

La incorporación del marco interpretativo de la espiritualidad Nueva Era como una socialización de transformación¹

María Eugenia Funes (CEIL-CONICET), marufunes28@gmail.com

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo analizar el proceso de incorporación del marco interpretativo Nueva Era como un proceso de socialización por medio del cual los actores se apropian de nuevas maneras de definir, comprender y explicar la realidad. Para alcanzar este objetivo analizaré las actividades, las interacciones y los contenidos transmitidos en un taller de pedagogía waldorf que realicé durante 2016 junto con madres y docentes de este tipo de escuelas.

Palabras Clave: socialización, espiritualidad Nueva Era, antroposofía, estilos de vida.

Introducción: El contacto con la antroposofía como un proceso de “re-educación”

La diversidad de discursos, disciplinas, y prácticas que fueron englobadas en conceptos como el de movimiento de la Nueva Era (Carozzi, 2000) o nuevas espiritualidades (Woodhead, 2010; Frigerio, 2016) implicó una recurrente preocupación por establecer aquello que caracteriza transversalmente las prácticas espirituales y que nos permite hablar de ellas en conjunto y comparativamente. Una de las maneras en que se reconstruyó dicha unidad fue a través de la definición de la espiritualidad estilo Nueva Era como una gramática (Amaral, 1999), un marco interpretativo (Carozzi, 2000), una *lingua franca* (Teisenhoffer, 2008) o una matriz de sentido (De la Torre, 2013), es decir, como un conjunto de creencias, discursos y prácticas relativamente regulares, que proponen el desarrollo personal a través del vínculo con agentes y potencias sacralizadas localizadas en el entorno inmediato y/o en el interior de todas las personas. En esta ponencia me propongo

¹ Este trabajo constituye una versión preliminar de la presentación que se realizará en las X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

analizar la manera en que los actores incorporan dicho marco interpretativo. Para ello analizaré algunas actividades, interacciones y contenidos enseñados en un taller de pedagogía waldorf que realicé durante el 2016 junto con varias madres de estudiantes de escuelas de este tipo y mujeres interesadas por la pedagogía antroposófica². A partir de este análisis propondré que el paso por espacios de enseñanza y aprendizaje de disciplinas y prácticas espirituales puede ser comprendido como un proceso de socialización (Berger & Luckmann, 2006; Darmon, 2011) por medio del cual los actores se apropian de nuevas maneras de definir, comprender y explicar la realidad.

Los datos y conclusiones aquí presentados forman parte de una etnografía acerca de los procesos de movilidad residencial y del contacto con disciplinas y prácticas espirituales en un barrio de la Zona Norte de la periferia de Buenos Aires, Ingeniero Maschwitz, que seleccioné por su lo significativa que resultaba la espiritualidad en una parte de su sociabilidad. Conocí a varias personas que se habían mudado a esta localidad y que educaban a sus hijos en escuelas antroposóficas en 2014 cuando comencé a frecuentar las actividades de la banca social Inti Huara en el marco de mi investigación de maestría. A medida que entraba en contacto con estas personas comenzó a llamarme la atención que muchas interpretaban su paso por las actividades de las escuelas de sus hijos como un proceso que los llevó a modificar su manera de comprender la realidad. Uno de estos casos fue el de Vanesa y Matías, una pareja originaria de San Isidro que llegó a Maschwitz en 1995 y entró en contacto con la antroposofía cuando, en 2002, decidieron enviar a su hija

² La antroposofía es una disciplina esotérica de origen centro europeo creada por el pensador y teósofo Rudolf Steiner a principios del siglo XX en un contexto de crecimiento y difusión del esoterismo en Occidente (Faivre, 1986). Al igual que otras disciplinas espirituales, y en sintonía con el marco interpretativo de la Nueva Era (Carozzi, 2000; Frigerio, 2013), la antroposofía se caracteriza por una noción cosmológica y holista de la persona, entendida como la unidad entre cuerpo físico, etérico, astral y espiritual, que presenta relaciones de simpatía con órdenes materiales trascendentales, como la naturaleza y el cosmos (Steiner, 1991). Steiner difundió su obra a través de la publicación de libros y del dictado de conferencias dando lugar al desarrollo de sub-disciplinas que proponían un desarrollo holístico e integral del ser humano en las distintas dimensiones de la vida cotidiana: la religión, educación, la salud, la agricultura y el intercambio económico (Staudenmaier, 2008; Riera, Saccol y Wright, 2018). En 1919, luego del dictado de una conferencia en la fábrica de cigarrillos “Waldorf Astoria” en Stuttgart, Alemania, acerca de la necesidad de cambios sociales en un contexto de crisis económica, social y política en Alemania, el dueño de la fábrica solicitó a Steiner la organización de una escuela para los hijos de los obreros. Allí se fundó la primera escuela antroposófica que comenzó a ser conocida como “waldorf” por el nombre de la empresa. La creación de esta escuela dio lugar a la expansión de un movimiento pedagógico que se extendió por Europa y Estados Unidos dando lugar a la creación de nuevas escuelas waldorf (Staudenmaier, 2008). El diseño curricular de los contenidos y actividades de estas escuelas involucra una sistematización y orientación práctica de la cosmovisión holista de la antroposofía y se orienta explícitamente al desarrollo espiritual de los niños y jóvenes.

mayor a uno de los jardines waldorf del barrio. Ambos habían escuchado hablar de este tipo de escuelas a través de una amiga que enviaba a sus hijos a una de ellas y por una arquitecta que les había hecho unos arreglos en su casa que les había recomendado las actividades artísticas extracurriculares de la escuela a la que luego enviarían a sus dos hijos. Al igual que muchos de mis informantes, Vanesa y Matías definían al contacto con la escuela como un proceso de “reeducación” y de encuentro con otros padres con intereses similares a los suyos:

“Cuando hicimos la entrevista [de admisión] dijimos ‘esto es lo que quiero que me pregunten sobre mis hijos, esto es lo que quiero en que se fijen de mis hijos, qué profundidad, hasta donde puedes tocar’. Nos sentimos cómodos. La entrevista fue a las diez de la mañana, iba a durar hasta las once y nos quedamos hasta las dos de la tarde. Con el tiempo las reuniones de padres y todos los encuentros hicieron que todo nos fuera cayendo por goteo: uno se va desestructurando, metamorfoseándose.”

