

DOSSIER

“Por algo elegimos esta escuela” Pertinencia y legitimidades al interior del asociacionismo alternativo de Buenos Aires

Mariana Garzón Rogé¹

Resumen

A partir de un trabajo etnográfico en una comunidad educativa, este artículo sostiene que los grupos que componen el mundo asociativo alternativo son heterogéneos y están en permanente creación, sostenimiento y transformación de sus contornos, disputando y definiendo lo que son. La pertenencia es demostrada y construida como legítima en el intercambio con otros que desean igualmente intervenir en esos espacios, forjando de modo conjunto precarios acuerdos en torno a qué es lo común. Lejos de basarse en un conjunto de creencias, lo común está hecho de inestables acuerdos y constantes negociaciones. Esa complejidad de la experiencia asociativa alternativa se torna mejor descriptible a una escala de observación micro. Un conflicto durante la pandemia de covid-19 oficia en este artículo como laboratorio en el que se hizo posible seguir a los actores en sus propios términos, atendiendo a cómo fueron dirimiendo tensiones entre las divergentes reivindicaciones de autonomía, comunidad y cuidados.

PALABRAS CLAVE: Asociacionismo alternativo, grupos, educación, controversia, común

Abstract

Based on an ethnographic work within an educational community, this article argues that the groups that integrate the alternative associative networks are heterogeneous and are constantly creating, sustaining and transforming their boundaries, disputing and defining what they are. The sense of belonging is demonstrated and constructed as legitimate in the interchange with others who also want to intervene in those spaces, as consequence

¹ Instituto Ravignani / UBA – CONICET, mariana.garzon.roge@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9129-4643>

of precarious agreements around what the common is. Far from being based on a set of beliefs, the common is made of unstable agreements and constant negotiations. That complexity of alternative associative experience becomes better describable at a micro scale observation. A conflict during the covid-19 pandemic serves in this article as a laboratory in which it became possible to follow the actors on their own terms, looking at how they resolved tensions between their divergent claims of autonomy, community and care.

KEYWORDS: alternative association, groups, education, controversy, common.

Los estudios sobre los modos de vida alternativos han permitido visibilizar experiencias contemporáneas antes poco conocidas (York, 2003; 2004). Ese ejercicio de recuperación es significativo porque documenta, en términos de Joan Scott, la actividad humana considerada poco digna de ser mencionada para la historia convencional (Scott, 1991: 46). Los intentos por descotidianizar (Lins Ribeiro, 1989) esas experiencias, volviéndolas extrañas, apostaron fuertemente por dar cuenta de los marcos interpretativos que sus participantes utilizaban para modelar prácticas (Carozzi, 1999). Así, una orientación común de esas incursiones académicas ha sido registrar los temas y las críticas que sirven a grupos y personas clasificadas como pertenecientes a esos mundos para descifrar e intervenir en sus realidades. Esos prismas guardan relación con formas plurales y razonables de vivir que permiten comprender que la lógica de la maximización de beneficios no gobierna la acción de las personas, sino que las trayectorias, subjetividades y experiencias están timoneadas a cada paso por complejas producciones morales impulsadas por actores competentes (Narotzky y Besnier, 2014).

En el ámbito de la educación alternativa, las investigaciones han contribuido a poner de relieve experiencias colectivas de autogestión en la búsqueda por una forma de vida antiautoritaria y confiada en la autonomía natural de las infancias para dirigir sus propios procesos de aprendizaje, reestructurando las redes de cuidados e interpelando a modernos conceptos de familia (De la Fuente, 2019; Ramallo, 2018; Weissmann, 2018b y 2018a), en algunos casos evaluando el potencial de esos dispositivos para poner en cuestión las lógicas contemporáneas del neoliberalismo (Buzeki, Alquezar, y Ramallo, 2019; Pérez Rueda, 2022). Las incursiones etnográficas llevadas a cabo en espacios de inspiración antroposófica también han aportado al conocimiento de la educación alternativa, relevando aspectos centrales de la cosmovisión de quienes participan de las escuelas waldorf (Funes, 2016; Riera, Saccol, y Wright, 2018; Funes, 2018a) y de los mecanismos a través de los cuales es compartido y apropiado el encuadre espiritualizado que las nutre (Funes, 2018b).

Este artículo ofrece una mirada sobre estas experiencias no centrada en las convergencias interpretativas de los actores para aprehender su realidad sino en procesos controversiales que impulsan sus integrantes para definir situaciones y reivindicar pertenencia. El trabajo etnográfico, realizado a partir de la observación participante en el marco de una

comunidad waldorf, permitió rastrear un proceso de radicalización y transformación de tensiones ya existentes en su seno durante la pandemia de covid-19. El contexto permitió una mayor descriptibilidad de su heterogeneidad interna, al hacer más patentes las tensiones vivas y los esfuerzos realizados para definir lo común.

¿Qué es un espacio de educación waldorf? Esta pregunta que bien podría responderse con la explicación de los principios de la cosmovisión antroposófica que las guía, detallando las formas organizativas y de funcionamiento de sus instituciones, subrayando todo aquello en lo cual los actores hacen (o dicen que hacen) las cosas de una manera “no tradicional”, es encarada aquí de otro modo. La propuesta de este artículo, desde una perspectiva pragmática de la acción y sus contextos (Garzón Rogé, 2017), consiste en ceder la respuesta a los propios actores para que, en el curso de su experiencia, muestren hasta qué punto esa pregunta es en verdad una pregunta *emic* (Cerutti, 2011; de Sardan, 2015), una pregunta que ellos mismos pretenden contestar, en esfuerzos permanentes por definir las situaciones que los tienen por protagonistas (Thomas, 2005). Desde ese enfoque, aquello que podría aparecer como creencias o cosmovisiones compartidas es, también, un conjunto de reivindicaciones diversas por conquistar territorios en los que se pretende instalar, sostener o modificar alguna legitimidad (Cerutti, 2011 y 2016).

El artículo comienza con la descripción de la diversidad que existe en una comunidad del asociacionismo waldorf, en función del tipo de adhesión más o menos cercana que las familias que lo integran tejen con la matriz antroposófica. En un segundo momento, el escrito expone algunas de las transformaciones que se produjeron en el seno de esa comunidad con la llegada de la pandemia de Covid-19 en 2020, cuando quedaron expuestas de manera más pronunciada tensiones en cierta medida precedentes. El contexto pandémico ofició de laboratorio para la investigación porque hizo descriptibles ciertos rasgos del espacio estudiado, de un modo más exacerbado, aunque no inédito. En su tercera parte, el trabajo presenta un conflicto en el que la tensión alrededor de la segunda ola de covid en la Argentina aumentó al punto de oficiar de terreno para la puesta en cuestión abierta de la pertenencia de algunas familias a la comunidad. Finalmente, se expone una reflexión de cierre que apunta a destacar la relevancia que tiene una aproximación que combina pragmática y etnografía para rastrear la existencia real de los grupos que habitan el circuito alternativo, evadiendo la exotización que puede implicar concentrarse en sus creencias, rituales, discursos y representaciones, olvidando su dimensión práctica.

La comunidad como reivindicación

La educación waldorf constituye el rostro más conocido de la antroposofía en el mundo entero (Uhrmacher, 1995: 402). En Argentina, muchas escuelas que adoptan esa pedagogía son de las escasas propuestas no-tradicionales que tienen reconocimiento estatal. Ambos factores, sumados a la accesibilidad de sus costos un poco menos onerosos en relación a los que deben asumirse para educar en otras pedagogías también muy conocidas como la

montessori, hacen que estos espacios sean una opción frecuente de las familias que buscan otro tipo de educación para sus hijos (Easton, 1997). La elección a menudo se realiza sin tener conocimientos específicos sobre la antroposofía ni sobre las dinámicas de su mundo asociativo, sino solo teniendo en cuenta que se está accediendo a un espacio diferente, en donde los valores pedagógicos y el lugar de las infancias dista mucho de los de la “escuela tradicional”, más autoritaria, más dualista, menos atenta, se dice, a la singularidad humana.

