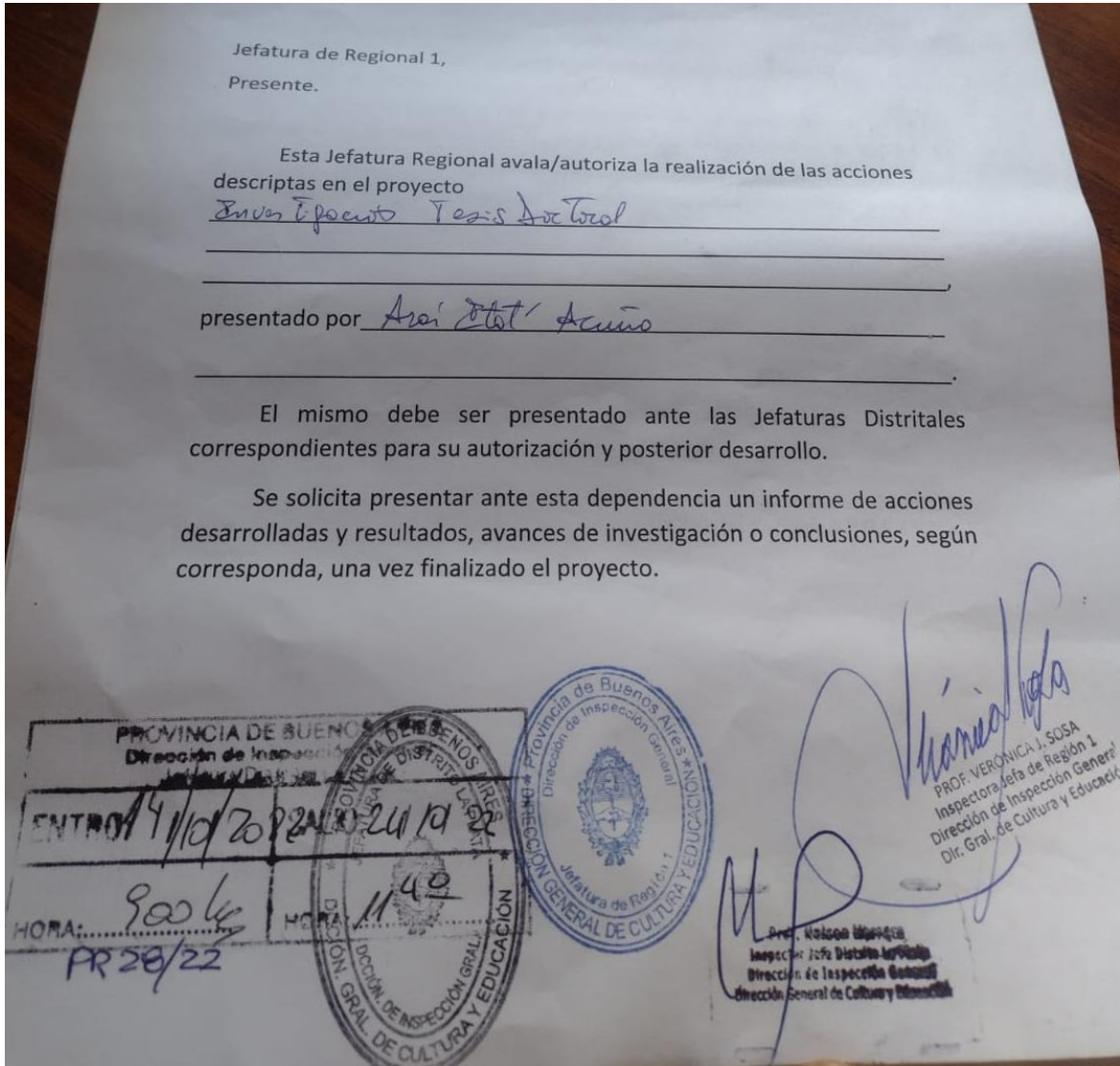
-<https://www.infobae.com/america/soluciones/2021/08/03/las-practicas-de-yoga-en-escuelas-que-ayudaron-a-transitar-la-pandemia/>