Este proceso de “metamorfosis”, como lo definen Matías y Vanesa, involucró la transformación de algunas de sus prácticas de la vida cotidiana así como la integración entre sus intereses y formaciones “anteriores” y las prácticas antroposóficas. Parte de esa integración tendría lugar a través de su participación en distintas actividades de la escuela y de otras organizaciones de influencia antroposófica. Vanesa, que había estudiado Bellas Artes, alfarería y música, volcó sus inquietudes artísticas en la escuela donde comenzó a participar en el coro, la orquesta y en talleres de confección de muñecos de tela. Por su parte, Matías, que había trabajado en el ámbito financiero, comenzó a participar de grupos de lectura de obras antroposóficas en los que entró en contacto con las teorías de la espiritualidad del dinero y fue parte de la fundación de la banca social Inti Huara. Además, ambos realizaron talleres de huerta biodinámica, armaron una huerta en su propia casa y comenzaron a practicar tai chi y a adoptar hábitos de alimentación que definen como más “equilibrados”, como la reducción de la ingesta de carnes, harinas blancas, lácteos y bebidas alcohólicas. Al igual que otros padres y madres de escuelas waldorf, Vanesa y Matías encontraron en la sociabilidad formada en torno a la escuela un nicho de oportunidades (Tilly, 2000) a través del cual accedieron a nuevas oportunidades de trabajo.

Vanesa estudió chelo y en 2017 comenzó a dar clases en la escuela Arcángel Gabriel y Matías volcó sus conocimientos sobre finanzas al desarrollo de préstamos de dinero comunitarios en Inti Huara.

Este recorrido llevó a Matías a comprender la espiritualidad como una dimensión que no se desenvuelve en determinados momentos o espacios de la vida cotidiana sino que es algo que se desarrolla todo el tiempo: “Meditas cuando barrés, meditás cuando cortas el pasto, te despertás si te querés despertar, hay gente que espera a la próxima vuelta”. Así, Matías y otros de mis interlocutores actualizaban una concepción de la religiosidad que entiende que ésta se desarrolla no sólo en instituciones tradicionalmente asociadas a ella sino también en los ámbitos ordinarios de la vida cotidiana como la educación de los hijos, la salud o la alimentación (Ammermann, 2007). El contacto con otros individuos que actualizan una concepción espiritualizada de la realidad se volvería, entonces, parte de un proceso de socialización a través del cual actores como Vanesa y Matías transformaron su cosmovisión y algunas prácticas de su vida cotidiana.

Revisiones recientes de un concepto sociológico clásico

La comprensión de la incorporación del marco interpretativo de la Nueva Era como un proceso de socialización requiere de una breve revisión de esta noción clásica a través de la cual la sociología ha pensado los procesos de construcción de la subjetividad en los marcos sociales. La socialización ha sido entendida como un proceso que puede efectuarse “por entrenamiento o práctica directa, es decir a través de la participación en actividades recurrentes en la familia, la escuela, entre pares o en el lugar de trabajo. Ella puede igualmente ser el resultado de un efecto más difuso del agenciamiento o la organización de una situación (...). La socialización puede, finalmente, proceder por la difusión e inculcación de normas culturales, de valores y de modelos, es decir, de órdenes/indicaciones que conciernen maneras de ver y de nombrar el mundo transmitidas indistintamente por la familia, la escuela o las industrias culturales” (Darmon, 2011: 109). Este carácter pedagógico de los ámbitos de socialización espiritual permitirá, asimismo, profundizar la problematización de los fenómenos del individualismo y la desinstitucionalización religiosa en las sociedades contemporáneas.

La socialización ha sido definida como un conjunto de instancias y mecanismos que moldean a la subjetividad por medio de los cuales la sociedad forma y transforma al individuo, un conjunto de “procesos de internalización, de aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Es la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger & Luckmann, 2006: 162, 163).

La categoría de socialización presenta una importante relación de continuidad con la de institución. Berger y Luckmann (2006) definieron a la socialización como parte de un proceso continuo dentro del cual es posible distinguir analíticamente etapas y momentos de socialización de momentos de actualización. La socialización ha sido en ese sentido definida como un proceso de inducción en el mundo objetivo de un sector de la sociedad que presenta una relación dialéctica con los procesos de externalización y la objetivación en la permanente construcción de la realidad objetiva y subjetiva de lo social (Berger & Luckman, 2006). En su conceptualización pionera de la categoría de socialización, Berger y Luckmann (2006) definían a la socialización como un proceso inseparable de las instituciones, instancias colectivas de estabilización de prácticas que resultaban los principales ámbitos en los que se desarrollaban estos procesos. Por su parte, la socialización secundaria presentaba un papel fundamental para el mantenimiento de las instituciones al ser definida como el mecanismo mediante el cual los individuos incorporaban los conocimientos específicos asociados a los roles que componían dichas instituciones.

Recientemente, Darmon (2011) llamó la atención sobre la relevancia de dos instancias de socialización no institucionales: los eventos (que la antropología definiría como ritualizaciones) y el trabajo sobre sí. Becker (1978) advirtió contra un uso homogeneizador de este término y propuso un modelo de análisis de los efectos socializadores de determinadas interacciones que tuviese en cuenta que el efecto de la socialización no puede ser asimilado a los objetivos explícitos de la institución, que las instituciones no pueden ser pensadas como grupos monolíticos formados de fuerzas transformadoras que actúan en la misma dirección. En ese sentido, llamó la atención sobre las divergencias internas entre

subgrupos y diferentes agentes. Asimismo, un correcto análisis de estos procesos debería tener en cuenta las propias reacciones de los grupos o individuos socializados frente al proceso de transformación, la influencia de otros mundos por fuera de la institución y las disposiciones anteriores de los individuos que pueden o no resultar favorables a la socialización en curso.

Un proceso de “re educación” en una escuela waldorf

¿Cómo se desarrolla este proceso de re-socialización que los actores definen como de “metamorfosis” y de “re-educación”? ¿Qué sucede en las interacciones, las comisiones y los talleres de las escuelas y del barrio que llevan a que estas personas transformen su cosmovisión? ¿Cuál es el alcance práctico de esta transformación? ¿Cuáles son los límites con los que este proceso se enfrenta?