Si bien las comunidades proponen talleres y espacios por los que se puede circular abiertamente, la antroposofía es una cosmovisión que tiene ciertos límites definidos, ajustados a las interpretaciones de la obra de su creador, el educador esoterista Rudolf Steiner (Oort, 2008; Riera *et al.*, 2018). Propone contenidos y rituales específicos que deben adoptar mínimamente sus adherentes, por lo cual podría ser considerada como estando en los límites del alternativismo, cuya valoración de la autonomía para la participación múltiple y el préstamo ecléctico entre disciplinas es considerado un asunto de gran importancia (Stone, 1976; Carozzi, 1999). En principio, cualquier familia interesada puede ser admitida en un espacio waldorf pero, llegado cierto punto de su participación, se le recordará que la comunidad sigue una determinada cosmovisión no negociable y que su destino como participante es más el de aprender y “nutrirse” de la galaxia antroposófica que pretender cambios. Con todo, esos contornos, más allá de que se anuncien como fronteras estancas, son en realidad modos que varían bastante de una comunidad a otra y hasta en el interior de un mismo espacio, dependiendo fuertemente del grupo que conduce e integra cada proyecto.

Luego del ingreso, algunos padres y varias madres se vuelcan al estudio y la profundización de la antroposofía, realizando, por ejemplo, “el seminario”, experiencia fundamental en el proceso de socialización e incorporación del marco interpretativo espiritualizado que se cultiva en las comunidades (Funes, 2018b). En el trabajo etnográfico se registraron procesos en los cuales algunas familias van claramente adoptando una serie de prácticas identificatorias como vestir a los hijos de un color específico cada día de la semana, intentar consumir alimentos de la agricultura biodinámica, volcarse hacia profesionales médicos de filiación antroposófica, restringir el uso de pantallas que hacen sus hijos, interiorizarse en la literatura de las editoriales afines, evitar los juguetes de plástico y preferir la madera, la lana, el vellón natural como materiales, realizados a mano de ser posible, y una larga lista de cuidados convenidos. Incluso se observa una acentuación de una cierta gestualidad y corporalidad: vestimentas coloridas y sueltas, saludos enfatizando el mirarse a los ojos y la pausa, una actitud solemne y suave pero de cierta jerarquía para con las infancias. Esos procesos de transformación son variados y dependen, también, de los niveles de proximidad anterior a las redes del circuito alternativo y de la disponibilidad para incorporar un nuevo encuadre espiritualizado de cada familia. Más allá de la variedad de grados de adscripción posibles, es importante señalar que no se puede habitar un espacio waldorf con indiferencia, ya que se espera un fuerte compromiso de las familias en la vida escolar (desde limpiar, pintar y reparar cosas, hasta administrar las finanzas o participar de las

charlas y eventos que se proponen, ferias, tejidos, kermeses, sorteos y hasta contribuir en el pago de los aportes de las familias que no pueden enfrentar sus deudas). El simple hecho de transitar por el espacio, implica ir conociendo “de qué se trata” su propuesta, a un ritmo más o menos acelerado, pero seguro.

En Buenos Aires, algunas familias que optan por una educación waldorf como parte de un abanico mayor de prácticas no *mainstream*, a veces provenientes de otros espacios también reconocidos como parte de las educaciones alternativas, manifiestan en privado su intención de “no comprar todo el pack”. La eligen con la idea que sus hijxs tengan una escolarización “más relajada”, centrada en las niñeces, respetuosa de los tiempos y procesos singulares, en un proyecto autogestivo que, al mismo tiempo, goza de reconocimiento oficial. Emiliano, un papá de jardín, aseguraba que a él lo que le gustaba era que ahí “lxs niñxs pueden ser niñxs”, “correr, pasar tiempo tirados en el piso, encalando árboles, jugando con telas y palos”, “dejando libre su imaginación” ante la falta de estímulos estridentes o direccionamientos adultos. Según él, waldorf o no, lo importante era que su hijx amaba ir a la escuela, nada parecido a lo que él mismo había vivido en su infancia.

Estas familias que “no compran todo el pack” no conforman lo que podría pensarse como el núcleo duro de la sociabilidad waldorf, pero van conociendo de qué se trata la antroposofía y van creando formas singulares de seguir los rituales propuestos por las escuelas, adoptando parcialmente sus reivindicaciones y habitando sus espacios de modos que articulan con sus propios recorridos, más eclécticos. La familia de Juli, por ejemplo, tiene una participación intensa en su comunidad. La madre hizo el seminario de formación “para entender mejor de qué va” la pedagogía y participa de manera constante y sostenida de las comisiones escolares, al igual que su compañero desde hace cinco años. Esta mujer comenta que ellxs eligen la escuela porque es la opción más acorde a su punto de vista político, ya que no quieren enviar a su hijx al sistema privado y tampoco a una escuela pública por miedo a que les “toque una directora macrista.”² Su participación en la comunidad es notablemente activa, más allá de que los motivos de su adhesión no sea la adopción de su cosmología esotérica. La presencia de este tipo de adhesiones en los proyectos waldorf es clave, imprescindible para la existencia misma de esos espacios que no podrían sostenerse si sólo se nutrieran de quienes se asocian más estrechamente a su núcleo ideológico.

Ambos tipos de participantes, los que atraviesan una conversión hasta incorporarse al núcleo duro y aquellos que “no compran todo el pack”, groseramente presentados, ya que podrían ser pensados como un *continuum*, se autoperciben como quienes toman opciones de vida alternativas en un mundo y una sociedad que van en otra dirección. La elección de la escuela antroposófica no es un evento aislado de sus formas de vida, sino un camino en una orientación mayor. En la comunidad observada, la amplia mayoría de las familias está

² Sería una directora comprometida políticamente con las ideas de Mauricio Macri, presidente argentino durante el período 2015-2019.

abierta a prácticas médicas alternativas y a terapias holísticas no convencionales (Saizar y Bordes, 2014), ya sea de manera exclusiva o complementaria a la medicina alopática. Algunas de ellas reivindican la “libre vacunación”, modo nativo de posicionarse frente a la obligatoriedad de las inmunizaciones (Irrazábal, Belli y Funes, 2019). Sin embargo, Los hijos de Adriana, por ejemplo, madre de la comunidad, no sólo tienen las vacunas obligatorias de calendario, sino incluso algunas otras que no están incorporadas a esa nómina, como las de la meningitis. Sin embargo, su segundo hijo nació en un parto planificado en domicilio. De vez en cuando, los lleva al homeópata para que “se equilibren” tomando globulitos e incluso comenta que su hija mayor “empezó a dormir sola gracias a unas gotas de plata” que le recetó una médica antroposófica. La autonomía es reivindicada como la consigna bajo la cual cada persona o subgrupo toma sus decisiones de vida (Carozzi, 2006).

Existen convergencias fuertes entre lxs integrantes de la comunidad, por supuesto, en relación a temas como la alimentación saludable, la importancia de evitar las harinas refinadas y el azúcar, que es además sostenido por la nutrición ritualizada que se estimula en los espacios educativos en donde cada día de la semana se come una “comida real” específica: frutas, legumbres, ensaladas y sopas, pan horneado por lxs niñxs. En los cumpleaños, habitualmente realizados en parques y plazas, casi nunca con animaciones ni en salones, hay comida natural, sin procesados de ningún tipo, no hay gaseosas, ni golosinas y siempre hay opciones veganas y sin TACC. Los regalos pueden ser hechos a mano por quien los ofrece, son personalizados, las familias no se juntan para poner dinero y hacer un regalo común, porque importa mucho el gesto de ofrecer algo singular. La voluntad de ejercitar un consumo consciente y formas de vida sustentables se expresa permanentemente en el uso de bicicletas para el traslado cotidiano a la escuela, el compostaje, la evasión de plásticos, el cuidado de la piel con productos de cosmética natural y la ausencia de maquillaje en las mujeres madres y docentes. Las prácticas espirituales y de autoconocimiento son una búsqueda constante de las personas que integran la comunidad: el yoga, el reiki, el tantra, los registros akáshicos, el tarot, la astrología, la biodecodificación, la eiritmia, entre muchas otras “herramientas”. Por supuesto que no se trata de opciones comunes a todas las familias, pero es muy habitual que las mujeres busquen tener partos domiciliarios, no cesáreas programadas; que se practique la lactancia “prolongada”, jamás una mamadera; y que las infancias tengan una presencia intensiva de sus ma/padres al menos durante sus primeros años, con políticas de apego seguro: colecho, porteo, movimiento libre y técnicas de disciplina positiva, etc. Todo esto se ve facilitado porque muchas familias tienen trabajos flexibles en términos de horarios y priorizan sostener una ética del cuidado (Tronto, 1994). La participación de los padres en la crianza es muy activa, más allá de que sigue siendo principalmente una tarea en la que están más involucradas las mujeres madres.

