



FLACSO
ARGENTINA

ÁREA ANTROPOLOGÍA

MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

SOCIAL

Hoy me doy el perdón, si me lastimé el corazón
Hoy vale más despertar, que soñar en este juego
Hoy que es tiempo de sanar, las heridas del tiempo
Hoy que es tiempo de ser luz, esa es mi revolución
Llenar de amor mi sangre y si reviento, que se esparza en el viento
El amor que llevo dentro

**Tema: “Mi revolución”. Cuatro Pesos de Propina.
Banda Uruguaya de Rock. Año: 2000.¹**

Un colegio Nueva Era en el Uruguay laico



¹ Cuatro pesos de propina es una banda de rock montevideana, cuyas canciones poseen una reflexión profunda respecto al ser y estar en el mundo. “Mi revolución” es una canción que habla del despertar de consciencia individual. Es justamente en la expansión de esa consciencia que se genera la revolución personal, al amarse, al personarse, al sanarse. Esta canción es utilizada en el colegio como banda sonora en actividades tales como campamentos y jornadas.

Dedicado a Vicente, Gerónimo, Aina y Gaia.

Resumen:

Esta tesis es producto de una investigación etnográfica en un colegio *New Age* de Montevideo. En Uruguay, el país más laico de América del Sur, el desarrollo de prácticas de espiritualidad *New Age* se dio masivamente a la salida de la dictadura (1985) y se verificó en distintos escenarios (yoga, meditación, institutos, terapias, librerías especializadas). En este estudio, en particular, se muestra el desarrollo y declive de una propuesta pedagógica de la Nueva Era en Montevideo. Al mismo tiempo, elementos de la denominada Nueva Era se tornan herramientas comunes en espacios educativos orientados a las clases medias urbanas montevideanas, de impronta laica y progresista.

Palabras claves: Nueva Era, educación, cosmología, Montevideo.

Abstract:

The following thesis is a result of an ethnographic investigation carried out in a New Age School in the city of Montevideo. Uruguay being the most secular country in South America, experienced a mass growth and development of New Age spiritual practices, after the dictatorship years (1985), which was verified in different scenarios (yoga, meditation, institutes, therapies, specialized bookshops). This study shows in particular, the development and decline of a New Age pedagogical approach in Montevideo. In parallel, elements of the called New Age, have become common tools in educational spaces aimed at Montevideo's urban middle classes, with a secular and progressive imprint.

Keywords: New Age, education, cosmology, Montevideo.

Índice:

Agradecimientos.	Pág. 6
Introducción.	Pág. 8
Antecedentes.	Pág. 20
Metodología.	Pág. 21
Enfoques Teóricos.	Pág. 22
Capítulo I. Breve reseña del desarrollo pedagógico en Uruguay.	Pág. 25
Capítulo II. Situación del campo religioso en Uruguay.	Pág.28
1. País laico, secular y anticlerical.	Pág.29
a. El rol de la educación.	Pág.32
b. Estado uruguayo y religión: laicidad, educación y legislación.	Pág.34
Capítulo III. La Nueva Era: trazabilidad, manifestaciones y acciones.	Pág.36
1. La construcción de la religiosidad.	Pág.38
2. ¿Cuál es el lugar de la religión en un país secular y con una laicización radical?	Pág.39
3. El sólido “circuito alternativo”.	Pág.42
Capítulo IV. El Colegio: la educación del SER.	Pág.45
1. ¿Un pedagogo <i>New Age</i> en Uruguay?	Pág.45
2. Procesos, cambios y transformaciones en El Colegio	Pág.53
3. El ingreso al campo.	Pág.56
4. Los actores y su caminar.	Pág.58
a. Madres y padres.	Pág.58
b. Docentes.	Pág.63
c. Estudiantes.	Pág.69
5. Las llaves para la transformación de sí.	Pág.71

a.	El cuerpo a descubrir.	Pág.73
b.	El cuerpo emocional.	Pág.76
c.	El cuerpo espiritual.	Pág.82
d.	La meditación en el colegio.	Pág.87
Capítulo V. Palabras Finales.		Pág.90
Bibliografía		Pág.95

Agradecimientos:

El proceso de creación, creatividad e inspiración de una tesis es un trabajo colectivo de solidaridad, generosidad y amor. Implica compromiso individual, batallas y luchas contra los desánimos y frustraciones para los cuales siempre se encuentran aliados incondicionales e incansables que están para brindar una dosis de perspectiva cuando se agota la propia, aliento, estímulo y llaves maestras que permiten abrir puertas y transitar pasajes secretos.

Por lo tanto me es imposible nombrar en estas líneas a todas y todos aquellos que me permitieron, auxiliaron y ayudaron a conseguir este logro. No obstante quiero subrayar el agradecimiento a mi familia: a Oscar, mi padre, que sin su apoyo no hubiese podido viajar por más de tres años a otro país para realizar la maestría; a Iporá, mi madre, a mi hermana Magdalena que me hizo el aguante más de una vez cuidando a mis pequeñas Aina y Gaia; en este mismo sentido a Guillermina, a Eve, Aílde, Lau y Mariana que aparecieron en el momento justo para que pudiera viajar tranquila sabiendo que mis pequeñas iban a estar cuidadas. Claramente, a mi familia de acogida rioplatense, que me recibió en sus hogares con los brazos abiertos y tanta hospitalidad, como en el caso de Andrea, Fer, Feli e Isa, que junto a sus mininos fueron piedra fundamental en todo este proceso, a mi madre putativa Fernanda, a mi querida prima Isabel, a su marido, a los pequeños cocker y a Pipo que tanto amor me brindaron; y a mi amiga Lina.

A todas/os y cada una/o de las/os docentes de FLACSO que me fueron nutriendo, desafiando, alumbrando, cuestionando e impulsando para sacarme de mi lugar de confort y que así pudiera pensar fuera de la caja. Especialmente a Pablo Wright, César Ceriani, Nicolás Viotti y Catón Carini que ejercieron de sostén y de soporte en este transitar. En el mismo sentido el agradecimiento a la Facultad de Humanidades de la Plata y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Montevideo que me permitieron completar mi formación junto a docentes de excelencia como son Enrique Garguín, Patricia Vargas y muy especialmente Marcelo Rossal.

Gracias al colegio que me abrió sus puertas, a los docentes, funcionarios, padres y estudiantes que me permitieron compartir parte de su estilo de vida, y que me permitieron ser parte de ellos durante meses, preguntando y observando.

A mis compañeros uruguayos Nati, Martín, Daniel y Fede, y a mis compañeros latinoamericanos en FLACSO que me nutrieron con ideas, miradas, alegrías, debates, lenguaje y salidas. Gracias por tanta complicidad, buena onda y afecto. Gracias especialmente a Maru y Pilar que me socorrieron de una y mil formas, gracias por su cariño, amistad y complicidad. Gracias a la gran Confraternidad Clandestina, este maravilloso grupo sororo que me brindó todo su apoyo en momentos claves de mi recorrido, con sus aportes y su solidaridad, con su ayuda—invaluable cuando estás en otro país— con el Sigeva y en la presentación de documentación para el CONICET; por auxiliarme con la traducción de términos del porteño al montevideano, por los momentos de desahogo colectivo frente a las vueltas de la burocracia y las normativas sin sentido—bien alejadas de la empatía humana—, por el intercambio de escritos, textos y lecturas. Gracias, gracias y mil veces gracias.

Gracias al grupo de los Magos que fueron parte de mi transformación. Y un agradecimiento muy especial para la gran tribu que me acompañó y acompaña en casa: Laura, Valeria, Leticia, Nicolás, Natalia, Rossina, Fabiana, Viviana y Lourdes.

Introducción

Familia, religión y educación son instituciones sociales según Durkheim, “todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer sobre el individuo una imposición exterior, o también, que es general en la extensión de una sociedad dada, al mismo tiempo que posee existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 1985: 16). Simultáneamente, contienen componentes cosmológicos productos del pensamiento colectivo, por lo tanto son, desde ese punto de vista, expresiones de la sociedad.

De tres instituciones sociales tan relevantes como lo son la familia, la religión y la educación, no es fácil pensar que haya demasiada diversidad expresada en el espacio público uruguayo de religión y educación. Las familias gestionan la religiosidad y la educación de sus hijos como un asunto privado. Esta es una característica del país que empieza a desarrollarse desde 1861,² mediante un proceso de secularización y laicidad que se basó en la oposición a la Iglesia Católica. En este proceso de producción de laicidad intervino una fuerte inversión en la educación primaria pública y su condición de: laica, gratuita y obligatoria; que quedó instaurada como lema desde la Reforma Vareliana de 1875.³ La inversión simbólica de situar a la educación pública en el centro de la escena nacional tuvo como correlato un proceso de modernización que incluyó educativamente a casi todos los niños del país en las primeras décadas del siglo XX (Caetano y Geymonat, 1997).

Así, se genera la gran reforma educativa nacional, cuyos principios no sólo imprimieron el sentir político, ideológico y pedagógico de la época, sino que se convirtieron en un símbolo identitario nacional. La influencia del positivismo, según el planteo de Ardao (1968), es muy relevante. La principal figura reformista pedagógica la personifica José Pedro Varela,⁴ padre de la reforma que dio lugar a la llamada “escuela

² “En 1861 y tras un largo conflicto en relación a la negativa de las autoridades eclesiásticas de enterrar en un cementerio a un connotado masón se produjo un fuerte enfrentamiento que culminó con la “secularización de los cementerios”, esto es, el paso de la administración de los cementerios por parte del Estado en detrimento de la Iglesia Católica.” (Da Costa, 2011: 212).

³ Se denomina “escuela vareliana” a la escuela pública reformada durante el gobierno dictatorial de Lorenzo Latorre (marzo de 1876 – marzo de 1880) por José Pedro Varela, de ahí el nombre que recibe.

⁴ José Pedro Varela, escritor, periodista y político responsable durante el gobierno dictatorial de Lorenzo Latorre (1876-1879) de la gran reforma de la educación uruguaya, que consistía en generar un sistema, una síntesis donde se estandarizan los conocimientos a impartir, buscando disminuir las brechas entre la

vareliana”. Estos fundamentos simbolizan la misión política de la escuela pública en el proceso de modernización, logrando que cada centro educativo público fuera la presencia misma del Estado en cada rincón de la República; en el seno de la institución, simultáneamente, se desarrollaba su misión cosmológica, encarnada en la posición filosófica positivista que derivó en el fuerte espíritu científico naturalista, cimiento de una nueva época en la cultura uruguaya que dejó su impronta en todas las ramas de la institucionalidad pública.

Continuando con el planteo de Ardao (1968), otras de las consecuencias del positivismo en la escena pública uruguaya, se desarrollan en el espacio religioso, donde se abandona el racionalismo y se transita hacia el liberalismo. El surgimiento del positivismo tuvo entre sus notables derivaciones, la de modificar especialmente el sentimiento del anticlericalismo uruguayo del siglo XIX. El racionalismo imperante hasta ese entonces, se desarrollaba como un movimiento deísta sustentado en los principios metafísicos de la religión natural, ajeno y aun contrario al espíritu científico. Este movimiento concluirá encauzando las fuerzas anticlericales en un liberalismo de índole positivista.

“El liberalismo no será más en lo consecutivo deísta, sino agnóstico, cuando no ateo; y no será más metafísico, sino cientista y naturalista. (...) Fundamentalmente en nombre de la Ciencia positiva triunfante se combate el dogmatismo teológico de la iglesia y se defiende el laicismo en la enseñanza.”
(Ardao, 1968:276)

Cuando se inicia el ocaso del positivismo se genera en Uruguay una renovación espiritual a fines del siglo XIX. Brotó como reacción de los espiritualistas de la antigua escuela metafísica, un episodio más de la disputa de la generación anterior. Afirma Ardao, que el reciente movimiento surgía del evolucionismo spenceriano,⁵ aunque se alejaba de él asumiendo características propias y adoptando valores clásicos del espiritualismo. Partiendo del naturalismo literario y del positivismo filosófico, sostenía una visión científica del universo y una concepción naturalista de la existencia humana.

“*barbarie de las masas*” y la “*élite erudita*”. Para Latorre los encargados de llevar a cabo esta tarea tenían que ser los maestros, y para tal propósito la escuela pública debía ser: laica, gratuita y obligatoria.

⁵ Se hace referencia a Herbert Spencer naturalista, filósofo, sociólogo, psicólogo y antropólogo inglés; que se volcó al desarrollo de un sistema de creencias superador de la fe religiosa convencional en un momento histórico donde emergió el declive de los cultos religiosos frente al avance de la ciencia moderna.

A principios del siglo XX, a la par que se consagra el nuevo ambiente filosófico — anunciado ya por la transformación ocurrida a fines del siglo anterior—, se cumple definitivamente la superación del positivismo en el país.

De esta manera, el siglo XX encuentra a la sociedad uruguaya con profundas transformaciones que la llevaron a la separación del Estado y la Iglesia Católica, produciendo en sectores de la sociedad un fuerte sentimiento anticlerical, mediante un positivismo extremo —entre otros elementos filosóficos— con un enfoque científico del universo y una percepción naturalista sobre la existencia humana. Es bajo este marco que la vida religiosa quedó relegada al ámbito íntimo de los sujetos, invisibilizándose toda la diversidad de creencias, devociones, espiritualidades y cosmovisiones. Con el repliegue de la vida espiritual de las personas a su medio más íntimo surge en el epicentro de la vida social una institución que busca llenar los vacíos devocionales: el Estado y su religión civil.⁶

"A escolha tratava de fazer justiça com as maneiras de estabelecer uma mitopráxis no quadro das lutas simbólicas que ocorreram no Uruguai e que possuíram dois aspectos principais, a saber: a elaboração de um conjunto limitado de categorias e símbolos —produzidos principalmente a partir do Estado— a partir do qual se conformou e matrizou um modelo de nação e, ao mesmo tempo, um violento exercício de privatização —jacobino, como o chamara José Enrique Rodó— em que as diferenças e diversidades possíveis foram excluídas do âmbito público, num largo exercício de privatização. (...) Corresponde apontar, desde já, que essa religião civil uruguaia, conformada pelos mitos e representações que indagamos, teve um de seus lugares privilegiados —palco e âmbito— na escola pública (laica, gratuita e obrigatória), produtora de cidadãos uruguaios." (Guigou, 2003)

⁶ “La primera formulación del concepto de “religión civil” es de Rousseau. En un conocido pasaje de “El contrato social” (Libro IV) se refiere a ella como una “profesión de fe puramente civil” que tiene como finalidad suscitar entre los seres humanos un “sentimiento de sociabilidad”. Partidario de la separación entre la Iglesia y el Estado, y de que este respetase las creencias religiosas de sus ciudadanos, el filósofo defendía el principio de un ethos compartido de sus miembros, a fin de que se identificaran con sus deberes. (...) Casi siglo y medio después, en la época de la Tercera República, Émile Durkheim hablaba de la tendencia, típica de la Revolución Francesa, a transformar “cosas puramente laicas por su propia naturaleza” —tales como la patria, la libertad o la razón— en “cosas sagradas”, estableciendo así una nueva religión secular “que tenía su dogma, sus símbolos, sus altares y sus festividades” (Traverso, 2013:197-198)

La religión civil es un *locus* de mito-praxis⁷ que tiene en la escuela pública un campo de desarrollo para la producción de ciudadanos.⁸ Por medio de este procedimiento Uruguay va edificando su propia representación entre el Estado y la religión, según Néstor Da Costa “instalando el primero en la esfera pública y moviendo el lugar hacia lo privado e íntimo de la religión” (Da Costa, 1997:93). Es preciso aclarar que el espíritu democrático-reformista del batllismo⁹ —promotor y ejecutor nacional de la separación constitucional de la Iglesia y el Estado—, se encontraba alejado de una intención doctrinal respecto al tema, esto se manifestaba durante regímenes autoritarios. Según Giner (1994), la religión civil surge como desarrollo creado por un conjunto de devociones populares, liturgias políticas y rituales públicos dirigidos a delimitar y relacionar una sociedad a través de la sacralización de ciertos mandatos mundanos de la vida.

“La religión civil le pertenece a la sociedad civil (...) El auge de la religión civil es concomitante con el avance de la privatización y de la democratización. Por eso no hay sociedad civil ni religión civil bajo el totalitarismo: la movilización directa del pueblo, su penetración por una policía estatal, la supresión de su vida privada y de la tolerancia de las iniciativas grupales para la consecución de fines específicos (movimientos sociales autónomos), por no hablar ya de partidos políticos, imposibilitan el nivel estructural (sociedad civil) y el cultural (religión civil) de una politeia democrática y plural. Los totalitarismos del siglo XX han intentado absorber y suplantar la religión, han intentado, sin éxito, convertirse en su equivalente funcional y hacer lo propio con la religión civil.” (Giner, 1994:38).

Durante los tiempos democráticos la religión civil se expande, por consiguiente, la nación excluida de la democracia no es imaginable para la religión civil uruguaya "- de modo que hoy sólo los períodos históricos no democráticos son reconocidos como un

⁷ Así como entre los polinesios debe explicarse la novedad mediante una actualización de los mitos propios (Sahlins, 1997), en Uruguay, los mitos europeos, por ejemplo, deben actualizarse para inscribir a Uruguay en el mundo y, en el espacio particular de la escuela, producir la uruguayidad, a partir de migrantes de distintas nacionalidades y una base de población criolla y patricia (Guigou, 2002; 2003).

⁸ José Pedro Varela en su texto “Los gauchos” ve en la escuela pública el espacio privilegiado de producción de ciudadanos y trabajadores.

⁹ Batllismo es el nombre dado a un grupo del Partido Colorado de Uruguay —uno de los partidos políticos tradicionales del país—, originado a raíz de las ideas y en la doctrina política creada por José Batlle y Ordóñez (Presidente durante dos períodos: de 1 de marzo de 1903-1 de marzo de 1907 y 1 de marzo de 1911-1 de marzo de 1915), impulsor de grandes reformas económicas (estimulando el monopolio estatal), y sociales como “el divorcio por la sola voluntad de la mujer; la campaña contra la Iglesia, no sólo separada del Estado sino también presionada fiscalmente, marginada de la educación de los hijos”. (Vanger, 1987:43)

"accidente" fuera de la "naturaleza" de la nación uruguaya- la religión civil antes mencionada también se abre "al mundo". (Guigou; 2003:7.4)

Pablo Semán (2001) ha mostrado en Argentina que:

"entre los sectores populares existe una corriente de prácticas y representaciones que atraviesa denominaciones y prácticas autónomas y comparten el hecho de ser cosmológicas —en tanto presuponen la inmanencia y la super ordinación de lo sagrado—, holistas y relacionales —en tanto afirman, al mismo tiempo, un continuum de experiencias que la ideología moderna divide en compartimientos estancos y la preminencia de la totalidad y el carácter de parte con que participa cada sujeto en esa totalidad."

En este trabajo intento mostrar cómo ciertos sectores de las clases medias uruguayas, signados por la sacralización del sujeto ciudadano y la radicalización de la racionalidad laica (Guigou, 2003), pero fuertemente afectados por el horror de la dictadura y las experiencias de exilio, insilio y cárcel (Achugar, 1992, Perelli y Rial, 1986), encuentran al regreso de la democracia las condiciones dadas para la emergencia de una pedagogía holística de impronta cosmológica. Una pedagogía que permita dar a sus alumnos esa "preminencia de la totalidad" que expresa Semán, en las formas particulares de sujeto ciudadano uruguayo, y que tiene correlato en otras experiencias que podemos encuadrar como propias de la "nueva era" en Uruguay, también entre sectores medios que fueron víctimas de segunda generación de la dictadura, como es el caso del Camino Rojo (Montealegre, 2019).

Luego de la última dictadura cívico militar del siglo XX,¹⁰ se rompió el domo de fantasía que la comunidad se autoimpuso: el horror y el terror se apoderó de las calles, de las casas y de los cuerpos. Fue con los primeros aires de democracia donde la espiritualidad comenzó a emerger, tímidamente como una flor atrevida que se abre paso en tierra rocosa. Los *new ager* vanguardistas de finales de la década de 1970, montevideanos impulsores y practicantes de esta nueva espiritualidad, no deseaban ser

¹⁰ La última dictadura cívico militar del siglo XX comienza a fines de la década del 60. "El gobierno de Jorge Pacheco Areco (1967-1972) funcionó ya dentro de esquemas autoritarios pues decretó la suspensión de las garantías individuales casi durante todo su mandato y, del otro lado, ciertos sectores de la izquierda con el Movimiento de Liberación Nacional (Tupamaros) a la cabeza, también descreyeron del sistema democrático impulsando la lucha armada. El proceso de deterioro de las instituciones fue vivido dramáticamente por una sociedad que solo con lentitud dejó de tener fe en ellas, y culminó con el Golpe de Estado que las Fuerzas Armadas protagonizaron el 27 de junio de 1973, disolviendo las cámaras legislativas y asumiendo, bajo la cobertura del presidente civil Juan María Bordaberry (1972-1976), la totalidad del poder público hasta febrero de 1985." (Barrán, 1995)

etiquetados, y comenzaron a reunirse tímidamente para hablar del poder de la energía, de la necesidad de la meditación para calmar los pensamientos y centrarse en el YO SOY.¹¹ Las librerías entonces presentaban una nueva sección de libros bajo la denominación “Autoayuda”, donde se podía hallar textos tales como: “Tus zonas erróneas” de Wayne Dyer (1976), “Lo que sé de mí” de Shirley Maclaine (1984), “El arte de vivir en paz: hacia una nueva conciencia de paz” de Pierre Weil (1992), “Conspiración de Acuario” de Marilyn Ferguson (1981), entre otros. Fue transcurriendo la década del ‘80 en una Montevideo convulsionada entre las *razzias*,¹² la militancia por el voto verde,¹³ los cuplés¹⁴ de las murgas,¹⁵ y la aparición de nuevas prácticas privadas o individuales de yoga, meditación, reiki, y de la alimentación ovo/lácteo/vegetariana; en ese contexto — y ya en democracia— se fue gestando una nueva identidad, que quería romper con las etiquetas del pasado.

Tímidamente se fueron abriendo centros dónde reunirse y efectuar estas actividades dirigidas a cultivar el cuerpo, el espíritu, la mente y el corazón, como unidad y no ya de manera disgregada. Al mismo tiempo, algunos programas radiales también sirvieron de fuente de expansión de este tipo de “filosofía”, como era denominada en la época. Particularmente los martes por la noche se encontraba el espacio radial que protagonizaba Fernando Mirza¹⁶, egipcio de nacimiento, con un acento muy peculiar,

¹¹ La palabra se encuentra en mayúscula debido a que estamos haciendo referencia al sentido metafísico de la expresión del ser en cuanto tal, el absoluto, donde a través del estudio introspectivo de éste se busca hallar condiciones, causas, sentidos y finalidades.

¹² Las *razzias* fueron una práctica sistemática durante el retorno a la democracia del primer gobierno de Julio María Sanguinetti (1985-1989) generando el “...movimiento importante es el de la Coordinadora Anti Razzias, cómo esa presión social logra desarticular un aparato de control social sobre la población.” (La Diaria, 10 de abril 2015)

¹³ La militancia por “...el voto verde marca una dinámica de movilización social que va a ser nueva y que va a hacer escuela. Va a marcar una relación entre movilización social y actores políticos que se mantiene hasta ahora” (La Diaria, 10 de abril 2015). Generó un parteaguas en la sociedad uruguaya entre aquellos que apoyaron la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado que impide juzgar las violaciones a los derechos humanos cometidas por militares y policías durante la dictadura (1973-1985) y aquellos que desean investigar y juzgar a los involucrados por los crímenes de lesa humanidad.

¹⁴ Los cuplés en las murgas uruguayas son el momento de la crítica satírica a la actualidad.

¹⁵ La murga ... es una de las mayores expresiones de la cultura uruguaya por su adhesión popular”. Si bien se identifica a las chirigotas —agrupaciones carnavalescas de la ciudad de Cádiz— como uno de sus orígenes, han tenido innumerables transformaciones desde finales del siglo XIX. (...) La murga uruguaya, actualmente está integrada por 17 componentes: un director escénico y coral, 13 componen el coro o “cuerda de voces”, divididos según su tono de voz y 3 integrantes que conforman la “batería”, compuesta por platillos, bombo y redoblante. Nota elaborada a partir de información oficial de la página del Ministerio de turismo: <https://turismo.gub.uy/index.php/uruguay-es/item/448-murga>

¹⁶ Fernando Mirza nació en 1945 en Egipto. Su familia emigró al Uruguay en 1957, país que considera su patria. Realizó estudios de Teología en el ITU (Instituto Teológico del Uruguay). Docente de Filosofía y Matemáticas en liceos públicos y privados. Creador y cofundador del colegio, del cual fue Director durante doce años y asesor pedagógico, en el que plasmó una propuesta educativa integral para el Tercer

profesor de matemáticas y filosofía recibido del IPA.¹⁷ En la radio, este pedagogo *new age*, hablaba de la energía, de los *chakras*,¹⁸ de la meditación trascendental,¹⁹ la conexión con la respiración y la mente como creadora de la realidad.

En ese mismo programa expresaba su propuesta pedagógica para una educación centrada en el estudiante y sus necesidades, distinguiendo que cada individuo es único y que los docentes deben tener como cometido acompañar el desarrollo personal de cada sujeto. A esto, se le sumaba que proponía que hubiese un único grupo por grado, con meditación obligatoria al inicio de cada jornada y a su final, de 10 minutos de duración, bajo un esquema de escolaridad a tiempo completo. El currículo obligatorio estaba conformado por las materias académicas que establecía Secundaria, junto a clases de



Fernando Mirza realizando una exhibición de manejo de energía para las madres y padres. 1990

yoga, plástica, expresión corporal, karate y portugués. Se ofrecía un menú vegetariano, saludable y variado tanto en el almuerzo como en las meriendas.

Milenio. En la actualidad ofrece cursos y talleres de desarrollo personal en Uruguay, Brasil, Paraguay y Argentina, difundiendo además la experiencia como asesor pedagogo. Extraído de: <http://colegio.edu.uy/doctors/fernando-mirza/>

¹⁷ La sigla IPA significa Instituto de Profesores Artigas. Instituto de nivel terciario no universitario. Allí se forman los profesores para secundaria en Uruguay, debido a que esta educación se encuentra separada de las carreras las universitarias.

¹⁸ Los *chakras* son centros de energía inmensurables (no medibles) situados en el cuerpo humano.