El “taller para padres y amigos de la pedagogía waldorf” fue organizado por una maestra de la Escuela Clara de Asís, Valeria, y se componía de dos encuentros que se realizaban el segundo y el cuarto sábado de cada mes desde las 9:30 de la mañana hasta las 12:30 en distintas aulas y espacios de la escuela. La escuela Clara de Asís está ubicada en un gran terreno sobre un barrio residencial de aspecto rural. Los terrenos son muy amplios, algunas de las casas cercanas a la escuela presentan una arquitectura particular que comparten las casas de varias familias vinculadas a la antroposofía: líneas diagonales, muchas ventanas de distintos tamaños y varias plantas las distinguen de los pequeños chalets y casas de una planta que poblaban de manera salpicada el barrio antes de la llegada de los nuevos migrantes. La escuela limita con una escuela privada católica luego de la cual, ya en la localidad de Tigre, se extienden tres grandes barrios privados. La calle de la escuela sigue siendo de barro por lo que el mal estado del camino solía ser una conversación recurrente entre mis compañeras los días de lluvia. La entrada de la escuela se compone de una tranquera baja, siempre abierta, que da paso a un camino delimitado por árboles que se bifurca en dos caminos: uno hacia la primaria y otro que lleva hacia los edificios de la secundaria y el jardín de infantes. A la derecha de ese camino se ubican la panadería, donde se amasa y vende pan para recaudar fondos para la escuela, y el “Vagoncito”, un viejo vagón de tren en el que una pareja vende comida casera, libros antroposóficos, esencias,

remedios y productos cosméticos Weleda y algunas artesanías. El diseño de los edificios se caracteriza por líneas diagonales, ventanales antiguos de madera y vidrios de colores, techos con plantas y colores cálidos – amarillos, naranjas y marrones -. Las aulas de la escuela primaria están dispuestas de manera circular alrededor de un patio y conectadas por una rampa de cemento que asciende en forma de espiral. Este edificio cuenta, además, con una secretaría y un amplio salón de usos múltiples, de piso de madera, paredes blancas, con varias ventanas por las que entra luz natural y por las que se ve el jardín.

Las aulas de la escuela primaria son diferentes a las aulas de las escuelas que había conocido hasta entonces. En todas ellas se dispone un pizarrón grande con tapas que presentan dibujos en tiza realizados por los profesores anualmente, en general con dibujos de animales o escenas míticas asociadas a los contenidos que corresponden al grado. Estas tapas se abren para formar dos pizarrones que los docentes pueden utilizar para dar sus clases en diferentes ritmos. Cada aula cuenta con bancos y sillas de madera cuyo tamaño aumenta a medida que se avanza en los grados, sus paredes están pintadas con colores esfumados cuya intensidad decrece de abajo hacia arriba, y sobre ellas hay percheros y estantes en los que se ubican los elementos con los que los chicos trabajan – pinturas, pinceles, lanas, agujas de tejer, cartulinas, etc. A diferencia de otras escuelas, los niños llevan y traen pocos materiales de sus casas ya que la mayoría de ellos quedan en la escuela. Algunos sectores de las paredes suelen estar empapeladas por dibujos de los alumnos que integran las técnicas artísticas que progresivamente aprenden – pastas, acuarelas, acrílicos, carbonilla, tiza - con temas que estén estudiando en otras materias. En un aula de octavo, por ejemplo, pude observar pinturas con acrílico sobre la revolución industrial basadas en la novela “Tiempos difíciles” de Charles Dickens. Cada aula cuenta, además, con una mesa de estación en la que se disponen velas que son prendidas todas las mañanas mientras se recita un lema, piedras, y objetos naturales como flores u hojas secas propios de la estación. Finalmente, las aulas suelen contar con pinturas de alguna figura religiosa como Clara de Asís, Jesús o San Miguel Arcángel.

La escuela secundaria se compone de edificios de diseño más simétrico, también con muchas ventanas por las que entra luz natural, y un aula auxiliar con muchas ventanas, mesas amplias de madera y una salamandra, que se utiliza para dar apoyo a jóvenes que

presenten alguna dificultad frente a los contenidos de su año. Detrás de los edificios se extiende una huerta y un campo donde hay algunos animales. El espacio en el que se disponen los edificios del jardín de infantes se encuentra más delimitado que los demás, con su propia tranquera y alambrado. Ello responde al principio de que los niños pequeños deben estar más contenidos.

Valeria estaba a cargo de la mayoría de las actividades y en algunos casos era acompañada por su pareja, Alejandro, también maestro del nivel primario de la escuela. Ambos se mudaron a Ingeniero Maschwitz desde Florida y Tigre, respectivamente, luego de comenzar a trabajar en la escuela donde, además, se conocieron. Hoy viven con sus dos hijas y la primera hija de Valeria en una casa quinta en el barrio de La Bota. Las tres son alumnas de la escuela Clara de Asís. Durante casi todos los encuentros del taller las participantes fuimos mujeres, la mayoría eran madres y maestras de las escuelas Clara de Asís, La Lumbreira y el Jardín de Nora y Guille.

De unas quince participantes, sólo tres no pertenecíamos al ámbito de escuelas waldorf de la zona: una profesora de yoga de 35 años que venía desde Florida interesada en la pedagogía por “ser madre”, una mujer de 30 años de Tigre que era maestra jardinera y que tenía interés en incorporar la pedagogía antroposófica a su trabajo, y yo. El resto de las participantes se identificaban a sí mismas como madres y/o maestras que ya habían desarrollado un interés, y hasta una pasión según describían, por la antroposofía y participaban activamente de las actividades de la escuela. A pesar del importante interés que manifestaban por la disciplina, pocas participantes sostenían la asistencia al taller ya que en varias ocasiones los encuentros coincidían con otras actividades de las escuelas, como reuniones de padres o eventos para recaudar dinero, o se les presentaba alguna dificultad como la enfermedad de sus hijos.

Me enteré sobre el curso a través de la página de facebook de la escuela donde se publicitaba junto con el resto de las actividades extracurriculares de la escuela y se dejaba el teléfono personal de Valeria para inscribirse y recibir información. Al igual que otras actividades del ámbito antroposófico, el taller tendría un precio “sugerido” de 400 pesos por mes pero, como Valeria nos remarcó en varias ocasiones, la participación no estaría

sujeta al alcance de ese precio sino que cada participante podría hacer un “aporte” de acuerdo con sus posibilidades.