En las comunidades waldorf existen, entonces, ciertos sentidos compartidos extendidos sobre lo que constituye una vida digna de ser vivida (Fernández Álvarez y Perelman, 2020; De L’Estoile, 2020) vinculados a opciones no hegemónicas o alternativas. Y a pesar de la

existencia de una heterogeneidad en cuanto a los niveles de adhesión a la cosmovisión antroposófica propia de la pedagogía, existen ciertos consensos generales sobre la amenaza a la autonomía que infantiliza a las personas, a través del miedo, para que no puedan crecer y hacerse conscientes de su poder en el mundo. Se trata de un tema contracultural que nutre diversas prácticas como, por ejemplo, la lucha contra la violencia obstétrica (Fornes, 2011; Calafell Sala, 2015; Quattocchi y Magnone, 2020), de la cual muchas mujeres madres de las comunidades waldorf participan como activistas. La confianza para “parir en libertad” que esos grupos defienden implica una deconstrucción del cuerpo femenino como dispositivo peligroso incapaz de ejercer sus funciones sexuales naturales (Mantilla, 2020). La atribuida intención a los médicos de la medicina hegemónica por dominar el cuerpo de las mujeres, que intervienen para despojarlas de su poder de “parir en libertad”, a su tiempo y sin violencia, es una bandera ampliamente sostenida por las familias que transitan por el mundo más en general de las educaciones alternativas. Sin embargo, esa sacralidad de la autonomía entra en conflicto para algunas familias con el hecho de participar de una experiencia que supone la adopción de una cierta ortodoxia, ya que “no quieren comprar todo el pack”. Asumir sin cuestionamientos “todo el pack” de la antroposofía implicaría una restricción de su autonomía.

En la escuela observada, las heterogeneidades en cuanto a la cercanía con los principios de la antroposofía son relativamente toleradas, aunque el grupo de maestrxs y el núcleo duro de familias limitan los emergentes con aspiraciones de transformación que van surgiendo. Existe una frágil estabilidad entre la sacralidad de la autonomía propia de las subjetividades alternativas que cohabitan en el espacio (especialmente de quienes “no compran todo el pack”) y la noción de comunidad en torno a una ortodoxia antroposófica. El padre de Lila, por ejemplo, dice que no participa de las asambleas generales porque la única vez que fue a una y quiso proponer algo le sugirieron, según relata, que “las asambleas no son para discutir sino para que nos cuenten lo que hacen las comisiones”. Esto le generó una sensación de decepción, ya que creía estar en un espacio horizontal de toma de decisiones y la reacción que había encontrado a su intento de participar le hacía pensar que no era así. Otra madre, Adriana, apuntaba en el mismo sentido contra la respuesta que la escuela había tenido ante un planteo suyo sobre la aplicación de la ley de Educación Sexual Integral.³ En ocasión de un pedido de su parte para conversar sobre el tema de género en los cuentos de hadas con la maestra del jardín, había recibido por respuesta una invitación a participar de una charla sobre la importancia de esas narraciones en la infancia. Esta reacción a su pedido le pareció insultante, ya que ella quería conversar sobre la propuesta que se les hacía a lxs niñxs y buscar formas de “aggiornar la pedagogía a los valores del feminismo” que muchas familias de la comunidad profesaban.

³ La Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26150) fue sancionada en Argentina en 2006 y establece que todxs lxs educandxs de todos los niveles, de todos los establecimientos del país, tienen derecho a recibir educación sexual integral.

La tensión entre la autonomía y la comunidad suscita el despliegue de una serie de destrezas de parte de los actores para reequilibrar la grupalidad ante situaciones que devienen conflictivas por alguna razón. Las críticas elaboradas por los participantes de la comunidad en esas ocasiones son fundamentales como instancias de gestión, sostenimiento o transformación de lo común (Boltanski, 2009). El próximo apartado aborda la llegada de la pandemia como momento que estimuló situaciones problemáticas más vistosas al convertir asuntos que hasta el momento eran relativamente indiferentes en temas verdaderamente incómodos.

Cuando lo relativamente indiferente se volvió verdaderamente incómodo

La cuarentena que se instauró en la Argentina en marzo de 2020 tomó por sorpresa a los proyectos waldorf, como a todos los establecimientos educativos del país. Pronto, algunos docentes empezaron a enviar algunas tareas por whatsapp, a subir actividades a un espacio virtual y a hacer algunos encuentros por la plataforma Zoom. Eso no era nada evidente, por la importancia que la pedagogía otorga a que lxs niñxs no usen dispositivos electrónicos. En la comunidad observada, muchas familias, de hecho, ofrecieron una cierta reticencia señalando que sus hijxs “se negaban a conectarse” a los encuentros. Otrxs docentes prefirieron esperar a que la situación tomara un cauce más decidido y fueron postergando el contacto. Nadie imaginaba que recién volverían a la escuela pocos días antes de la finalización del ciclo lectivo.

Luego de las primeras semanas, algunxs maestrxs propusieron visitar las casas de lxs niñxs con el objetivo de sostener el vínculo en los meses de mayor encierro. Y cuando las restricciones para circular aminoraron, comenzaron a realizarse algunos encuentros en plazas y parques. Estas juntadas fueron el estímulo para las primeras fricciones comunitarias, al exponer la existencia de perspectivas morales muy diferentes sobre lo que estaba pasando. Circularon entonces imágenes de niñxs y maestrxs sonriendo, sin barbijos ni distancia social, suscitando la celebración de quienes consideraban que la salud estaba siendo vulnerada por el encierro y el aislamiento y prendiendo las alarmas de quienes estaban más en sintonía con los protocolos sanitarios oficiales como formas de cuidado y no participaban de encuentros. Para lxs primeros, volver a encontrarse, abrazarse, besarse, viendo como lxs niñxs jugaban sin parar, radiantes al aire libre, después de semanas de encierro, sin barbijos, era una fiesta de libertad y reunión. Para lxs segundxs, más apegadxs a los protocolos, esas imágenes fueron una fuente de malestar y de sospechas en torno a cómo se estaban cuidando estas otras familias más abiertas a evadir las recomendaciones sanitarias para propiciar la vuelta al contacto. Los rumores entorno a quién se había juntado con quién, que estaba con síntomas de Covid, hacía x cantidad de días, sin aislarse lo suficiente o sin *testearse*, los cruces en los grupos de familias en torno a los contactos estrechos, los comentarios sobre situaciones presenciadas por algunxs en donde personal de la escuela estaba en el edificio sin máscara, compartiendo mate con las ventanas cerradas,

todo ello corría por los vericuetos de la comunicación más íntima, suscitando una tensión que no paraba de crecer. “Viven en otra realidad, lo que yo entiendo por cuidados no tiene nada que ver con lo que están haciendo”, decía Guadalupe, molesta ante la evidencia de que no compartía criterios de prevención frente a la pandemia con muchas personas de la comunidad, ni con lxs exponentes más visibles de la institución.