-<https://www.redaccion.com.ar/las-practicas-de-yoga-en-escuelas-que-ayudaron-a-transitar-la-pandemia/>

-<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4404/html>

ANEXOS

1. Autorización para ingresar a la escuela n°514



## 2. Anexo: Guía con propuestas

### KIT PARA TRABAJAR EN EL AULA:

Las actividades que se presentan a continuación son actividades lúdico-recreativas recuperadas de los manuales que me formaron y desarrolladas e inventadas por mi autoría. Se expondrán algunas para cada momento que dentro de una clase de yoga se consideran pertinentes incluir.

Toda clase de Yoga debe contar con:

#### 1-PRESENTACIÓN

A-Un momento de movimiento y reconocimiento del cuerpo y de sí mismos.

B-Juegos, y *asanas* (posturas de yoga, entre 5 y 6 por clase)

C-Un momento de respiración consciente

D-Un momento de relajación

#### CONSEJOS GENERALES

-La duración de la clase dura entre 30 minutos y 1 hora, dependiendo las edades. Más chiquitos, menos tiempo de concentración, ya que su atención se distrae fácilmente y por ello deberás usar muchos accesorios y cambios que capten su imaginación.

-Se dinámico: los niños son dinámicos, se mueven rápido, cambian, deberás permanecer activo y usar la energía que se dispone dentro de la clase como una aliada.

-Se muy creativo: Ellos tienen una gran imaginación, y si vos no sos creativo, probablemente, se aburran. Juega con ellos, dales lugar, hazlos parte, toma sus consejos e ideas.

-Estira las actividades que les gustan. Deja que fluya lo que les interesa. No cortes una actividad por cuestiones de tiempo. Se flexible.

-Asegurate de conseguir la atención de los niños y recién entonces le das las instrucciones, sino, solo vas a cansarte y frustrarte. Busca algo creativo que sea la regla de la atención.

-Se variado, cambia y propone cosas nuevas.

-No te frustres! su capacidad de atención es corta, ellos son así. Dales el tiempo a cada juego que tiene y luego propone otra cosa.

-¡No los limites! Nunca les digas que algo no pueden, dejalos ser, deja que inventen, que prueben.

-Cosas que pueden servirte para que permanezcan más tiempo en las actividades:

1. Contar
2. Cantar
3. Música

4. Sonidos

5. Cambiar la energía de la clase a menudo alternando rápido y lento, entre poses y juegos.

6. Crea una “postura del día”. Inventen una del día, cada día.

#### 1-PRESENTACION

Es importante que al abrir un taller con niños demos lugar a una presentación corta, sobre los integrantes del grupo. La misma puede darse de la forma en que sea, sentados o en movimiento. Lo importante es invitar a que cada uno pueda decir su nombre o algún sonido o movimiento que sea propio.

Puede utilizarse un ovillo de lana que se pasa de niño a niño, formando una red. O bien puede utilizarse una pelota que guíe el foco de atención.

Puede utilizarse música, y cuando esta “para” deben presentarse.

Cuanto más creativa fuera, más atención prestará el grupo.

A-Un momento de movimiento y reconocimiento del cuerpo y de sí mismos

#### 1-PUESTA A PUNTO

Para cualquier práctica corporal, es importante mover las articulaciones y preparar el cuerpo. En yoga, hacemos uso del cuerpo desde el cuidado y la conciencia corporal, por lo que, este momento es muy importante para el reconocimiento y aprendizaje del mismo.

-Movimiento articular:

Podemos empezar desde la cabeza a los pies parados, o sentados, de pies a cabeza. Lo importante es indicar cada lugar del cuerpo y darle lugar al movimiento de manera creativa, para que los niños no se aburran. Si empezamos de arriba hacia abajo:

.Cabeza:

-Hacemos círculos con la cabeza, lentos, y sin forzar el movimiento hacia atrás. Indicamos balancearla de un lado al otro, de oreja a oreja. Al menos 3 repeticiones.