Desde el principio, Valeria se alegró de que alguien que no formaba parte de la “comunidad de la escuela” y que no era madre participara del taller. Esta observación entraría en sintonía con varios comentarios que fui recibiendo a lo largo del trabajo de campo en los que los actores se referían a la “endogamia” que muchas veces se observaba en las actividades espirituales de Maschwitz y que se resumía en la frase “siempre somos los mismos”. Esta característica de la sociabilidad espiritualizada de Maschwitz sería, como se detalló en el análisis de los usos y tensiones en torno a de la categoría de “pueblo” en el segundo capítulo, la contracara de la experiencia “comunitaria” que, como se analizó en el capítulo anterior, caracteriza a estos actores. Además, durante los meses siguientes, Valeria me consultaría en varias ocasiones si el taller me “estaba sirviendo” o me estaba “pareciendo interesante” dado que en general las discusiones giraban en torno a la maternidad y los procesos educativos de niños y jóvenes. Esta inquietud parecía ligarse al hecho de que, si bien buena parte de los contenidos y actividades del taller nos permitían acercarnos a la antroposofía, a la que definía como una “ciencia espiritual”, uno de los objetivos y resultados más “evidentes” del taller era que madres y padres comprendieran los procesos subjetivos que atravesaban sus hijos, de qué se trataba la pedagogía en la cual éstos estaban involucrados, y cómo padres y madres podían acompañar la propuesta pedagógica en sus casas.

Sin embargo, más allá de estos objetivos y en sintonía con la mayoría de las prácticas que componen el universo de la espiritualidad Nueva Era, el taller se desenvolvería también como un espacio de trabajo sobre nuestra subjetividad: varias de las actividades estarían ligadas a la identificación de situaciones de nuestra historia, actividad propia de la terapia biográfica antroposófica, al desarrollo de técnicas, como ejercicios de respiración consciente o retrospectivas, por medio de las cuales podríamos entrar en contacto con nuestras emociones y nuestra intimidad, y al conocimiento de la disciplina antroposófica.

En ese sentido, al final de nuestro primer encuentro Valeria nos hizo recostarnos, colocar la cabeza sobre una pelota de tenis y realizar un ejercicio de respiración consciente en el que

nos pedía que sólo prestáramos atención a nuestra respiración y a las distintas partes del cuerpo que iba mencionando para, de esa manera, “conectarnos con nuestro yo”: “cuando nos preguntan quiénes somos solemos responder ‘la mamá de...’, ‘la esposa de...’, y en ese camino nos vamos desconectando de nosotras mismas”. Cada frase era enunciada con voz clara, enfática y al mismo tiempo tranquila, modo en que Valeria se expresaba durante sus talleres, y como luego observaría, en sus clases. Luego de finalizar la actividad varias de las participantes mencionaron haberse sorprendido de que el taller no fuera únicamente “teórico” sino que tendríamos que “poner el cuerpo”, y que fuese un espacio para pensar en nosotras y además de en los hijos.

Asimismo, el taller se desenvolvería como un espacio privilegiado para el intercambio de perspectivas, opiniones y experiencias ligadas a la elección de la mayoría de las participantes de la pedagogía waldorf para sus hijos. Muchas de las conversaciones informales que teníamos en las pausas de las actividades del taller versaban sobre la comparación entre la educación waldorf y la “educación tradicional”, sobre las problemáticas y dificultades que caracterizan a la niñez en esta época, y sobre los problemas generales que caracterizan a la subjetividad en la sociedad contemporánea. Estas interacciones redundaban generalmente en la celebración de la pedagogía antroposófica como la manera adecuada de lidiar con estas problemáticas.

El taller comenzó en abril y se extendió hasta diciembre. Cada encuentro consistía en la exposición de algún contenido teórico, en general antecedido por una actividad “vivencial”, artística o de movimiento del cuerpo, por medio de la cual podríamos “experimentar” los principios de la pedagogía antes de recibir información teórica. Muchas de estas actividades, además, forman parte de la currícula en las escuelas waldorf: recitamos lemas, pintamos con acuarelas y con pastas, armamos objetos con papel, y tocamos la flauta. Además, aprendimos canciones y rítmicas, realizamos ejercicios de movimiento y de coordinación acompañados por poemas o canciones, que se utilizan en la pedagogía waldorf con el objetivo de “pasar por el cuerpo” los contenidos “intelectuales”. Luego de atravesar esas experiencias corporales, escuchábamos las explicaciones teóricas e intercambiábamos impresiones acerca de distintas lecturas que fuimos haciendo a lo largo del año. En ese sentido, la actualización de la cosmovisión espiritual en este taller no

tendría lugar sólo a través de la palabra sino, fundamentalmente, a través del desarrollo de experiencias corporales por medio de las cuales se nos proponía “experimentar” aquello que proponía la antroposofía.

Estas actividades y contenidos del taller de pedagogía waldorf nos permiten observar algunas de las principales características que asumen los procesos de aprendizaje en el ámbito de las prácticas espirituales: la valorización del carácter “vivencial” y experimental de la transmisión y apropiación de conocimientos, ligada a la centralidad que reviste la idea de “cuerpo” y, en ese sentido, las sensaciones, en detrimento del conocimiento intelectual o, como se lo suele denominar en el ámbito antroposófico, “mental” (Maluf, 2005a). Aún así, más allá de las afirmaciones de Valeria, al igual que en muchos otros ámbitos de enseñanza, aprendizaje y actualización de una cosmovisión espiritualizada, el taller involucraría la lectura de ciertas figuras de referencia, especialmente la de Rudolf Steiner y varios seguidores de la antroposofía. Este carácter experimental de la transmisión de conocimientos revistiría, entonces, especial centralidad en el taller de pedagogía y sería el vehículo a través del cual entraríamos en contacto y actualizaríamos en caso de las participantes que ya habían estado en contacto con la disciplina, la concepción antroposófica de la persona, del mundo y de lo trascendental en consonancia con otras prácticas espirituales en las que las experiencias corporales son definidas como centrales como vehículos para el “despertar” de la “interioridad sagrada” (Maluf, 2005b). Veamos cómo se desarrolló este proceso de contacto con la espiritualidad a través de una de las primeras actividades prácticas que desarrollamos en el taller.