La pandemia de Covid-19 se convirtió en un escenario propicio al incremento de las tensiones en todos los espacios sociales. En escuelas de todo el país se vivió una disputa más o menos pública en torno a cómo interpretar lo que estaba sucediendo, siempre contando con una orilla más apegada a los protocolos sanitarios y otra más reluctante. Sin embargo, en los espacios en los que los consensos sobre los modos de vida son mayores, en los que la noción de comunidad parece envolver a las individualidades, la existencia de una grieta tan marcada constituyó un desafío singular al poner en cuestión la estabilidad de lo común. Ciertos consensos existentes relativos al respeto a las infancias y la violencia del sistema biomédico y la condición natural de la autonomía de lxs individuos, continuaron vivos, pero la adhesión a la mirada sobre la salud que propone la antroposofía se hizo más problemática entre las familias del núcleo duro y aquellas que “no compraban todo el pack”. La antroposofía tiene un enfoque específico sobre la enfermedad como momento de crecimiento y superación del yo, interpretando en términos emocionales los procesos de salud y leyendo las medidas de prevención oficiales como formas de dominación de la población. En tal sentido, algunas familias, reivindicando una mirada antroposófica u otras perspectivas del complejo alternativo, se declararon “anticuarentena”. Otras, en cambio, elaboraron el modo de entretejer sus reivindicaciones de autonomía y cuidado con una mirada que avalaba, hasta cierto punto, las medidas impuestas por el gobierno.

Para ambas perspectivas, y siempre con posturas matizadas intermedias, las opciones personales dejaron de ser evidentemente individuales y fueron resignificadas como instancias en donde los criterios de cuidado ajenos adquirirían mayor relevancia para la propia vida. Estar compartiendo un espacio con o sin barbijo, por ejemplo, se convirtió en una instancia en la que era necesario definir mínimamente lo común: clarificar el propio lugar, asumir una postura y declararla a través de gestos básicos como definir con la mirada a quien saludar con beso o a quien estirar un puño, ofrecer un mate o invitar a la casa a lxs hijxs a jugar. Las personas comenzaron a hacer explícitos los ajustes que realizaban para encontrarse con otrxs. Paula, madre de una niña de 7 años, organizó en noviembre de 2020 un cumpleaños pequeño para su hija en una plaza. Habló previamente con cada madre de lxs cinco invitadxs, comentándole que llevaría todo individual (haría, por ejemplo, *muffins* en lugar de torta), detallando quiénes más estarían y mostrándose atenta a los ajustes que pudiera hacer para que todxs estuvieran cómodxs. Otra madre se quedó en la plaza, según Paula, controlando que su hijx no tocara cosas y se llevara las manos a la boca o la nariz sin haberse puesto alcohol o tuviera bajado el barbijo mientras jugaba con sus amigxs.

Si siempre había habido un cierto trabajo para lidiar con la heterogeneidad de la comunidad y la importancia atribuida a la autonomía, ahora las situaciones requerían de ajustes más explícitos. Guadalupe ponía de manifiesto esa tensión que ya se había insinuado para ella antes de la pandemia de covid, cuando estaba embarazada de su segunda hija y hubo casos de varicela en la escuela. Según recordaba, ella no tenía anticuerpos para esa enfermedad que puede ser riesgosa en un estado de gravidez, por lo cual había dejado de mandar a su hijx mayor a clases bajo la suposición de que habría niñxs sin vacunas contra esa enfermedad. Sin embargo, comentaba que, salvo esa situación, hasta la pandemia, no le preocupaba demasiado tener a su alrededor a familias practicantes de la “vacunación libre”. Con el covid, reflexionaba, las cosas eran diferentes “porque es una enfermedad súper contagiosa que se transmite de modo muy rápido”. Pero su molestia no era especialmente técnica sino que involucraba un duelo por la distancia que sentía con quienes hasta la víspera había considerado más cerca en términos de cuidados: “ahora no es lo mismo, la gente se está muriendo... si no te cuidás, es que no te importa el de al lado”.

En noviembre de 2020 se permitió la vuelta a las escuelas en grupos diferenciados. Se realizaron reuniones para delinear criterios comunes del reencuentro, ya que la conducción no quiso proponer un protocolo común, más allá de los requisitos mínimos para evitar las denuncias de lxs vecinxs. Entonces, se expresaron abiertamente las diferencias. La maestra de un grupo de niñxs pequeñxs propuso que cada familia informara cómo deseaba hacer el regreso a la escuela que consistiría en ir solamente una vez a la semana, dos horas, a jugar en el patio, en una burbuja con la mitad de lxs niñxs del grado. Cada familia debía manifestar si quería que su hijx fuera abrazadx, besadx o saludadx a la distancia y si quería que usara o no usara un barbijo al interior de la escuela. La docente aseguró estar dispuesta a usar tapabocas, “para quienes necesitaran esos cuidados”, pero que no iba “a andar subiéndoselo nadie, ni a evitar ningún abrazo o gesto amoroso de parte de lxs niñxs”. Cada familia tenía que hacerse cargo de conversar con sus hijxs sobre el tema, acordar sus reglas y asegurarse de que las podían seguir: la escuela no estaría ocupándose de hacer respetar ningún protocolo que no fuera el uso de barbijo en la puerta, para hacer lugar a los pedidos oficiales y no despertar el resquemor de lxs vecinxs. Estas consignas se daban sin contradicción ni doble discurso de parte de lxs docentes, como un modo de hacer respetar todos los puntos de vista en un espacio habitado por personas con “distintas necesidades”. Sin embargo, el tema no podía ser zanjado en esos términos ya que las familias no avalaban ese intento de evadir el conflicto. Mientras que unas querían defender sus ideas sobre el covid, asociándolas a la mirada de la antroposofía; otras querían reivindicar que se trataba de algo colectivo en donde no tenía sentido que cada quien hiciera aquello “con lo que se sentía más cómodx”, porque lo que hacían unxs, impactaba en la vida de otrxs.

Muy pocxs niñxs no asistieron a esos encuentros que se realizaron entre noviembre y diciembre de 2020. El modo en el que participaron lxs que sí lo hicieron, sin embargo, no

puede ser reducido a una adaptación de las familias a ese discurso por el cuál cada quien podía actuar en contacto “con sus propias necesidades” y despreocupándose de las morales ajenas. Hubo diferentes motivos para que eso pasara. Algunas familias reconocían que sus hijxs participaban de los encuentros escolares porque ya habían tenido covid, por ejemplo, y que si no hubieran tenido, no los habrían llevado. Para estas personas, que pasaron la enfermedad de manera leve, el haberse contagiado había sido un alivio en la medida en que les permitió retomar actividades sociales, por un tiempo, sin preocuparse de estar habitando un espacio en donde no había apego a las medidas sanitarias oficiales.

El 2021 comenzó con ganas de mayor normalidad y con muchos planes relativos a cómo encarar la incertidumbre. Se formaron grupos como “Familias Autoconvocadas” con la idea de mentar opciones, por si no llegaban a abrirse las aulas. Este grupo, particularmente, era un impulso de familias de todo el país a través de una página en la plataforma Facebook, un canal de Telegram y grupos locales de Whatsapp. El propósito era “pensar la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes durante el tiempo de aislamiento”⁴, a pesar de que en su muro de Facebook se advirtiera una vocación más amplia por difundir una perspectiva que cuestionaba las medidas sanitarias oficiales sobre la pandemia en base a ciertas ideas de la antroposofía. Se realizaron charlas y encuentros virtuales organizados por ese colectivo sobre “El derecho a la salud frente a la vacunación obligatoria. Herramientas jurídicas” en donde habló una abogada de la Red Nacional de Consentimiento Informado (06/11/2020); “Proyectos y acciones para salir de la situación de emergencia sanitaria” en donde intervinieron desde un concejal del Chaco, hasta médicos, escribanos y genetistas (27/11/2020); “Actualización en vacunas y consentimiento informado” en donde disertaron el conocidxs médicxs homeópatas y antroposóficxs (23/10/2020); por mencionar solamente algunos de los más explícitos en sus títulos. Todos esos eventos destacaban la legitimidad de los profesionales jurídicos, de la salud o científicos que sustentaban esos saberes. La impugnación a la política sanitaria se realizaba a la par de la construcción de otros fundamentos científicos para sostenerla. Se trataba de modos de disputar la verdad, más que de negarla. La actividad dedicada a producir esas legitimidades era permanente y capilar: los anfitriones de los encuentros resaltaban esa jerarquía a la hora de solicitar al público que dejara sus preguntas a “los doctores”, a “los especialistas”, a “los expertos”.