¹⁹ “La meditación trascendental (MT) es una técnica de meditación basada en la repetición de mantras. Tanto la técnica de meditación como el movimiento fueron creados en India a mediados de los años cincuenta por Majarishi Majesh Yogui (1917-2008) y alcanzó extensión mundial en los años sesenta.” <https://www.meditacion.org/>



Fiesta de fin de año. Muestra de expresión corporal. 1990

La propuesta de Fernando era tan llamativa que generó en mi madre el deseo y el impulso de que tanto mi hermana como yo, concurriéramos a dicho colegio. Así fue que en el año 1991 inicié el año escolar en esa institución. La rutina ya no solo estaba compuesta de materias académicas como historia, matemáticas, o biología; sino que había clases obligatorias de yoga, natación, portugués y expresión corporal, junto a meditaciones diarias. El propósito era presentar un abanico de opciones para develar intereses, pasiones, y en el camino, ir descubriéndonos a nosotros mismos mediante “tecnologías del yo” (Foucault, 2008) que se ofrecían organizadas pedagógicamente.



Fiesta de fin de año. Pericón Nacional. 1990

Si bien las prácticas de yoga, de meditación y de “manejo de energía” eran cotidianas, no eran parte de una devoción religiosa, estaban lejos de autoadscribirse como provenientes de alguna corriente religiosa; sino que primaba un sentido laico de la

Preparación del
almuerzo Naturista,
1991.



espiritualidad. Constantemente, las referencias apuntaban a la construcción de una espiritualidad laica (Mirza, 1996). De alguna forma, con un giro *new age*, se establece —al menos discursivamente— un retorno a las fuentes uruguayas de la escuela nueva, expresadas explícitamente mediante la figura de Reina Reyes.

“Cuando hablamos de espiritualidad laica, queremos aclarar que no nos involucramos en el nivel de las creencias. Esto no interfiere con las opciones religiosas que las personas puedan tener. En el nivel del silencio ni sostenemos ni nos oponemos a las diversas creencias que necesitan del lenguaje para establecer sus diferencias. Espiritualidad laica quiere decir espiritualidad libre ¿Y en qué consiste? ¿Cómo la vivimos en el Idejo? Intentaremos describir un poco cómo la estamos alimentando, o al menos hacia dónde queremos encaminar nuestros pasos...La TERNURA, el cariño, el afecto manifiesto en el tono de voz, en la mirada, en la caricia (que a veces se disfraza de masaje en la clase de yoga) es el caldo de cultivo imprescindible para que se abran los corazones a la fiesta de la vida.” (Mirza, 1996:31).

No fue hasta que ingresé en la maestría de Antropología que surgieron las palabras: Nueva Era. Todo ese estilo de vida (Carozzi, 2000; Viotti, 2011; Montealegre,



Realizando una demostración de Yoga en el aula con motivo de la visita de Micheline Flak, creadora del modelo R.Y.E de yoga en la educación. 1990

2019) mi estilo de vida, de repente estaba enmarcado en análisis teóricos, conceptuales y científicos.²⁰

Me zambullí en la bibliografía sobre la temática, leí sobre Glastonbury, California, Buenos Aires, Brasil, donde hablaban de la comunidad, los discursos, las prácticas y las terapias.

“The New Age movement is an example of a new religious movement. But it is immediately obvious that it subdivides. Thus among the many New Age groupings there is considerable social organisational variation, such that, for example, in Glastonbury seven hundred or so New Agers are scattered throughout the town and the immediately surrounding countryside, whilst in Findhorn, in northern Scotland, two hundred or so New Agers constitute a successful spatially discrete commune.” (Prince & Riches, 2000:8)

María Julia Carozzi en su libro “Nueva Era, terapias y alternativas.” (2000), establece que el objetivo de su trabajo se ubicaba en analizar “el discurso de los líderes del movimiento de la Nueva Era en Buenos Aires, y las prácticas de su red sumergida, el circuito alternativo, bajo una perspectiva derivada del análisis de movimientos sociales.” (Carozzi, 2000:15). Por su parte en Brasil, Leila Amaral Luz ha investigado el

²⁰ Diferentes investigaciones delimitaron la expansión de la espiritualidad Nueva Era en los procesos de subjetivación de los sectores medios, no definiéndose en términos de clase sino en términos de un estilo de vida compartido, presentando la circulación de la valoración positiva del confort y de la prosperidad material (Campbell, 1978; Semán, 2005; Viotti, 2011a, 2011b, 2016). Al mismo tiempo, dichas investigaciones concordaron en aseverar que durante los últimos años la espiritualidad Nueva Era se ha ampliado desde el ámbito de lo terapéutico y de la religiosidad a otros espacios de la vida cotidiana como la salud y la educación, generándose un proceso de masificación de las disciplinas y prácticas espirituales (Semán y Viotti, 2015). Esto representa que la espiritualidad Nueva Era sea, cada vez más, percibida como parte de un modo de vida o como un *ethos* (Magnani, 1999) desplegado en los sectores medios de los países occidentales, y destacado por métodos de cuidado de sí que abarcan hábitos alimenticios y métodos terapéuticos (Douglas, 1998) y la aparición de instituciones que plantean un desarrollo integral de los sujetos a través del consumo, la educación y hasta el trabajo (Campbell, 1987; Funes, 2016; Viotti, 2017)

sincretismo en el movimiento vinculado a la circulación (Amaral, 1999) y Paulo Henrique Martins ha profundizado en la liberación de los cuerpos (Martins, 1998).

No obstante, no abordaron los autores la educación de forma integral —algunos por lo menos— como Prince y Riches, describieron las concepciones espirituales de la Nueva Era en la educación, pero sin ahondar en la transmisión global cosmológica. Cabe destacar que ninguno de estos autores ha transitado su escolaridad bajo este paradigma pedagógico, lo que entiendo que aporta un respaldo a la comprensión de la circulación de dichas creencias y de cómo se presentan. Comprendí pues, que había algo que era digno de ser explorado: la transmisión cosmológica Nueva Era en la educación. Pero ¿cuál era ella? Así que me propuse indagar sobre la difusión de la cosmología, entendiendo por cosmología una construcción de creencias, significaciones, narraciones y acciones que trata de explicar el Universo, la humanidad y la vida desde diversos aspectos, principalmente filosóficos y metafísicos. Nueva Era en el colegio, lo que implicaba un desafío para mí en relación a la propia institución, a la etnografía y al trabajo de campo. Por lo tanto, fue imprescindible ubicarme en relación al instituto como “campo” para dar cuenta de este colegio, el cual no es el que transité. En este sentido la definición de campo de Pablo Wright se volvió clave para situarme en él.

“Con respecto a la antropología, considero que el ‘campo’, redefinido como el Mundo a través del cual el etnógrafo se desplaza ontológicamente, es lo que la hace una disciplina distintiva dentro de las ciencias sociales (que también trabajan en el Mundo, pero sin utilizar al individuo como su propio instrumento de observación) (...) la etnografía implicaría un desplazamiento ontológico. Esto significa que el sujeto-etnógrafo desplaza su Ser-en-el-mundo (Dasein) a un lugar diferente —o permanece en su sitio pero con una diferente agenda ontológica—. Es el Ser-en-el-mundo del etnógrafo, su estructura ontológica, la que sufre modificaciones en su contacto con la gente...” (Wright 1994: 366-367).

Como Ser-en-el-mundo que posee su propia agenda ontológica comprendí que este colegio no era aquel al cual concurrí, ni que yo era la que fui. Es preciso dar cuenta de un proceso que sucedió —y que está sucediendo— a través de las prácticas cotidianas de los actores; donde las acciones pasaron de ser un movimiento contracultural a ser aspiracional, deseable. Un proceso que da cuenta de un tipo de espiritualidad en un país latinoamericano tercermundista con una fuerte impronta de su

proceso laico, secular y anticlerical. Un proceso de “cosmización del *self*”²¹ y de la reconfiguración de la religiosidad como un estado de inmanencia, propio del movimiento Nueva Era.

El objetivo de la tesis es investigar la transmisión de saberes, prácticas, valores, creencias y rituales que configuran esta cosmología en la educación. Atendiendo particularmente ciertos objetivos específicos, tales como:

1. Establecer, comprender y analizar relacionalmente el conjunto de saberes que esta cosmología transmite.
2. Explorar el lugar que ocupan las emociones en los discursos y en las prácticas del colegio.
3. Analizar la ritualización e indagar sobre la configuración de la identidad bajo esta pedagogía *new age*.

Sostengo, como hipótesis de trabajo, que la espiritualidad expresada por la Nueva Era ocupa un lugar novedoso en Uruguay, uno que le disputa el lugar a la religión civil, a la vez que se le ensambla; generando originales formas de expresión para este caso, en el terreno más central de la religión civil: el campo pedagógico. En este contexto, la propuesta educativa del colegio se construye en los principios estructurantes de la pedagogía que considera las necesidades de una educación general, contemplando las directrices del Estado; sin dejar de atender las particularidades individuales, modelo convencional del sistema educativo moderno y el uruguayo en particular. Afirmamos que existe una articulación de ese horizonte en una concepción de la subjetividad que incorpora elementos relacionales y cosmológicos al proyecto pedagógico, pretendiendo hacer de ellos el centro de la experiencia educativa en tanto totalidad. Entendiendo que los modos en que esas subjetividades se elaboran, vía rituales y discursos institucionales, no representan una apropiación directa, sino una maquinaria múltiple que supone objetos, imágenes, tecnologías, corporalidades y emociones.

²¹ Extraído de María Julia Carozzi (2000) que determina que es la noción del sujeto entender como un todo integrado entre cuerpos, mentes y espíritus, que simultáneamente pertenece a un sistema más abarcativo compuesto además por otros y la naturaleza.

Antecedentes

Relativo a la expresión de las espiritualidades de la Nueva Era encontramos un vasto caudal de referentes que se han volcado al análisis para la comprensión del fenómeno de esta espiritualidad (Heriot 1994; Heelas, 1996; Magnani, 1999; Carozzi, 2000; Amaral, 2003; Wood, 2007; Viotti, 2010, 2011a, 2011b; De la Torre, 2013; Frigerio, 2013, Altglas, 2014; D'Angelo, 2016; Tognol, 2016). En relación a las propuestas pedagógicas desarrolladas en el marco de la Nueva Era me fue muy útil el trabajo realizado por Ruth Prince y David Riches, en su libro *“The New Age in Glastonbury”* (2000), sobre una educación espiritualizada para sus niños y cuáles son las suposiciones que poseen sobre la espiritualidad de los niños para el proceso de una educación que acompañe en el transcurso, en la exploración y en la manifestación de la misma, aunque no se propone un sistema educativo particular que lo desarrolle. Por otra parte, Mary Douglas (1978: 6) piensa cosmología y educación en relación al planteo de Basil Berstein, para quien: “Todo plan de estudios viene justificado por una cosmología que afirma los principios últimos del universo y a su vez extrae de esos principios un método educativo.”

Simultáneamente, el fenómeno de la religiosidad en Uruguay está cautivando cada vez más a los académicos que deciden destinar su conocimiento generando en el país un patrimonio de investigaciones que abordan dichas temáticas. En relación al abordaje de la Nueva Era desde la antropología se encuentra la tesis de Doctorado sobre “Neochamanismo en América Latina. Una cartografía desde el Uruguay” (2016) de Juan Scuro, además de todos sus escritos acerca de dicha temática. Durante 2018 dos tesis de Maestría se incorporaron a estas filas, una que versa sobre la relación entre la religiosidad de los sectores medios y la impunidad en el Uruguay: “El Cóndor pasa: cuerpo, política y ancestralidad en el Camino Rojo (Uruguay)” de Natalia Montealegre; y otra que aborda el “Reiki Saqqara: Una etnografía sobre reiki egipcio en Montevideo” de Rossana Passeggi. Estas investigaciones son muy valiosas para el campo de la antropología de las creencias en Uruguay y para este trabajo en particular, ya que no hay investigación alguna que se haya enfocado previamente en la temática de la Nueva Era dentro de la educación montevideana.

Finalmente, dos trabajos de Nicolás Guigou son fundamentales como base para esta tesis: el que enfoca explícitamente a la religión civil (2003), así como el referido sobre el grupo religioso de origen ruso “Nueva Jerusalén” (2011), trabajo que se centra en el estudio de una comunidad rusa del Uruguay, puntualmente en el problema del don, del liderazgo y de su (no) transmisión

Metodología

El abordaje metodológico se desarrolla desde un enfoque cualitativo, a través de una de las formas más distintivas del antropólogo de “estar en el mundo”, de estar en el campo etnográfico; en otras palabras: la “primacía de la experiencia como algo que requiere presencia (compartir tiempo y lugar)” (Fabian, 1990: 209). La investigación etnográfica en términos generales se apoyó en tres instancias básicas de recolección de datos que son: la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos.

Dirigida por la intención de comprender el fenómeno social “desde dentro”, la observación participante se llevó a cabo en los distintos encuentros y prácticas desarrolladas por las instituciones en relación a su transmisión cosmológica.

Generando de tal forma un estudio de caso, con un contacto cotidiano y sistemático en el colegio con el objetivo fundamental de “captar el punto de vista del nativo, comprender su visión de su mundo” (Malinowski, 1986: 41), las observaciones participantes se realizaron durante toda la jornada escolar, tanto en actividades curriculares como extracurriculares. Igualmente, es importante detenernos en las advertencias de Malinowski sobre el modo en que la teoría atraviesa el campo y de cómo, el investigador necesariamente se orienta a partir de la teoría. De la misma forma, los aportes de Rosana Guber (1991) quien sostiene esta perspectiva retomando los aportes del llamado “giro reflexivo” (Marcus y Fischer, 1986) en antropología, al afirmar que no es únicamente la teoría la que atraviesa el campo, sino que la propia subjetividad del investigador atraviesa, a su vez, el campo y la teoría.

Las entrevistas (recurrentes y semi estructuradas) e historias de vida, fueron realizadas a los líderes, a madres y/o padres, a funcionarios y a los chicos que adscriben a esta cosmología. El objetivo de estas instancias se centró en conocer las apreciaciones

de los actores respecto a la institución, contemplando particularmente las relaciones que se tejen en el interior de la misma; cómo se construyen los relatos estructurantes de la organización que dotan de sentido a la experiencia, desde los colectivos docentes, los estudiantes, las madres y los padres, y desde la dirección. Estos agentes son los que conforman y constituyen la institución, por esa razón son también parte del análisis, ya que son los protagonistas y destinatarios de las prácticas y representaciones del trabajo pedagógico con el que se inculca la transmisión cosmológica, volviéndose fundamental colocar la mirada en el transcurso educativo, relacional y social que se desarrolla en el colegio para agenciar los procesos.

Se utilizan fuentes múltiples primarias y secundarias y los datos producidos se subrayan no sólo por su capacidad, sino también por sus niveles de análisis, de diversas variables y dimensiones. Simultáneamente, durante el proceso en el campo: los sentidos, la percepción y la intuición, han servido de disparadores en la investigación, asumiendo que el cuerpo etnográfico es un cuerpo que participa activamente en una situación de campo. La experiencia corporal es integrada como fundamento etnográfico de un particular espacio de acción sociológico.

Enfoques Teóricos

En el presente recorrido se abordará desde la perspectiva del actor²² (Guber, 2004) cuál es la construcción nativa de la religiosidad. Principalmente: ¿cuál es el lugar de la religión en un país secular y laico? Se indaga sobre la construcción nativa de la categoría “religión” (Ceriani, 2013) que se encuentra atravesada por aquellos preceptos sociohistóricos e ideológicos, y la disputa con las espiritualidades “que generan nuevos aparatos ideológicos para reforzar un cierto orden de organización interna.” (Wright, 2017: 255).

Se realizará un breve análisis historiográfico de la relación del Estado con las religiones y las creencias, acompañando los enfoques que realizan algunos autores provenientes de la Historia y de las Ciencias Políticas como Gerardo Caetano y Roger Geymonat (1997), Rafael Alvariza Allende y Jonatán Cruz Ángeles (2014), de la

²² “Una buena descripción es aquella que no malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo el punto de vista, los valores y las razones de los actores por el punto de vista, los valores y las razones del investigador” (Guber, 2004: 61).

Antropología de la religión con Nicolás Guigou (2003, 2010), y de la Sociología de la religión a través de Néstor Da Costa (2009, 2011).

En el caso uruguayo, el desarrollo de una religión civil y una pedagogía nacional laica permite a Fernando Mirza inscribir su propuesta educativa New Age, en cierta consonancia con el pensamiento pedagógico más progresista. En tal sentido, se abordará especialmente el recorrido y la interpretación de Reina Reyes (1987) sobre la laicidad en la educación que sirvió de inspiración y guía para la creación del colegio.

Luego nos adentraremos en la incursión y propagación de la Nueva Era en el territorio, en el contexto social y sus manifestaciones. Adhiriendo al análisis de María Julia Carozzi (2000), realizamos un recorrido por los gestos del momento sociohistórico oportuno; donde las “redes sumergidas” de los “circuitos alternativos” establecían los escenarios en los cuales los actores ejercitaban las transformaciones culturales que conformarían los nuevos códigos del naciente estilo de vida. Engendrando a la espiritualidad Nueva Era como la materialización de un anhelo de cambio, enmarcado en un proceso de individualización que, originalmente, se asienta en expectativas de autonomía personal, características de las clases medias urbanas. Desde esta concepción el vínculo con lo espiritual se interpreta en procesos de inmanencia que se revincula con aquello que está dentro de cada uno, en una relación mayéutica socrática, que indica que al transitar dicho proceso de autodescubrimiento se puede conseguir la superación de los conflictos “psicoemocionales”. Considerando un estado de consciencia que intuye la percepción constante del aquí y ahora, el relacionamiento reflexivo con las emociones, la percepción del cuerpo, el respeto por la naturaleza y el desarrollo económico sustentable de abundancia y prosperidad. Para posteriormente indagar sobre los mecanismos que sitúan a la configuración de un *locus* (Viotti, 2011 – 2013), dando cuenta de su crónica evolutiva.

Principalmente seguiremos a Michel Foucault que en su libro sobre “Las tecnologías del Yo y otros textos afines” (2008) plantea la siguiente interrogante: “¿cómo se obligó al sujeto a descifrarse a sí mismo respecto a lo que estaba prohibido?” (Foucault, 200:46), entendiendo aquello prohibido como lo que viene del cuerpo: el deseo, el goce, el placer, el sexo. Es durante su pesquisa que procura trazar una historia de las diversas maneras en que la humanidad en nuestra cultura (occidental) busca generar conocimiento acerca de sí misma, en todas las áreas que componen nuestro ser:

economía, biología, psicología, medicina, conductas y espiritualidad. El punto principal es cómo las ciencias, que abordan cada una de estos tópicos, se despliegan a través de técnicas específicas que utilizan los individuos para entenderse a sí mismos. Determina que existen cuatro tipos de lo que denomina “tecnologías”, las cuales representan cada una de ellas ciertas formas de aprendizaje y de transformación de los individuos, en sus palabras: “una matriz de la razón práctica” (Foucault, 2008:48). En relación al abordaje sobre el tema, optaremos por la cuarta de estas tecnologías del yo:

“4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.” (Foucault, 2008:48)

Una de las llaves maestras que Foucault nos presenta y utilizaremos a lo largo de este trabajo es la “transformación de sí” para obtener un estado de felicidad o sabiduría. Un desarrollo metamórfico no sólo en términos biológicos, sino también en términos espirituales, emocionales, cognitivos y sociales. En tal sentido trazaremos un análisis transversal en el proceso de construcción del Ser, manteniendo como nexo el término de cuerpo en sus múltiples dimensiones: físico, emocional, espiritual; asimilando la propuesta de la Nueva Era de sujeto integrado. Como plantean Pablo Wright y María Cristina Messineo (2013), nos encontramos frente a verdaderas tecnologías del Ser:

“En efecto, desde un punto de vista filosófico, la idea de ser es mucho más amplia que la del yo, ya que el ser involucra procesos tanto intrapsíquicos como extrapsíquicos, individuales y sociales, que se aplican más y permiten entender mejor, el modo en que los grupos esotéricos --o cualquier grupo religioso-- moldea los cuerpos y almas de sus miembros.” (Wright y Messineo, 2013:32)

Capítulo I. Breve reseña del desarrollo pedagógico en Uruguay

En Uruguay se destacan, entre otros, en el campo de la pedagogía: Jesualdo Sosa²³, Reina Reyes²⁴, Julio Castro²⁵, Miguel Soler²⁶, maestros que han dedicado su vida profesional a desarrollar teorías y acciones educativas que fueron construyendo el acervo pedagógico del país; el cual se ha encontrado segmentado, principalmente, por dos corrientes disímiles²⁷: por un lado la llamada “Pedagogía Tradicional”, y por otro la denominada “Escuela Nueva”.

La Pedagogía Tradicional ubica en el centro al docente, única autoridad válida y transmisor de todos los conocimientos indiscutibles. Se valora a los alumnos por su capacidad memorística, a través de los ejercicios reproductivos planteados, debido a que lo único que se espera de ellos es una conducta pasiva y receptiva, con poca independencia cognitiva y magro desarrollo del pensamiento teórico. La relación maestro–alumno está signada por el autoritarismo, la omnipotencia y la disciplina que los docentes ejercen sobre los estudiantes. Asimismo esto se refleja en los preceptos educativos que determinan el trabajo de los maestros, bajo reglas claras, métodos

²³ Jesualdo Sosa “(Departamento de Tacuarembó 22 de febrero de 1905 - Montevideo, 27 de diciembre de 1982), fue un maestro, escritor, pedagogo y periodista uruguayo. Su actividad docente lo llevó a dedicarse con mayor interés y conocimientos a la obra dirigida al niño o referida a sus actividades, intereses o necesidades.” https://www.ecured.cu/Jesualdo_Sosa

²⁴ Reina Reyes “(Montevideo 1904-1993) reconocida pedagoga, diputada del partido Colorado en el año 1952, cargo al que renuncia por la incompatibilidad con labor docente. Integró el Ateneo de Montevideo. (...) Lúcida pensadora del siglo XX, comprometida con la educación, (...). De ella escribe Dari Mendiondo: "De sólida formación profesional, se inspiró en el espíritu vareliano y dio cauce a su vocación con una activa impronta laicicista". Anáforas Biblioteca digital de autores uruguayos. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39453>

²⁵ Julio Castro (La Cruz, Florida, 13 de noviembre de 1908 - Montevideo, 3 de agosto de 1977) Educador y periodista, secuestrado por la dictadura cívico-militar el 1 de agosto de 1977. Se destacó en ambas profesiones siendo uno de los máximos exponentes a nivel nacional de la Escuela Nueva, principalmente a través de su ensayo sobre las ideas pedagógicas en el Uruguay “El banco fijo y la mesa colectiva” que fue premiado por el Ministerio de Educación y Cultura.

²⁶ Miguel Soler (Corbera de Llobregat, 10 de abril de 1922- Montevideo, 19 de Mayo de 2021) El maestro Miguel Soler Roca es un referente en la historia del magisterio rural uruguayo. Actuó en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Santiago de Chile, como especialista en educación de adultos para la región latinoamericana. Trabajó en la sede de la UNESCO en París, primero como Director de la División de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural y más tarde como Subdirector General Adjunto del Sector Educación. Educación Rural https://www.educacionrural.org/?page_id=2733

²⁷ Corresponde aclarar que, en el año 1995 se realizó una Reforma Educativa que fue blanco de críticas por parte profesores y estudiantes e introdujo cambios en todo el sistema educativo uruguayo. La misma la hemos excluido del análisis por dos razones: la primera porque dicha reforma se efectúa 6 años después de la fundación del Colegio, y la segunda es que no tuvo mayor impacto en la institución.

imperativos y coercitivos. El contenido de la instrucción consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten como verdades consumadas, divorciadas de las experiencias de los estudiantes y de las realidades sociales, por lo que esta pedagogía es conocida también como enciclopedista e intelectualista. Si bien la educación es masiva, se le asigna a la escuela la responsabilidad como institución social, de formar a toda la población en los objetivos que persigue el Estado; ya sea en escuelas públicas o privadas de elite, manteniendo el *statu quo* existente.

“El sistema está establecido de acuerdo con el criterio pedagógico del maestro que busca lograrlo mediante la sumisión ciega a la regla preestablecida... De aquí también que el ideal de convivencia sea: el educando sentado y silencioso mientras escucha al educador.” (Castro, 1942:49)

Por otro lado se halla la Escuela Nueva, también llamada pedagogía progresista o educación progresista. Si bien se puede vislumbrar su surgimiento a fines del siglo XIX, fue en el siglo siguiente donde se asentó como teoría pedagógica, asumiendo un rol preponderante en las reformas educativas —y sociales— que se realizaron. El desafío de la Escuela Nueva es desarrollar una propuesta pedagógica que considere las necesidades de una educación general, contemplando las directrices del Estado; sin dejar de atender las particularidades individuales y específicas de cada estudiante. Las innovaciones pedagógicas se desarrollaron a través de distintos métodos que se presentaban como alternativas al aprendizaje de esfuerzo repetitivo y no creativo.

Esta pedagogía se encuentra estrechamente relacionada con el avance de la ciencia y la técnica, ya que si bien dicho desarrollo contribuyó a realidades tan desgarradoras como las guerras y las conquistas; al mismo tiempo, ha conformado el signo de la dignificación humana: “la lucha contra la explotación del hombre por el hombre, la ambición de un standard de vida que asegure el bienestar, el ideal de cultura popular afirmado en todos los tonos, la evolución de las ideas sobre derechos individuales, propiedad, patria potestad, etc., las conquistas sobre las prácticas de solidaridad y asistencia mutua; en general, hechos y doctrinas que concurren a un mismo fin.” (Castro, 1942:98). En este proceso de humanización la educación está llamada a cumplir un rol primordial.

El exponente máximo de la pedagogía tradicional uruguaya se encarnó en José Pedro Varela, mientras que la Escuela Nueva contó con un variado número de representantes entre ellos Julio Castro. Hasta la Reforma, realizada por Varela durante el gobierno de Lorenzo Latorre, el campo pedagógico era muy incipiente; los pocos maestros existentes se conducían a través de conocimientos elementales y del sentido común. José Pedro Varela le proporcionó a nuestra educación un sistema, una síntesis donde se estandarizaron los conocimientos a impartir, buscándose disminuir las brechas entre la elite y los sectores menos privilegiados.