Uno de los primeros encuentros del taller tuvo como objetivo la presentación de la teoría de los sentidos de Rudolf Steiner que resulta central a la hora de comprender la concepción de la persona de la antroposofía y su impacto sobre la propuesta pedagógica de las escuelas waldorf. La jornada comenzó con una actividad “vivencial” que consistió en la experimentación de ciertas sensaciones antes de sentarnos a oír la explicación de Alejandro y Valeria sobre esa teoría. A medida que llegábamos nos indicaron que nos colocáramos en fila frente a la puerta del aula e ingresamos caminando lentamente a una de las aulas del secundario. Primero metimos cada una de nuestras manos en dos recipientes, uno que contenía agua caliente y otro con agua fría; luego ingresamos ambas manos en un nuevo

recipiente con agua tibia. A pesar de que ambas manos estaban expuestas a igual temperatura, ésta se sentía muy diferente en ambas manos debido a la temperatura anterior con la que habían estado en contacto. Luego, nos pedían que cerrásemos los ojos y que fuésemos metiendo las manos en bolsas de papel. La primera de ellas contenía algo suave, que deduje que era algodón, la segunda algo duro y rugoso, eran piedras, la tercera tierra húmeda, y la última algo que sentí como suave, que era arena. Finalmente, luego de sentarnos en las pequeñas sillas que estaban dispuestas en semicírculo dentro del aula, nuevamente cerramos los ojos mientras Valeria y Alejandro nos acercaban objetos con olores fuertes a la nariz: limón, vinagre y café, y nos metieron sal, chocolate y azúcar en la boca. Esta actividad nos serviría para colocar nuestra atención en algunos de los sentidos con los que contamos los seres humanos de acuerdo con la antroposofía.

La teoría de los sentidos fue presentada como una teoría “de Steiner³”, diferente a la de “la ciencia”, ya que contempla la existencia de doce sentidos, en lugar de cinco, que operan de manera conjunta y que se desarrollan en el primer septenio a partir de la emergencia de “energías” interiores y del intercambio del ser humano con el entorno social y natural.

³ A medida que aumentaba mi contacto con individuos vinculados a la antroposofía me fui sorprendiendo de la recurrente referencia a la figura de Rudolf Steiner como una fuente indiscutida y autoevidente de autoridad que legitimaba los saberes que propone la disciplina. Asimismo, pude identificar ciertos mitos alrededor de su figura. Al hacer referencia a su biografía, mis interlocutores solían exaltar sus capacidades extraordinarias, como la clarividencia, su capacidad de comunicarse con otros planos de la realidad y de “encarnar”, es decir recibir de otros planos de realidad, saberes originales y novedosos para su época que continuaban teniendo vigencia en la actualidad. Estos relatos solían omitir la formación académica de Steiner, al punto de haber escuchado afirmaciones de que él no había finalizado sus estudios primarios. Estos mitos contribuían a reforzar el carácter extraordinario de su figura, revistiéndolo de un carisma personal que operaba, entonces, como una fuente de autoridad infalible e indiscutible. En estos ámbitos de socialización espiritual, entonces, se actualizaba un reconocimiento de la autoridad carismática de Steiner basada en el reconocimiento de la originalidad y el carácter extraordinario de sus enseñanzas y en la corroboración de la efectividad de sus propuestas prácticas en la vida cotidiana. Ésta se observaba especialmente en la recurrente mención, por parte de los actores, de los efectos positivos de la pedagogía antroposófica en la subjetividad de sus hijos, a quienes evaluaban como niños y niñas más sanos, buenos y armoniosos que otros. Este problema clásico de la autoridad carismática en grupos religiosos ha sido problematizado y ampliado por estudios contemporáneos de las ciencias sociales locales. Ceriani (2014) analizó la interacción entre el carisma institucional de misiones e iglesias, y el carisma personal de pastores y especialistas ceremoniales en las iglesias evangélicas del Chaco argentino. Algranti (2014) propuso pensar la inespecificidad de este fenómeno, entendiéndolo como un locus vacío que depende de procesos de construcción social, a partir de la comparación del carisma personal en el protestantismo, el carisma de rol en el judaísmo, y el carisma de objeto en el catolicismo popular. Olmos Álvarez analizó los modos de circulación del carisma personal asociado a capacidades extraordinarias de sanación (2015) y de acuerdo con los intereses y motivaciones de los actores e instituciones con los que la figura carismática se relaciona (2016) en el marco del movimiento del catolicismo carismático argentino.

Luego de la actividad nos sentamos mientras Alejandro y Valeria, de pie, exponían la “teoría”. Alejandro se dirigió al pizarrón y dibujó con tizas de diferentes colores dos medias elipses con una intersección, dentro de cuyos espacios fue anotando los doce sentidos:

El sector inferior de las elipses representaba al individuo, el sector superior al mundo y a lo trascendental, mientras que la intersección entre ambos representaba al vínculo entre el hombre y su entorno. De acuerdo con antroposofía, los sentidos se desarrollan “de abajo hacia arriba”. En primer lugar, se desarrollan los sentidos de “supervivencia” ligados al individuo y al cuerpo físico: el sentido vital u orgánico, el equilibrio, el tacto y el movimiento que “emanan” en los bebés desde información “interna” y se vinculan con las necesidades y habilidades del primer año de vida. Luego, a medida que el hombre va entrando en contacto con su entorno y “el mundo comienza a hablarle” a través de los elementos se desarrollan el olfato, ligado al aire, el gusto vinculado al agua, el sentido térmico al fuego y la vista a la tierra. Finalmente a partir del “contacto con los otros” el niño desarrolla el oído, la palabra, el pensamiento y el yo.

Por otra parte, de acuerdo con la noción holística de la persona de la antroposofía que sostiene que ésta se compone de un cuerpo físico, un cuerpo etérico, un cuerpo astral y un yo, la teoría de los sentidos sostiene que éstos no tendrían sólo un carácter físico sino que se vincularían con el “alma” y la “vida anímica”. Por esta razón, según expusieron Valeria y Alejandro, la pedagogía waldorf apunta al estímulo y el desarrollo de los sentidos a través de la música, la pintura, el tejido y la eutritmia como vehículos para el desarrollo del “alma”. Mientras explicaban el desarrollo del tacto explicaron, por ejemplo, porqué la pedagogía waldorf sostiene la necesidad de que los niños no jueguen con juguetes de plástico:

“Los maestros waldorf se ponen locos con el plástico. No es porque seamos hippies, bueno un poco sí (risas). Los chicos tienen que jugar con sustancialidades cósmicas, como la madera o la tierra, que son cosas que hizo dios y no el hombre. Son esencias, cosas verdaderas, que trascienden al hombre. El contacto con estos materiales nobles es lo que permite que durante el primer septenio el hombre desarrolle la fe, la posibilidad de concebir la existencia de

algo superior, más grande que él mismo. Además, el juego en la naturaleza le pone límites a la fuerza del niño, que si se zarpa se lastima. Este tipo de juego implica una mayor experiencia del aquí y del ahora, hay que estar en armonía con el objeto con el que se juega sino el objeto te rechaza.” (Registro de campo, 14/5/2016)

La teoría de los sentidos resultó, entonces, un vehículo para la transmisión y la experimentación de la noción espiritualizada de la persona⁴ y de la teoría fenomenológica⁵ del conocimiento que plantea la antroposofía y que resulta afín al marco interpretativo de la espiritualidad Nueva Era. La transmisión de esta cosmovisión requería, para Alejandro y Valeria, no sólo que las participantes escuchásemos y tomáramos notas de su explicación sino fundamentalmente que experimentáramos aquello que luego escucharíamos e intelectualizaríamos.

Siguiendo a Berger y Luckman (2006) la transmisión por medio de la palabra de la teoría antroposófica de los sentidos y, de esta manera, el acercamiento a la noción de la persona de esta disciplina, involucraba uno de los principales modos por medio de los cuales tienen lugar los procesos de socialización: la adquisición de vocabularios, es decir, de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área

⁴ Sonia Maluf (2005a) describió así la noción de persona propia de las disciplinas de la Nueva Era. Éstas proponen que el individuo se compone de espíritu, mente, cuerpo, y que entre éstos y el mundo exterior y el cosmos existe una relación de continuidad e interdependencia. Cada uno de esos elementos es definido por oposición a otros, formando oposiciones en las que uno de los elementos es definido como positivo y otro como negativo. El espíritu o alma son entendidos como la esencia, el ser más profundo y la persona en sí misma. El cerebro o la mente es el lugar donde se alojan los pensamientos y sentimientos negativos, que limitan la posibilidad de acceder al espíritu y, así, al desarrollo personal, originando el sufrimiento. El contacto con el espíritu requiere de la eliminación de los pensamientos racionales y del desarrollo de acciones que, focalizadas en las emociones, permitan una conexión con la intimidad. El cuerpo, por su parte, es entendido como el lugar donde, temporariamente y en este mundo, se aloja el alma. Finalmente, la persona se encuentra relacionada con el “mundo exterior”, formado por las relaciones sociales en las cuales el individuo está inserto (la familia, la escuela, el trabajo, el Estado, el país), y con un cosmos que esta autora entiende superior y trascendente.

⁵ Rudolf Steiner desarrolló una epistemología antroposófica retomando diversos elementos de la epistemología del filósofo y escritor romántico alemán Johann Wolfgang von Goethe. Steiner sostenía que los fenómenos no son aprehendidos tal cual son sino de acuerdo al estado de consciencia del observador. Así, el conocimiento es entendido como un fenómeno emergente del encuentro entre la “actividad interna del espíritu humano y la realidad externa” (Stahel, 2013: 59). Así, el conocimiento no es entendido como la apreciación del individuo de una realidad objetiva, sino como un fenómeno que emerge del contacto entre la realidad interna del observador y los estímulos externos. Esta centralidad del individuo y de su intimidad en el proceso de conocimiento implicaría, además, una valoración del conocimiento de la propia interioridad y la existencia de una realidad espiritual que es cognoscible por el hombre a través de sus sentidos.

institucional. Las presentaciones de Valeria, junto con las interacciones cotidianas con otras personas involucradas con la pedagogía antroposófica, contribuían a que las nuevas participantes adquiriésemos y el resto de las participantes actualizaran comprensiones tácitas y evaluaciones de la realidad en clave antroposófica. Estos procesos de internalización y de actualización de un marco interpretativo espiritualizado requerían, además, de procesos de comparación y negociación con otras formas de comprender la realidad, que probablemente las participantes habíamos incorporado en otros procesos de socialización. En ese sentido, Alejandro se veía en la necesidad de comparar la teoría de los sentidos antroposófica con la teoría “científica” y probar su pertinencia. Así, conforme avanzaba el taller, las participantes nos socializábamos en un lenguaje y unas habilidades por medio de las cuales internalizábamos el submundo de la espiritualidad, en general, y de la antroposofía, en particular. Este submundo involucraba no sólo una dimensión subjetiva, manifiesta en reglas, valores y formas de comprender la realidad, sino también habilidades corporales propias del ámbito antroposófico. En ese sentido, cabe establecer una analogía con los procesos de construcción de “comunidades de habla o de lenguaje” que Carini (2013) identificó en los grupos zen argentinos en los que la iniciación en la meditación zen involucra una asimilación de términos y conceptos japoneses a sus vocabularios.

Otra de las actividades que desarrollamos en reiteradas ocasiones a lo largo del año fueron las “retrospectivas”. Cada encuentro Valeria nos planteaba una consigna vinculada a la identificación de nuestras emociones frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana para que la trabajáramos durante la semana. Durante los encuentros posteriores intercambiábamos lo que cada una había reflexionado y Valeria vinculaba aquello que habíamos “trabajado” con los contenidos del taller. En nuestro segundo encuentro nos planteó que todas las noches hiciéramos una retrospectiva sobre cómo había sido nuestro día y, más adelante, nos pidió que identificáramos aquellos momentos por los cuales “estábamos agradecidas” y que buscáramos “conectar” con los momentos en los que habíamos “estado presentes”, es decir, vinculadas mental y afectivamente con la situación que estábamos viviendo y no distraídas o con la mente en diferentes situaciones al mismo tiempo. El encuentro posterior a esta consigna Valeria comenzó hablando sobre la centralidad de la “gratitud” para la antroposofía y para la pedagogía waldorf. La gratitud era una de las actitudes que se desarrollan y “cultivan” durante el primer septenio, etapa

sobre la que estábamos aprendiendo en el resto de las actividades del taller, y resultaba particularmente relevante hablar sobre ella porque es la base de otras actitudes: la devoción, el entusiasmo, el amor por trabajo y el cumplir con los deberes por libre voluntad. De acuerdo con Valeria:

“La gratitud es la base del sentir social y de las fuerzas morales. Por esa razón es importante cultivar la gratitud en el primer septenio y para eso hay que ser agradecidos, en el sentir y el hacer, no alcanza con decir que se está agradecido si no se siente porque el niño es capaz de observar lo que hay en tu interior.”