A partir de una convocatoria a conversar sobre la política de aislamiento en el ámbito de la escuela, la propuesta fue ampliando sus horizontes, aumentando en generalidad y cambiando su alcances (Boltanski, 2000). De calcular cuántos autos serían necesarios para llevar a todo un grado a una quinta, empezaron a discutirse abiertamente, por ejemplo, “los peligros de la vacunación obligatoria en niñxs”. Es importante tomar nota de que los espacios waldorf solo se asociaron de manera implícita a colectivos como este grupo de

4 Muro de Facebook de “Familias Autoconvocadas”, último ingreso diciembre de 2022.

“Familias Autoconvocadas” que, se decían autoconvocadas para remarcar que no habían surgido de ninguna entidad específica. La dilución de las instituciones y la reivindicación de las familias como actor de las iniciativas durante la pandemia fue un modo de eludir problemas reales o imaginarios ante las medidas sanitarias. Durante el confinamiento de 2020, en reuniones en lxs que se coordinaban encuentros en lugares públicos, lxs docentes remarcaban que esos eventos “no debían tener nada que ver con la escuela” y que “si circulaba la enfermedad por ahí era completa responsabilidad de las familias”. En el invierno de 2021, por ejemplo, algunas comunidades realizaron la tradicional Fiesta del Farolito en parques públicos a partir de la organización de “grupos de familias”. No había convocatorias desde las escuelas, aunque se hubieran practicado durante semanas las canciones para esa fiesta en el horario escolar; no había *flyer* oficial, ni comunicación de ningún tipo al respecto. Y aunque estaba prohibido y no hubo discursos institucionales, el día de la fiesta se reunieron más de cien personas que, quizás siguiendo el ejemplo de las organizaciones de derechos humanos en los años 1970, se mantuvieron caminando por el parque casi todo el tiempo que duró el evento para que la policía no fuera a reprocharles que estuvieran haciendo un evento prohibido.

Más allá de esa separación, en el grupo de Familias Autoconvocadas se promocionaban las actividades de diferentes escuelas. Esto se intercalaba con conferencias de distintas entidades formadas para contrariar la política de la Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), como el grupo de Epidemiólogos Argentinos Metadisciplinarios, el grupo de Médicos por la Verdad o la Red Nacional de Consentimiento Informado. En el grupo también se propiciaron charlas con otrxs profesionales y académicxs sobre temas menos explícitamente asociados a las medidas sanitarias vigentes. Esa variedad aspiraba probablemente a validar el espacio de la página para conversar sobre asuntos científicos y médicos, más allá de la pandemia.

El hecho de que parte de la comunidad antroposófica argentina adhiriera a estas miradas contrarias a la política sanitaria oficial comenzó a ser cada vez más explícito. Entonces, aunque muchos descontentos no alcanzaron a suponer un quiebre, la tirantez con miembros de la comunidad que no tenían esa perspectiva sobre lo que estaba sucediendo se incrementó. Hubo salidas de los proyectos, familias que vieron la pandemia como un partea-guas que les permitió terminar de definir antiguas diferencias y se retiraron. Y hubo otras que permanecieron, pero aún así con una mayor consciencia de sus distancias con el espacio educativo y social del que participaban. Carlos, papá de dos niñxs, comentaba entonces que a él nunca lo había convencido lo pedagógico, pero que habían elegido el espacio “por lo humano, por el cuidado de lo humano que había ahí” pero que ahora “se preguntaba si lo que para él era cuidar tenía algo que ver con lo que otras familias consideraban que era cuidar”: “¿Qué le decís a la gente que está perdiendo sus seres queridos? ¿Que qué lástima que no tomaron más vitamina C o resolvieron sus problemas emocionales a tiempo para no entrar en terapia intensiva?”.

Algunas familias, después de mudar a sus hijxs de escuela, se lamentaron relativamente de la decisión tomada porque no habían dimensionado el nivel de cambio al que se iban a enfrentar en el contexto de 2021, cuando todavía se aplicaban protocolos estrictos en otro tipo de escuelas. La madre de una niña que fue cambiada a una escuela privada en esos meses, Adriana, comentaba al respecto:

Yo quería más protocolos... y ahora me doy cuenta de que soy una mami waldorf [risas]... No puedo creer las cosas que estoy viendo en el nuevo colegio... hisopados preventivos... ¿habías escuchado hablar de algo así? [hace gestos con las manos como de comillas] Un pibe con moco y se cierra la burbuja hasta que no llevás un hisopado negativo. Sentís la presión institucional y sobretodo la presión de las familias... es tremendo... La gente responde en el grupito, “espero que no sea nada, avisanos cuando tengas el hisopado”... ¡tremendo! ¡No los dejan correr! ¡Todo el tiempo les dicen que se queden sentados! ¡Hay días que no salen al patio por el aforo! ¡Ocho horas sentados! Ahora me doy cuenta de que yo era una mami mucho más waldorf de lo que creía...

Hubo también migraciones hacia las escuelas waldorf de parte de familias horrorizadas por la aplicación de protocolos en las escuelas “tradicionales”, medidas que, según algunas de ellas, las estaban convirtiendo “en campos de concentración”. E incluso hubo migraciones de niñxs que iban a un proyecto en 2020 y que cambiaron a otro en el ciclo 2021 con el objetivo de encontrar un espacio en el que se aplicaran aún menos las medidas de distanciamiento que consideraban tan perjudiciales para las infancias. Tal fue la decisión de la familia de Sol, cuyxs progenitorxs se oponían de manera total al uso de barbijo: “Elegimos una educación waldorf para que eso no nos pase, por eso la cambiamos”.

Esta es una escuela waldorf

*“Mi miedo de nada sirve..., pensaré solamente en lo que hay que hacer”
Rudolf Steiner*

Ante el aumento de casos, en abril de 2021, el presidente Alberto Fernández emitió un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) por el cual se suspendían las clases presenciales durante dos semanas en el Área Metropolitana de Buenos Aires con el objetivo de contener la segunda ola de coronavirus. Parte del asociacionismo waldorf participó de las movilizaciones en contra de las medidas oficiales de suspensión de las clases, convocando a la Quinta presidencial de Olivos para manifestar su desacuerdo frente a la suspensión de actividades. Públicamente, los grupos como “Familias Autoconvocadas” invitaron a movilizarse y también algunxs maestrxs expresaron en sus redes sociales el apoyo a las protestas identificándose como “anticuarentena”.

La polarización se incrementó el domingo previo a que entrara en vigencia la medida, cuando el jefe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Horacio Rodríguez Larreta, anunció que las aulas seguirían abiertas en su jurisdicción gracias a un fallo de la Sala IV de la Cámara en lo Contencioso Administrativo de la Ciudad. Supervisión informó que habría clases al día siguiente a una hora en que la mayoría de lxs niñxs ya se había dormido, pensando que no iría a la escuela al día siguiente. Rápidamente el gobierno nacional objetó que la Ciudad no tenía competencias para expedirse sobre lo dispuesto por el DNU, ya que se trataba de una medida de carácter sanitario en el contexto de una pandemia y, después de algunos movimientos jurídicos, el expediente fue girado a la Corte Suprema de Justicia. La medida quedó en un limbo de autoridad.