Los aportes claves de la Escuela Nueva fueron revolucionarios, trajo como consecuencia la dignificación del niño y con ella la mejora de la escuela. La transformación de la sociedad produjo un cambio en el criterio pedagógico al desarrollarse la sociología, que concibe a la sociedad como un ente propio, un objeto a investigar en sí mismo. De esta forma, las preocupaciones sociales incidieron en la educación, individualista hasta ese momento. Lo que generó una transformación en el ideal educativo, surgiendo el anhelo de formar a los hombres con un fuerte sentido de comunidad nacional. La Escuela Nueva tuvo muchas versiones en instituciones educativas concretas, con orientaciones filosóficas y nombres diferentes como la pedagogía de la acción de John Dewey (pragmatismo, activismo), las teorías genético-cognitivas de Jean Piaget (desarrollo cognitivo), las genético-dialécticas de Lev Vygotsky, el psicoanálisis humanista²⁸ de Erich Fromm y las escuelas Montessori.

La Escuela Nueva tuvo una influencia directa en la concepción pedagógica de Fernando Mirza y en consecuencia en la del colegio, pero principalmente a través de Reina Reyes y su noción sobre la laicidad educativa, así como el desarrollo esencial de una formación no sólo teórica sino también práctica, que se tradujo en propuestas de talleres manuales como: carpintería, plástica, huerta y actividades corporales.

²⁸ Principalmente “de acuerdo a la teoría de Erich Fromm toda psicología es una Psicología Social, por lo tanto una Psicología de la Educación requiere de un enfoque holístico, interdisciplinario, dialéctico y humanista que podemos definir como de totalidad concreta.” (Quintero-Montilla, 2013:30).

Capítulo II. Situación del campo religioso en Uruguay

Indiscutiblemente la construcción del presente encuentra su razón en el pasado, este en relación directa con la cimentación de mito-praxis (Sahlins 1997; Guigou 2002) nacionales erigidas para la creación del ciudadano uruguayo que se presenta como laico, secular, liberal y anticlerical (Caetano y Geymonat, 1997; Guigou, 2000; Da Costa, 2009); las que son expresadas y transmitidas a través de ciertas pautas culturales que se instauran por medio de la educación.

Es preciso aclarar que es educación y no enseñanza, únicamente. Entendiendo que la enseñanza es un acto de intervención activa en propuestas de instrucción, para viabilizar la interacción entre el contenido y las representaciones de aprendizaje, mientras que la educación es un proceso continuo, donde se introduce al educando en la cultura en la que vive y en los métodos de existencia y de trabajo socialmente desarrollados y autorizados por la sociedad en cuestión. En este sentido, Paul Willis, sostiene que: “la visión de lo «cultural» no se reduce a un conjunto de estructuras internas transferidas (...) ni el resultado pasivo de la acción de una ideología dominante (...) sino que al menos en parte, es el resultado de la praxis humana colectiva” (Willis, 1988:15).

La escuela asume el papel de ser la representante del Estado en cada rincón del país, y con ello la difusora de los valores propuestos para el mismo. Uruguay en sus acciones colectivas plantea un escenario único en relación al resto de Latinoamérica, dado por la tardía y débil instalación de la Iglesia Católica en el territorio, al mismo tiempo que se efectúa una temprana secularización, prácticamente al unísono del surgimiento del Estado Nación. Este fenómeno confiere ciertas pautas culturales a los uruguayos, a saber: un fuerte sentimiento anticlerical, privatización de las creencias y prácticas religiosas, secularización de la vida pública, priorización de los valores morales sobre los dogmatismos religiosos, homogeneización de la autopercepción que invisibiliza la diversidad, importancia del Estado en la construcción de la cosa pública, y distinción entre ateísmo y laicidad. Este último punto ha sido desarrollado con gran énfasis desde la estructura escolar para garantizar la adhesión religiosa y el respeto a la diversidad de credos.

1. ¿País laico, secular y anticlerical?

El proceso de secularización y laicidad, desarrollado desde mediados del Siglo XIX hasta las primeras décadas del Siglo XX, ha sido un bastión fundamental en la configuración del Estado-Nación. Estableciendo un Estado hiperdesarrollado promotor del culto a sí mismo, a través de representaciones y prácticas que lo van engrosando y fortaleciendo, reproductores de la lógica laicista intransigente, herencia jacobina francesa (Caetano y Geymonat, 1997; Guigou, 2000; Semán, 2007; Da Costa, 2009).

La transformación del Uruguay en un país laico, posee características únicas que lo diferencian del resto de América del Sur, debido a que se instaura bajo un enfrentamiento entre representantes de la Iglesia Católica y masones y librepensadores. La Iglesia Católica tuvo un establecimiento débil y tardío en el territorio (Da Costa, 1997), frente una conformación fuerte de la Masonería Francesa y sus ideales liberales.

El hecho que desató el conflicto de forma rotunda, y que desencadenó en un proceso de acciones concretas que fueron expulsando a la Iglesia de los actos administrativos del Estado, ocurrió en el año 1861 donde las autoridades clericales dieron su negativa a otorgarle sepulcro a un conocido masón, originando luego de un arduo enfrentamiento, la secularización de los cementerios.

“En el primer semestre de 1861 había fallecido en San José el médico alemán (o danés) Enrique Jacobsen y el cura de San José, Manuel Madruga, le negó la extremaunción y además se negó a enterrarlo en el cementerio, “camposanto” de aquella ciudad, aduciendo su condición de protestante y masón” (Dotta, 2006: 307).

Fue así, que la administración de los cementerios pasó a ser dominio del Estado, y a partir de allí se inició un ascenso de actos donde se fue despojando a la Iglesia Católica de su rol de rectora de la vida pública de los ciudadanos.

“En 1877 se promulgó la Ley de educación. En 1879 se promulga la Ley del registro civil por la que todo lo concerniente a registros de estado civil: nacimientos, casamientos y defunciones, pasaba a manos del Estado en detrimento de la Iglesia Católica. En 1885 (...) la llamada “Ley de conventos”. A través de esta ley se declaraba sin existencia legal a todos los conventos y casas de oración, a la vez que se prohibía el ingreso de religiosos extranjeros al

país. En el mismo año se promulgó la Ley de matrimonio civil que establecía la obligatoriedad del casamiento civil previo al religioso, así como la imposibilidad de casarse por Iglesia sin casarse previamente a nivel civil. En 1906 se produjo la remoción de todos los crucifijos de los hospitales. En 1907 se suprimió toda referencia a Dios y los evangelios en el juramento de los parlamentarios. En el mismo año se promulgó la ley de divorcio por sola voluntad de la mujer. En 1919 se produjo la separación institucional entre la Iglesia y el Estado estableciéndose en el artículo 5° de la nueva Constitución.” (Da Costa, 2011:212-213)

Una de las consecuencias de esta serie de medidas, fue —entre otras— que la vida religiosa pasó a ser pura y exclusivamente parte de la esfera privada de los individuos. El Estado, laico y secular, cubrió con su manto a toda la Nación aunándolos bajo una sola identidad: el ciudadano.

En cuanto al concepto de secularización, este es polisémico y alberga distintos significados desde el ocaso de la religión en la sociedad, como: la inflexible superación por las ciencias, la mundalización de las religiones y la pérdida de su facultad invocativa de lo metasocial, la desvinculación de la sociedad sobre lo religioso y en consecuencia la “desacralización” del mundo despojándolo de la propiedad de lo sagrado, y dando lugar a explicaciones sobre la base de lo racional-causal. Esto condujo a la reubicación de las instituciones religiosas en el tablero del poder, a medida que estas perdían espacios que eran ganados por la ciencia y la razón, junto a la imagen de progreso social; quedando entonces dichas instituciones, reducidas al ámbito privado. Artículos recientes que abordan la relación de lo religioso con las reformas liberales en Uruguay (Alvariza Allende y Cruz Ángeles, 2014), suscriben a la perspectiva aquí expresada, sobre cómo los principios liberales, laicos y anticlericales del Uruguay fueron los promotores constitucionalmente del Estado laico, forjando estructuras normativas con el fin de secularizar la vida cotidiana. El primer escenario fue el de la vida política, generando la secularización más significativa y categórica de la región, que condujo al fortalecimiento de una religión civil (Guigou, 2002; Alvariza Allende y Cruz Ángeles, 2014). El segundo escenario donde la secularización anidó fue en la educación, resultado de un modelo de laicismo que se encuentra entre los más radicales de Occidente y de una notoria influencia anticlerical, que se refleja —a diferencia de en

otros países seculares— en la falta de subvenciones de escuelas religiosas y en la prohibición de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas desde 1909.

“El Estado uruguayo dirigió un proyecto de secularización estatista apoyado por intelectuales y políticos, masones, liberales y racionalistas positivistas, que consideraban esta concepción como una oportunidad para promover sus ideales” (Alvariza Allende y Cruz Ángeles, 2014:5)

a. El rol de la educación

El desahucio de la Iglesia Católica de la esfera pública, la venidera creación de espacios neutros avalados por el Estado y la manifestación de religión civil en medios institucionales, constituyó la privatización de la religión y las libertades públicas como un valor fundamental, que al mismo tiempo, consintió la diversidad religiosa aportada por los inmigrantes. Este espacio público se ha cristalizado como un espacio homogéneo y decretó el esquema de la identidad uruguaya, donde la escuela pública, laica y gratuita, fusionada con una alfabetización masiva tuvo una actuación primordial. Transmitiendo a los numerosos inmigrantes y a los criollos europeizados un sentido de nación común, que favoreció el resguardo de la religión civil existente.

A través de la escuela se promovió “el disciplinamiento” (Barrán, 1989), un proceso que tenía el cometido de modernizar el Estado uruguayo, y así iniciar el nuevo siglo despojado de cualquier marca que la “sensibilidad bárbara” hubiese podido dejar. Barrán, expone que para José Pedro Varela “el padre de la escuela disciplinadora”, esta se debía encargar de encausar tanto al “bárbaro” etario: los niños, como a los “bárbaros” culturales: los gauchos. La misión civilizatoria de la escuela adquiere su máxima expresión en la reforma escolar vareliana coronándose sagrada dentro del Estado Nación. Las características de la reforma se manifiestan como un hito fundamental del proceso de laicización, así como el hecho de convertirse en uno de los modelos esenciales en la producción, circulación y apropiación de representaciones y símbolos del Estado laico.

“Si la escuela debe ser obligatoria para todos los niños, sin distinción alguna, y el fin de la escuela no es ya religioso sino social, la escuela no puede impartir educación dogmática, que excluya u obligue a creencias religiosas. La escuela debe impartir una educación laica y reflexiva que permita al individuo elegir sea religión, alineación política o cualquier otro. La escuela laica además reforzaría al estado, separándolo de la iglesia, pero sin embargo no es una institución atea (ya que el ateísmo sería también una alienación religiosa), sino laica, donde es la familia y el sacerdocio (y no la escuela, es decir la nación) los encargados de transmitir o legar la religión que se desee. La escuela busca desarrollar la moral, el intelecto humano y la reflexión, mientras que la religión es transmisora de verdades reveladas, que la escuela de ningún modo puede transmitir.” (Varela, 1964:96)

En esta matriz formateadora de la identidad de los uruguayos se instituyen las narrativas e ideologías regentes de la “Nación Laica” (Guigou, 2002) cuyo foco se encuentra en el Estado. Un Estado magnánimo generador de mecanismos y liturgias de adoración a sí mismo, a través de representaciones y mito-praxis que lo van engrosando y fortaleciendo cada vez más. A través de “la masa textual utilizada en los templos laicos —las escuelas públicas— de manera de profundizar en los mitos del espacio nacional en proceso de construcción. Si acaso el eje se encuentra entre los significados social y pedagógicamente heredados, y como los mismos se ponen en riesgo empírico en la acción de los sujetos (...) vía la inscripción de los *habitus* escolares.” (Guigou, 2010:167)

La manifestación del *habitus*²⁹ escolar se trasladó más allá de la escuela exhibiéndose en la vida cotidiana de los ciudadanos, no obstante se debe señalar que la concepción de laicidad que aquí se proyecta no es sinónimo de ateísmo, sino que el espíritu de la laicidad en términos uruguayos es garantizar la libertad y la diversidad de pensamientos y creencias. Reina Reyes (1987), maestra y pedagoga uruguaya ha reflexionado sobre el concepto de laicidad en el Uruguay, y su aplicación en la educación. La concepción de laicidad que ella establece, es como sinónimo de respeto, respeto por las concepciones y creencias que cada sujeto posea. La laicidad debe ser una herramienta cuya función es la de liberación ante el dogmatismo y la enajenación. El dogmatismo entendido no exclusivamente en el orden religioso, sino también en el orden político, en el económico, y en el moral. Y la forma de no ser o no volverse dogmático, y en consecuencia de no enajenarse, es justamente a través de la educación. En otras palabras, dando posibilidades, opciones, conociendo que existen diferentes formas de concebir el mundo y relacionarse con él, que no existe una única verdad (dogma), por consiguiente no existe una única religión, ni política, ni economía, ni moral. Si se ciñe a la posibilidad de conocer varias creencias, se restringe la libertad, ya que la libertad radica en la posibilidad de elegir. Por consiguiente, cuando se ignoran otras formas de concebir el mundo, se es menos libre porque no se puede elegir.

²⁹*Habitus* en el sentido bourdieano del término, “como un sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que contribuye a producir.” (Bourdieu, 1972: 17).

b. Estado uruguayo y religión: laicidad, educación y legislación.

Buscando problematizar la relación del estado uruguayo y la religión, nos encontramos que las referencias legislativas se hallan plasmadas en la Constitución de la República Oriental del Uruguay en la Sección I “De la Nación y su Soberanía” en su artículo 5° que garantiza la libertad de culto, afirmando que el Estado no posee religión alguna. Este artículo fue consagrado en la Constitución del año 1918 sin modificación alguna hasta la actualidad:

“Artículo 5°.- Todos los cultos religiosos son libres en el Uruguay. El Estado no sostiene religión alguna. Reconoce a la Iglesia Católica el dominio de todos los templos que hayan sido total o parcialmente construidos con fondos del Erario Nacional, exceptuándose sólo las capillas destinadas al servicio de asilos, hospitales, cárceles u otros establecimientos públicos. Declara, asimismo, exentos de toda clase de impuestos a los templos consagrados al culto de las diversas religiones.” (Constitución de la República Oriental del Uruguay, 1997)

Las referencias inmediatas a la libertad de culto manifiestan el espíritu de la laicidad que el país consagró. No es una negación de la práctica religiosa sino una expresión diversa e individual, quedando desplazada a manifestaciones privadas de los sujetos, decretándose la división de lo sagrado y lo secular en la vida social (Guigou 2009; Viotti 2010; Da Costa 2011). Solo revelándose las posturas religiosas de los actores sociales cuando hubiere iniciativas que amenazan con violentar el principio de laicidad. Particularmente se garantiza el principio de laicidad en la educación. La ley general de educación vigente, Capítulo IV “Principios de la educación pública estatal” establece:

“Artículo 17. (De la laicidad).- El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.” (Ley general de educación, Ley N° 18.437)

Las garantías de diversidad manifestadas en la ley se realizan desde una construcción docta de la creencia, “un *locus* del individuo restrictivo regido por la ‘elección racional’, por la separación entre sagrado/secular y por la posibilidad

manifiesta de ‘creer’ o ‘no creer’.” (Viotti, 2010:40). Ahora bien, si nos referimos a la práctica de garantizar el tratamiento integral y crítico de todos los temas, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa, cabe señalar que de hecho, esto no sucede. Lo que se vivencia es más bien, la ausencia de dichos temas en el ámbito educativo estatal, quedando relegada dicha labor, una vez más, al espacio de la vida privada de los educandos y sus familias.

Capítulo III. La Nueva Era: trazabilidad, manifestaciones y acciones

Desde hace algunas décadas que la vida cotidiana se ha transformado, particularmente en la relación de los individuos y la religiosidad, las adhesiones a las nuevas espiritualidades se manifiestan en configuraciones cosmológicas en la esfera privada y el espacio público. La espiritualidad como un estado inherente al sujeto, sin lealtades institucionales, sin estados devocionales exógenos se viene desarrollando silenciosa y sigilosamente hace poco más de cuarenta años en el país, manifestándose en un estilo de vida (Carozzi 2000; Viotti 2011) que se va colando en los límites porosos de la educación laica y secular (Caetano y Geymonat, 1997; Guigou, 2000; Da Costa, 2009).

A partir de la década de los sesenta en Occidente se comenzaron a apreciar cambios en las concepciones sobre la religiosidad, reconfigurándose como un estado de immanencia, característica de lo que se denominó movimiento Nueva Era, como una corriente social, cultural y religiosa. Diferentes autores han abordado el estudio del movimiento espiritual Nueva Era (Albanese, 1990 y 1992; Alexander, 1992; Amaral, 1999; Carozzi, 1999 y 2000; D'Andrea, 2000; Douglas, 1998; Gutierrez Zuñiga, 1996; Heelas, 1996; Heriot, 1994; Hess, 1993; Melton, 1992; Shimazono, 1999; Silva da Silveira, 2005; Stone, 1976; York, 1995 y 1999, entre otros). Los trabajos sobre las formas que adquiere lo religioso en la actualidad reconocen que el movimiento espiritual Nueva Era emergió en las principales capitales del mundo occidental, como manifestación de una espiritualidad contracultural y alternativa al materialismo y consumismo occidentales, representando simultáneamente aspectos de la posmodernidad y del cosmopolitismo global (Melton 1990; Heelas, 1996; Hanegraaff, 2001.). Las publicaciones señalan el gran alcance sociocultural del movimiento, que va desde sectores seculares hasta espirituales, de allí que el término "movimiento", no "religiosidad". Asimismo, una síntesis sobre la temática destaca una serie de elementos característicos del movimiento: eclecticismo, alternativo, globalizante, individualizador, desinstitucionalizado y dinámico: señales distintivas rasgos de los tiempos posmodernos.

En “La Conspiración de Acuario” (1981), un estudio precursor que aborda los incipientes desarrollos de este fenómeno, Marilyn Ferguson establece entre sus características cardinales: su colosal heterogeneidad, su enérgico acento en el sujeto y su autonomía. De igual forma, señala como componentes de este movimiento algunas prácticas como las visualizaciones con fines curativos o con el objetivo de resolver problemas. A la postre, Gordon Melton (1992) puntualiza que la Nueva Era se manifiesta como una subcultura religiosa descentralizada relacionada con los movimientos contraculturales que objetaban las tradiciones y los valores judeo-cristianos. Unido a esto, promueve una resacralización del individuo y el universo y de las conexiones que ligan a uno con otro (Heriot 1994).

Algunos de los estudios pioneros en América Latina se encuentran los de María Julia Carozzi (1995) que ha entendido a la Nueva Era, como una red de sujetos esencialmente residentes urbanos occidentales, de sectores medios, con altos grados de formación académica, renuentes a la autoadscripción en dicha nomenclatura, pero que se identifican con muchas de sus creencias y prácticas. Por su parte Leila Amaral (1999) utiliza los términos “sincretismo en movimiento” para referirse a aquellos que se involucran con el movimiento, y quienes realizan adhesiones temporales, provisionales y nómadas. Cristina Gutiérrez Zúñiga(1996) en tanto define a la Nueva Era como una red de movimientos espirituales que comulgan con ciertos principios, objetivos y formas de acción, tornándose en una “amalgama de sabidurías y tradiciones pertenecientes tanto a las religiones orientales como a la espiritualidad alternativa o no institucional de Occidente, enriquecida por el discurso científico que una clase media y media alta aprende en el sistema escolar y universitario, y reinterpretada a la luz de la problemática urbana contemporánea.” (Gutiérrez Zúñiga, 1996:1)

La Nueva Era se propaga por Latinoamérica en un entorno de reconfiguración de los modelos de autoridad, según relatan Semán y Viotti (2015). Dichos autores determinan que esa reconfiguración es un elemento por el cual se abandonaron antiguos mandatos de revoluciones colectivas en pos de la materialización del “hombre nuevo”, iniciándose así el camino de la transformación individual. Esta metamorfosis ya no se encontraba en las grandes ideologías del mundo, sino que la misma debía partir desde lo religioso, o en términos Nueva Era desde lo espiritual, donde la concepción de lo sagrado dejó de concebirse como algo exógeno al sujeto, y comenzó a visualizarse como parte inherente a sí mismo, materializándose en la construcción de rutinas. Como

revelaron las investigaciones de Douglas (1998) o Carozzi (2000) tiempo atrás, la órbita de actuación de la Nueva Era se expandió más allá del cubículo terapéutico hacia otras dimensiones, como por ejemplo la educación, iniciándose lo que Carozzi denominó redes, hasta esos momentos aún sumergidas.

1. La construcción de la religiosidad.

Evocando a los clásicos de la sociología, Durkheim predijo que emergerían otras organizaciones funcionalmente religiosas, si bien coexistirían con la crisis religiosa de su tiempo. Weber aludió al desencanto del mundo, pero advirtiendo la imposibilidad de que la totalidad de seres humanos creyera exclusiva y solamente en los vaticinios de la razón.

El movimiento Nueva Era emerge como expresión contracultural de la modernidad occidental, manifestándose como una expresión de búsqueda espiritual. Expresando crisis de sentido, adhesión y devoción hacia las religiones históricamente instituidas; paralelamente, presenta una diversidad de propuestas orientalista e indo y afroamericanas que invitan a una nueva consciencia universal, más volcada a lo espiritual, en contraposición con lo material, racionalista, lógico deductivo y científicista de Occidente.

“En los años noventa, el fenómeno denominado *new age* se convirtió en un desafío para la sociología de las religiones que, para su comprensión, debió “deconstruir” sus conceptos y dejar atrás las explicaciones sustantivas para adoptar definiciones funcionalistas que permitieran concebir la religión de manera distinta a las religiones instituidas” (de la Torre, 2013:19)

Desde el análisis antropológico el desafío es lograr no definir desde una configuración erudita aquello que es y que no es religión en términos absolutos, sino considerarla como una categoría nativa de la cultura moderna, encauzando sus intenciones a conocer el curso en que es comprendida e instalada como dispositivo por sujetos y grupos sociales (Ceriani 2013).

Así como establece Talal Asad: “*não pode haver uma definição universal de religião, não apenas porque seus elementos constituintes e suas relações são historicamente específicos, mas porque esta definição*

é la misma o producto histórico de procesos discursivos.” (Asad, 2010:264)

2. ¿Cuál es el lugar de la religión en un país secular y con una laicización radical?

Varios autores uruguayos han ido explorando diferentes zonas de la religiosidad, abordando la Nación Laica y la religión civil (Guigou, 2002; Da Costa, 2003) la construcción de la autoimagen y la libertad de credo (Porzecanski, 2014), la producción del otro a través de mitologías, memorias y narrativas migratorias (Guigou, 2008) y casos más recientes que exponen sobre el Nepochamanismo en Uruguay (Scuro, 2016), El Camino Rojo (Montealegre, 2019) o la práctica del Reiki Egipcio (Passeggi, 2018). Cada uno de estos escritos demuestra cómo la religiosidad ocupa un espacio en la vida de los uruguayos, que laicidad y religiosidad no configuran un oxímoron sino que establecen un *locus* que se manifiesta en un *ethos*. No debería sorprender que el *locus* religioso produzca pluralidad y diversidad en el “campo religioso” (Da Costa, 2003) uruguayo, donde dos elementos son los que motivaron a dichas manifestaciones: la laicidad y la secularización.

La influencia de la Masonería en el desarrollo de la laicidad en relación a la vida religiosa pública uruguaya fue crucial. Especialmente les interesaba la educación:

“la preocupación por la enseñanza nunca estuvo al margen de los gobiernos, como tampoco lo estuvo la lucha por la laicidad, en medio de un clima general tolerante, pero muchas veces amenazado con los nubarrones de la intolerancia practicada por la enseñanza religiosa católica que, desde el punto de vista doctrinario e ideológico, ejercía un verdadero totalitarismo, ya que no toleraba la pérdida del manejo de conciencias, ni toleraba la libertad de pensamiento, constituyendo un verdadero orden censor.” (Dotta, 2011:404).

A lo largo de la historia uruguaya, los masones ocuparon un lugar relevante en la vida política (Dotta, 2011) y fueron promotores y ejecutores de decretos, leyes y distintas normativas. Entre las numerosas acciones se encuentra el Decreto del 13 de septiembre de 1847 que crea el Instituto de Instrucción Pública responsable de “la promoción, difusión, sistematización y uniformidad de toda la educación pública” (Dotta, 2006:119). El propósito era que el Estado fiscalizara las enseñanzas que se impartían en los centros educativos y que los mismos no tuvieran influencias religiosas.

“El preámbulo del Decreto expresaba: “...La educación del hombre es el germen de la prosperidad de las naciones y de la felicidad de los pueblos, porque en ella reside el saber que da las buenas instituciones y la virtud que las consolida y arraiga en sus costumbres. El cuidado de su desarrollo, de su aplicación y de su tendencia no puede ser, pues, la obra de la especulación, de las creencias individuales, o de los intereses de secta. Esa atribución es exclusiva de los Gobiernos. Mandatarios únicos de los pueblos que representan, es a ellos a quienes se ha confiado el depósito sagrado de los dogmas y principios que basan la existencia de la sociedad a que pertenecen: de ellos solos es la responsabilidad y ellos son, por consiguiente, los que tienen el forzoso deber de apoderarse de los sentimientos, de las ideas, de los instintos y aún de las impresiones del hombre desde que nace, para vaciarlo en las condiciones y exigencias de su asociación; de otro modo no puede existir el civismo, esa armonía social sin la que no hay orden, tranquilidad, fuerza ni vida para los Estados...” (Dotta, 2006:119).

Se puede identificar en estas palabras y acciones los cimientos que dieron lugar a la relación de ciertos grupos de la sociedad con las religiones, no sólo desde un vínculo laico y secular, sino que con desaprobación y desprecio. Particularmente, frente a la intención de que las religiones asumieran la tarea de querer ser las formadoras de “las ideas, de los instintos y de las impresiones”, como expresa. No obstante, no existe un vacío, sino que se asume una posición, determinando que el único que posee la facultad de ser transmisor de dogmas es el gobierno, mandatado por el pueblo. Queda establecido que las creencias individuales deben permanecer supeditadas a las necesidades de la sociedad, siendo la única forma de que emerja la armonía y que exista el civismo, raíces para desarrollar una religiosidad a la uruguaya, una religión civil (Bellah, 1985; Rousseau 1999; Guigou, 2002; Traverso, 2013).

El Estado moderno, condujo su proyecto de secularización, promoviendo el culto a sí mismo, incentivando la religión civil, una religiosidad adherida a lo político, a la vida e ideología política, (Guigou, 2002) con un racionalismo que generó para algunos retraimiento al momento de asumir públicamente la adhesión a cierto tipo de creencias religiosas, siendo estas volcadas en el seno de cada hogar. La laicidad logró su cometido, la privatización de lo religioso (Caetano y Geymonat, 1997; Viotti, 2010).