-A través de alguna pregunta, los invitamos a observar hacia todos los lados, ¿Qué ven por ahí?, movemos la cabeza hacia arriba y abajo.

.Nos detenemos en la Cara:

-Les invitamos a abrirla y cerrarla tanto como puedan, invitamos a exagerar los movimientos de la boca.

-Podemos además, pronunciar las vocales de forma exagerada: A E I O U, para estirar todos los músculos de la boca y les invitamos a mover la lengua, incluso podemos indicar sacarla y hacer caras “graciosas” para mantenerlos atentos y divertidos.

.Los hombros:

-Indicamos dibuja grandes círculos con los hombros hacia atrás y hacia delante, por lo menos 3 veces hacia cada lado.

.Brazos y codos:

-Señalamos movimiento del codo hacia un lado y hacia el otro haciendo círculos. Llevamos los brazos hacia arriba y les mostramos como movilizarlos de lado a lado en forma de círculo. Luego, abrimos los brazos en cruz y paralelos al suelo, y los movilizamos.

-Les enseñamos a nadar con los brazos.

.Las muñecas:

-Les indicamos estirar los brazos al frente, a la altura del corazón. Cerramos las manos formando puños, y giramos las muñecas en círculo hacia afuera y hacia adentro. Por ultimo les hacemos sacudir las muñecas.

.Las caderas:

-Indicamos flexionar ligeramente las rodillas, coloca las manos en la cintura y hacer giros con las caderas. Primero hacia un lado y luego hacia el otro. Se pueden utilizar aros “ula-ula” si hubiera.

.Las rodillas:

-Mostramos como Flexionar y extender las rodillas, con ambos pies y luego hacer rotación de las dos rodillas a la vez, hacia un lado y hacia el otro con las piernas juntas.

.Los tobillos (sentados o de pie):

-Indicamos levantar los pies hacia atrás y hacia delante (flexión y extensión), doblándolos desde la articulación del tobillo.

-Luego los hacemos dibujar círculos con el tobillo, primero girando el pie hacia un lado y luego en la otra dirección. Repetir con el otro pie.

.Los pies (sentados o de pie), preferentemente descalzos:

-Guiamos la atención a los dedos de los dos pies. Les pedimos que intenten ten abrirlos bien y luego juntarlos.

-Mover los deditos uno a uno, así como la planta de los pies.

-Por ultimo indicamos zapatear suavemente en el suelo.

## 2- “ESCANEAO CORPORAL”

Durante el recorrido por el cuerpo, señale y enseñe las partes, así como haga la pregunta reiteradas veces, o las que considere suficientes, de ¿Cómo se siente tu cuerpo hoy?, ¿Cómo está tu cuerpo hoy?

## 3-ASANAS (POSTURAS) SELECCIONADAS + JUEGOS LIBRES

Las siguientes imágenes-tarjetas, son de uso libre de internet, se pueden imprimir y realizar juego de cartas o se pueden adquirir las cartas de yoga. Hay muchos juegos que se pueden

realizar con ellas, principalmente nos van a servir para mostrar las posturas básicas de yoga para niños. En cada clase se usan entre 5 y 10 para que vayan aprendiéndolas de a poco.

a- Alguien saca una carta y debe realizar la postura. Los otros participantes deben adivinarla, e ir sumando puntos por acierto.

b- En ronda, cada uno saca una carta y todo el grupo debe realizar la postura.

c- En parejas, se pueden sacar dos cartas y realizar ambas contando una historia creativa sobre ellas