Fueron días de incertidumbre en los que no estuvo claro qué hacer para las familias con niñxs, no solo las del mundo antroposófico. Siendo el Presidente de la Nación y el Jefe de la Ciudad de Buenos Aires figuras de signo político contrario, lo que desde el principio había tenido una coloración política, ahora se convertía en una geografía polarizada de adhesiones (Heredia y Palmeira, 2006). Muchas familias alineadas con el gobierno nacional decidieron mantener a sus hijxs en casa para cumplir con el DNU presidencial, mientras que otras, por razones políticas, de conveniencia práctica o ideológicas sobre la pandemia, decidieron sostener a sus niñxs en la presencialidad.

El proceso que se dio en torno a esta incertidumbre en un grupo waldorf permite poner de manifiesto no sólo la heterogeneidad de actores que habita las escuelas antroposóficas sino también cómo esos mundos están en permanente transformación gracias a la acción de sus participantes. El caso recuperado no es necesariamente representativo de lo que sucedió en otros grupos o espacios educativos, pero su examen es valioso porque, incluso en su eventual excepcionalidad, permite observar cómo los actores del circuito alternativo producen normalidad (Grendi, 1994) en el marco de juegos y reglas que son expuestos en situación y disputados de modos que es preciso describir (Bazin, 2017).

Aquel lunes se presentaron en la escuela la mitad de lxs niñxs de un grado. La maestra dejó abierta la posibilidad de reorganizar una continuidad “en burbujas” a partir de ese momento, dado que, en los términos de ella, algunas “necesitaban mayores cuidados”. En una reunión quienes que no habían suspendido asistencia dejaron en claro que no deseaban la aplicación de protocolos en el aula, mientras que lxs otrxs abundaron sobre la importancia de atender a ciertas medidas de distanciamiento social. Adriana comentaba, luego de esa reunión, que otra madre había preguntado qué había cambiado desde el comienzo de clases hasta ese momento para que se pidiera volver al sistema de burbujas. Según ella, esas familias ni siquiera estaban enteradas de que el país estaba atravesando la segunda ola de Covid. Y también se alarmaba de que preguntaran cuál era la diferencia entre tener, al mismo tiempo, 10 y 20 niñxs en un grado, sugiriendo que carecían de la información mínima sobre cómo se extendía la enfermedad. Por su parte, algunas de las familias que

continuaban enviando a sus hijxs a la escuela señalaban que quienes no estaban haciéndolo eran víctimas de información mentirosa provista por los medios de comunicación masivos y la biomedicina. La verdad de lo que estaba pasando, desde su óptica, se podía seguir a través de otros medios, muchas veces censurados en internet, redes sociales y videos de circulación restringida. Otrxs, minoritarixs, no negaban la pandemia ni contrariaban los argumentos médicos oficiales pero habían decidido correr el riesgo de contagio, ya que no consideraban mejor que sus niñxs usaran barbijo (“no pueden respirar”) o dejaran de participar de la vida escolar con las consecuencias emocionales que eso podía implicar desde su óptica. Para estxs últimos, habitar una escuela waldorf garantizaba un acompañamiento afín a sus deseos.

La escuela como institución, mientras tanto, evadía tomar cartas en el asunto con el discurso de que cada grupo precisaba encontrar modos propios de “satisfacer sus diversas necesidades de cuidado”. El problema era que para unxs, la convivencia implicaba el uso de barbijos y para otrxs, el no uso de barbijos, ya que no solo entorpecían la respiración sino que, además, “disciplinaban el espíritu, infundiendo miedo y restringiendo el crecimiento”. El tapabocas era, como se difundía en redes sociales vinculadas al mensaje antroposófico, un bozal, una barrera impuesta para dominar el espíritu. Para unxs, la división del grupo en burbujas podía contribuir a limitar eventuales contagios; mientras que para otrxs, la continuidad de la presencialidad completa era fundamental para permitirles a lxs niñxs habitar el espacio de manera saludable, reforzando su sistema inmunitario y su vida emocional.

La idea de armar burbujas fue muy pronto abandonada por la docente dado que, en el limbo de autoridad respecto a qué se debía hacer oficialmente, algunxs niñxs se habían ido reintegrando al aula y otras familias manifestaban que no volverían a la escuela mientras estuviera vigente el decreto del gobierno nacional. Dos semanas más tarde, la maestra señaló que las familias seguían prefiriendo quedarse en las casas, por lo que armar burbujas con lxs niñxs que estaban concurrendo al establecimiento ya no tenía sentido porque eran pocxs y, además, aquellxs que sí acudían no precisaban medidas de distanciamiento. Anunció entonces que pronto empezaría a enviar tareas de manera virtual para que se pusieran al día lxs que no estaban asistiendo. Ante estos anuncios, las familias de estxs niñxs empezaron a tomar contacto entre ellas y convocaron abiertamente a formar un grupo específico para conversar horizontalmente y pensar opciones. Fue así como surgió un pequeño núcleo distinto que empezó poner en común lo que sus integrantes venían pensando al respecto pero viviendo de modo aislado. Solo se sumaron lxs progenitorxs de quienes no estaban asistiendo, cuatro familias, y tres más a quienes la situación les parecía “injusta” (en total eran 7 niñes de 20 que tenía el grado). A tres semanas de tener a las infancias en casa, ya no se trataba de no querer participar de la vida escolar como un acto de lealtad al decreto del gobierno nacional. Esa parecía una causa perdida. Las familias consideraban que no había condiciones para la implementación de las mínimas recomendaciones sanitarias en la escuela y querían que su punto de vista sobre los cuidados también encontrara

lugar. En ese nuevo subgrupo, “el grupo pequeño”, se fue poniendo en común la intención de que lxs niñxs volvieran a la escuela, más allá del DNU, de las adhesiones políticas y de las evaluaciones morales sobre lo que estaba ocurriendo. Esa vuelta estaba supeditada a la adopción de algunos protocolos, cuestión que consideraban “casi imposible conseguir”. Se trataba de familias que no pertenecían al núcleo duro cercano a la antroposofía, aunque no por ello alejadas de modos de vida alternativos y sus críticas a la biomedicina. Algunas de las madres habían parido en sus casas, dos eran profesoras de yoga y una masajista era ayurvédica, incluso algunos adherían a la “libre vacunación”. La formación de ese subgrupo fue una fuente de sostén moral y emocional para sus participantes, al mismo tiempo, que un espacio de validación, cosa que no sucedió en otros grados en donde las familias con opiniones diferentes frente a la pandemia y los cuidados quedaron aisladas, muchas veces creyendo que su posición era totalmente ajena a la vida escolar. El pedido que consiguieron consensuar fue circulado al resto de familias. Se solicitaba la formación de burbujas en días alternados, una de ellas estaría conformada por quienes querían mayores protocolos. La primera reacción de quienes no habían participado de la confección de la solicitud fue señalar que no era justo “haber quedado fuera de las conversaciones” y que era necesario seguir encontrándose en reuniones “como comunidad” para conversar, es decir, ponían en cuestión el modo en el que la iniciativa se había gestado, sin cuestionar directamente la propuesta. La docente invitó entonces a un encuentro para considerar lo que se estaba moviendo entre las familias. Algunas expusieron allí sus razones por las cuales no querían la formación de burbujas: en parte, porque no podían garantizar el cuidado de sus niñxs durante la jornada laboral y en parte porque, desde su punto de vista, el cuidado de la salud “no debía restringirse al cuidado del cuerpo físico, sino fundamentalmente del emocional y psíquico”. Desde esta perspectiva, argumentaba por ejemplo Mercedes, madre de dos niñxs, podía llegar a estar dispuesta a que sus hijxs usaran barbijo en la sala, pero no a que se formaran burbujas dado que, ir a la escuela todos los días y estar en contacto con sus amigxs, era fundamental para “pensar la salud de manera integral y no restringir los cuidados al plano físico”.