Valeria expuso entonces la importancia de tener una actitud de agradecimiento como vehículo para mejorar nuestros estados de ánimo y para enseñar a los niños través del ejemplo, o “del hacer” en términos antroposóficos, a desarrollar una actitud feliz. En ese sentido, Valeria criticó la “cultura del sacrificio” y el hecho de que en la actualidad “estar mal esté de moda” dado que ello es lo que nos impide desarrollar una actitud de agradecimiento y, por ende, de alegría. Además, Valeria asociaba una actitud insatisfecha a las personas “de la ciudad”, cualidad que las diferenciaba de las personas del “campo” caracterizadas por una actitud de mayor admiración hacia su entorno que redundaba en expresiones de agradecimiento. Luego de su exposición, Valeria nos invitó a “compartir” con el resto de las participantes, lo que nos había sucedido al realizar nuestras retrospectivas durante la semana. Una de las participantes del taller, Sofía, madre de tres niños de la escuela y asidua participante de diferentes actividades antroposóficas, contó que se había propuesto hace tiempo “estar más presente” y que haciendo este ejercicio de agradecer había percibido un aumento en su capacidad de “estaba presente”. Mencionó un momento particular de su semana en se había sentido agradecida mientras tejía y veía jugar a sus hijos y dijo haber percibido un “sentir de amor, uno siente que abarca, que irradia, que tiene el pecho expandido y que irradia hacia los demás”.

La adecuación entre la exposición de Valeria y la respuesta de Sofía, que ya había participado de varias actividades de contacto con la antroposofía en el marco de la escuela muestra la actualización de un lenguaje propio del ámbito de la espiritualidad. Expresiones como “estar agradecido”, “estar presente”, el énfasis en lo emocional cristalizado en las

nociones de “conectar” y del “sentir”, así como la concepción de que las emociones que tienen lugar en la interioridad “irradian” hacia otras personas representan un lenguaje que, en términos de Berger y Luckman (2006) objetiviza el mundo en el doble sentido de aprehenderlo y producirlo: “en el diálogo las objetivizaciones del lenguaje se vuelven objeto de la conciencia individual. De esta manera el hecho fundamental del mantenimiento de la realidad reside en el uso continuo de un mismo lenguaje para objetivizar la experiencia biográfica en proceso de desenvolvimiento” (2006: 191). El uso frecuente de este vocabulario por parte de Valeria y de mis compañeras de taller se constituía así como uno de los principales vehículos por medio de los cuales mis compañeras y yo nos socializábamos en una manera de comprender, evaluar y nominar la realidad que tendría consecuencias prácticas. Las interacciones que tenían lugar en el taller se constituían como vehículos para la incorporación⁶ de una determinada manera de comprender la realidad y de actuar sobre ella. Además, el taller no sólo apuntaría a que entrásemos en contacto con la disciplina antroposófica sino, fundamentalmente, con que llevásemos sus principios y enseñanzas a nuestras vidas cotidianas. Ello nos traería un mayor bienestar y una mayor conexión con nuestra interioridad. A continuación se detallará otra de las actividades por medio de las cuales entramos en contacto con la concepción antroposófica de la individualidad.

Uno de los encuentros del mes de septiembre comenzó con la imitación de una secuencia de acciones que los niños realizan antes de entrar al aula en las escuelas waldorf. Nos colocamos en fila en la puerta del aula de primer grado y fuimos pasando de a una. Valeria nos daba la mano, nos miraba a los ojos y nos saludaba por nuestro nombre preguntándonos “¿Cómo estás el día de hoy?” frase que entonaba, en sintonía con su forma de hablar mientras daba clases, pronunciando correctamente y de manera abierta, con voz alta y clara. Luego de que todas hubiésemos entrado recitó un lema que acompañamos con movimientos del cuerpo y finalmente me eligió a mí para poner el “pompón” en la puerta. Luego hicimos

⁶ El problema que aquí definimos en términos de socialización ha sido analizado por las ciencias sociales de la religión a partir de otras categorías analíticas que han hecho mayor énfasis en la dimensión corporal de la transformación de las subjetividades a partir del contacto con nuevos marcos interpretativos religiosos y el desarrollo de prácticas rituales. Tanto Carini (2009) como Puglisi (2009) analizaron grupos de seguidores del budismo zen y del neohinduismo desde una perspectiva fenomenológica y existencial que se focaliza en la intersubjetividad para abordar el efecto que los rituales budistas e hinduistas tienen en la transformación de las representaciones sobre el cuerpo, el sufrimiento y lo trascendental.

una ronda “de primavera” en la que cantamos una canción mientras realizábamos movimientos coordinados. La canción involucraba rimas sobre plantas y animales y giraba en torno de las acciones que éstos llevaban a cabo en ese momento del año. Luego de realizar la ronda nos sentamos en las sillas bajas que se usan en la primaria y Valeria nos explicó el significado de las actividades que habíamos desarrollado.

Valeria comenzó la explicación de toda la actividad remarcando que habíamos “experimentado” el comienzo “ideal” de un día de clases que no siempre se logra en “la realidad”. Los ejercicios y prácticas desarrollados se vinculan con dos de los principales postulados de la antroposofía: el reconocimiento y la valoración de la “individualidad”, basados en la concepción de que cada persona es portadora de una “esencia”, un “yo” que la distingue de las demás; y, en segundo lugar, la concepción de los grupos de personas como organismos con vida propia. El saludo, entonces, permite a los maestros evaluar cómo se encuentra el alumno a través de la mirada, la temperatura y el gesto con el que da la mano. Luego, la ronda permite la experimentación de contenidos que luego se ven de manera tradicional; en ese caso habían sido las vocales, la unidad y movimientos geométricos simples como la línea recta y la curva que permiten luego “incorporar” conocimientos como la geometría, los números enteros y la caligrafía. Además de habilitar la “experimentación” de determinados conocimientos, por medio de las rítmicas o rondas se “trabaja la respiración grupal”, es decir, el trabajo en grupo y puede percibir la relación de cada individuo con lo grupal. De hecho, muchos de los ejercicios de eurytmia que hice con adultos involucraban, una vez finalizada la dinámica, una reflexión acerca de la manera en que habíamos funcionado nosotros con respecto al colectivo y cómo había funcionado el colectivo en sí mismo. Nuevamente, las actividades del taller se constituían como herramientas de socialización de una concepción espiritualizada de la persona que actualizaríamos en nuestras interacciones por medio del lenguaje, del desarrollo de actividades corporales y, fundamentalmente, por el hecho de construirnos como otros significantes que comparten esa misma forma de comprender la realidad. Progresivamente, fui incorporando esta forma de comprender a la persona y al entorno social, y pude observar cómo se actualizaba en distintas actividades y ámbitos de la sociabilidad construida alrededor de las escuelas antroposóficas de Maschwitz.