Imágenes extraídas libremente de internet, septiembre 2022

\*Beneficios resumidos de cada postura

- Árbol I y II: ayuda a tener equilibrio y a fortalecerlo.
- Montaña: desarrolla el equilibrio, estira la columna, mejora la circulación.
- Mariposa: fortalece las caderas, las abre, y a la vez, relaja la mente.
- Saludo al sol: ayuda a estirar todo el cuerpo, y nos conecta con la energía del sol.
- Perro: estira columna, piernas y abre hombros, a su vez, fortalece los brazos.
- Chaturanga (plancha): fortalece los brazos y abdomen.
- Cobra: fortalece los brazos y muñecas, estira la columna. Abre el pecho, y permite mayor oxigenación.
- Puente: estira el pecho, el cuello y la columna.
- Vaca: flexibiliza la columna.
- Langosta: fortalece la columna vertebral y los abdominales. Tonifica la espalda, hombros, cuello y glúteos.
- Gato: flexibiliza la columna, relaja la columna.
- Dormido: ayuda a la relajación y calma los pensamientos y emociones.
- Silla: fortalece los tobillos y piernas. Fortalece el equilibrio.

- Barco: ayuda a concentrarte. Trabaja sobre la fuerza y el equilibrio.
- Cigüeña: ayuda a la relajación y la concentración.
- Mono: estira el cuerpo.
- Remando: estira la columna.

-Destacamos la práctica de yoga denominada “El Saludo al Sol”:

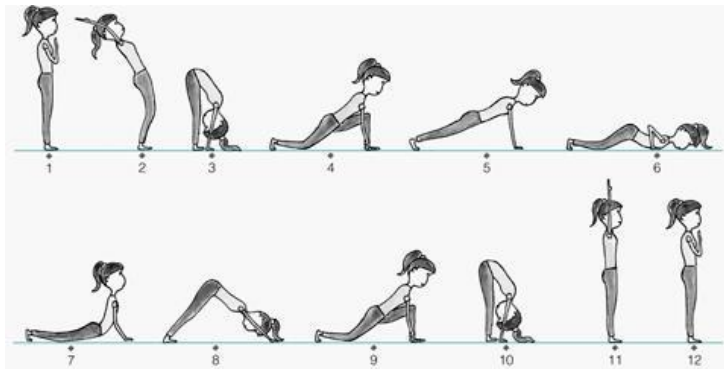


Imagen extraída libremente de internet, septiembre 2022

“Saludo al sol”, o en idioma sánscrito sūriānamaskāra, siendo su traducción “reverencia al sol”. El motivo, por el que está considerado un ejercicio tan eficaz, es su combinación de las principales posturas o asanas yóguicas, con la respiración consciente. Prepara al cuerpo, la mente y el espíritu para la meditación o para emprender las actividades diarias. Comprende un clásico en yoga, y es una secuencia dinámica de 12 posturas, realizadas específicamente, como un solo ejercicio continuo en las que se sincroniza el movimiento con la respiración. Se suelen practicar varias vueltas, o repeticiones al inicio de una clase de yoga.

Pueden practicarlo todas las personas, ya que hay alternativas para quienes tienen poca movilidad y también variantes según la escuela de yoga, a su vez, lo que importa más es la intención de hacerlo que hacerlo en sí, por lo que de ser una persona sin ningún tipo de movilidad se le puede invitar a cerrar sus ojos y a imaginarse a ella misma desarrollarlo.

Su objetivo principal es dar energía y vitalidad al cuerpo, de allí que sea tan importante en numerosos estilos de yoga. Lo finalizamos con las manos en el corazón para sentir nuestro ritmo cardíaco y para aprender a *sentirnos*. No pensar con la mente, sino *sentirnos en el corazón*.

Brindada para niños, la misma se realiza a través de las posturas de los animales, pasando por el saludo al sol, la tierra, convirtiéndose en ranas, serpientes, perros, y conejos, lo que hace que sea divertida, dinámica y de descubrimiento de la naturaleza. El saludo al sol se puede realizar como calentamiento y movimiento de articulaciones, o como práctica en sí

misma. Sus beneficios implican: mejoras en la flexibilidad general de músculos, tendones y ligamentos; fortalecer el aparato locomotor; masajear los órganos internos; proporcionar concentración, calma, serenidad y fuerza interior; estimular la circulación linfática y sanguínea, fortaleciendo el corazón.