En este sentido entendemos que es debido eludir visiones reduccionistas de la categoría religión para alcanzar una perspectiva crítica, por lo cual es preciso distanciarse de posturas dicotómicas simplistas para acercarse a concepciones más complejas, multicausales y en resonancia con sujetos multisituados globalmente. La categoría de religión es concebida por los actores como mandato ideológico, quedando sus evocaciones dogmáticas como las más preponderantes en el rechazo (Ceriani 2013). En el caso uruguayo, el terreno se encontraba fértil para el brote de la diversidad religiosa y espiritual gracias a su tradición laica y secular, donde estas condiciones favorables unidas a la desregulación estatal de la religión y a la absoluta libertad de culto, beneficiaron el surgimiento del pluralismo religioso y, con ello, la multiplicación de la oferta religiosa y espiritual.

“En ese nuevo mercado religioso, los consumidores poseen la libertad de elegir entre los productos que les ofrecen las distintas instituciones religiosas. En este sentido, esas instituciones compiten entre sí e implementan las estrategias que consideran más útiles para atraer a nuevos consumidores religiosos.” (Oro y Tadvold, 2019:67).

La privatización de la religión se rompió y se produjo una libre manifestación en el espacio público de las diversas expresiones de la religiosidad. Ya no se quería volver a la cárcel de los mandatos, de los fundamentos y de las doctrinas religiosas, sino que se buscaban nuevas categorías que disfrutaran de un carácter flexible, laxo y tolerante, como promueve la categoría “espiritualidad”, transformado no solo a través de una nueva interpretación de los preceptos, sin intermediarios externos para buscar al “maestro interno”, sino —y principalmente— por medio de las acciones.

Pablo Wright establece que: “al referirnos a espiritualidades desde la antropología, las podríamos vincular con grupos de índole sociorreligiosa que muestran un cuestionamiento a la institucionalidad, un refuerzo o una crítica a la tradición y también a la jerarquía, a la organización, aunque muchos grupos, por otra parte, tienen elementos de crítica utópica que generan nuevos aparatos ideológicos para reforzar un cierto orden de organización interna.” (Wright, 2017:255). Por lo tanto, no era sólo el comienzo de un nuevo mundo ideológico, político y económico, sino también es un momento de liberación del yo frente al nosotros, el individuo tomó protagonismo. Descubrirse, conocerse, explorarse eran las metas a conseguir. De un estilo de vida

único y estable se pasó a la transformación constante, donde lo único invariable es el cambio con la certeza de que el mundo ya no es lo que era: ese lugar conocido e inmutable.

La palabra fue cobrando fuerza, se volvió a hablar de la espiritualidad, de las emociones y del sujeto como ser integrado. Otra vez la batalla del positivismo, con su razón y la duda y los principios griegos clásicos con su espiritualidad en relación al todo, la materia y la polis, se estaban disputando las concepciones cosmológicas de las mujeres y de los hombres; ahora con otros aliados como son la tecnología, la globalización y la comunicación masiva, y con nuevas perspectivas psicológicas, de género, y de la cuántica. Se dejó la idea de estar aislado para entender que el mundo es único y que está conectado. Así las ideas, los pensamientos y las personas de todas partes comenzaron a encontrarse a través de Swami Yogananda de la India —con sus libros o en persona—, de Masaru Emoto de Japón, de la Abuela Margarita de México, de Castaneda y su Don Juan, por mencionar a algunos. El círculo comenzó a girar, la energía a circular, las ideas a andar y las personas a hablar.

3. El sólido “circuito alternativo”.

El ingreso de la Nueva Era en América Latina promueve nuevas expresiones espirituales fruto de la amalgama entre el new age y las religiones tradicionales (D’Andrea 2000; de la Torre 2013), con procesos de psicologización (Viotti 2014) o una "cultura psicológica" de la religiosidad (D’Andrea 2000) resultando en combinaciones sincréticas (D’Andrea 2000; de la Torre 2013), enmarcadas por la globalización y las fuertes circulaciones transnacionales, abandonando el patrimonio exclusivo de ciertos actores tradicionales, y volviéndose prácticas y usos de diversos agentes *new agers*, que se han translocalizado y transnacionalizado (de la Torre 2013).

“(…) en el encuentro multicultural con el *new age* se crean nuevos sincretismos, lo cual, (...), significa que se redefinen las identidades sociales. Dichas identidades son identidades híbridas, producto de la transversalización de los nuevos componentes de una espiritualidad secular y universalizante, que se enraíza en las antiguas tradiciones.” (de la Torre, 2013:11)

En el caso uruguayo la secularización, en esta realidad, alude no a una reducción o desvanecimiento, sino a una transformación cabal de la religión bajo el impacto de

nuevos desarrollos. La particularidad de este proceso reside en la automatización de las "espiritualidades" con respecto a las "religiones": las espiritualidades *New Age* son exhibiciones de un simbolismo substancial privado inmerso en la cultura secular, que tiende a centrarse en "el yo" y en su evolución espiritual (Hanegraaff, 1999).

El arribo de la Nueva Era en la escena social montevideana generó un sólido "circuito alternativo", provocando una conmoción respecto a las religiosidades, ya que se corrió de una noción exógena a una inmanente de Dios, bajo la creencia en que en todo individuo se halla una partícula divina que configura un elemento esencial del sujeto que debe ser descubierto y desarrollado por éste (Carozzi, 1995:5). El acento se halla en el componente subjetivo de la búsqueda interior de sentido, según Paul Heelas una *self-religions* por su énfasis en la defensa de los valores basados en la libertad personal, la dignidad individual, y la autorresponsabilidad (Heelas, 1996: 83). Desde esta perspectiva, por medio de la transformación de la consciencia individual se producirá la transformación de la vida del sujeto y de la sociedad (Carozzi, 1995:5).

"(...) a New Age deve ser vista como uma espiritualidade, principalmente como uma "forma" de se perceber e de se relacionar com o transcendente e com a realidade, em conjunto mas independente de qualquer sistema de crenças e práticas." (D'Andrea, 2000:8)

Concebimos la idea, la hipótesis, de que el ensamble de espiritualidad Nueva Era con los sectores medios urbanos (Carozzi 2000; D'Andrea 2000; Viotti 2011; Montealegre 2019) no es disputa de lo público, debido a que en el terreno de lo público no se dirime este tipo de cuestiones. En consecuencia, entendemos que la Nueva Era no se instaló en el Uruguay como una corriente contracultural, en el sentido de que no fue este movimiento el encargado de oponerse a las tradiciones y a los valores judeo-cristianos. La tarea fue asumida por el Estado más de un siglo antes de que desembarcara la Nueva Era en el país; facilitando que dicho sector social incorporara las propuestas y las actividades en su cotidianeidad desarrollando un estilo de vida que experimentaba dichas creencias sin la carga de dogmas, en particular los eclesiásticos. Simultáneamente, articulaba con convicciones racionalistas de los pensamientos liberales, laicos y seculares promovidos desde las construcciones que alimentó la masonería nacional.

Exhibiendo algunas cuestiones: 1) tal como dispuso Weber las elucidaciones racionales de la existencia no son suficientes para dar cuenta de los avatares de la vida, 2) la laicidad radical manifestada desde las instituciones estatales contribuyó a inesperadas representaciones de la vida religiosa, ya no comprendiendo en términos dogmáticos, sino en forma de inmanencia, 3) cambios sociohistóricos de la realidad del país, con el ascenso de los sectores medios urbanos de izquierda a los ámbitos de poder gubernamental otorgando así, un espacio para el logro de ciertas reivindicaciones, que hacen expansiva la cosmovisión de este sector al resto de la sociedad.

El proceso fue paulatino: de a poco la ciudad fue adquiriendo centros holísticos con medicina ayurveda y comida macrobiótica, también instituciones de yoga, o gnosis. En la radio algunos programas tenían en su agenda temas como control mental, meditación trascendental o las palabras que curan. Las librerías dedicadas a la literatura esotérica, ya existentes en pleno centro de la ciudad, por la estrecha relación con la Masonería uruguaya, ahora contaban con una nueva sección: la de los libros de autoayuda, como por ejemplo: “Tus zonas erróneas” de Wayne Dyer, “Lo que sé de mí” de Shirley Maclaine, “El arte de vivir en paz” de Pierre Weil, entre otros textos sobre la Era de Acuario y la astrología. Al emerger esta red, que adquiere mayor visibilidad en las últimas tres décadas, lo hace de la mano de cambios más amplios en el espacio y los estilos de vida urbanos (Carozzi 2000, Viotti 2011). El bagaje de discursos, de rituales y de símbolos, que conformaban el circuito alternativo se fue introduciendo en el sistema a través de sus rendijas, las pautas que nacieron como contraculturales abandonaron su estado oculto, visibilizándose en la acción colectiva, tanto privada como pública.

En 1988 se constituye, como parte del engranaje de esta red sumergida, un colegio cuya finalidad era: que los *chiquilines*³⁰ pudieran desarrollar herramientas psico-emocionales, espirituales, y lógico-matemáticas. Era —en otras palabras—: un proyecto pedagógico integral que buscaba desarrollar una formación sistémica.

³⁰ El término *chiquilines* se utiliza como sinónimo de niños/as o adolescentes.

Capítulo IV. El Colegio: la educación del SER

Al momento de abordar la gestación y el desarrollo del colegio es imperioso focalizar nuestro análisis en la transmisión de saberes, prácticas, valores, creencias y rituales que configuran esta cosmología en la educación. Atendiendo particularmente aquellas representaciones vinculadas a establecer y a analizar el conjunto de saberes que se transmite; explorar el lugar que ocupan las emociones en los discursos y en las prácticas del colegio, para finalmente abocarnos a la ritualización, y a indagar sobre la configuración de la identidad de los participantes.

1. ¿Un pedagogo *New Age* en Uruguay?

Bajo esta realidad de redes sumergidas, pero con el empuje cada vez más preponderante de la Nueva Era, emerge un colegio con una concepción pedagógica profunda realizada por el Prof. Fernando Mirza, que unifica la influencia de la Escuela Nueva con principios recibidos de la Nueva Era.

La concepción pedagógica de Reina Reyes fue una influencia fundamental para Mirza, tal es así que en su primer libro, donde desarrolla los principios educativos que lo llevaron a crear el colegio, es ella misma la encargada de escribir la presentación, expresando la perspectiva compartida:

“Conocí a Fernando Mirza por la lectura de sus artículos que semanalmente publicaba “Aquí”. ¿Por qué me interesaron al punto de buscar leerlos? Creo que llamó mi atención un enfoque poco común de la acción educativa, no centrado en relaciones de carácter intelectual entre profesor o maestro y el alumno, sino enmarcado de una acción de presencia que inspira confianza propias de cada ser. (...) Hoy pienso que sea esa la causa de mi interés por el enfoque pedagógico de Fernando Mirza, no centrado en el maestro sino en el alumno.”
(Reyes, 1986)

Mirza difundió más que simples ideas sobre la formación, asumió el desafío de desarrollar un proyecto pedagógico *sui generis*, único e innovador. Para esta creación considera imprescindible que se realicen 13 puntos necesarios para ofrecer una nueva educación. Él los denomina:

“Principios para una nueva educación:

La educación es un hecho vital complejo, en el que se encuentran involucrados muchísimos aspectos de las personas que participan de él, y más aún, de la sociedad toda. Por esta razón no será posible entender los siguientes principios en forma aislada, y menos aún intentar aplicar uno de ellos sin modificar todos los aspectos de la educación y también de la situación general del país.

Por ahora en esta nota los enunciaremos uno tras otro, para luego en notas sucesivas, ampliar y aclarar el alcance de cada principio.

1) La educación es una tarea de colaboración, en la que es indispensable contar con el propio interés del que se educa, que ha de ser cada vez más responsable de su propia formación.

2) Educarse es crecer, desarrollar todas las posibilidades del propio potencial humano, en busca de una vida más plena.

3) El crecimiento personal de una persona no compite con el de los otros, sino más bien lo necesita a la vez que lo hace más realizable. Nadie podrá realizar plenamente sus posibilidades sino en la medida que toda la sociedad lo logre gradualmente. La educación debe pues fomentar sistemáticamente el sentido de solidaridad por encima del de competencia.

4) Sin un ambiente de libertad la educación es imposible. A lo sumo se podrá impartir instrucción, y esto con inmensas dificultades.

5) No habrá libertad en las instituciones educativas mientras no la haya en el país.

6) El saber tiene sentido si apunta hacia la realidad, siendo el texto tan sólo una herramienta para aproximarse a ella. Pero la educación no podrá vincularse a la realidad mientras esta esté “clausurada” o “censurada” en cualquier sentido.

7) Cada uno de los jóvenes y niños tiene un ritmo personal de crecimiento. Además intereses y necesidades que no coinciden necesariamente con los de los demás. Por lo cual la flexibilidad, la variedad de respuestas, la adaptación al medio debería ser la norma habitual.

8) Para aprender, es necesario participar activamente en la elaboración y la adquisición de este saber. Por lo que más que enseñar contenidos, la escuela y el liceo deben enseñar a aprender. Por esto las técnicas de estudio deben introducirse definitivamente en la enseñanza como ya es habitual en casi todos los países.

9) Para un crecimiento personal y para un trabajo en grupo es indispensable la autodisciplina. Para ello falta introducir a los docentes, y a los niños y jóvenes en técnicas de concentración, relajación, etc. (...) que les permita ser más conscientes y más dueños de sí mismos. En este sentido deben conocerse los resultados de las prácticas de la meditación trascendental en los centros de enseñanza, también los de la sofrología en España, o el método de Lozanov, o el de José Silva, o el yoga o el zen, etc. (...) La práctica de estas técnicas suelen favorecer un crecimiento más profundo y más armonioso de la personalidad.

10) Toda la educación debe darse en un clima cordial, con relaciones afectivas favorables a una comunicación franca y abierta. Ir a clase debería ser una fiesta. Aprender debe naturalmente ser una experiencia satisfactoria, como debe suceder con cualquier crecimiento. Esto es posible, y lo será mucho más en la medida que podamos disfrutar el vivir libres y solidarios en este país.

11) La educación es una tarea permanente. Mientras una persona mantiene interés en la vida, puede seguir desarrollándose más y más.

12) La educación es derecho y obligación de todos. Aunque en formas variadas y múltiples, todos deben acceder a ella. Y los mejores recursos y los mayores esfuerzos de la sociedad deben dirigirse hacia los que más necesitan y hacia los que menos tienen, nivelándose así, en lugar de incrementar las diferencias entre los miembros de esta sociedad.

13) La educación debe ser crítica. El estudiante no debe ser meramente receptivo, sino que debe aprender a valorar las distintas propuestas, aprender a comparar informaciones, etc. (...) Pero esta dimensión crítica cobra sentido si es una invitación al estudiante a ser creador, a elaborar su propio texto. (Mirza, 1986:13-14)”

Estos principios para la educación que plantea Mirza trazan la propuesta cosmológica con la cual se construiría el colegio, basado en una conjunto de: creencias, significaciones, narraciones y acciones, que dota de un sentido no solo pedagógico, sino

que aporta experiencia de vida desde diversos aspectos, principalmente filosóficos y metafísicos. Es posible identificar algunos elementos de la Escuela Nueva, como la generación de una enseñanza basada no solo en conceptos teóricos, sino enmarcados en la acción, y principalmente, en el lugar asignado al estudiante en el proceso educativo.

“Debemos ubicar al alumno en el centro del proceso. Pero aquí no hablo de un alumno “promedio”, ideal que no existe. Hablo de cada uno en particular, con sus diferencias individuales muy marcadas. Cada uno tiene un interés propio, un perfil irrepetible, un ritmo de aprendizaje diferente. (...) Un sistema centrado en el contenido, en el programa y en la tarea del docente es totalmente inadecuado para la tarea que hay que cumplir: educar. Aun si la consideramos parcialmente: este sistema no logra siquiera enseñar... Para que esto quede más claro aún vamos a formular una pregunta clave: ¿es posible transmitir un conocimiento? ¿Es posible y vale la pena enseñar algo? ¿No debemos más bien intentar que el otro lo descubra por sí mismo?” (Mirza, 1986:28)

Avanza un paso más en su explicación no sólo ubicando en el centro de la enseñanza al alumno, sino que cuestiona de forma reflexiva el saber. Realiza una interrogante ¿qué es saber? A lo que responde, que anteriormente la respuesta hubiese sido que: “es una forma de entrar en contacto con el mundo que nos rodea. Ahora describiremos simplificando al máximo dos maneras distintas de concebir el saber” (Mirza, 1986:28). Por un lado: el saber recibir —que desde el inicio aclara que no comparte— y que es aquel ya logrado, registrado en los libros. El estudiante únicamente debe conocerlo, aprenderlo, recordarlo y cuando llegue el momento se le solicitará que reproduzca, lo más exacto posible el texto aprendido. “De esta forma, un saber nuevo no modifica en nada la vida del que lo adquiere y la personalidad del estudiante no interviene prácticamente en la elaboración de este saber.” (Mirza, 1986:29). El otro modelo, es el saber que se construye: “El saber es una forma de entrar en contacto con el mundo. Es a la vez descubrirlo y descubrirse uno mismo. Es ordenar las experiencias que tenemos para poder entrar en armonía con el entorno, y adecuar nuestro comportamiento a la vez a nuestros proyectos y a la realidad. (Es esa realidad, no al texto, a la que debe dirigirse nuestro esfuerzo por conocer.)” (Mirza, 1986:29)

Otro aspecto en relación con la Escuela Nueva se encuentra en la disposición de los salones y los muebles, que en lugar de usar bancos individuales colocados todos hacia el pizarrón, se utilizarán mesas colectivas. Esta es una clara referencia a lo

desarrollado por Julio Castro en su libro “El banco fijo y la mesa colectiva” (MEC, 1942) donde a través del mobiliario se analiza la transmisión pedagógica Tradicional, representada por el banco fijo, frente a la Escuela Nueva que se presenta en mesas colectivas. “Estas mesas pueden moverse con facilidad, y agrupándolas permiten que grupos formados por diversas cantidades de estudiantes puedan usarlas” (Mirza, 1986:81)

Fernando Mirza comprende que la formación no debe ser para la facultad, sino para la vida. “Nuestro sistema apunta casi exclusivamente a preparar el ingreso a la facultad. Un mundo sumamente rico de la vida del país queda al margen de los objetivos de nuestra educación secundaria, y con él, aspectos fundamentales de la persona humana.” (Mirza, 1986:69)

Igualmente, surgen en la propuesta elementos relacionados con “viejas técnicas orientales en la educación del futuro” (Mirza, 1986:34), las llama así, haciendo referencia a la meditación trascendental, al yoga y a la respiración consciente. Así como también, a la sofrología. “Es una versión española del Yoga y del Zen, que descansa en tres pilares: hacerse consciente de la propia corporalidad, acostumbrarse a una respiración más sana, más completa y más consciente, y por último, profundizar en la relajación.” (Mirza, 1986:36). Apoyándose en otras experiencias en el mundo, establece que dichas técnicas facilitan un aprendizaje acelerado y sin esfuerzo.

“Pero fue en especial y por encima de cualquier otra circunstancia, EL DESEO DE COMPARTIR MI EXPERIENCIA DE MEDITACIÓN CON LOS NIÑOS Y JÓVENES, lo que impulsó a la tarea de crear el Idejo.” (Mirza, 1996:13)

Si bien Mirza en el año 1985 ofreció desarrollar este tipo de prácticas, tanto en la educación pública como en otras instituciones privadas del país, la propuesta no interesó a las autoridades de la época. Esta negativa fue lo que estimuló la creación de un colegio. “La respuesta fue muy clara: si yo quería introducir innovaciones de este tipo, debía formar mi propio Instituto” (Mirza, 1996:14).

Según relata Fernando Mirza fueron años de búsqueda para que dicho sueño se materializara. Búsqueda de un préstamo económico, de una casa adecuada, y también la necesidad de un tiempo de maduración para ese proyecto. Ese espacio de búsqueda contribuyó a que la idea se fuera consolidando y viabilizando, a la vez que se ampliaba

el radio de colaboradores e integrantes de la propuesta, que inicialmente solo se imaginó para secundaria; pero que a medida de que fue tomando forma se amplió a educación primaria e inicial. Asimismo, el proceso de maduración de la idea favoreció para definir otras características claves como “fue la de incorporar clases de yoga al “currículum” (...) también decidimos incorporar una propuesta de alimentación natural” (Mirza, 1996:15).

El proyecto del colegio contempla tanto las asignaturas exigidas por el Estado con sus respectivos programas y carga horaria, como aquellas propuestas por la propia institución con igual importancia, integradas en los planes de estudio de cada grado. Por medio de estos se sistematizan pautas y códigos en común, que se enmarcan en una cosmología Nueva Era³¹ que al mismo tiempo ensambla planteos de la Nueva Escuela. En tal sentido Mary Douglas, siguiendo el planteo del sociolingüista en educación Basil Bernstein³², determina que los planes de estudios codifican la representación de las relaciones sociales, la mediatizan y la incrementan.

“Afirma Basil Bernstein que el plan de estudio no es sino un modo de encajar en un conjunto articulado fragmentos diversos de conocimiento. De acuerdo con el mismo sistema con el que se articulan en el plan de estudios penetran en la mente de los educandos y, si bien detalles del contenido se difuminan, la forma en que se estructuran condiciona el pensamiento de los estudiantes y perpetúa el sistema de poder a que responde el programa. Este feedback que estabiliza los sistemas docentes, estabiliza también las cosmologías. El esquema cosmológico articula fragmentos de experiencia y dota al conjunto de un determinado sentido. Quienes lo acepten podrán justificar sus relaciones solamente con referencia a esas categorías últimas.” (Douglas, 1978:7)

³¹ "(...) o MNA [Movimento New Age]* reflète e engendra uma “racionalização de mundo” (cosmovisão). Outros fatores relevantes também interferem nesse processo de racionalização, como níveis de escolarização, habitus de classe e estilos de vida. O ponto é que uma cosmovisão se constitui como elemento fundamental para a conformação de um sentido de vida, expresso em disposições e orientações duradouras e baseadas valorativamente” (D’Andrea, 2000:12). *Lo expuesto entre paréntesis es de mi autoría con la intención que el lector comprenda a que hace referencia el autor de la cita.

³² Sus contribuciones se encuentran en la exposición de una gran teoría sociológica de la educación, estimulada por los trabajos de Durkheim, Weber, Marx y de los pensadores del estructuralismo. Su teoría sociolingüística le genera interés al educador, al relacionar en el ámbito “formal los principales contextos de socialización, es decir, la familia, la escuela y los medios de trabajo, con el desarrollo y el control de los modos de comunicación y de funcionamiento intelectual. Proporciona un marco teórico y permite sobrepasar la simple recopilación de datos y en el que es posible reagrupar los hechos y las hipótesis concernientes a los desarrollos cognitivos y lingüísticos y el futuro escolar del niño en relación con las variables del medio social. Aquí radica la importancia de los análisis sociolingüísticos de Bernstein.” (Usategui Basozábal, 1992:165)

Los planes de estudios contemplan un esquema de formación que jerarquizan de igual forma las asignaturas exigidas por las autoridades de secundaria, y las propuestas por el colegio. Todo es intencional, todo tiene un por qué y un para qué, desde las asignaturas divididas entre obligatorias y optativas. Colocando dentro de las obligatorias aquellas que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) establece para cada año lectivo, junto con una serie de materias que tienen por objetivo el desarrollo sobre todo del hemisferio derecho del cerebro, es decir, la creatividad, la intuición, las emociones, lo no verbal. Con tal propósito se imparte Artes Plásticas, Expresión Corporal, Yoga, Natación. Para jerarquizar las materias y equipararlas con las establecidas por las autoridades de secundarias, llevan calificación. La explicación de Mirza es clara, al decir que el sistema educativo asigna un número para determinar el proceso de desarrollo de aptitudes, destrezas y conocimiento, por tal razón, para ponderar estas disciplinas deben recibir el mismo trato que las otras.

“En el día a día la intención que se tenía es que esas materias estuvieran alineadas en cuanto a la importancia que se le daba, desde el punto de vista educativo, pero claramente había asignaturas que tenían que ver con el programa oficial, lógicamente. De esas dependían que vos aprobaras el año, incluso si te cambiabas de liceo dependía de la exigencia de esa calificación...sin embargo en las charlas que tenía con los padres Mirza la prioridad que daba a las diferentes asignaturas, y sobre todo a estas, era inclusive no sé sino de igualdad o más relevancia e importancia inclusive por el desarrollo psicoemocional del adolescente” Rossina, exalumna.

Continuando con la autora, la relevancia del proyecto pedagógico que desarrolla Mirza se encuentra en el esquema cosmológico, que dota de sentido al cuerpo docente y a los educando. Estos imbuidos por un esquema mucho más abarcativo que la transmisión de conocimientos, son abrazados por una concepción de mundo particular en el cual la Nueva Era y la Escuela Nueva están presentes en cada uno de los espacios del colegio, ritualizando la vida cotidiana.

“(...) he intentado asignar a cada cosmología y esquema social un tipo de codificación distinta de formas rituales (...). Interpreta éste cada plan de estudios como un sistema de límites; del mismo modo interpreto la cultura tribal. En su estudio examina las principales variantes con respecto a la fuerza de los límites utilizados. La diferencia entre la utilización de unos límites fuertes o débiles en la educación es análoga a la diferencia que existe entre el

ritualismo y el anti-ritualismo en distintos tipos de religiones.” (Douglas, 1978:7)

La ritualización en la vida cotidiana en El Colegio es absoluta y sutil, igual que una sinfonía donde cada nota compone la obra, cada momento del día se sucede al otro entregando un conjunto que es más que la suma de sus partes. El ritual inicia con la meditación para que individualmente se despeje la mente, limpie las ideas y otorgue un momento de situarse en el aquí y en ahora, mientras que ofrece la oportunidad de hacerse consciente de la conexión comunitaria, donde todos en el mismo momentos se encuentran unidos y en silencio. El poder del silencio presente atraviesa a la institución, los sentidos al servicio de la autopercepción son los amos del momento; y en ese instante, allí mismo, ya comenzó la educación de esta propuesta pedagógica.

“El acercamiento al conocimiento debe incluir la imaginación, los sentidos, la intuición, la emoción y el gusto estético... Incluso el silencio y la quietud de la mente en la contemplación o visualización. Al conocer el mundo exterior en cualquiera de sus facetas, incluso al observar por el microscopio o el telescopio, uno está descubriendo rostros diversos del propio ser. Por esta razón, sin dogmatismos e imposiciones autoritarias, hay que facilitar el conocimiento de sí mismo y la experiencia de la unidad de todas las cosas” (Mirza, 1996:22).