Los estados de ánimo se fueron expresando cada vez con menos deferencia. La disputa era por el sentido de la situación que se estaba viviendo, pero eso implicaba conversar sobre los fundamentos de una identidad grupal. La docente informó que había tomado la decisión de organizar dos burbujas con el objetivo de reintegrar, luego de cuatro semanas, a lxs niñxs que no estaban yendo a la escuela. Varias familias manifestaron su desacuerdo. En función de estos descontentos, se volvió a convocar a un nuevo encuentro en donde también estarían otras maestras de la escuela y la médica escolar. El nivel de malestar grupal y el cuestionamiento a las decisiones de la docente requerían de la presencia de otras figuras institucionales que le dieran soporte. En la previa de esa reunión, el intercambio por redes sociales se puso más álgido de lo habitual. Lorena recuerda que entonces alguien explicitó una opinión que no había sido formulada en esos términos hasta entonces, aunque fuera obvia, que la escuela waldorf tenía “una cierta idiosincrasia definida

respecto a los barbijos y el covid”, y que otrxs se alinearon públicamente con esa opinión diciendo que era necesario “sincerarse sobre a qué escuela queríamos mandar a nuestros hijxs”. Para deslegitimar el pedido que el “grupo pequeño” impulsaba, algunas de las familias que se autopercibían como más en línea con la mirada antroposofica impugnaban su lugar de enunciación, su legitimidad para pretender cambiar aspectos del funcionamiento colectivo. “¡Por algo elegimos este espacio!”, señalaban, llenando el lugar de la razón con un contenido específico. Era, no obstante, la docente waldorf quien estaba proponiendo la formación de burbujas, en respuesta, ciertamente, al pedido de las familias que, según ella, “necesitaban más cuidados”.⁵ Es interesante la construcción de una legitimidad desigual que se reforzó en ese momento, pero que ya estaba presente desde el momento mismo de plantear las diferencias. Quienes no querían aceptar la propuesta de las burbujas pasaron a radicar sus razones en un plano ideológico, corriéndose del argumento basado en lo comunitario: ya no se trataba de hacer lugar a la diversidad de necesidades, “por algo elegimos esta escuela”, una con “una cierta idiosincrasia”. Quienes pedían protocolos reivindicaron el argumento de la comunidad, señalando que ellxs tenían derecho a participar de la vida escolar sin postergar sus modos de ver la situación.

En una nueva reunión, la docente sostuvo la decisión de formar las burbujas, a pesar de que la médica escolar remarcó que era por una necesidad de las familias y no de lxs niñxs que, desde su punto de vista, estaban “rosadx y felices” tal como estaban. La discusión entre lxs padres y madres adquirió un tono distinto al que venían teniendo los encuentros del último año y meses. Una madre dijo que ella tenía “muy buena información sobre lo que estaba sucediendo”, que “no salía en los diarios porque estaba censurada” y que “se sabía científicamente que las vacunas eran veneno”. Otra madre del “grupo pequeño” pidió explicaciones a las maestras presentes, según recuerda: “Hace cinco años que estamos en esta escuela, que me digan a cada rato que una postura como la mía no tiene que ver con esta escuela, la verdad es que no lo puedo entender...”. Una de las maestras que estaba presente, llegado un momento de algidez, expresó que “la pedagogía waldorf no tenía una postura específica sobre la pandemia”, atenta quizás a la necesidad de desactivar el rumbo excluyente que estaba tomando el intercambio. La respuesta que daba aludía al límite que se había alcanzado, en donde las familias ahora discutían quién tenía derecho a opinar y quién no sobre qué hacer. Unxs afirmaban que el pedido era ilegítimo dado que una escuela waldorf implicaba determinadas convergencias ideológicas; mientras que otrxs pretendían invalidar ese argumento señalando que la comunidad estaba compuesta de una mayor diversidad de perspectivas.

5 La figura de lxs maestrxs en la pedagogía Waldorf es muy distinta de la de unx docente normal. Son el *alma mater* del grado durante los 7 años que dura la primaria, tomando toda serie de decisiones, acompañando a las familias de cerca con incumbencias más profundas que la impartición de conocimientos académicos. Además, lxs maestrxs conforman “la pedagógica” que es el órgano máximo de toma de decisiones de las escuelas.

El efectivo funcionamiento de las burbujas partió aguas. Algunas familias empezaron a manifestar su encono, por ejemplo, al cruzarse yendo a buscar a hermanxs en el día del funcionamiento de la otra burbuja. Quienes habían conseguido la formación de burbujas aparecían, a los ojos de lxs que hasta entonces estaban yendo a la escuela todos los días, como personas que les habían restringido libertades de manera indebida. El punto más ríspido llegó a fines de junio, cuando en respuesta a pedidos varios por revisar las medidas de parte del “grupo grande”, se convocó a una nueva reunión para volver a discutir la persistencia de las burbujas. En ese encuentro se señaló que algunxs niñxs cuyas familias habían impulsado la conformación de burbujas se juntaban por fuera de la escuela con otros de la otra burbuja, poniendo en cuestión la sinceridad con la cual se habían reivindicado mayores protocolos. La búsqueda de contradicciones en la acción ajena era una operación crítica poco cordial en el marco de una comunidad antes armoniosa. La conflictividad había cambiado de la búsqueda de una articulación entre autonomía y comunidad hacia una disputa por la pertenencia a la comunidad. Durante el conflicto, hubo entonces un hacerse y rehacerse de lo comunitario, que en los años venideros implicaron la salida de varias familias del grado, aunque no estrictamente como consecuencia de esta controversia, pero no indiferente a ella. La comunidad siguió atravesada por otros conflictos, fundamentalmente en relación a la perspectiva de género, en donde también la pertenencia se vería puesta en el centro de la escena.

Reflexiones finales

Los espacios en los que se cultivan modos de vida alternativos centrados en una conexión espiritual de sus comunidades, como las escuelas waldorf, son a menudo imaginados como lugares de relativa armonía, en donde el conflicto, si lo hay, no termina de expresarse. El trabajo etnográfico permite erosionar cierto exotismo que rodea a esas grupalidades, mostrando su relativa heterogeneidad, pero sobre todo registrando la enorme cantidad de destrezas que despliegan sus participantes para darle sentido a su experiencia común y conseguir pertenecer y seguir perteneciendo al grupo. Poner el foco en la mayoría intensa de sus activistas más apegadxs no representa al conjunto de sus dinámicas y procesos vividos sino que, por el contrario, a menudo entorpece la posibilidad de comprender que aquello que parece una creencia suele ser una reivindicación en aras de hacer cosas en un espacio está vivo, que es complejo, que se encuentra habitado por otrxs, en permanente gerundio.

La pandemia de covid-19 produjo un cisma importante en el espacio educativo observado porque volvió incómoda una heterogeneidad que le era constitutiva pero que había estado mejor disimulada, a diferencia de otros espacios en donde esa cualidad diversa es evidente -como la escuela pública, en donde no se espera homogeneidad ideológica o estilos de vida comunes. La visibilización de esa heterogeneidad fragilizó el imaginario de comunidad, tan caro a la prédica waldorf. De qué se trataba lo que estaba pasando y hasta qué

punto lxs actorxs podían arrogarse el derecho de pedir mayores protocolos o de negarlos en nombre de una idiosincrasia reivindicada pero no compartida... todo eso se puso sobre la mesa durante la pandemia en donde fue necesario acordar (incluso en el desacuerdo) permanentemente qué es lo que estaba sucediendo (Thireau, 2019). El panorama no era evidente ya que las nociones de autonomía y de comunidad, a la luz de una cosmología específica, eran elementos a tener en cuenta a la hora de realizar cualquier ajuste.