Paso a paso: <https://xuanlanyoga.com/saludo-al-sol/>

### -JUEGOS PARA ACTIVAR LA ENERGIA

1-Indicamos frotar las manos y sentir el calor de las mismas. A través de esa sensación, damos paso a la imaginación y jugamos a armar “bolas de energía”. Invitamos a agregarles colores y poderes y jugar con ellas, las amasamos, las estiramos, alargamos, damos formas, las tiramos hacia arriba, las picamos, invitando al juego libre y en movimiento. Podemos indicar realizar sonidos que acompañen el juego.

2- Con los pies descalzos, invitamos a los niños a sentarse y tocarse planta con planta del pie, y frotarlos. Una vez que estén estimulados y sientan la energía y el calor, indicamos que suavemente zapateen en el piso mientras rugen como leones.

La postura del león, a su vez que es en sí misma una asana, también es una postura de liberación emocional dinámica, que permite el uso y la relajación del rostro. Invitamos a los niños a realizar “el enojo del león” (donde hacemos propiamente la postura), y luego el ejercicio “del león risueño”, permitiendo en ambas una exacerbación de los movimientos y sonidos, tanto el rugido como la risa, transformando esta postura en un juego para descargar estrés. Esta postura, favorece el buen funcionamiento de la glándula tiroides; alivia el dolor de garganta; depura toxinas; ejercita los numerosos músculos de la cara, estimulando al máximo sus usos; y alivia las tensiones. Por otra parte, hacer reír a carcajadas a los niños, descarga el estrés; fortalece músculos abdominales; genera endorfinas, combatiendo la tristeza y apatía. Realizar esta postura es muy beneficioso para que ellos encuentren un espacio (contenido y cuidado) para poder “gritar”, usar su voz, explorar los usos de sus caras, así como también estimular la risa colectiva y generar un espacio de diversión conjunta.

Puesta al uso de la liberación, puede o no, ser complementaria de un espacio de dialogo sobre sensaciones y emociones de lo que les sucede.

3- Jugando con los 4 elementos: aire, fuego, agua, tierra

Este juego aprende a relacionarnos con los cuatro elementos de la naturaleza y su fuerza primordial: el fuego, la tierra, el aire y el agua. Estos cuatro elementos componen todas las

estructuras materiales y tonalidades orgánicas que hay entre el Cielo y la Tierra. Invitamos a los niños a jugar con las energías de los elementos imaginándose que son parte de ellos mismos.

#### 4- Jugando con animales

Les hacemos recorrer el espacio caminando, moviendo el cuerpo y conectando con su energía interior. Les hacemos preguntas tales como ¿Cómo te sentís?, ¿Cómo está tu cuerpo?. Mientras caminan, los invitamos a imaginarse como sería el color de la energía que circula por el cuerpo. Luego los invitamos a que elijan cualquier animal de la naturaleza y que con toda su energía sean ese animal. Que jueguen a explorar niveles y sonidos sobre el mismo.

#### 4-RELAJACIÓN/MEDITACIÓN

Este momento es muy importante dentro de la clase y puede durar 15 minutos aproximadamente, dependiendo del grupo. Al ser difícil generar que todo un grupo de niños “se relaje y aquiete”, solo buscaremos que baje la energía y que descansen. Con el tiempo se podrá conseguir la meditación.

a-Indicamos que se sienten y que lleven las manos a la panza. Y damos comienzo a la respiración guiada.

1-Si desean, pedir a los niños que cierren sus ojos.

2-Pedirles que Inhalen profundamente y que sientan como ingresa al cuerpo.

3-Pedirles que exhale y que sientan como sale el aire de sus cuerpos.

4-Invitarlos a reflexionar sobre este proceso.

-La respiración de la rana: es pedimos que se queden quietos y atentos como una “rana”. Les invitamos a pensar en una rana, les contamos como ellas pueden dar grandes saltos, pero también saben quedarse muy quietas observando lo que pasa a su alrededor, y atentas y quietas. Les pedimos que imaginen su panza que se hincha cuando entra el aire y se deshincha cuando sale el aire como una rana.

b-Les pedimos que se recuesten, y si quieren, cierren los ojos. Utilizamos un mantra o un cuento para invitar a la relajación.

c- Les pedimos que así como están, acostados, cierren los ojos y pongan la mano sobre su corazón y dirijan la atención a la respiración. Mientras inhalan les indicamos que se digan a sí mismos: “Soy amable conmigo y me acepto como soy”.