Asociado al desarrollo del hemisferio derecho del cerebro se ubican las emociones, la imaginación, lo no verbal, la creatividad y la intuición. En la propuesta se une la expansión de este hemisferio con el crecimiento de la espiritualidad, situándose bajo un esquema educativo laico pero con una búsqueda espiritual, en otras palabras, un colegio con una **espiritualidad laica**.

“No me acuerdo cuándo fue la primera vez, pero muy pronto hablamos con mucha claridad de espiritualidad laica. (...) En el Colegio vinculamos lo espiritual al hemisferio derecho, que no es “verbal”, no es “racional”, no está ligado al nivel de las “estructuras lógicas” o “creencias”. Se alimenta en el nivel del silencio de la mente, lo que facilita un alerta de consciencia, un estar realmente despierto, consciente de sí mismo y de la situación, al nivel de las sensaciones, de la intuición directa, y no a través de las “imágenes” que nuestra mente maneja acerca de la realidad” (Mirza, 1996:30)

La espiritualidad laica no es solo un principio en El Colegio, también es un atractivo para aquellos que buscan que sus hijos desarrollen una espiritualidad sin dogmas.

De la propuesta del colegio una de las cosas que más me atrajo fue como se manejaba el tema de la laicidad, de eso que Fernando planteaba la laicidad tal como lo planteaba Reina Reyes, realmente como está definido en la enseñanza, de esto de sin querer tomar partido, más que nada en lo religioso...pero en lo que son los aspectos religiosos la laicidad implica eso que se pueda hablar de todo los temas religiosos sin tomar partido por ninguna. Darle la oportunidad al alumno a que conozca y darle herramientas para conocer e investigue sobre las enseñanzas y herramientas de algún maestro espiritual, sin tomar partido, ni querer inculcar o adoctrinar por ninguno en particular. Pilar, madre de exalumna de El Colegio.

2. Procesos, cambios y transformaciones en El Colegio

Relatan los actores que este proceso se gestó, manifestó y difundió durante los doce años en los que Fernando Mirza estuvo a cargo de la dirección. Pasado ese lapso de tiempo la dirección pasó a Edith, su exesposa y cofundadora del colegio, quien fuera sucedida en el cargo por Lena, ambas maestras, cuya gestión generó confrontaciones con Enseñanza Secundaria; ya que según las palabras de los actores, estas favorecieron al sector de primaria. Como resultado de la gestión de esos años, se generó una profunda crisis financiera, quedando el colegio con un saldo bancario de tres mil pesos y una deuda de tres millones de pesos. Esto derivó en una profunda crisis. La directiva³³ que estaba en ese momento renunció masivamente y hubo que tomar una decisión: se cerraba el colegio o se asumía la conformación de una nueva directiva. En este escenario, se crea en el año 2010 una nueva directiva que asumió la deuda bancaria con sus propios bienes y solicitando el adelanto de cuotas a las madres y los padres que pudieran afrontar dicha erogación.

Una de las decisiones tomada por la nueva directiva, fue la de modificar el estatuto estableciendo que en lugar de un director para todas las áreas, hubiese tres: uno para preescolar y primaria, otro para secundaria, y un tercero que se dedique al área de extensión, quien sería el encargado de las actividades extracurriculares con las familias,

³³ El Colegio es una asociación civil sin fines de lucro, conformada por una directiva electa por votación entre los miembros de la sociedad civil: docentes, funcionarios, madres, padres y exalumnos. Para pertenecer a ella se debe presentar una carta de solicitud a la misma, manifestando el deseo de integrar dicha asociación.

con el barrio y con los amigos del Colegio. Otra de las definiciones fue separar financieramente las áreas, para que cada sector asumiera las consecuencias de las decisiones económicas que tomaba.

Esta situación generó un recambio en el personal, debido a que fue necesario realizar una reestructura: se modificaron las propuestas pedagógicas ya que hubo que evaluar cuáles materias y/o talleres eran necesarios e iban con la oferta del colegio y cuáles no. Lo que significó definir en la interna qué era y qué no era el Colegio en el año 2010.

“El colegio cómo institución es muy nueva, porque surgió cuando se fueron Fernando y Edith, que fueron los líderes carismáticos que fundaron el colegio. Porque antes no existía el colegio, existía Fernando y Edith y por eso hubo toda una crisis cuando se fueron. Pasó de ser lo de Fernando y Edith a ser el colegio independiente de quién esté, tampoco es el colegio del director porque me va a trascender a mí o a quién esté. Ese fue el momento en que se dio el salto” El director, julio 2016.

Así fue que se examinó cuáles eran las actividades que se encontraban alineadas con el espíritu del colegio. Según relatan los actores, se definió seguir con yoga y con meditación, no porque los que asumieron la dirección del colegio fueran adeptos a estas prácticas, sino porque entendían que las mismas conservaban el sentir fundacional de la institución³⁴, se abandonó cerámica y cualquier tipo de taller que implicara una aplicación de técnicas mecanicistas y se conservaron o incorporaron aquellas que auxiliaban a que los estudiantes explorarán su ser. Asimismo se focalizó mucho más en desarrollar la excelencia académica, ya que la nueva dirección, principalmente la de secundaria a cargo de “El director”, entendía que se había visto perjudicada durante los años de crisis.

Según sus propias palabras sabía que el costo de la decisión estaba justamente en perder aquello en lo que Fernando era bueno y con lo que él no se manejaba ni comulgaba, como era la exploración espiritual. Asumiendo discursivamente el precio que eso iba a significar:

³⁴ En algunos pasajes posteriores abordaremos particularmente, las consecuencias de la falta de adhesión y de convicción institucional frente a este tipo de prácticas.

“Fernando fue el que trajo la meditación, el reiki, Chamalú³⁵ y todas esas cosas no sólo no me gustaban, yo era un detractor de eso, mal! Que eso no quiere decir que no me haya comprometido con el proyecto, pero me comprometí con el proyecto educativo que yo creí y que no iba ni va por ese lado, pero ojo lo mantenemos porque hace a lo que es el corazón del Colegio pero conmigo eso no va a pasar, porque eso respondía a la búsqueda personal de Fernando que la mía no va por ahí, por eso conmigo eso no lo van a tener.” El director, julio 2016.

Si bien en su relato “El director” asume con claridad aquellas cosas que bajo su dirección el colegio no va a desarrollar, luego veremos si este aspecto es transmitido con esa misma claridad a madres, padres y docentes de la institución. En este escenario comienzo la exploración del trabajo etnográfico en el campo. De todas formas, pareciera que a la salida del fundador, los principios que este propició no fueron encarnados por ninguno de sus continuadores. No hubo una transmisión del don de liderazgo ni de la iluminación espiritual suficiente para el desarrollo de esta pedagogía *new age*. Tampoco hubo un traspaso del don del fundador a sus continuadores, sino más bien un viaje y un abandono. A diferencia del viaje de Lubkov a Rusia y su desaparición, que dejó sin liderazgo a la comunidad rusa de San Javier investigada por Guigou (2009), sabemos dónde se encuentra Fernando Mirza desarrollando su viaje espiritual personal ajeno a las preocupaciones pedagógicas del colegio.

³⁵ Luis Ernesto Espinoza (más conocido como Chamalú) nació en Bolivia en 1959. Una extraña enfermedad incurable para la ciencia médica, fue resuelta por su bisabuela, indígena quechua, sanadora que en ritual terapéutico le devolvió la salud y la vida. A los 9 años comenzó a tener experiencias extrasensoriales. En la adolescencia esto se incrementó al punto que le llevaron al psiquiatra. Sin embargo, todo esto se solucionó desde los 17 años, cuando Chamalú conoció a un anciano sanador que lo adoptó como su hijo, transmitiéndole sus conocimientos. Desde joven fue atraído por la naturaleza y las sabidurías ancestrales. Buscó y se formó con ancianos indígenas de diversas culturas en Los Andes y la selva Amazónica durante varios años. Fue profundamente influido por ellos y por los árboles y las montañas. A los 15 años dio su primera conferencia, Desde la adolescencia fue inconformista y rebelde. Pasó por diversas carreras universitarias sin concluir las, estudió la condición humana, se preguntó por qué la gente no es feliz. Investigó las razones por las que al humano le cuesta tanto amar incondicionalmente. Por qué no puede evolucionar y transformarse. Por qué tiene miedo a la libertad, por qué no sabe evitar enfermedades. Buscó y encontró respuestas y soluciones diferentes a estos problemas, en las culturas ancestrales y en los saberes alternativos. En base a este conocimiento y su propio trabajo interior, produjo un conocimiento aplicable a este tiempo, convertido en una metodología al alcance de todos, denominada METODO IVESHAMA, donde aborda todos los temas que necesita saber el humano para vivir bien. CHAMALU ha dedicado toda su vida a la investigación de conocimientos que sirvan para lograr la felicidad y realización personal. Sus libros, más de 50 hasta la fecha, han formado e inspirado a miles de personas. Ha dictado más de 8.000 conferencias en más de 1.300 ciudades de los cinco continentes. Su mensaje se ha convertido en un referente fundamental para muchas personas en todo el mundo. <https://www.yoespiritual.com/filosofia/chamalu-quien-es-chamalu-biografia.html>

3. El ingreso al campo.

En el año 2015 me acerqué a mi antiguo colegio, para hablar con dos de los directores, la directora de Extensión y el director de Secundaria, y plantearles realizar mi trabajo de tesis de maestría allí. Gustosamente aceptaron, señalaron que dentro de mis fortalezas contaba con el manejo de los códigos del colegio, por ser exalumna y por lo tanto, poseía las claves de la función performativa del lenguaje, es decir, que tenía “la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes, de un saber socialmente compartido, y a su comprensión en la comunicación” (Guber, 2011:42).

En segundo lugar, mencionaron que mi licenciatura en Ciencias de la Educación me permitiría decodificar algunas de las reglas de la institución educativa, otorgándome una caja de herramientas que me facilitaría no solo el poder dar cuenta de las normas, la estructura, las ordenanzas y los principios, sino también de las teorías pedagógicas que viven —consciente e inconscientemente— en la institución a través de gestiones, discursos y acciones.

El proceso en el campo fue paulatino, durante el año 2016 las visitas son espaciadas, asistía una vez al mes a alguna entrevista programada, y eventualmente a eventos propios del colegio, como la fiesta de la primavera; así como a aquellas actividades pertenecientes al calendario escolar, como la jura de la bandera del 19 de junio, o la fiesta de fin de año con la entrega del carnet final. En el año 2017 las observaciones tomaron otro ritmo, concurría entonces, entre una y dos veces por semana, me invitaban a actividades internas de los docentes de secundaria y las entrevistas informales se hicieron cotidianas. Los docentes, las madres, los padres y los alumnos comenzaron a acercarse a mí por *motu proprio*, volviéndome su confidente en los conflictos que ocurrían.

Para el año 2018 recibí una invitación del director para participar en la reunión preparatoria del año lectivo, que tiene lugar a fines del mes de febrero, donde realicé una presentación para los docentes de Secundaria, sobre mi tema de investigación. La propuesta surgió, porque el director consideró necesario enriquecer la perspectiva interna de los docentes, con una mirada exógena. Bajo esta misma premisa me plantea que me encargue de los trabajos de armonización con mandalas para los chiquilines de

primer año de liceo, serían 20 minutos diarios después del almuerzo. Según el director mi fortaleza se encontraba en que no era docente, y en que además era conocedora y usuaria de estas prácticas. Consecuentemente, mi proceso de inserción se volvió más intenso, y los actores empezaron a perder de vista que estaba realizando una investigación en el colegio y comenzaron a relacionarse conmigo como con una compañera de trabajo más.

Llegado el 2019, año en que finaliza mi proceso en el campo, se dan diversos conflictos en los que también me veo involucrada. Dichos conflictos se vienen gestando desde años anteriores, pero se consuman durante este período. Para la actividad del mes de febrero con los docentes, después de varias idas y vueltas me solicitan que realice una presentación sobre la Nueva Era y el colegio, a fin de alinear criterios. En esta oportunidad mi ponencia sería para todos los integrantes de la institución, y ya no solo para los docentes de Secundaria. Al igual que en el año anterior, me invitan a repetir la experiencia con los chiquilines de primer año de liceo, con el espacio de armonización como lo llamamos, esto gracias a los buenos resultados de la experiencia previa.

Pero a diferencia con el año anterior, el colegio se ve envuelto en una serie de conflictos y controversias, principalmente entre el director y su equipo docente. El director es cuestionado por sus decisiones ambiguas que generan confusión, por su falta de claridad y criterio para actuar con los chiquilines, sumado a que por cuestiones de salud se encuentra menos tiempo presente en la institución. La consecuencia directa de esto, fue la falta de apoyo docente frente al conflicto con las madres y los padres (el director solicita que el equipo contengan a los chiquilines con una actitud maternal y paternal, que el grupo sea el dispositivo de contención para los chiquilines). El director dispone que no se aplique prácticamente ninguna sanción disciplinar, ni observaciones³⁶, comprometiendo a los docentes en el ejercicio de su autoridad, lo que genera malestar. El equipo docente comienza a hablar cada vez más en los momentos de encuentro entre ellos, de la falta de comprensión de criterios del director, de que no saben qué hacer, y de que por temor a ser despedidos asumen una actitud pasiva. Finalmente, en la segunda mitad del año, en una reunión de coordinación se expone que la adscripta³⁷, que está embarazada, el siguiente año trabajará medio horario —lo que

³⁶ La observación es una sanción disciplinar leve que se hace al estudiante ante alguna falta menor.

³⁷ La adscripción es un cargo administrativo de Secundaria, cuyo rol es el de llevar la asistencia de los estudiantes, asistir a los docentes, ser la receptora del aviso de inasistencia y los justificativos tanto de

corresponde por ley—, y además que cuando vuelva a su jornada completa, la misma estará reducida en horario. Esta decisión que asume el director es abierta y explícitamente un retiro de apoyo a la adscripta, debido a que él pretende de ella que “sea una madre para los chiquilines” tal como se lo expresó, que no los rete ni corrija, sino que solo los contenga. El descontento en el equipo docente fue generalizado, y así lo expresaron en la reunión, llegando la situación a tal punto, que algunos de los profesores frente al clima poco amigable que se vivía, comenzaron a hacer planes para dejar la institución al año siguiente. Es en este escenario que se me pide que deje de ir al colegio, a consecuencia de que los padres y las madres comenzaron a hacer presión, según textuales palabras del director: “se dieron manija en el grupo de whatsapp”, porque a sus hijos e hijas no les gustaba el espacio de armonización.

Por lo tanto mi salida del campo fue abrupta e inesperada, siendo un fiel reflejo de lo que allí sucedía.

4. Los actores y su caminar en el Colegio.

a. Madres y padres.

Una de mis primeras inquietudes fue saber por qué las madres y los padres envían a sus hijos al colegio. Si era por cercanía, porque al ser un colegio chico estaban más cuidados y controlados, porque era más flexible a la hora de recibir estudiantes expulsados de otras instituciones, o porque la propuesta cosmológica del colegio les resultaba atrayente.

En el año 2016 propuse una encuesta que fue enviada por mail y a la cual las madres y los padres respondían voluntariamente. La misma proponía el siguiente relevamiento:

Cuestionario 2016 Colegio

Cantidad de hijos adolescentes que asisten al Colegio:

Año liceal que cursa/n su/s hija/o/s:

Año de ingreso de su/s hija/o/s:

Hace cuántos años que participan de la propuesta educativa del Colegio:

¿Por qué decidió enviar a su/s hija/o/s al Colegio?

¿Qué espera de una oferta educativa como la del Colegio?

docentes como de estudiantes, pasar las calificaciones de los docentes a los registros de los estudiantes, entre otras tareas.

¿Qué encuentra en esta oferta educativa que la hace particular?

¿Existe algún área de formación o de desarrollo en la que espera que su/s hija/o/s sea/n motivada/o/s específicamente?

Las respuestas iban en el siguiente sentido:

¿Por qué decidió enviar a su/s hija/o/s al Colegio?

- Por la propuesta educativa en general, porque contemplaba a todo el ser, no era solo el conocimiento y alguna cosa más... sino que prestaba atención a los aspectos corporales, intelectuales, emocionales y espirituales.
- El trato humano, familiar y académico, el acercamiento a las artes desde chiquitos y el deporte complementario que reciben en el Urunday, que es un ambiente diferente también, la meditación que es única, el yoga, el conocerse.
- Colaboración en el proceso de desarrollo y crecimiento de nuestros hijos, reforzando y aportando valores que permitan desarrollar su potencial, incursionar en caminos de búsqueda para encontrar su "don", su quehacer, su propósito de estar aquí. Co-creación entre familias y Colegio en el desarrollo de Niños Felices, despertando sus fortalezas y acompañando sus debilidades. Todo el apoyo y cariño para sostener y agrandar la familia. Que aborda la dimensión espiritual del Ser (no solo el cuerpo físico, sino también el mental y el emocional) mediante práctica de meditación, yoga, talleres, etc., estos espacios, también dirigidos a padres, nos permiten conectar con nuestro interior y recordar todo lo que necesitamos recordar para hacer lo que vinimos a hacer, descubrir qué es lo mejor para nuestra vida, qué nos hace felices y por dónde encontrarlo. Respuestas que están en esta dimensión y que a medida que nos relacionamos con ella, simplemente llegan.
- Me enteré de la propuesta... Soñaba tener un hijo y llevarlo allí. Me parece una forma integral de educar y respetar a los niños, niñas y adolescentes.
- Localización (cercanía del domicilio).
- Horario extensivo.
- Era importante llegar a un lugar donde estuviera amorosamente acompañado y no fuera un colegio gigante.
- Propuestas de las actividades opcionales de educación. Las clases de Ensamble³⁸ son IMPAGABLES!!!!

¿Qué espera de una oferta educativa como la del Colegio?

- Que el alumno no solo adquiera conocimientos de cada materia en forma específica, sino que también adquiera conocimientos globales en otras áreas del conocimiento: idiomas, informática, actividades físicas apropiadas y

³⁸ Ensamble es un taller de música extra horario, a cargo de un docente de dicha disciplina y de un músico, donde los chiquilines tocan instrumentos y cantan.

atractivas. Un buen relacionamiento interpersonal que le permita una buena y sana inserción en la sociedad.

- La formación como persona y en valores de nuestros hijos, el crecimiento de los estudiantes como personas íntegras y solidarias.
- Además de la parte curricular que es muy buena, buscamos que adquiera los valores que allí se trabajan, que salga fortalecido como persona.
- El área de formación que me interesa que mi hijo desarrolle es el Amor por aprender e incorporar todas las áreas, las ciencias, las letras, el arte, la música, todo... xq todo es necesario, que se lo motive a encontrar el gusto aun por aquellas materias a las que no se lo ha encontrado todavía... parte de la diversidad que hablaba hoy... xq para las que sí ama, de hecho él solo encuentra la motivación
- Espero que pueda acompañar a mi hijo aportando una educación de calidad, estando cerca de él, atendiendo su proceso y su "momento" y exigiéndole dar lo mejor de sí.
- Espero que los diferentes aspectos de la propuesta aporten para que los niños y jóvenes puedan crecer como personas en todas sus dimensiones, teniendo elementos para ir avanzando en la vida con seguridad, con conocimientos sólidos, con valores, con don de gente y con la capacidad de conocerse a sí mismos y vivir con mayor conciencia.
- Espero exigencia y límites hacía los alumnos y hacia las familias que muchas veces no cumplimos con cosas básicas como: llegar en hora... entrega de trabajos... presencia en reuniones de padres, etc.

¿Qué encuentra en esta oferta educativa que la hace particular?

- Se visualiza un lugar armonioso donde los alumnos se sienten a gusto. Es como una gran familia, donde todos se conocen.
- Lo que encuentro como particular en la oferta educativa del COLEGIO es que las actividades, las propuestas y el enfoque están orientados hacia el desarrollo del SER, es decir hacia el crecimiento como persona en una forma holística.
- El colegio ayuda a aprender, tiene propuestas muy integradoras, despierta una curiosidad natural por seguir investigando... aprendiendo.
- Es un colegio chico donde los alumnos se conocen y disfrutan de encontrarse con otros. Se respira un ambiente muy sano, alegre, familiar.
- El equipo humano es muy profesional y trabaja con seriedad y responsabilidad creando lazos humanos sólidos.

Realizando un recorrido por las respuestas de las madres y de los padres, podemos apreciar que el factor que se reitera en lo que se busca de dicha institución y en las peticiones hechas a la misma, es el del acompañamiento integral a sus hijos e hijas para lograr la felicidad, así como el del deseo del desarrollo espiritual de los

mismos a través de la meditación, del yoga y de otras herramientas —tal como fuera la propuesta de Fernando Mirza en su concepción—. Principalmente la expectativa sobre el colegio se centra en la propuesta cosmológica que el mismo tiene y en menor medida en la académica, no porque esta no sea considerada relevante por dichos padres y madres, sino porque el foco se ubica en el desarrollo integral del ser humano y no en la búsqueda de logros establecidos socialmente desde una perspectiva exitista.

De forma discursiva estas madres y estos padres consideran que la mejor educación que le pueden dar sus hijas e hijos es aquella que los ayude a descubrir quiénes son, a incursionar en caminos de búsqueda para encontrar su "don", como escribió una de las madres. Es decir, que los ayude a la exploración y a la manifestación de las virtudes immanentes en cada uno de ellos.

Al mismo tiempo, se solicita a las instituciones educativas —a todas ellas—, (que se ocupen de la crianza de los chiquilines y no que cumplan puramente la función de ser organismos de formación académica)³⁹ que sean transmisora de valores, límites, empatía, entendimiento. En este sentido este tipo de demandas no son particulares hacia el Colegio, pero lo que sí se le solicita al Colegio en particular, es el modo, se le pide que dichas enseñanzas sean ofrecidas desde una cualidad afectuosa.

"Espero un colegio que tenga una muy buena comunicación con las familias."
(Patricia)

"El equipo humano es muy profesional y trabaja con seriedad y responsabilidad creando lazos humanos sólidos." (Daniela)

"El grupo humano de docentes y dirección que lleva adelante y acompaña la propuesta debe ser fundamental para el buen desarrollo de la misma." (Ana)

"El dolor y decepción viene cuando los cambios que asume la institución no van en lo que propusieron, vas con un problema y no te lo resuelven, van dilatando las cosas y no toman medidas hasta que las cosas decantan mal." (Rosana)

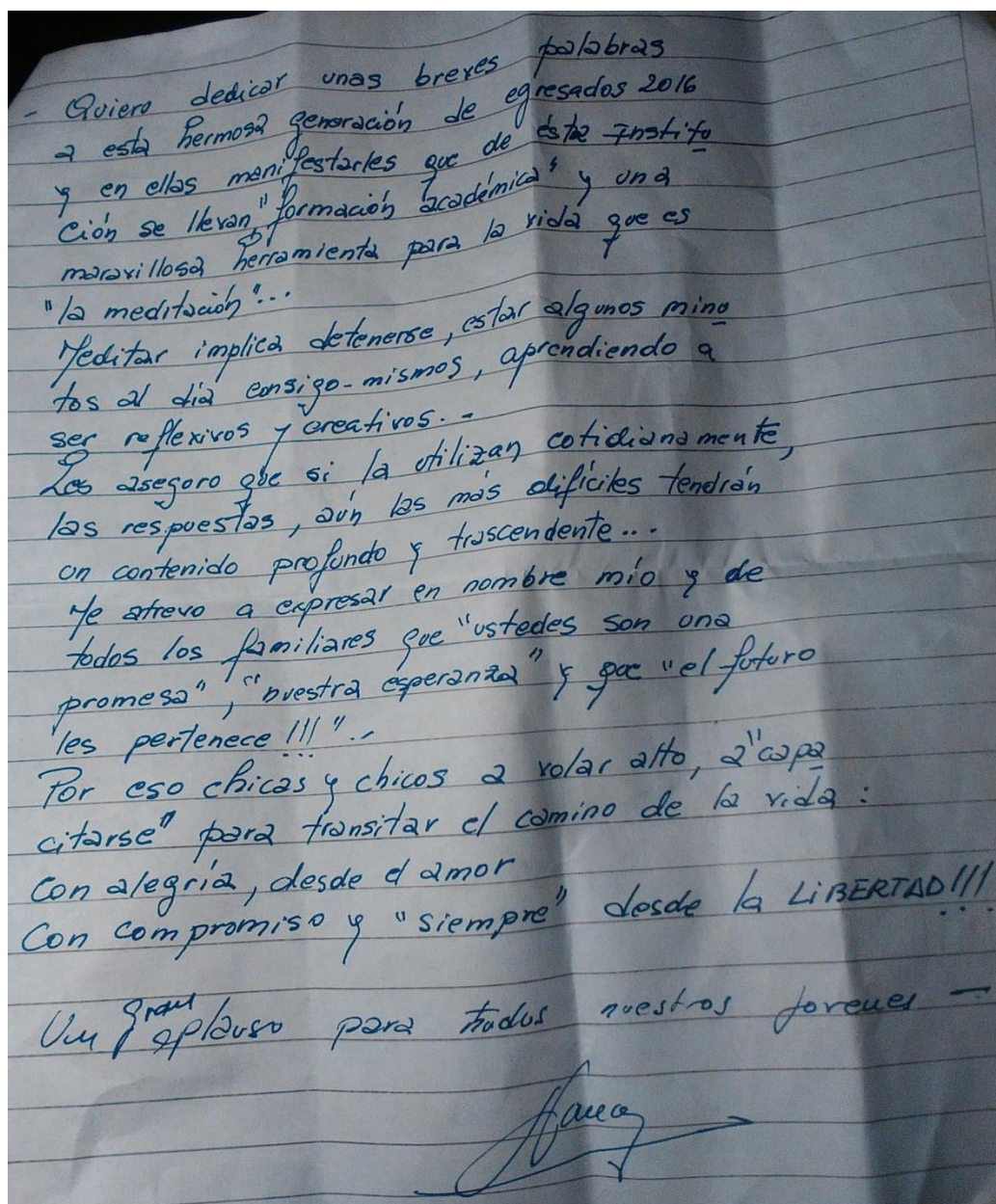
"Hay un problema de comunicación. Antes el acompañamiento y la integración con las familias era mayor, había más comunicación y actividades de

³⁹ "Las nuevas competencias (capacidad de trabajar en equipo, de resolver problemas, de experimentar, de interactuar con el diferente, etc.) y los valores propios de la formación ciudadana (solidaridad, tolerancia, respeto a los derechos humanos) no se enseñan necesariamente a través de contenidos de una disciplina sino a través de modalidades transversales que exigen también una modificación profunda en la organización curricular y en las modalidades de trabajo de los profesores." (Tedesco y López, 2004: 11).

meditación, danzas circulares que ahora se perdió que generaba mayor unidad.”