Las tensiones no nacieron con el covid, solo se expresaron de un modo más estridente en ese momento, como un excepcional-normal (Grendi, 1994). Antes convivían sin mayores sobresaltos familias que vacunaban a sus hijxs con familias que preferían la “libre vacunación”, acomodándose para no sentenciar sobre las decisiones pensadas como ajenas. Antes cohabitaban quienes querían una aplicación más estricta de la Ley de Educación Sexual Integral y quienes preferían sostener una mirada más prescindente sobre la sexualidad en las infancias. Antes compartían personas ateas o agnósticas con familias que esperaban una perspectiva cristiana espiritual para la educación de sus hijxs. En muchos momentos, sobre estos y otros muchos temas, las disputas corrieron el riesgo de escalar. Sin embargo, la conflictividad se contuvo más temprano, como en una *kermesse* en la que la comisión organizadora había propuesto ofrecer asado a la estaca y salieron al cruce familias veganas y vegetarianas. El evento fue suspendido. Los motivos que se dieron para esa suspensión fueron otros, el clima o la dificultad para vender las entradas, pero el malestar que había generado el tema de la carne asándose en el patio de una escuela waldorf era claramente una de las razones por las cuales se había dado ese desenlace. “Carne sí” o “carne no” eran dilemas de la vida personal de las familias hasta que se pretendía asarla en el patio de la escuela waldorf, momento en el que esa acción pasaba a ser una instancia de definición de la comunidad, de lo que se era, del modo en el que se hablaba sobre sí. La controversia en torno a la pandemia fue mucho más lejos, no pudiendo ser detenida de modo sencillo.

El proceso descrito permite dar cuenta de que, como señala Bruno Latour en *Reensamblar lo social*, “los grupos no son cosas silenciosas”. Son “el producto provisorio de un clamor constante hecho de millones de voces contradictorias que hablan acerca de lo que es un grupo” (Latour, 2008: 53). Comprender la importancia que tiene este enfoque para atender a los asociacionismos alternativos, tan expuestos a la mirada exotizante que busca visibilizar y explicar experiencias a costa de ver creencias en donde hay operaciones prácticas, parece ser una vía prometedora para capturar la fuerza de la acción creativa que impulsan los actores en su búsqueda por ser e intervenir en el mundo contemporáneo en sus propios términos.

Referencias bibliográficas

Bazin, Jean (2017). “Interpretar o describir. Notas críticas sobre el conocimiento antropológico”, en *Historia pragmática. Una perspectiva sobre la acción, el contexto y las fuentes*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 105-24.

- Boltanski, Luc (2000). *El Amor y la Justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Boltanski, Luc (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris, Éditions Gallimard.
- Buzeki, Mariana, Alquezar, Moira y Ramallo, Francisco (2019). "Alternativas a la escuela : notas para una conversación descolonial". *Revista Cátedras Paralelas*, N° 16, pp. 113-131.
- Calafell Sala, Nuria (2015). "La emergencia de la violencia obstétrica como modelo de mundo contra-hegemónico". *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, N° 10, pp. 331-354.
- Carozzi, María Julia (1999). "La autonomía como religión: la nueva era". *Alteridades*, N° 18, pp. 19-38.
- Cerutti, Simona (2011). "“À rebrousse-poil”: dialogue sur la méthode". *Critique*, N° 769-770, pp. 564-575.
- Cerutti, Simona (2016). "Who is below?". *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, N° 70, pp. 931-56.
- De la Fuente, Analía (2019). "Una gramática escolar para la autogestión: El caso de la Comunidad Educativa Las Rosas, una escuela de gestión social". Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Plata, La Plata.
- De L'Estoile, Benoît (2020). "El dinero es bueno, pero un amigo es mejor". Incertidumbre, orientación al futuro y "la Economía". *Cuadernos de antropología social*, N° 51, pp. 49-69.
- Dodier, Nicolas (1991). "Agir dans plusieurs mondes". *Revue Critique*, N° 529-530, pp. 427-458.
- Easton, Freda (1997). "Educating the Whole Child, "Head, Heart, and Hands": Learning from the Waldorf Experience". *Theory Into Practice*, N° 36, pp. 87-94.
- Fernández Álvarez, María Inés, y Perelman, Mariano (2020). "Perspectivas antropológicas sobre las formas de (ganarse la) vida". *Cuadernos de antropología social*, N° 51.
- Fornes, Valeria (2011). "Parirás con poder... (pero en tu casa). El parto domiciliario como experiencia contemporánea" en *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. Buenos Aires, Ciccus, pp. 133-154.
- Funes, María Eugenia (2016). "La sacralización del éxito. Un análisis etnográfico sobre espiritualidad Nueva Era y prácticas económicas en Buenos Aires". Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Funes, María EEugenia (2018a). "La espiritualización de lo cotidiano. Estilos de vida, experiencias espaciales y sectores medios en la periferia de Buenos Aires". Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Buenos Aires.
- Funes, María Eugenia (2018b). "La incorporación del marco interpretativo de la espiritualidad Nueva Era como una socialización de transformación" en X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Garzón Rogé, Mariana (2017). "Aprendices en un país extranjero. Notas para una historia pragmática" en *Historia Pragmática. Una perspectiva sobre la acción, el contexto y las fuentes*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 9-35.

- Grendi, Edoardo (1994). "Ripensare la microstoria?". *Quaderni storici*, N° 86, pp. 539-549.
- Heredia, Beatriz y Palmeira, Moacir (2006). "O voto como adesão". *Teoria e Cultura*, N°1, pp. 35-58.
- Irrazábal, Gabriela, Belli, Laura y Funes, María Eugenia (2019). "Derecho a la salud versus objeción de conciencia en la Argentina". *Revista Bioética*, N° 27, pp. 728-738.
- Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.
- Lins Ribeiro, Gustavo (1989). "Descotidianizar . Extrañamiento y conciencia práctica . Un ensayo sobre la perspectiva antropológica". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2, pp. 65-69.
- Mantilla, María Jimena (2020). "Usos y significados de la noción de naturaleza en el modelo de "parto y crianza fisiológica" en la ciudad de Buenos Aires". *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, N° 41, pp.149-166.
- Narotzky, Susana, y Besnier, Niko (2014). "Crisis, Value, and Hope: Rethinking the Economy". *Current Anthropology*, N° 55, pp. 4-16.
- Olivier de Sardan, Jean Pierre (2015). "Emic and the Actors' Point of View" en *Epistemology, Fieldwork, and Anthropology*. New York, Palgrave Macmillan US, pp. 65-82.
- Oort, Henk Van (2008). *Anthroposophy: A Concise Introduction to Rudolf Steiners Spiritual Philosophy*. Temple Lodge Publishing.
- Pérez Rueda, Ani (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogías libertarias y nueva educación*. España, Virus Editorial.
- Quattocchi, Patrizia, y Magnone, Natalia (2020). *Violencia obstétrica en América Latina: conceptualización, experiencias, medición y estrategias*. EDUNLa, Buenos Aires.
- Ramallo, Francisco (2018). "El conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela El canto del Fuego". *Cronía*, N° 14, pp. 48-57.
- Riera, Verónica, Saccol, Carolina y Wright, Pablo (2018). "Cosmologías practicadas: un acercamiento etnográfico a la antroposofía" en *Periferias sagradas en la modernidad argentina*. Buenos Aires, Biblos, pp. 57-76.
- Saizar, Mercedes, y Bordes, Mariana (2014). "Espiritualidad y otros motivos de elección de terapias alternativas en Buenos Aires (Argentina)". *Mitológicas*, N° 29, pp. 9-24.
- Scott, Joan W. (1991). "The evidence of experience". *Critical Inquiry*, N° 17, pp. 773-797.
- Stone, Donald (1976). "The Human Potential Movement" en *The New Religious Consciousness*. Berkeley, University of California Press, pp. 93-115.
- Thireau, Isabelle (2019). "S'accorder sur ce qui est". *Politix*, N° 125, pp.161-90.
- Thomas, William I. (2005). "La definición de la situación". *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, N° 10, pp. 27-32.
- Tronto, Joan (1994). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York, Routledge.
- Uhrmacher, Bruce (1995). "Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education". *Curriculum Inquiry*, N° 25, pp. 381-406.

- Weissmann, Patricia (2018a). (ed.). *Hacia una educación para el buen vivir: aportes desde las pedagogías críticas*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Weissmann, Patricia (2018b). *La otra educación: Relatos de experiencias*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- York, Michael (2003). *Historical Dictionary of New Age Movements*. The Scarecrow Press.
- York, Michael (2004). *The A to Z of New Age Movements*. Maryland, Scarecrow Press.