### -El frasco de la calma

Es una de las técnicas más conocidas del método educativo Montessori. Se trata de un frasco de plástico transparente con pegamento y relleno de purpurina de color y agua que está diseñado para ayudar a los pequeños a reducir los estados de ansiedad o enojo. Una estrategia muy útil para motivar rápidamente al niño a usar el frasco de la calma consiste en confeccionar un frasco personalizado. ¿Cómo hacerlo?// Materiales:



Imagen extraída libremente de internet, 2022

### Materiales:

- Frasco o botella limpia, vacía y sin etiquetas - Agua caliente
- Colorante
- Vaselina líquida o glicerina
- Purpurina

Colocar agua en el frasco, hasta llegar a las  $\frac{3}{4}$  partes, luego agregar el colorante, revolver y agregar un poco de vaselina líquida junto a la purpurina de color. La vaselina ayuda que la purpurina no se siente rápido en el fondo. Al finalizar cerrar el frasco y agitarlo.

## D- Relajarnos

Existen numerosas formas de relajación, sea cual utilizemos, la relajación cotidiana es muy importante en la vida. Para ello, nos propondremos crear un ambiente amable y silencioso donde estemos con ellos y les posibilitemos este momento de “quietud”. Es importante entender que lleva tiempo que suceda, por lo que no les pedimos que se calmen sino que desde donde estén, empiecen a escuchar los sonidos circundantes para llevar la atención hacia un foco. Primero los sonidos más lejanos, después los sonidos más cercanos. De a poco los ayudamos a traer la mente al momento presente mediante la presencia.

Siendo creativos les pedimos que escuchen los pájaros, los autos, las voces de afuera, luego más para adentro, nuestra voz, la música de la habitación si hubiera, algún elemento más que haya en la clase como un ventilador, etc. Por último los hacemos escuchar el sonido más cercano que tienen, su respiración. Allí los hacemos permanecer unos instantes. Podemos incluso hacerlos llevar las manos hacia sus abdominales e invitarlos a sentir como “se inflan y se desinflan”. De esta manera los niños van serenándose.

Otra manera de lograr la relajación más dinámica y activa, puede ser utilizando algún mantra. Mientras los niños cantan los mantras, la respiración se vuelve más profunda y acompañada. Los invitamos a cantarlos de una manera natural y relajada. Si vemos que siguen inquietos, podemos invitarlos a hacerlo con la ayuda de movimientos de los brazos, para que puedan jugar y moverse mientras cantan. Al finalizar los hacemos acostarse y sentir cómo las vibraciones “viajan por sus cuerpos” en completo silencio.

Durante la relajación o posterior a ella es útil y valioso realizar afirmaciones positivas a los niños, haciéndoles saber cuan importantes son.

### -Recomendaciones y recursos:

-Libros de Yoga para niños:

- <http://www.pequefelicidad.com/2018/07/20-libros-y-tarjetas-de-yoga-para-ninos.html>

- <https://elrincondeaprenderblog.files.wordpress.com/2016/01/yoga-para-nic3b1os.pdf>

-<https://www.fundacionarauco.cl/wp-content/uploads/2020/04/Manual-Yoga-para-ni%C3%B1os-ESRT.pdf>

-[https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/09/yoga-para-ninos\\_Parte1.pdf](https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/09/yoga-para-ninos_Parte1.pdf)

-Canales de youtube yoga con niños:

- <https://www.youtube.com/@MiniPadmini> (Uruguay)

- [https://www.youtube.com/watch?v=zObGh\\_X8vEs](https://www.youtube.com/watch?v=zObGh_X8vEs) (Argentina)

-[https://www.youtube.com/channel/UCeKcKUym719N\\_a7-yvnOPkA](https://www.youtube.com/channel/UCeKcKUym719N_a7-yvnOPkA)