(Ma. Rosa)

En el otro extremo encontramos a las madres y padres cuyos hijos e hijas están egresando de la institución. En la fiesta de fin de año, una madre actuando como vocera de los diversos grupos familiares, le dedicó estas palabras al grupo saliente:



Luego de transitar los años de escolarización lo que esta madre destaca, son las herramientas que el colegio le otorgó a sus alumnos, en particular la de la meditación que les enseñó a estar unos minutos con ellos mismos, aprendiendo a ser reflexivos y creativos.

Las apreciaciones de las madres, principalmente, aparecen en lo discursivo alineadas con las demandas y con la propuesta que el colegio ofrece de acompañamiento, principios cosmológicos de descubrimiento y de desarrollo del ser. Simultáneamente, las exigencias en el cómo deben relacionarse desde la institución con las madres y los padres, son severas, exigen coherencia, comunicación clara, concisa y que las acciones vayan en la misma dirección que las propuestas. Así como límites nítidos y consistentes. Como ya hemos mencionado, más adelante abordaremos este punto con mayor detalle.

b. Docentes.

El grupo de docentes es diverso, parte de los cambios que se asumieron con la nueva dirección, fue determinar que todos los profesores debían de ser recibidos o que adeudasen pocas materias y en tanto se comprometieran a graduarse en menos de dos años. Este fue un cambio sustancial en la configuración pedagógica, debido a que con la anterior administración los docentes eran personas conocedoras de los temas, pero no necesariamente profesores egresados del IPA⁴⁰.

En el grupo docente a nivel cosmológico existen dos vertientes: aquellos que adhieren a nivel personal a la propuesta, y aquellos que se consideran ajenos a la misma, que no la entienden en su sentido ulterior y tampoco la promueven. En este orden pude hacer un relevamiento en el campo, donde por ejemplo: en el momento de meditación, los docentes que adhieren ontológicamente a la propuesta se prestan a desarrollar en ese espacio dinámicas de introspección, estimulando la postura, la respiración y acompañando la propuesta desde el altavoz. La otra vertiente de docentes se limita a atravesar la actividad sin transitarla, sin bucear en ella. Hay incompreensión respecto a qué se quiere conseguir, a cuál es el propósito de dichas actividades y eso estimula el desprestigio de dichas actividades por parte de los estudiantes.

En relación a la primera vertiente encontramos docentes de: yoga, teatro, biología, física, e idioma español. La docente de esta última materia se plantea el desarrollo de su asignatura como un entrenamiento de la búsqueda, de la inquietud, para que los alumnos trasladen luego esa inquietud a su vida.

⁴⁰ Se explica en nota 17.

“Ellos tienen que sentir que son protagonistas para descubrir. Vamos a leer, escribir y pensar para que se descubran a ellos mismos en el proceso y quizás hallen cosas de sí que no se imaginaban.” (Profesora de Idioma Español)

“Desde mi perspectiva la propuesta del colegio va en sincronía con los procesos naturales, con el descubrir el propio camino. Para mí la meditación, el yoga propone un proceso integral de mi ser, promoviendo la propia sustentabilidad del mismo.” (Profesora de Biología)

En todas las entrevistas que tuve con el equipo docente, abordaba esta inquietud y enseguida surgía la adhesión o la separación, con la salvedad de que aquellos que tomaban distancia se autodefinían como respetuosos de la propuesta. No obstante, en mis observaciones pude evidenciar, como en más de una ocasión, aquellos docentes que adherían a la cosmología *New Age*, eran objeto de burla por parte de los otros docentes, de las adscriptas y hasta del director, cuando su responsabilidad hacia los estudiantes, es que estos respeten la propuesta del colegio. Se genera así una incongruencia en el sistema, que se fuga por todas las rendijas.

Cuando fui a observar la meditación por primera vez, el director me sugirió especialmente, que concurrieran a la clase de la profesora de Idioma Español, quien autoadscribe a la cosmología Nueva Era⁴¹.

Algunas de mis notas de campo generadas en esa visita, registran el momento de meditación como un espacio con contenido:

“La mañana del martes comienza ordenada, cada uno sabe dónde ubicarse, pero la ansiedad está presente. La profe de idioma español y literatura, llega al salón de tercero y saluda de forma general, luego de que suena el timbre marcando la entrada. Los chiquilines se disponen a transitar el momento de la meditación. Algunos de ellos “tiran” sus cuerpos sobre las mesas, como si nos pertenecieran, como si ellos no estuvieran habitando sus propios cuerpos... Tabaré y Oriana, de forma espontánea, deciden hacer masajes a sus compañeros. En el colegio el contacto con el otro está habilitado, está permitido, y los masajes y la meditación, conviven armoniosamente.

⁴¹ En su vida cotidiana medita habitualmente, medita, hace yoga y principalmente autoadscribe a una práctica de alimentación consciente, la cual procura una relación con los nutrientes de forma activa, eligiendo productos orgánicos, de estación, y con un consumo de alimentos mayoritariamente alcalinos.

El sello Colegio aparece en los masajes, la técnica es la misma que yo aprendí ahí, en cuanto los vi me di cuenta. Se comienza con suaves movimientos por los hombros, aflojando las tensiones, generando calor para que el músculo se afloje y se prepare para recibir ayuda en la relajación. Después de los hombros, viene el caminar con las muñecas por la espalda, recorriendo desde la nuca hasta las lumbares, y luego el recorrido inverso. Ahora le toca la caminata sobre la espalda a los nudillos, estos tocan los puntos de apoyo de la columna, liberando las tensiones que allí se puedan estar acumulando, para luego diseñar unas “alas” que se expanden desde la columna hacia afuera.

Mientras esto acontece, por el parlante del salón se escucha al director, que ya había dado las indicaciones sobre la postura a adoptar (espalda erguida sobre el respaldo de la silla, la cabeza derecha, las manos sobre la mesa y los dos pies apoyados en el suelo) solicita que cierren los ojos, para que las miradas externas no sean motivos de distracción, al mismo tiempo que dice: mientras los chiquitos pintan unos mandalas. La MEDITACIÓN es un momento de TODOS, es un momento donde todos en el colegio estamos haciendo lo mismo, al mismo tiempo: MEDITANDO”

Tiempo después fui a presenciar la meditación pero ahora en la clase de historia y el registro fue diferente:

“Una mañana de viernes, fría de invierno, me dirijo al salón de cuarto año de liceo para presenciar la meditación y la clase de la profesora de historia. Van llegando los chiquilines, acomodan sus pertenencias y se colocan en sus asientos. Comienza a sonar en el parlante la música de la meditación y la directora de la escuela da la bienvenida y solicita que asuman la postura de meditación, colocando la espalda contra el respaldo, apoyando los pies en el suelo y manteniendo la cabeza recta. Invita a quienes deseen a cerrar los ojos y a los más pequeños a que sigan la meditación mientras pintan mandalas.

En el aula lo que sucede es otra cosa: los chiquilines se desploman sobre sus mochilas que tienen encima de la mesa, algunos tapan sus rostros con la mano, otros, los más, mantienen su mirada fija mirando al vacío, hacia la nada... parecen zombies. No ocupan el espacio, es un momento vacío que hay que pasar porque es obligatorio pero sin entender el por qué.

Miro a la profesora esperando alguna dirección de parte de ella hacia los gurises y eso no sucede. Ella también espera que pase el momento para dar paso a lo que viene. Termina la meditación... nada pasó.

Me quedo a hablar con ella para saber su relación con la meditación y la propuesta del Colegio, a lo que ella relata que para ella lo importante es que ellos sean sujetos racionales que puedan diferenciar asertivamente lo que está bien de lo que no, que sean empáticos y que desarrollen, lo que puedan su potencial intelectual. Ella se autoadscribe como profesional de izquierda, racionalista, sin adhesión ni búsqueda de ninguna espiritualidad en particular. Señala que ella respeta lo que el colegio propone por eso mantiene el silencio en ese momento ya que con eso es suficiente.”

Al seguir mi recorrido en diferentes clases como las de: dibujo, geografía, ciencias físicas, química; entendí que lo que la profesora de historia señalaba y su forma de actuar durante la meditación era la norma y no la excepción. Desde la dirección no se solicita nada más que eso: que no se entorpezca el silencio; pero entonces el aula no es un lugar habitado. No obstante, se genera una contradicción muy clara a la interna del equipo docente, porque luego los discursos del director van en otro sentido.

Un ejemplo de esto son las jornadas que se realizan en el mes de febrero, dedicadas a alinear conceptos con todo el personal. En dichas oportunidades lo que presencié fue la meditación y la cosmología del Colegio, y de hecho una de las charlas fue dada por mí.

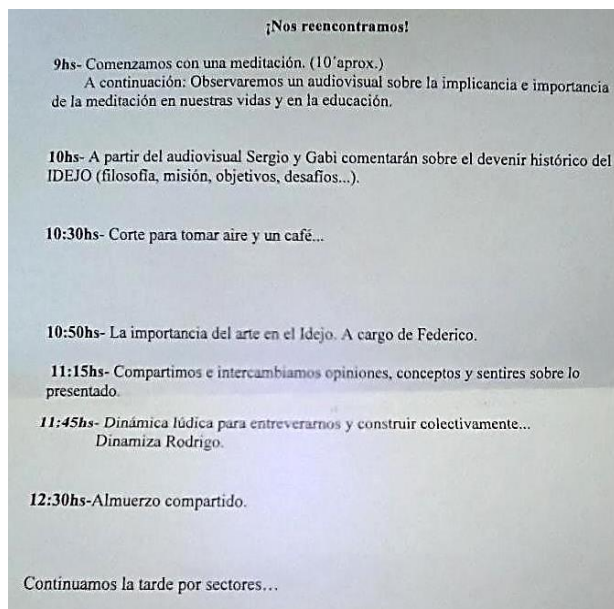
Comparto las notas de campo del 16 de febrero de 2017:

“Es un día soleado de calor, donde todo el equipo docente del Colegio se reúne para coordinar el año lectivo que está pronto a iniciar. La reunión se llevará a cabo en el salón de yoga, el cual se dispuso para la ocasión. Está colmado de sillas frente a una pantalla y con un proyector que apunta hacia ahí. Cerca de las 9 de la mañana comienza a llegar todo el personal: docentes, talleristas, administrativos, auxiliares, porteras, personal de limpieza y mantenimiento. Se pretende que todas las personas que trabajan en el Colegio estén involucradas.

La jornada inicia con una meditación guiada por El director, la propuesta es concentrarse en la respiración, prestar atención a cómo pasa el aire por el cuerpo, dejar que los pensamientos pasen, simplemente estar en uno.

Luego de la meditación, El director comenta cómo se llevará a cabo la jornada en el día 1, donde estarán todos juntos hasta el mediodía y luego se separarán por sectores al igual que el día 2. A continuación se exhibe el vídeo de cómo trabaja la meditación: ‘El hombre más feliz del mundo’, ahí explica que se centra en la respiración, sin otro contenido que estar presente en lo que al cuerpo le sucede con cada respiración. Intervienen luego de que finaliza el vídeo, El director y Gabriela, comentando que esta es la forma de trabajar la meditación en el colegio, que esta es la concepción de meditar que el colegio sostiene y fomenta. Hablan de que en el vídeo el acento se encuentra en la felicidad de SER y ESTAR desarrollando las emociones, y esta es también la propuesta del Colegio. Interviene El director aclarando que el Colegio no tiene un propósito como empresa porque no lo es, ya que es una asociación sin fines de lucro, que el colegio se hace con las personas que están, pero hay que evolucionar sin perder identidad. Por eso el objetivo es el desarrollo de la emocionalidad, pero que no nos arrastren. Aprender a reconocerla y a atravesarla, por eso la meditación es el camino para conocerse uno mismo, el desarrollo de la autoestima sana, quererse y aceptarse.”

Existe un discurso que va en el orden histórico y fundacional del colegio por parte de la dirección, pero no hay una práctica en el mismo sentido. De hecho si



recordamos las palabras de El director en la entrevista, asume que su fortaleza no es esa, y que con él eso no lo van obtener. Esta dualidad entre el decir y el hacer es generadora de incongruencias a la interna del equipo docente por falta de claras directrices de liderazgo.

c. Estudiantes.

Respecto a los estudiantes, toda la propuesta se orienta en favorecerlos con un método mejor, que está centrado en sus necesidades, en sus demandas. Es oportuno diferenciar aquellos aspectos que son propios del proceso que las y los adolescentes viven durante su tránsito por la escolarización, como sujetos sociales que se están instruyendo y formando. Entendiendo que existen fenómenos de manifestación general que son hechos sociales y que no están en relación particular con la propuesta del Colegio, mientras que hay otros que directamente son manifestaciones del espacio en que habitan.

Los especialistas caracterizan a la adolescencia como el proceso donde se realiza una

“revisión y construcción de la propia identidad personal: Revisión de la propia imagen corporal. Revisión del autoconcepto y la autoestima. Establecimientos de compromisos vocacionales, profesionales, ideológicos y sexuales. Desarrollo de nuevas formas de relación interpersonal y social: Redefinición de las relaciones familiares. Ampliación y profundización de las relaciones con los iguales. Inicio de las relaciones de pareja. Extensión de las relaciones sociales. Desarrollo de niveles más elevados de juicio y razonamiento moral.” (Adrián y Rangel, 2004:3)

Cimentado en lo antes dicho existe en el recorrido de los y las adolescentes, varios procesos y etapas en relación al vínculo con el Colegio. Algunos de los relatos ubican su pensamiento sobre la institución:

"Lo mejor que tiene el colegio es el vínculo con los docentes, son buena onda, te escuchan y te tratan con respeto." (Manuel, 15 años)

"A mí lo que más me gusta es que puedo ser yo, que me dejan expresarme, desde la ropa que no tenemos uniforme, hasta el pelo, o poder estar con mi novia sin que nos juzguen." (Oriana, 15 años)

"La posibilidad de poder hablar con el profesor está bueno porque eso te da la posibilidad de darte cuenta y corregir y nos da cierto respiro." (Jerónimo, 14 años)

"Yo noto un cambio en el Colegio, vengo desde que tengo un año y siento que el Colegio dejó de ser el Colegio. Ahora se le da más espacio a lo curricular y antes teníamos más momentos de estar con nosotros mismos." (Victoria, 14 años)

"Hubo un cambio porque antes yo comentaba que hacía yoga o que tenía danzas circulares y me miraban raro, ahora es más común en algunos colegios también hacen yoga como acá. A mí me ayudó particularmente danzas circulares para sacarme la timidez, porque era parte de un grupo gigante." (Lucía, 16 años)

Al mismo tiempo, ocurren episodios disruptivos donde se ponen a prueba los límites. El diálogo con el mundo adulto en muchas ocasiones se da sin comprender las acciones que los llevaron a tener esas consecuencias. Durante mi trabajo de campo pude observar varias situaciones de este tipo, pero solo me centraré en aquellas que directamente se manifiestan contra las características que son propias del Colegio. Por ejemplo: el lunes 14 de agosto de 2017 me encontraba en la adscripción esperando a uno de los actores, al cual le iba a realizar una entrevista; cuando entra la adscripta con tres adolescentes, se sientan en hilera y comienza a hablar:

"Ustedes saben que el momento de meditación es obligatorio y se debe respetar el espacio —a lo que ellos responden que sí—. Entonces no entiendo porque no pueden estar 10 minutos en silencio y quietos, que necesidad tenían de estar haciéndose chistes y riéndose continuamente faltándole el respeto continuamente a sus compañeros, al profesor y a ustedes mismos. Ya saben que se llevan una observación por esta actitud, porque ya es reiterada, la semana pasada pasó lo mismo en la clase de dibujo y la charla ya la tuvimos, además hace años que vienen al colegio y esto no es nuevo para ustedes. No hay excusas.

La adscripta se retira y los *chiquilines* se quedan comentando lo ocurrido y como 'el otro día' estaban en la meditación y alguien hizo una broma y ellos se rieron y la de dibujo les puso una sanción. 'Cualquiera la de dibujo, por un chiste' A mí no me importa —le dice Santiago a Christian—, y este le responde: a vos no te interesa porque vos no estabas, éramos Pablo, Mateo y yo, y ya ese día en mi casa se me armó y hoy otra vez lo mismo."

Utilizando este episodio como ejemplificador de lo que ocurría en la cotidianidad, se puede apreciar: que los incidentes eran reiterados, que la meditación distaba mucho de ser el deseado lugar de felicidad y alegría continua, y que los conflictos se encontraban a la orden del día. Si bien el espacio de meditación no era el único que emergía como disruptivo, sí era una constante el hecho de probar límites en ese territorio. Igualmente, como abordaremos más adelante, es a través de los chiquilines, de sus demandas y de sus deseos, que se pone en evidencia la importancia del rol de liderazgo de los adultos, tanto dentro de la institución como en sus casas.

5. Las llaves para la transformación de sí

Como fue visto parcialmente, Foucault plantea

“ (...) cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto ; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.” (Foucault, 2008:48)

Para el autor estos cuatro tipos de tecnologías generalmente funcionan de manera asociada, donde cada una involucra estilos de aprendizaje y de transformación de las personas, no sólo en la acepción de obtención de destrezas, sino también en el sentido de adquisición de ciertas conductas.

A lo largo de estos párrafos, recorreremos la transformación de sí para obtener un estado de felicidad o sabiduría. Un desarrollo metamórfico no sólo en términos biológicos, sino también en términos espirituales, emocionales, cognitivos y sociales. Continuando en este sentido incluiremos la propuesta foucaultiana, que a su vez él

retoma de los griegos, respecto al “cuidado de sí”, “la inquietud de sí”, que en la luego es instaurado como “conócete a ti mismo”. Bajo el entendido de que para que suceda una transformación de sí, debe darse un conocimiento de sí, donde la inquietud de sí emerja y se manifieste.

Asimismo adherimos a lo que Gustavo Ludueña (2005) expresa sobre el aporte fundamental que son las tecnologías en el momento de trabajar en el campo, estas son el puente entre nosotros y la experiencia de las personas, que forman sus cuerpos y consciencias.

“My emphasis on the self, and its associated technologies, comes from their importance to the fieldworker in the research in these religious establishments (...) gives the ethnographer the opportunity to participate in the native system of practices, and the use of traditional strategies of fieldwork ruled, mainly by observation and interviewing.” (Ludueña, 2005:153)

Buceamos en el campo bajo la premisa: ¿en qué consiste el sistema que construye El Colegio? Utilizando como guía la observación, algunas veces participando y otras simplemente observando; con la intención de socializar bajo la organización que los actores desarrollan; asistimos a cada jornada, acto, clase que nos fue posible, y en el mismo sentido se dirigían las preguntas realizadas en las entrevistas. Encontramos que en la construcción del Ser⁴² que El Colegio propone viene signado por la experiencia que atraviesa al cuerpo.

La experiencia corpórea es tomada como fuente de información, como un área a descubrir y ser explorada, en ella se sintetiza mucho más que lo que el cuerpo hace, es también lo que el cuerpo dice, lo que el cuerpo calla, lo que el cuerpo siente. Aprender a escuchar al cuerpo es aprender a escucharse a sí mismo, es iniciar un camino nuevo inexplorado. Trazaremos un análisis transversal en el proceso de construcción del Ser, manteniendo como punto conexo el cuerpo, asimilando la propuesta *new age* de sujeto integrado y alejándonos del caduco modelo mecanicista del cartesianismo.

⁴² Como ya fue planteado, en el Colegio se desarrollan verdaderas tecnologías del ser (Wright y Messineo, 2013)

a. El cuerpo a descubrir.

Entendiendo la religión como fenómeno social (Durkheim, 1995; Hanegraaff, 1999) Durkheim menciona la posibilidad de "religiones individuales donde el individuo instituye para sí mismo y celebra por sí solo" (Durkheim, 1995: 43-44). Se cuestiona si dichas religiones serán dominantes de un estilo de vida religioso, donde cada persona practica libremente en su yo más íntimo. Aceptando dicha premisa, concebimos por espiritualidad Nueva Era a la articulación de un anhelo de cambio que, originalmente, se asienta en expectativas de autonomía individual, específica de las clases medias urbanas, enmarcado en un proceso de individualización. En el mismo, el vínculo con lo religioso o espiritual es en términos de inmanencia, que se revincula con aquello que está dentro de sí en una relación mayéutica socrática que al recorrerla se puede alcanzar la superación de los conflictos "psicológicos", considerado un estado constante que comprende el aquí y ahora, las emociones, el cuerpo, la naturaleza y el vínculo con lo concreto en términos de abundancia y bienestar (Carozzi 2000; Viotti 2011, 2013).

Al asumir un desarrollo de la espiritualidad bajo cláusulas personales, alejados de dogmáticos de credo, donde el "deber ser" es un campo en construcción, y retomando la premisa guía que establecimos de "conócete a ti mismo", la exploración de sí es un terreno de búsqueda continuo y una meta aspiracional a alcanzar, donde la concepción dicotómica positivista de mente/cuerpo fue superada y se aprende a través de la experiencia en la que la mente y el cuerpo están en una continua interrelación.

"La incorporación habitual de ejercicios mentales y corporales realizados a partir de consignas breves, reducen las intervenciones verbales de los terapeutas y maestros, contribuyendo a la redefinición de la situación como una en que el paciente se sana y el alumno aprende por lo que hace, independientemente de las acciones del maestro o el terapeuta, subrayando así su autonomía" (Carozzi, 2000:102)

La experiencia, que es la materialidad de la acción, es la fuente de entendimiento por la cual se nutre el conocimiento de sí. Este se desarrolla por medio de la exploración, poniendo el cuerpo como receptor de múltiples estímulos que va decodificando a través de emociones, de análisis, y de sensaciones, para luego categorizarlos según los códigos morales y sociales a los que está adscripto. Asimismo,

este proceso es inacabado y puede conducir a la búsqueda de nuevas llaves para alcanzar inesperadas dimensiones de entendimiento de sí.

Durante el relato los padres de los liceales de secundaria determinan cuál es el Norte en la búsqueda que ellos desean para sus hijas e hijos: **la felicidad**. A través de ciertas palabras dan cuenta de qué elementos constituyen esa felicidad: “proceso”, “valoración de la heterogeneidad”, “reflexión”, “cambio”, “espejar”, “resistencia”, “conocerse”, “hacerse cargo”, “ser responsable”, “cuidado”, “libertad” y “autonomía”.

“El centro de la búsqueda está en la felicidad, la felicidad que se adquiere a través del trabajo interior, de escucharse a uno mismo, de escuchar el corazón y el cuerpo, siendo y actuando como un ser integrado racional/emocional/espiritual/corporalmente.” (Alejandra, madre de Luana, 2017)

“Lo que me importa es lo social porque lo curricular lo puede encontrar en otros colegios. Pero mi hija es feliz, ella dice que quiere venir a la meditación porque a ella le hace bien.” (Marcelo, padre de Lucía, 2017)

En el discurso que las madres y los padres realizan respecto a los deseos que tienen para sus hijas e hijos, se revela la causa de la elección de este colegio: el atender no solo únicamente el aspecto académico, sino la configuración integral del sujeto; donde la meditación diaria, el yoga, el teatro y los talleres aparecen en las declaraciones como elementos que hacen que el fiel de la balanza se incline hacia este tipo de propuesta. No obstante, durante el proceso de transitar por esta clase de experiencias, el cuestionamiento, la queja y la inconformidad son moneda corriente.

Aquí aparece el conflicto y la tensión de la construcción, ubicándose en el centro la “felicidad”, esta felicidad que las madres y los padres desean para sus hijas e hijos, sustituye al éxito, es decir que estas madres y estos padres no buscan que sean exitosos en términos económicos o de prestigio social, ya no se encuentra como meta aspiracional el deber ser, signado por aquello de: “mi hijo el doctor”. No obstante, se estaciona en ese lugar de demanda exitista, el lograr la felicidad plena, donde la alegría debe ser constante sin que haya frustración ni dolor, ni tampoco en consecuencia, el aprendizaje que dichas experiencias conllevarían. Emerge el gobierno del despotismo del *like or dislike* por parte de los chicos —cuál César en el coliseo romano—, al que

los padres y autoridades liceales se hacen eco, generando tensiones entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace.

Este devenir es particularmente observable en los procesos donde el cuerpo se presenta como agente disruptivo. Ese cuerpo que está en plena transformación abre una serie de aristas desconocidas hasta ese momento por los adolescentes y los adultos que los acompañan, pronunciándose en el cuerpo emocional, en el cuerpo espiritual, en el cuerpo sexual, y en el cuerpo material.

b. El cuerpo emocional

Desde el inicio de la fundación del colegio las palabras: felicidad, alegría y emociones; se reiteran en diversas ocasiones. El planteo de cierta emocionalidad y de cierta afectividad, se marca constantemente en el quehacer pedagógico diario. Esta es la impronta que el colegio sostiene por encima de otros signos propios. La afectividad, la contención, el amparo y hasta la sobreprotección, conforman la matriz formateadora que la dirección sostiene.

Durante el devenir del proceso del colegio se fue transformando la relación con la espiritualidad, adquiriendo mayor predominio la relación con la afectividad, tanto en correspondencia al manejo, la identificación y el control de las emociones; como en relación al cuerpo y a la consciencia de este. El cuerpo es receptor de múltiples estímulos que va decodificando a través de sensaciones, de análisis y de impresiones, para luego categorizarlos según los códigos morales y sociales a los que está adscripto. Asimismo, este proceso es inacabado y puede conducir a la búsqueda de nuevas llaves para alcanzar inesperadas dimensiones de entendimiento de sí. Los padres determinan cuál es el Norte en la búsqueda de lo que ellos desean para sus hijas e hijos: la felicidad. Y dan cuenta de qué elementos constituyen esa felicidad a través de ciertas palabras o frases, tales como: “proceso”, “valoración de la heterogeneidad”, “reflexión”, “cambio”, “espejar” “resistencia”, “conocerse”, “hacerse cargo”, “ser responsable”, “cuidado”, “libertad” y “autonomía”.