5.4 La socialización espiritual

El paso por un taller de formación en pedagogía waldorf constituye una de las variadas formas en que se puede incorporar el marco interpretativo de la espiritualidad Nueva Era como un proceso de socialización, es decir, de transformación de la subjetividad de los actores a través de la apropiación de nuevas maneras de definir, comprender y explicar la realidad. Estos procesos de socialización no tienen lugar sólo en instituciones y espacios propios del mundo religioso o “espiritual”, sino en instituciones y espacios en los que la espiritualidad convive con otras dimensiones de la vida cotidiana. Al igual que en otros procesos de comunitarización religiosa (Hervieu Léger, 2004; Giménez Béliveau, 2016), las escuelas waldorf se constituyen como nodos de socialización de una cosmovisión que involucra un orden trascendente. Las interacciones y actividades que tuvieron lugar en un taller de pedagogía antroposófica que tenía como objetivo, en primer lugar, y, en segundo lugar, el fomento de nuevas formas de llevar adelante prácticas de la vida cotidiana. El análisis de los mecanismos por medio de los cuales los “elencos socializadores” (Berger & Luckmann, 2006) del ámbito antroposófico buscaban la familiarización e incorporación de la cosmovisión antroposófica por parte de las participantes permitió identificar al uso de un lenguaje espiritualizado, la lectura de bibliografía y distintas actividades corporales como dispositivos de socialización espiritual. La similitud que la incorporación de un marco interpretativo espiritual presenta con otros procesos de socialización religiosa, como la incorporación de un modo de ser caracterizado por la adecuación activa a la realidad en el caso de los evangélicos (Algranti, 2010) o los procesos de “modelado de los sujetos católicos” (Giménez Béliveau, 2016) sugieren una nueva arista por medio de la cual trazar continuidades, a partir del abordaje de las experiencias de los actores, entre distintas formas de religiosidad. Finalmente, el abordaje de la incorporación del marco interpretativo espiritual como un proceso de socialización implica la inclusión de las interacciones y las relaciones sociales como dimensiones significativas para la comprensión de un ámbito de la religiosidad contemporánea que suele ser analizado como una sumatoria de elecciones individuales.

Bibliografía

- Algranti, Joaquin. (2010). *Política y religión en los márgenes. Nuevas formas de participación social de las Mega-Iglesias evangélicas en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus.
- Algranti, Joaquin. (2014). Episodios religiosos: exploraciones sobre la inespecificidad del carisma. *Miríada*, 6(10), 61-88.
- Amaral, Leila. (1999). Sincretismo em movimento. O estilo Nova Era de lidar com o sagrado. En M. J. Carozzi, María Julia, *A nova era no Mercosul* (pp. 27-46). Petrópolis: Vozes.
- Ammerman, Nancy. (2007). Introduction: observing modern religious lives. En *Everyday Religion. Observing modern religious lives* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Becker, Howard. (1970). The self and adult socialisation. En *Sociological Work. Method and substance* (pp. 289-303). Chicago: Adline.
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carini, Catón. (2009). La Estructuración Ritual del Cuerpo, la Experiencia y la Intersubjetividad en la Práctica del Budismo Zen Argentino. *Religiao e Sociedade*, 29(1), 62-94.
- Carini, Catón. (2013). Cosmovisión y puentes simbólicos en el budismo zen argentino. *Mitológicas*, 28, 9-32.
- Carozzi, María Julia. (2000). *Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: Ediciones de la UCA.
- Ceriani Cernadas, César. (2014). Caleidoscopios del poder. Variedad del carisma en las iglesias indígenas del Chaco argentino. *Miríada*, 6(10), 9-36.
- Darmon, Muriel. (2011). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- De la Torre, Renée (comp.). (2013). Religiosidades indo y afroamericanas y circuitos de espiritualidad new age. En De la Torre, Renée, Gutiérrez Zúñiga, Cristina, & Nahayeilli Juárez Huet, *Variaciones y apropiaciones latinoamericanas del new age* (pp. 27-45). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: El Colegio de Jalisco.
- Faivre, Antoine. (1986). *Accés de l'esoterisme occidental*. Paris: Gallimard.
- Frigerio, Alejandro. (2013). Lógicas y límites de la apropiación new age: donde se detiene el sincretismo. En *Variaciones y apropiaciones latinoamericanas del new age* (pp. 47-70).

México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: El Colegio de Jalisco.

Gimenez Béliveau, Verónica. (2016). *Católicos militantes. Sujeto, comunidad e institución en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Hérvieu-Léger, Danielle. (2004). *El peregrino y el convertido. La religión en movimiento*. México: Ediciones del Helénico.

Maluf, Sonia. (2005a). Criação de Si e Reinvenção do Mundo: Pessoa e cosmologia nas Novas Culturas Espirituais no Sul do Brasil. *Antropologia em Primeira Mão*, 81, 4-34.

Puglisi, Rodolfo. (2009). La ceniza vibhuti. Cuerpo, persona y cosmos en grupos Sai Baba. *Revista de Ciencias Sociales*, 22, 95-112.

Riera, Verónica, Saccol, Carolina, & Wright, Pablo. (2018). Cosmologías practicadas: un acercamiento etnográfico a la antroposofía. En Wright, Pablo (ed.), *Periferias sagradas en la modernidad argentina* (pp. 57-76). Buenos Aires: Biblos.

Staudenmaier, Peter. (2008). Race and Redemption. Racial and Ethnic Evolution in Rudolf Steiner's Anthroposophy. *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions*, 11(3), 4-36.

Teisenhoffer, Viola. (2008). De la "nebulosa místico-esotérica" al circuito alternativo. En De la Torre, Renée (comp.), *Raíces en movimiento. Prácticas religiosas tradicionales en contextos translocales* (pp. 45-72). Guadalajara: De la Noche.

Tilly, Charles. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.