La importancia dada hacia el cuerpo emocional es una demanda y una exigencia explícita por parte de la dirección, en más de una reunión de coordinación docente se manifestó que los docentes estaban ahí para contener emocionalmente a los chiquilines, porque para muchos de ellos no había otro lugar de contención en sus vidas. De hecho a la adscripta se le solicitó expresamente que ella debía comportarse como una madre con los chiquilines, que debía mimarlos con acciones: ofreciéndoles un abrazo, un té, o un gesto de cariño. Dicha situación generó una profunda rispidez entre la adscripta y la dirección de secundaria, que en el año 2019 le retiró el apoyo y redujo a la mitad su horario laboral.

Al mismo tiempo, la labor docente en el vínculo emocional estaba presente continuamente: en más de una oportunidad muchos de los chiquilines acudían a la

adscripta en busca de un oído, de unas palabras o de un abrazo. Esto sucedía tanto en el horario escolar, como fuera del aula; era habitual que más de un padre, una madre o algún estudiante enviaran mensajes de *WhatsApp* en busca de confidencia. Otro espacio cotidiano donde se hace presente la afectividad es durante las horas libres, en algunos pasajes de mis notas de campo queda retratado el momento de la vida cotidiana:

“se encuentran en el patio donde la imagen se reitera, algunos juegan en la cancha de básquet mientras otros están en ronda compartiendo con la adscripta lo les sucede, entre risas y carcajadas la complicidad se apodera del ambiente. Los chiquilines van cambiando de lugares entre la cancha, las bancas del patio y los lugares en las bancas, como una coreografía para compartir el momento. Algunos se colocan al lado de la adscripta y entrelazan sus brazos con los de ella, una de las chiquilinas se para y comienza a hacerle una trenza cocida de costado. Así entre risas y juegos van hablando de cómo están, de cómo se sienten y sobre aquello que les aqueja. Las palabras de la adscripta son de complicidad y de realidad, dándoles perspectiva sobre lo que acontece en ese momento, aliviando un poco la intensidad con la que experimentan las cosas... el timbre sonó y cada uno adoptó nuevas posturas, se movieron hacia otros lugares y el día siguió transcurriendo. Nadie reparó que lo que habían compartido era un momento especial, porque para ellos era un momento habitual.”

Otra instancia en la que el cuerpo emocional se manifiesta, es durante las ceremonias escolares, tanto en las que son propias del Colegio, como la fiesta de la primavera⁴³, como en aquellas que son obligatorias por calendario escolar, como la de la Jura de la Bandera o la de la fiesta de fin de año y entrega del carnet.

Seleccioné para compartir aquí, una escena de la ceremonia de la Jura de la Bandera, que según la ley N° 9.943, sobre la instrucción militar sancionada en 1940, se da a los ciudadanos la obligación de defender la República, dispone:

⁴³ La fiesta de la primavera en El Colegio es una actividad de orden académico donde cada grupo en cada materia hace una muestra, una exposición o una performance que exhibe lo trabajado durante el año. La misma se lleva a cabo el sábado del segundo fin de semana de octubre.

“Artículo 28. - Todo ciudadano, natural o legal, está obligado a prestar juramento de fidelidad a la Bandera Nacional, en acto público y solemne. La Universidad y la Enseñanza Secundaria, así como todos los Institutos privados de enseñanza secundaria y profesional, dispondrán que en sus respectivos locales los alumnos presten ese juramento en idénticas condiciones. El Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social no expedirá títulos profesionales o técnicos sin que el interesado acredite en forma el cumplimiento de esa obligación.

Artículo 29.-Ningún ciudadano será admitido a desempeñar cargos en la Administración Pública sin haber justificado el cumplimiento de las obligaciones establecidas por esta ley “



Panorama desde la escalera donde se puede visualizar el salón, el pasillo y los alrededores repletos de personas.



Símbolos nacionales del Uruguay, de izquierda a derecha. La bandera de Artigas, el Pabellón Nacional y la bandera de los Treinta y Tres Orientales.

Dado el carácter de obligatoriedad y exclusividad de dicho juramento, únicamente se puede realizar en la fecha del natalicio de José Gervasio Artigas, el 19 de junio, en el centro educativo al cual se pertenece o en las Comisarías de todo el país.

Lo interesante es observar cómo esta actividad que es obligatoria, formal e instituida, y que no responde a exigencias educativas sino de la Nación; se celebra en la clave del Colegio, y como es vivida por los actores.

“19 de junio de 2018, una mañana fría, helada, llego al Colegio a las 9.10h y el salón de yoga desborda de personas. Adentro se encuentran los chiquilines de primer año de liceo que juran la bandera y primer año de escuela que la prometen. También se encuentran las maestras, la directora de la escuela, el director del liceo, la adscripta, y familiares: abuelas, abuelos, tías, tíos que vinieron a ver como se conmemora este acto patrio. Tanta es la cantidad de personas que el salón no nos contiene a todos y varios nos encontramos en la escalera que se dirige al segundo piso y desde donde podemos tener una perspectiva generosa que nos permite ser testigos del acto.

Se comienza con el himno y luego El director llama uno por uno a los chiquilines de primero de liceo para que vayan a colgar un trabajo en la pared sobre lo que significa ser uruguayo para ellos: una imagen, una frase, una foto, etc., lo que sea que los inspiren. Continúa El director con unas palabras donde hace referencia a que ser uruguayo es una construcción continua. ‘Hoy no significa lo mismo que hace 150 años’.



Algunos de los trabajos de los chiquilines donde representaron con imágenes qué es ser uruguayo para ellos.

Le da paso a un vídeo que crearon los propios chiquilines donde actúan hechos que para ellos representan el ser uruguayo. Luego se les da paso y los chiquilines toman la palabra. Hablan de los cambios y las responsabilidades. La importancia de oficializar el pasaje al liceo y las perspectivas de futuro que ellos tienen. Colocan en valor lo que quieren y el tiempo que comparten, con alegrías y malos entendidos.

Otra vez el director toma la palabra, los hace ponerse frente al Pabellón Nacional y les lee el juramento oficial y a coro se escucha un fuerte y claro ‘SI JURO’. El director vuelve a tomar la palabra y hace referencia al natalicio de Artigas, a sus valores, y se cierra el acto con la canción a “Don José” de Los Olimareños⁴⁴, tocada en la guitarra por uno de los profes del Ensemble. Todos los chiquilines y adultos acompañaron entonando la canción, y a cada verso el vibrato de la voz iba agarrando cuerpo para gritar enfáticamente las frases: ‘**con libertad no ofendo ni temo**’ y ‘**si la patria me llama aquí estoy yo**’.”

La ceremonia oficial finalizó con aplausos y con la invitación a pasar al salón contiguo donde nos esperaba una mesa para compartir un chocolate caliente que ofrecía el colegio y manjares realizados por las familias y por los propios chiquilines. Tortas dulces en sus diferentes versiones: marmolada, chocolate con dulce de leche y M&M, bizcochuelo de chocolate, torta de manzana con chispas de fantasía y dulce de leche. Alfajores de maicena con forma de corazón. El área salada contaba con bastoncitos de queso, guacamole hecho por uno de los chiquilines con las paltas del árbol de su hogar. Todo era una muestra de afecto, de dedicación y cariño hacia el Colegio, los compañeros y el momento compartido.



⁴⁴ Los Olimareños es el nombre del dúo de canto popular uruguayo formado por Pepe Guerra y Braulio López en 1960, el cual tuvo una extensa trayectoria nacional e internacional.

Las madres y los padres se saludaban con besos, abrazos y sonrisas e iban charlando; se armaron varias rondas de mate, yo me uní a una de ellas, y allí se acercaron madres y padres a hablar conmigo. El clima enseguida se puso alegre, compartiendo el momento de ellos con sus hijos e hijas, como los van sintiendo, viendo y encontrando en esta nueva etapa, tanto para los chiquilines como para ellos. Aparece la preocupación por las conductas disruptivas y por cómo leer dichas conductas, si son llamados de atención, si requieren mayor seguimiento o si es la búsqueda de la propia identidad y hay que dejarlos que rompan con lo estatuido.

La rotación de los integrantes en la ronda hace que los temas vayan variando, se pasa de la preocupación a la grata sorpresa de ver cómo sus hijos, en este caso concreto: 2 varones, habían tomado la iniciativa de ser ellos los que preparan la comida que iban a compartir, encargándose de buscar la receta en internet, hacer la lista para la compra y luego cocinar en sus hogares bajo la supervisión de sus madres. Luego de un rato y después de desayunar comienzan a retirarse y se empieza a armar viandas para que todos se lleven algo para su hogar. La celebración formal, obligatoria y oficial se transformó en fiesta, las emociones estuvieron presentes, el compartir se apoderó de la jornada y la alegría del encuentro fue la reina del lugar.”

A través de estas dos imágenes, una la de la vida cotidiana sin testigos donde la afectividad se presenta en una hora libre y la otra en un acto oficial, se retrata cómo emerge el cuerpo emocional, el del contacto físico, el de las risas, las palabras, los abrazos, con la comensalidad aparece la camaradería, la confianza y la familiaridad, afanosamente perseguida desde el Colegio y creada para que acontezca.

c. **El cuerpo espiritual**

Cuando observamos características identificatorias del movimiento Nueva Era, encontramos que un punto neurálgico del mismo es la experiencia espiritual atravesando el cuerpo, que se ve expresada en diferentes “terapias”. Mercedes Saizar (2009) nos recuerda oportunamente que María Julia Carozzi identifica y agrupa estas terapias a partir de un elemento o una técnica utilizadas en ellas. Encontramos en este vasto terreno las

“‘terapias con elementos naturales’, incluye la gemoterapia, la terapia floral, la aromaterapia, la cromoterapia, la hidroterapia, la fango terapia y el feng shui, cuyo elemento aglutinador es la utilización de distintos elementos naturales para la terapia; un segundo grupo, los “sistemas de alimentación natural”, en tanto, incluyen al vegetariano, el anna yoga, la macrobiótica; las “psicoterapias no psicoanalíticas”, incluyen la terapia bioenergética, la vegetoterapia, la terapia reichiana, la terapia jungiana, las terapias del juego, las psicoterapias corporales y el psicodrama, la programación neurolingüística y la ontología del lenguaje; las “disciplinas esotéricas” incluyen la astrología, la numerología, la grafología y el tarot; las “técnicas del movimiento oriental”, reconocen una influencia oriental o alternativa a la gimnasia y la danza occidental, e incluyen la eutonía, el tai chi chuan, la técnica Feldenkrais, el Yoga, la técnica Alexander y la biodanza; las “prácticas diagnósticas y de curación de origen oriental o de medicinas alternativas a la oficial” incluyen la homeopatía, la acupuntura, la moxibustión, la digitopuntura, el shiatzu y do in, la corrección postural, la alineación postural global y el rolfing; las “técnicas de meditación” en las que se incluyen técnicas más o menos ortodoxamente inspiradas en el budismo, el yoga, el misticismo cristiano; las “prácticas inspiradas en los indígenas americanos”, entre las que la autora incluye el sweat lodges y el shamanismo; y finalmente, las “adaptaciones prácticas de las más diversas religiones”, las que incluyen la terapia angélica, las danzas de Orixas, los cursos de milagros y la magia pagana europea, entre otras. La autora resalta que estas distintas disciplinas se ofrecen muchas veces combinadas en cursos, talleres y seminarios en los que, por ejemplo, puede aprenderse meditación con ángeles, al tiempo que astrología y Flores de Bach, astrología psicológica y teatro místico.” (Saizar, 2009:13)

Las terapias, como esquematiza Saizar, eran de las más variadas y contenían diferentes elementos; pero estas estaban destinadas a la sanación del adulto, mientras que el vínculo hacia las niñas, niños y adolescentes era distinto. La primera generación postsesentista (Carozzi, 2000) considera que los niños se hallaban más próximos con su ser emocional y que eran más intuitivos y abiertos espiritualmente (Prince y Riches 2000; Mirza 1986, 1996).

Estos individuos, ya adultos, que se volcaron a la Nueva Era buscaban para sus hijos e hijas una educación más completa del que ellos tuvieron, donde no sólo se desarrollaran los aspectos lógicos, matemáticos, sino también los intuitivos emocionales, asumiendo o comprendiendo que cuanto más temprano se extendiera sus áreas de conocimientos sobre sí mismo, buscando la perfectibilidad. La perfectibilidad comprendida como una serie de pautas y habilidades que conducen al sujeto al dominio de sí mismo, proceso creciente y permanente. El trabajo sobre uno mismo será el que apoye la creencia en la posibilidad de un nuevo período espiritual para la humanidad: una “nueva era” (D’Andrea, 2000:11).

“Portanto, há na cosmologia New Age, uma diferença sutil mas fundamental entre “mudança de percepção” e “evolução espiritual”. A evolução tende a se iniciar a partir de mudança de percepção. Esta mudança se dá de imediato, é instantânea. Mas uma vez dentro deste novo paradigma (“holístico”, “ecológico” ou “cósmico”), há um longo trabalho de normalização e auto-aperfeiçoamento a ser conduzido... É nestes termos que perfeição e perfectibilidade podem ser entendidos: o ideal de perfeição é constatado (mudança de percepção), e antecede a fase de desenvolvimento contínuo de si e suas potencialidades. A evolução espiritual se traduz portanto em perfectibilidade, a partir de um ideal de perfeição.” (D’Andrea, 2000:14)

En esta búsqueda de la perfectibilidad es que las generaciones de sujetos que se van sucediendo, utilizan distintas herramientas propuestas en el marco de la Nueva Era. En la primera generación se encuentran los vanguardistas del movimiento, que establecieron los cimientos. En una segunda generación, así le podríamos llamar, se produjo, por lo menos en Montevideo, el desarrollo de una parte de las terapias planteadas por Saizar (2009). Las fronteras de lo *New Age* se fueron expandiendo por límites porosos incorporándose en empresas, en distintas organizaciones y en la educación. En la educación, se agrega otro elemento más: la naturalización de

elementos y prácticas Nueva Era en individuos que fueron educados bajo esta cosmología pedagógica y que forman una tercera generación, que surge hace más de 40 años siendo los primeros “nativos” *new ager*, que en el caso montevideano no se crían en comunidades alejadas y cerradas, sino que conviven en el seno de la sociedad sin mayor conflicto. Así la Nueva Era, sus herramientas, prácticas y discursos dejan de ser concebidas por sectores de las clases medias urbanas como rarezas u exotismos.

El salto y la segunda incorporación de prácticas de la Nueva Era en la educación se producen luego de la crisis del 2002⁴⁵, por medio de las huertas comunitarias desarrolladas en las escuelas públicas de zonas suburbanas y rurales de nuestro país, en las cuales comienzan a participar personas ajenas a las estructuras escolares. A través de estos talleres de huerta —financiados y gestionados por las comisiones de fomento de las propias escuelas— se daba el espacio propicio para trabajar con la naturaleza y el arte, con lo lúdico, y recuperar así enseñanzas domésticas ancestrales del uso de las plantas aromáticas y medicinales. Y también se trabajaba, sin nombrar sus técnicas, con meditación, respiración consciente y yoga, para desarrollar la conexión con las emociones, la identificación y manejo de las mismas. Simultáneamente el mercado empieza a ofrecer materiales para el uso de estas prácticas, ya no apuntando a un público específico sino masivo. Se puede encontrar en los grandes supermercados: cuadernos y libros de mandalas, velas para aromaterapias, inciensos, aceites y hornillos, *mat* para yoga, por nombrar algunos ejemplos.

Retomando las exposiciones respecto a la espiritualidad, es preciso especificar lo indicado por Prince and Riches (2000) en *The New Age in Glastonbury*, en cuanto a que el estilo de vida de los *new ager* se desarrolla por medio de sincretismos, señalando la integración de diferentes tradiciones. En correspondencia con lo marcado por los autores, en la propia experiencia del Colegio.

“Plantear el tema de Dios como un pilar de una propuesta educativa, o descartarlo iría en contra de la laicidad de la educación. (...) Nosotros no resolvemos este dilema, lo superamos considerando desde otro aspecto. No se

⁴⁵ Durante los años 1999-2002 se produce una enorme crisis económica de Uruguay que conmovió a la sociedad, principalmente a través de su impacto en el empleo, la emigración y los ingresos reales de los hogares. Este proceso se agudizó en los primeros meses del 2002, cuando los efectos de la acentuación de la crisis argentina del año 2001 y los resultados de los tres años de recesión golpearon a la economía uruguaya, debilitando los puntos de vista productivo, fiscal y financiero. La economía local se vio afectada sobre las exportaciones de bienes y servicios y las expectativas de los agentes económicos, pero principalmente lo hizo a través de su impacto sobre el sistema bancario. (Antía, 2003)

trata de hablar acerca de Dios o de ignorarlo. (...) Lo que sí hacemos es invitar a los niños a sentir su cuerpo, a escuchar las voces que desde el silencio surgen desde lo más hondo de sus raíces y de sus corazones. En ese lugar reside el maestro interior cuyo lenguaje escapa a los límites rígidos de nuestro idioma y de nuestra lógica” (Mirza, 1996:37-38)

En la actualidad la concepción del cuerpo espiritual en el Colegio viene acompañada con el cambio de director. El director en más de una oportunidad ha mencionado que con su dirección el Colegio ganó y se fortaleció en el aspecto académico y de gestión pero que perdió en esta área, ya que él no lo practica en su vida personal, y este es el tono que persiste en todos los órdenes del Colegio. En una oportunidad, se realizó durante las vacaciones de invierno un guiso con los docentes y allegados a la institución, jornada a la cual fui invitada.

“Cuando tuvimos que evaluar qué era lo que hacía al colegio que fuera El Colegio entendimos que la meditación y el yoga debía quedarse porque son formas de estar con uno, pero no sabemos cómo... entonces algo perdimos, algo dejamos en el camino que me gustaría recuperar” El Director, 2017

Lo que él comunicaba era mucho más profundo que la pérdida del hábito, sino que lo que él manifestaba en sus palabras era: la falta de convicción. En más de una oportunidad me encontré en reuniones en el colegio donde se hacía referencia a ciertas concepciones de algunos de los profes, tales como pertenecer a El Camino Rojo⁴⁶, y se calificaba de raro o de extraño, o hasta de loco, por quedarse en un árbol más de un día esperando tener un momento de iluminación. De igual manera presencié en una jornada, como un exalumno fue fuertemente cuestionado por haber realizado un viaje al altiplano boliviano y a Perú en donde participó de algunas ceremonias de ayahuasca, así como de otros ritos indígenas. Una vez más, el director y parte del equipo docente con cierta sorna, interrogaban al joven (compañero de generación de una de las hijas del director)

⁴⁶ El Camino Rojo es una práctica neochamánica, “que surge como resultado de diferentes encuentros entre prácticas neochamánicas mexicanas (entre la mexicanidad y la neomexicanidad) y otras prácticas provenientes del mundo lakota, habitantes de las planicies centrales de Estados Unidos. Una vertiente expansionista y panindigenista surgió de esos encuentros a través de Aurelio Díaz Tekpankalli, fundador del Fuego Sagrado de Itzachilatlan. Esa es la línea que llegó al Uruguay a mediados de la década de 1990. Actualmente, la institución liderada, entre otros, por Alejandro Spangenberg, denominada El Camino de los Hijos de la Tierra, se escindió de la línea del Fuego Sagrado de Itzachilatlan y produce una narrativa de reconexión con los pasados indígenas del territorio uruguayo”. (Scuro, 2016: 35). Para profundizar más sobre el tema del Camino Rojo en Uruguay consultar la obra de Juan Scuro (2016).

sobre la decisión de realizar ese viaje y acerca de su falta de determinación para asumir responsabilidades tales como el estudio o el empleo.

A raíz del duro cuestionamiento del cual el joven estaba siendo objeto, intervengo diciendo: “que él no estaba más que actuando lo que en el Colegio le habían enseñado: el buscarse a sí mismo. Y que esa búsqueda de sí mismo estaba por encima de cualquier carrera o empleo.” Esta intervención, me habilitó a cuestionar más las creencias que se transmiten en lo que consideran que el Colegio es hoy por hoy. ¿Cuál es la cosmología que transmiten? —Pregunta antropológica que marca el rumbo de mi investigación—. Asumiendo la realidad que hasta ese instante nadie había nombrado: la dirección actual del Colegio no cree y tampoco posee ningún tipo de adhesión consciente del tipo *new ager*. De hecho, intenta explicar a través de estrategias racionalistas, las experiencias espirituales; buscando alguna ciencia que avale o defina aquello que el raciocinio no puede. Esta cuestión es uno de los pilares de las contradicciones y tensiones que se generan entre lo que se dice y lo que se hace, y lo que verdaderamente se hace y cómo se hace.

El director cuenta: “que él se ‘enganchó’ —según sus palabras—, con “La Novena Revelación” de James Redfield (1993), que eso le cerraba, al ser racionalista el manejo de la energía le parecía que era algo coherente, pero que él no podía ir más allá de eso, y que a su vez por el tema de la laicidad tampoco se podía transmitir cosas con contenido que pudiera herir la susceptibilidad o las creencias de los padres. Recordemos que el colegio se define como laico. Es por ello que en la meditación —tanto en la de la mañana, como en la de la tarde—, se hace referencia al cuerpo, a los ancestros, al entorno circundante o la naturaleza.”

i. La meditación en el colegio

Ya fueron descritos dos momentos de meditación en el colegio, uno llevado a cabo por una profesora comprometida personalmente con la propuesta cosmológica original, y la otra siguiendo el requerimiento mínimo que la institución de hecho solicita: no molestar. Aunque en el discurso, como también fue expuesto, se expresa una intencionalidad que no se vuelca en el hacer. Al no poseer la dirección del Colegio, un sentido claro de lo que desea, el espacio de meditación se convierte en una zona vaciada de contenido y propósito. No quiero decir que la meditación en sí, no posea contenido o propósito, sino que es eso lo que se perdió con el cambio de dirección. Tal es así, que la actual dirección busca afanosamente recuperar lo perdido, pero carece de una comprensión real de la dimensión espiritual y naufraga en los intentos.

Pasaré a relatar una experiencia que me tuvo como protagonista en esta área específica del espacio del Colegio. Gracias a ella pude comprender más cabalmente la dinámica que tiene la institución en la actualidad:

“En febrero de 2018, presento ante grupo docente en las jornadas de coordinación para el año lectivo, avances de mi investigación. En ellos relato la causa de la meditación y la concepción de la espiritualidad del Colegio en sus comienzos. Ahí se evidencia la ausencia de transmisión histórica dentro de la propia institución y en contrapartida el alejamiento de lineamientos respecto a dicha temática. Los profes decían cosas como: ‘a mí nadie me dijo nunca nada’, ‘jamás me contaron qué fue lo que sucedió’, ‘conmigo nadie se sentó a enseñarme’.”

Frente a estas manifestaciones de los docentes, el director me propone que comience a hacerme cargo de un “espacio de armonización” con los chiquilines de primer año de liceo, para cumplir con un doble cometido: 1) que los chiquilines adquieran e incorporen herramientas de meditación, 2) que los profes por medio de la observación aprendan a cómo realizar una meditación, para que luego ellos la realicen en sus prácticas. Cabe aclarar que esta decisión, sus planes y metas, jamás fueron transmitidos por él como líder de la institución, al resto de los colaboradores.

Asumiendo la pérdida que el Colegio tiene actualmente en este tema, es que me incorporo en abril de 2018, a trabajar con un grupo que según me informa el propio director, es altamente disruptivo, con profundos problemas de comportamiento y faltas

de respeto entre ellos y hacia los adultos. El propósito principal —y así fue abordado—, era estimular y generar la unión en el grupo, trabajando con esa suma de individualidades; simultáneamente, buscar el equilibrio para aquellos adolescentes que estaban demandando mayor atención. El trabajo fue de mucha paciencia, de búsqueda de orden, y de intervenciones sobre pautas de conducta, de respeto, y de cómo nos referimos al otro, con qué tono y con qué formas.



Mandala colectivo elaborado por el grupo de primer año de liceo 2018. Realizado con material reciclado



Grupo de liceales que elaboró el trabajo del Mandala.

El año 2018 se cerró con un balance positivo respecto a la intervención en el espacio de armonización que consistía en pintar o hacer mandalas con música suave,

durante 15 minutos luego del almuerzo, para que los estudiantes bajaran la energía con la que venían del descanso, lo que permitía encarar la segunda mitad de la jornada con mayor disponibilidad. Con este grupo, fueron obtenidos algunos logros tales como: la realización de un gran mandala de materiales reciclados, que se hizo para la fiesta de la primavera y la edición de un libro de mandalas creados por ellos. La meditación empezó a estar de forma más presente en el Colegio, pero aún con mucha resistencia tanto por parte de los chiquilines, como de los docentes y de los padres.

Capítulo V. Palabras finales

Al inicio de la investigación nos propusimos indagar sobre la transmisión de saberes, prácticas, valores, creencias y rituales que configuran esta cosmología en la educación. Es preciso especificar algunos aspectos significativos; en primer término la particularidad que proporciona Uruguay respecto al vínculo con la laicidad y la secularización.

Hemos realizado un recorrido socio histórico, que evidencia el proceso de secularización desde los primeros años de la conformación del país. Vemos cómo, en las décadas previas a que quedara plasmada en la Constitución nacional, era un campo de disputa, principalmente entre los promotores de la laicidad y la secularización y el catolicismo. Hallamos en las fuentes de la época que una de las arenas de disputa fue la educación y los centros de enseñanza, demostrando como desde los primeros tiempos tuvo un lugar fundamental en dicha contienda.

Del mismo modo, recorrimos los aspectos del desarrollo “metafísico no religioso” que transitó Uruguay, desde el racionalismo, el liberalismo y el surgimiento del positivismo, que como consecuencia, produjo el sentimiento anticlerical del siglo XIX, para luego pasar al evolucionismo spenceriano (Ardao 1968); asistiendo al nacimiento de la religión civil.

Por lo tanto, para saber adónde arribamos es fundamental saber desde dónde partimos. Un país que se construyó bajo la lucha por la laicidad y la secularización, en defensa de que ningún dogma se encuentre por encima de la elección libre de los ciudadanos; ubicando a la educación como locus central de ejercicio de la laicidad. También es un país que mantuvo como constante el desarrollo de creencias místicas, espirituales, no religiosas.

Consecuentemente, cuando investigamos sobre la transmisión cosmológica de la Nueva Era, es necesario reconocer que aspectos tales como la secularización y la espiritualidad, la búsqueda de la transformación personal y la actualización del individuo, son elementos que ya estaban presentes en Uruguay. Quizás aquí se localicen algunas de las razones de por qué la Nueva Era se expande sin mayores resistencias, debido a que no existe un adversario con el cual antagonizar. Es justamente en este

sentido que consideramos, que en Uruguay, la Nueva Era no se desarrolló como un movimiento contracultural sino que ensambló con distintos aspectos de la cultura propia del país, entre las clases medias urbanas.

La Nueva Era se sitúa rápidamente en la sociedad montevideana, ya sea en librerías, centros de yoga, locales de venta de alimentos saludables, terapias o educación (Carozzi, 2000). De esta forma, el movimiento va ocupando cada vez más espacio. Precisamente, es en la educación que encontramos a este colegio —creado a fines de la década de los 80—, donde Fernando Mirza creador, mentor, ideólogo y líder carismático, concibe dicho proyecto bajo trece principios que desarrollan el conjunto de saberes que esta cosmología transmite.

Principios tales como el de colaboración, en la que es indispensable contar con el propio interés tornándose cada más responsable de su propia formación para desarrollar todas las posibilidades del propio potencial, es asimilable a lo que D'Andrea (2000) relata de la perfectibilidad, que no es más que la búsqueda por manifestar la mejor versión de uno. Por su parte Carozzi (1995) lo presenta como la búsqueda de la transformación personal y la actualización del potencial del individuo.

Otro principio fundamental en esta pedagogía espiritualizada es el sentido de solidaridad por encima del de competencia, considerando que “nadie podrá realizar plenamente sus posibilidades sino en la medida que toda la sociedad” (Mirza, 1986:13). Encontramos en Carozzi (1995) sobre la definición de la Nueva Era “la adhesión a movimientos sociales no partidarios como feminismo, la ecología, el pacifismo (...)” (Carozzi, 1995:5).

Métodos de concentración y relajación que les permita ser más conscientes y más dueños de sí mismos. María Julia Carozzi lo expresa como “el empleo de diversas técnicas nuevas y tradicionales como medio de transformación personal: yoga, meditación, (...), etc.” (Carozzi, 1995:5).

También se hallan la búsqueda de la ampliación de la consciencia, de la armonía con el medio ambiente, el respeto por toda forma que habita la tierra, el desarrollo de una alimentación consciente, pero por encima de todo, una educación en libertad.

En otras palabras: Mirza crea un modelo pedagógico espiritualizado, con una idea y un propósito claro: formar a hombres y mujeres conscientemente libres, responsables y autónomos, donde las emociones tienen absoluto protagonismo, tanto en el discurso como en las prácticas en El Colegio, principalmente durante el período que Mirza estuvo al frente de dicha institución.

Evidencia de lo dicho es la jerarquización que asumía en el currículo las asignaturas destinadas al desarrollo del hemisferio derecho, destacándose las herramientas para desplegar la intuición, las emociones y la creatividad. De igual forma, es relatado por los actores de la época donde subrayan la relevancia que adquirirían las emociones, y el lugar de privilegio que ocupaba en la institución, no sólo en la formación de los y las adolescentes, sino también en los encuentros con los padres y madres. El Colegio solo era una institución sino que era un lugar de pertenencia.

En la actualidad también encontramos que son los padres y madres que buscan que El Colegio sea un espacio donde sus hijas e hijos sean felices, y por su parte El Director pretende minimizar las puestas de límites hacia adolescentes para transmitirles amor de madre/padre. Tanto de su parte, como así es demandado al equipo docente. No obstante el desarrollo de las asignaturas que otrora estimulaban el desarrollo del hemisferio derecho se vieron menguadas, reducidas en su carga horaria (en la actualidad teatro y yoga en secundaria comparten un módulo de 80' minutos de duración dos veces por semana, mientras que en la época de Fernando Mirza como director Yoga tenía una carga horaria de dos módulos de 80' por semana y teatro contaba con la misma carga horaria que en el presente), otras asignaturas como Artes plásticas o expresión corporal, que durante la dirección de Mirza cada una ellas se realizaban una vez por semana con una carga horaria de 80', hoy son optativas y quedan sujetas a que se arme un grupo de alumnos. Esto es mucho más que el cambio de las materias, a través de estas modificaciones se manifiesta la pérdida del propósito ulterior de cada asignatura, la pérdida de la propuesta pedagógica espiritualizada.

Fernando Mirza, el pedagogo *new age*, materializa su visión, y crea un colegio único con una propuesta pedagógica de Nueva Era a la uruguay, donde se articulan elementos de la Escuela Nueva, en particular influenciado por Reina Reyes y de la espiritualidad de la Nueva Era. Una vez que el líder carismático se retira, el proyecto educativo se va vaciando de contenido, tal vez, debido a que no se transmitió “el don”

del liderazgo carismático (Guigou, 2009). Esta no transmisión “del don” de la espiritualidad en el colegio fundado por el propio pedagogo *new age*, dejó al mismo a merced de las prácticas comunes de la pedagogía dominante, llevada adelante en las escuelas laicas, en base a maestros formados en el Instituto Normal, o a profesores formados en el Instituto de Profesores Artigas. El Colegio, ya huérfano de su fundador, continuó desarrollando tecnologías del yo (Foucault, 2008) y prácticas espirituales aisladas del sentido pedagógico *new age*, que para ese entonces ya eran comunes en diversos colegios laicos, orientados a las clases medias progresistas de Montevideo.

Este aspecto es claro cuando nos analizamos la ritualización e indagamos sobre la configuración de la identidad bajo esta pedagogía *new age*. Esto lo vemos directamente en los espacios de meditación del Colegio, que se encuentran sobre todo en un plano discursivo, vaciados de significación. En ese ámbito observamos la falta de adhesión por parte de actores educativos centrales del colegio, lo que genera múltiples problemas que se traducen en la falta de coherencia interna entre lo que se dice y lo que se hace, lo que realmente se hace y cómo se hace. Mientras Mirza dirigía el colegio, también había docentes que no adherían a las prácticas de la Nueva Era, pero la propuesta pedagógica era clara y el lugar de estos docentes no tenía cómo perjudicarla.

Al mismo tiempo, el discurso y las acciones de quien dirige el Colegio, promueven un “ruido” interno entre el grupo de docentes, donde las prácticas *new age* son tomadas para la burla y el chiste por quienes se definen como racionalistas no adherentes a la Nueva Era; mientras que el centro de la propuesta pedagógica del colegio es una educación sistémica, holística e integrada. En este contexto, el Colegio se encuentra con la imposibilidad de defender y sostener su proyecto de meditación y de introspección frente a los padres, las madres y los estudiantes. En suma, ocurre una suerte de *double bind* institucional, en el que se plantea una propuesta educativa, pero al mismo tiempo: la propia dirección y algunos docentes, la desvalorizan.

Durante el trabajo de campo fui testigo de serios conflictos y cuestionamientos hacia la dirección de El Colegio, por parte de miembros del equipo docente y de los padres y las madres. Las demandas señalaban la inexistencia de criterios claros en el momento actual, cuando El Colegio posee un proyecto pedagógico concreto, establecido por escrito y que se fue haciendo con los años, un colegio que se creó bajo la concepción de un proyecto pedagógico espiritualizado.

Por lo tanto, el Colegio en sus orígenes y durante más de una década, conformaba claramente un proyecto Nueva Era, sin embargo en el presente sigue existiendo como propuesta, pero sin diferenciarse de otros colegios privados laicos que incluyen elementos propios de la Nueva Era, pero que no poseen la significación espiritual que el fundador y el primer núcleo de docentes, daban a esta institución. Por tanto en la actualidad, nada diferencia al Colegio de otras propuestas educativas que realizan meditación o yoga, prácticas que han sido integradas incluso en colegios católicos. La falta de la transmisión “del don”, no encierra únicamente la dimensión espiritual, sino también la pedagógica, debido a que en una pedagogía espiritualizada, estas dos esferas se encuentran articuladas.

Bibliografía

Achugar, Hugo, (1992) *“La balsa de la Medusa”* Editorial: Trilce.

Adrián Serrano, Juan Emilio y Rangel Gascó, Esperanza. (2004) *“La transición adolescente y la educación”*. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.

Albanese, Catherine. (1990) *“Nature religion in América: from the Algonkian indians to the New Age”*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

_____ (1992) *“The magical staff: quantum healing in the New Age.”* En: Perspectives in the New Age, J. Lewis y J. Melton (comp). Albany: State University of New York Press.

Alexander, Kay (1992). *“Raíces de la Nueva Era”*. En James R. Lewis; J. Gordon Melton (eds.). Perspectivas sobre la Nueva Era. Albany, NY: Prensa de la Universidad Estatal de Nueva York. págs. 30–47. ISBN 978-0-7914-1213-8.

Alvariza Allende, Rafael y Cruz Ángeles, Jonatán, (2014) *“Secularización, laicismo y reformas liberales en Uruguay”*. Revista de Estudios Jurídicos nº 14 (Segunda Época) ISSN 2340-5066. Universidad de Jaén (España) Versión electrónica: rej.ujaen.es

Amaral, Leila (1999) *“Sincretismo em movimento: o estilo Nova Era de lidar como o Sagrado”*. En: A Nova Era no Mercosul, M. Carozzi (comp.). Petrópolis: Vozes.

Antía, Fernando (2003) *“Uruguay 2002: contagio, crisis bancaria y perspectivas.”* Íconos-Revista de Ciencias Sociales, DOI: <https://doi.org/10.17141/iconos.15.2003.565>

Ardao, Arturo (2013) [1962] *“Racionalismo y liberalismo en el Uruguay”*. Colección historia y cultura. Universidad de la República, Unidad de Comunicación (UCUR), Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9974-0-0968-4

_____ (1968) [1949] *“Espiritualismo y positivismo en el Uruguay”*. Colección clásicos universitarios. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Asad, Talal, (1993) *“The Construction of Religion as an Anthropological Category”* in: Genealogies of religion Discipline and reasons of power in Christianity and Islam. Baltimore: John Hopkins University Press, pp. 27-54.

Barrán, José Pedro, (1989) *“Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)”* Ediciones de la Banda Oriental SRL, Montevideo, Uruguay.

_____ (1995) *“Uruguay siglo XX”* Red Académica Uruguaya. Universidad de la República. <https://www.rau.edu.uy/uruguay/historia/Uy.hist4.htm>

Bellah, Robert, (1985). *“Habits of the Heart.”* Berkeley: University of California Press.

Bourdieu, Pierre (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Droz, Ginebra.

_____ (1984). *“La distinción.”* Madrid: Taurus.

Caetano, Gerardo y Roger, Geymonat, (1997) *“La secularización uruguaya. (I). Catolicismo y privatización de lo religioso”*, Montevideo.

Caetano, Gerardo, Geymonat, Roger, Greising, Carolina y Sánchez, Alejandro. (2013) *“El Uruguay laico”*. Matrices y revisiones, Montevideo. Taurus.

Castro, Julio (1942) *“El banco fijo y la mesa colectiva”*. Talleres Gráficos 33, Soc. Ltda., Montevideo.

Campbell, Colin. (1978) *“The secret religion of educated classes.”* Sociological Analysis, 39(2), 146-156.

_____ (1987) *“The Romantic ethic and the spirit of modern consumerism.”* London: Writers Print Shop.

Carozzi, María Julia (1995) *“Definiciones de la New Age desde las Ciencias Sociales”*. Boletín de Lecturas Sociales y Económicas • UCA FCSE Año 2 N°5

_____ (1999) *“Nova Era: a autonomia como religião”*. En: Carozzi, María Julia (1999) *A nova era no Mercosul*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, pp. 149-190.

_____ (2000 a) *“Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción.”* Buenos Aires, Ediciones de la UCA.

_____ (2000 b) “*Cultura social en movimiento: La nueva era en Buenos Aires*”. Cuadernos de la Antropología Social N° 12. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Católica Argentina. pp. 207-232.

Ceriani Cernadas, César. (2013). “*La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas.*” *Cultura y Religión. Revista de Sociedades en Transición*, Vol. VII, N°1, pp.10-29.

D’Andrea, Anthony (2000) “*O self perfeito e a nova era: Individualismo e reflexividade em religiosidades pós-tradicionais*”, Ediciones Loyola, Chicago.

D’angelo, Ana (2016) “*Conciencia en la postura: del dualismo a la reflexividad en la práctica de Yoga*”, *Runa*, 37.1, pp. 21-38 ISSN 1851-9628 (en línea)

Da Costa, Néstor, (1997) *A situação religiosa no Uruguai*. In: Oro, Ari Pedro; Steil, Carlos Alberto (Orgs.) In: *Globalização e religião*. Petrópolis, Vozes.

_____ (1999) “*El catolicismo en una sociedad secularizada: el caso uruguayo*” *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, año 1, n. 1, pp. 131-141

_____ (2009) “*La laicidad uruguaya*” *Archives de sciences sociales des religions* 146 (avril-juin 2009) Les laïcités dans les Amériques

_____ (2011) “*El fenómeno de la laicidad como elemento identitario. El caso uruguayo*”. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, pp. 207-220 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

de Armas, Gustavo y Jorge Lanzaro (2012) “*Uruguay: Clases Medias y Procesos Electorales en una Democracia de Partidos*”. Instituto de Ciencia Política. Universidad de la República, Montevideo. ISSN: 1688-5058 http://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/icp-unr/20170112023239/pdf_475.pdf

de la Torre, Renée; C. Gutiérrez Zúñiga y N. Juárez Huet (coordinadoras). (2013). *Variaciones y apropiaciones latinoamericanas del new age*. México: CIESAS y El Colegio de Jalisco

Dewey, John, (1961 a) *“El hombre y sus problemas”*, Ed. Paidós.

_____ (1961 b) *“La ciencias de la educación”*, Ed. Paidós.

Dotta Ostria, Mario, (2006) *“Caudillos, doctores y masones. Protagonistas en la gran comarca rioplatense (1806-1865)”* Talleres de EL PAIS S.A. Uruguay

_____ (2011) *“Oligarquías, Militares y Masones”*. Ediciones de la Plaza, Montevideo, Uruguay.

Douglas, Mary, (1978) *“Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología.”* Alianza Editorial. Madrid. ISBN: 84-206-2217-6

_____ (1998). *“Estilos de pensar. Ensayos críticos sobre el buen gusto.”* Barcelona: Gedisa.

Durkheim, Emile, (1985) [1895]. *“¿Qué es un hecho social?”*. En *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade.

Dyer, Wayne W., (1976) *“Tus zonas erróneas”*. Avon Books, New York. Estados Unidos.

Fabian, Johannes. (1990) *“Presence and Representation”*. In: J. Fabian, *Time and the Work of Anthropology. Critical Essays 1971-1991*. London: Harwood Academic Publishers.

Ferguson, Marilyn, (1981) *“The Aquarian Conspiracy: personal and social transformation.”* in the 1980, Londres: Routledge & Kegan.

Foucault, Michel, (2008) *“Tecnologías del yo.”* - 1a ed. - Buenos Aires, Paidós.

Funes, María Eugenia, (2016). *“La sacralización del éxito. Un análisis etnográfico sobre espiritualidad Nueva Era y prácticas económicas en Buenos Aires”* (Tesis de maestría en Antropología Social). Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

_____ (2018) *“La espiritualización de lo cotidiano. Estilos de vida, experiencias espaciales y sectores medios en la periferia de Buenos Aires.”* Buenos Aires, Recuperado de: CONICET_Digital_Nro.83ea02dc-e7d7-4bae-b43a-2319ea2d3f38_A-2-366.pdf

García Jaramillo, Miguel Alejandro (1996) “*Sensibilidad y espiritualidad según Aristóteles*” Revista de Filosofía, Universidad Panamericana, Tópicos II pp. 51-76.

Geymonat, Roger, (2005) “*Secularización y privatización de lo religioso en el Uruguay (1860-1920)*,” X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.

Giner, Salvador, (1994) “*La religión civil.*” In: Días-Salazar, Rafael; Giner, Salvador; Velasco, Fernando (eds.). Formas modernas de religión. Madrid, Alianza Universidad.

Guber, Rosana, (2004) [1991] “*El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*”, Editorial Paidós SAICF, Ciudad de Buenos Aires, ISBN 950-12-2719-7.

Guigou, Nicolás, (2002) “*Mito-praxis: escuela pública y Estado-Nación en el Uruguay*”, en Revista Hermes Criollo Año 2, nro. 2. pp. 59-69, marzo-junio.

_____ (2003) “*La nación laica: religión civil y mito-praxis en el Uruguay*”. Montevideo, La Gotera. Edición electrónica: www.antropologiasocial.org.uy/

_____ (2006) “*Religión y política en el Uruguay*”. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 6, n. 2, jul.-dez.

_____ (2009) “*Religión y producción del otro: mitologías, memorias y narrativas en la construcción identitaria de las corrientes inmigratorias rusas en Uruguay*”. Editorial Lucida Ediciones.

_____ (2010) “*Etnicidad y laicismo en el Uruguay*” en: Carla Maria Rita, Un paese che cambia. Saggi antropologici sull’Uruguay tra memoria e attualita. Roma, pp. 163-181.

Gutiérrez, Daniel (2019) “*Sócrates y la práctica de la espiritualidad*”, Buenos Aires. URL: <https://www.teseopress.com/sc18>

Gutiérrez Zúñiga, Cristina (1996) *“Procesos de globalización cultural: El New Age en Guadalajara.”* Este País, 61.

Hanegraaff, Wouter J. (1999) *“New Age Spiritualities as Secular Religion: a Historian's Perspective”*. Social Compass 46(2), pp. 145–160. DOI: 10.1177/003776899046002004 <http://scp.sagepub.com/cgi/content/abstract/46/2/145>

Heelas, Paul, (1996), *“The new Age movement. The celebration of the self and the sacralization of modernity,”* Oxford: Blackwell Publishers.

Heriot, M. J., (1994), *“El estudio de la nueva era (new age) en los estados unidos: problemas y definiciones”*, en: *“El estudio científico de la religión a fines del S XX”*, Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Hess, David J. (1995). *“Science in the New Age: The Paranormal, Its Defenders and Debunkers, and American Culture.”* Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Maclaine, Shirley (1984) *“Lo que sé de mí”*. Editorial PLAZA & JANÉS, ISBN 978-8401-459-01-6.

Magnani, José Guilherme Cantor. (1999). *“Mystica urbe. Um estudo antropológico sobre o circuito neo-esotérico na metrópole.”* São Paulo: Studio Nobel.

Malinowski, Bronislaw (1986). *“Crimen y costumbre en la sociedad salvaje.”* Planeta-De Agostini. ISBN 978-84-395-0111-4.

Melton, J. Gordon. (1990) *“New Age Encyclopedia.”* Detroit: Gale Research Inc

_____ (1992) *“New Thought and the New Age.”* En: *Perspectives on the New Age*, J. Lewis y J.G. Melton (comp.). Albany: State University of New York Press.

Mirza, Fernando (1986) *“El liceo de los jóvenes. Aportes para una educación nueva”* ARCA Editorial S.R.L., Montevideo, Uruguay.

_____ (1990) *“El arte de estudiar”* Nuevo Mundo Editorial, Montevideo, Uruguay.

_____ (1996) *“El Idejo: una experiencia educativa con niños felices.”* Errepar, Buenos Aires, Argentina.

Montealegre, Natalia (2019) *“El Condor pasa. Sobre genocidios y metamorfosis”*. FHCE - Universidad de la República, Montevideo.

Oro, Ari Pedro y Marcelo Tadvald (2019) *“Consideraciones sobre el campo evangélico brasileño”* revista Nueva Sociedad No 280, ISSN: 0251-3552, www.nuso.org.

Perelli, C. (1986). *De mitos y memorias políticas: la represión, el miedo y después--* (Vol. 119). Ediciones de la Banda Oriental.

Porzecanski, Teresa, (2014) *“El Uruguay Religioso”*, Colección Nuestro Tiempo, Ministerio de Educación y Cultura, Editores: Milton Fornaro y Rosario Peyrou, Montevideo, Uruguay, ISBN 978-9974-550-94-0

Prince, Ruth; Riches, David, (2000) *“Education: the reincarnated child”* en *The New Age in Glastonbury*. Cap. 8 pp. 157-180

Quintero-Montilla, María del Pilar (2013) *“Erich fromm: psicoanálisis humanista, ética y una nueva educación para el siglo XXI”*. Consciencia y Diálogo. Año 4, N° 4, Enero-diciembre, pp. 29-37.

Rousseau, Juan Jacobo (1999) *“Libro IV”* en *El contrato social*, Editado por elaleph.com, pp. 97-133.

Reyes, Reina, (1987) *“Laicidad”* En Foro sobre la laicidad, Federación Uruguaya de Magisterio (Trabajadores de Educación Primaria) Montevideo, Uruguay: 3-8.

Sahlins, Marshall, (1997) *“La muerte del capitán Cook: Metáfora, antropología e historia.”* Gedisa Editorial.

Saizar, Mercedes, (2009). *“De Krishna a Chopra. Filosofía y Prácticas del Yoga en Buenos Aires.”* Buenos Aires: Antropofagia

Scuro, Juan (2016). *“Neochamanismo en América Latina. Una cartografía desde el Uruguay”*. UFRGS, Porto Alegre.

Semán, Pablo (2001). *Cosmológica, holista y relacional: una corriente de la religiosidad popular contemporánea*. Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião, 3(3), 45-74.

_____ (2005). “¿Por qué no? El matrimonio entre espiritualidad y confort. Del mundo evangélico a los best sellers.” *Desacatos*, 18, 71-86.

_____ (2007) “La secularización entre los científicos de la religión del Mercosur”. In: M.J. Carozzi & C. Ceriani (orgs), *Ciencias Sociales y religión en América Latina: perspectivas en debate*. Buenos Aires: Biblos, pp. 41-59

Semán, Pablo y Viotti, Nicolás (2015) “«El paraíso está dentro de nosotros» La espiritualidad de la Nueva Era, ayer y hoy”, en la revista *Nueva Sociedad* N° 260, noviembre-diciembre, pp. 81-94 ISSN: 0251-3552. Recuperado en: <http://nuso.org>

Shimazono, Susumu. (1999) “*New Age Movement or New Spirituality Movements and Culture*”. *Social Compass*, 46 (2).

Silva da Silveira, Marcos (2005) “*New Age & Neo-Hinduismo: uma via de mão dupla nas relações culturais entre Ocidente e Oriente.*” *Ciencias Sociales y Religión*, 7.

Stone, Donald (1976) “*The Human Potential Movement. En: The New Religious Consciousness*”, C. Glock y R. Bellah (Eds). Berkeley: University of California Press.

Traverso, Enzo, (2013) “*Las religiones seculares*” en: “El final de la modernidad judía: historia de un giro conservador”, Edición digital, Publicaciones de la Universidad de Valencia, traducción de Gustau Muñoz. pp. 197-201.

Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2004) “*Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*” REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2004, p. 0. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120103>

Usategui Basozábal, Elisa (1992) “*La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar*”. *Revista de Educación*. núm. 298. pp. 163-197.

Vanger, Milton, (1987) “*Tres décadas con Batlle y el "país modelo"*” *Cuadernos del Claeh*, 2da serie, 41: 39-50. Montevideo. Uruguay.

Varela, José Pedro, (1964) [1874] “*La Educación del Pueblo*”. Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos. Volumen 49. Tomo I. Montevideo. Uruguay.

Viotti, Nicolás, (2011a). “*Notas sobre socialidad y jerarquización en la nueva religiosidad de los sectores medios urbanos.*” Papeles de trabajo, 8, 135- 152.

_____ (2011b). “*El lugar de la creencia y la transformación religiosa en las clases medias de Buenos Aires*”. Apuntes de Investigación del CECyP 18: 39-68.

_____ (2014). “*Revisando la psicologización de la religiosidad*”. Culturas Psi 2: 8-25.

_____ (2016). “*Emoción y nuevas espiritualidades. Por una perspectiva relacional y situada de los afectos*”. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología 28: 167-183.

Weber, Max (1997) [1921]. “*Sociología de la religión.*” Madrid: Istmo, pp. 191-198 (“El problema de la teodicea”), 329-364 (“Introducción a la ética económica de las religiones universales. Ensayos de sociología comparativa de la religión”).

Weil, Pierre (1992) “*El arte de vivir en paz: hacia una nueva conciencia de paz*”, Editorial: Errepar.

Wright, Pablo (1994). “*Experiencia, intersubjetividad y existencia. Hacia una teoría práctica de la etnografía.*” Runa XX: 347-380

_____ (2018) “*Espiritualidades: entre la ontología y la pragmática.*” En Religiones en cuestión: campos, fronteras y perspectivas; coordinación general de Juan Cruz Esquivel; Verónica Giménez Béliveau; - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS, pp. 253-265. ISBN 978-987-693-765-8

Wright, P. y M.C. Messineo. (2013). “*La producción cultural del imaginario esotérico: una visita desde Buenos Aires. Cultura y Religión.*” Revista de Sociedades en Transición, 7(1): 30-45.

York, Michael, (1995) “*The Emerging Network: A Sociology of the New Age and Neo-Pagan Movements.*” Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers Inc.

_____ (1999) “*Le supermarché religieux: ancrages locaux du Nouvel Age sein du réseau mondial.*” Social Compass, 46 (2).

Artículos de prensa

La Diaria, 10 de abril de 2015, “¿El nuevo año cero?” escribe Lucas Silva, José Gabriel Lagos en Nacional. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2015/4/el-nuevo-ano-cero/>
Visto 12/08/2020

Páginas web de consulta

Anáforas. Biblioteca digital de autores uruguayos. Facultad de Información y Comunicación. Universidad de la República.
<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39453> Visto 24/03/2021

Chamalú <https://www.yoespiritual.com/filosofia/chamalu-quien-es-chamalu-biografia.html> Visto 09/06/2021

EcuRed. https://www.ecured.cu/Jesualdo_Sosa Visto 24/03/2021

Educación Rural. https://www.educacionrural.org/?page_id=2733 Visto 24/03/2021

Meditación Transcendental, sitio web oficial <https://www.meditacion.org/> Visto 27/11/2020

La abuela Margarita de México
<http://laabuelamargaritademexico.blogspot.com/2013/03/imma-sanchis-entrevista-la-abuela.html> Visto 18/08/2020

Revista Esfinge <https://www.revistaesfinge.com/entrevistas/item/873-masaru-emoto-el-m%C3%A9dico-que-fotografi%C3%B3-lo-que-siente-el-agua> Visto 18/08/2020

Self-Realization Fellowship. Biografía de Paramahansa Yogananda
https://www.yogananda-srf.org/pybio/Comienzo_de_su_misi%C3%B3n_mundial.aspx
Visto 18/08/2020

Ministerio de Turismo de la República Oriental del Uruguay. Definición y composición de la Murga uruguaya: <https://turismo.gub.uy/index.php/uruguay-es/item/448-murga>
Visto 27/11/2020