

LA ESCUELA (CATÓLICA) COTIDIANA. UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LAS EXPERIENCIAS  
FORMATIVAS ESCOLARES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE UN BARRIO TOBA/QOM DE BUENOS AIRES

Mariana García Palacios<sup>1</sup>

RESUMEN

El artículo analiza distintas dimensiones que hacen inteligibles las prácticas cotidianas en una escuela católica a la que asisten los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires. Desde una perspectiva etnográfica, se reconstruye la historia de la congregación religiosa y la visión que mayormente se tiene de los niños y niñas del barrio y sus trayectorias escolares, así como el proceso de evangelización llevado a cabo. Finalmente, se presentan claves de lectura acerca de las apropiaciones de los niños y niñas.

PALABRAS CLAVE: Escuela católica, Niños y niñas, Barrio toba/qom, Experiencias formativas, Apropiaciones.

ABSTRACT

The article analyzes different dimensions that make everyday practices intelligible in a Catholic school attended by children from a Toba/Qom neighborhood in Buenos Aires. From an ethnographic perspective, I'll reconstruct the history of the religious congregation, and the vision that is mostly held of the children and their school trajectories, as well as the evangelization process carried out. Finally, I'll present some clues to understand children's appropriations.

KEYWORDS: Catholic school, Children, Toba/Qom neighborhood, Formative experiences, Appropriations.

Manuscrito recibido: 15 de enero de 2018

Aceptado para su publicación: 9 de marzo de 2018

---

PRESENTACIÓN

Como parte de mis aproximaciones a las experiencias formativas religiosas en las que participan los niños y niñas de distintos barrios toba/qom, analizo la construcción de conocimiento y las identificaciones religiosas y étnicas en contextos interculturales. En el caso particular de un barrio toba de Gran Buenos Aires, mis visitas comenzaron con la investigación de doctorado, en 2006,

realizando, además de la indagación aún en curso en el barrio, dos períodos de trabajo de campo, en 2006 y en 2011, en la escuela a la que la gran mayoría de los niños había asistido o asistía en ese momento. En este escrito, me interesa analizar una serie de registros sobre este espacio educativo.

La escuela pertenece a la Iglesia Católica -más específicamente, al mismo obispado que cedió las tierras en las que se asienta el barrio frente a la escuela-. Por la mañana funciona el nivel medio

---

<sup>1</sup> CONICET/ Universidad de Buenos Aires (Programa de Antropología y Educación- Sección de Antropología Social); Puan 480, 4to piso, of.415; mariana.garciapalacios@gmail.com

y por la tarde, los niveles inicial y primario<sup>2</sup>. Los sentidos que a lo largo del tiempo se han ido construyendo respecto de los niños del barrio no son unívocos y muchas veces ponen de manifiesto la conflictiva articulación tanto entre las familias de los distintos barrios, como entre éstas y las autoridades de la escuela. En ocasiones, los vecinos de otros barrios han manifestado cierta incomodidad por los derechos diferenciales a los que accedería el barrio en tanto comunidad aborigen -generalmente en referencia con la obtención de becas para la matrícula y cuotas mensuales, financiadas tanto por la propia institución escolar (en un inicio) como por otras fundaciones-. A su vez, desde la escuela reivindicaban el “trato igualitario”, mientras que algunas personas del barrio cuestionan la ausencia de un “trato diferencial” (Borton *et al.* 2010).

Para desentrañar las diversas posiciones que se han configurado con el transcurrir de las relaciones cotidianas, y en las que intervienen procesos sociales más amplios, presentaré a continuación parte de mis últimos registros que involucraron al espacio escolar: una secuencia de situaciones acontecidas en 2011 con motivo de la conmemoración del 12 de octubre. Considero que en el análisis de esta serie de episodios podrán evidenciarse tanto procesos en pugna como también dificultades del propio proceso de trabajo antropológico (Achilli 2010).

*“Es jueves 13 de octubre y los dos 6° grados van a tener una actividad especial por lo que van al salón de proyecciones a ver un video realizado por canal Encuentro, llamado “Efemérides. Día del respeto a*

*la diversidad cultural”.* El documental narra de manera crítica la compleja construcción de la nacionalidad argentina. Se remonta a la llegada española a América y reconstruye brevemente los diversos períodos históricos, recurriendo a distintas voces: profesor de lengua wichí, antropólogas, etnohistoriadoras, docente de nivel primario, etc.

*Al finalizar el video, Ángela, una de las docentes, toma la palabra y dice ‘antes estábamos equivocados diciendo “conquista”, “descubrimiento”. Hay que saber que se murió mucha gente ese día’. (Me llama la atención que dice “ese día” varias veces, lo que contrasta con la reconstrucción procesual histórica del documental que acabamos de ver). Luego, retoma las palabras del profesor wichí del documental, que decía ‘todos somos personas’ (en referencia a qué tienen de parecido un criollo y un wichí) y dice: ‘todos somos personas; todos somos personas a pesar de’. También recuerda que ‘acá enfrente de la escuela tenemos una comunidad “quom” –y dirigiéndose a Jerónimo, del barrio, pregunta- ‘¿así se dice, Jero, “quom” o toba?’. Vuelve a preguntar porque Jerónimo no responde y finalmente él dice muy bajito “no sé” (...). Al salir del salón, veo un cartel que está colgado en la entrada a la biblioteca que dice ‘Aniversario de la Conquista de América’. (...)*

*Al día siguiente, viernes, llego al barrio y voy para la casa de Renata porque había quedado en hacer ese día una entrevista con ella. Me atiende su padre, Eduardo, quien me vio a través de la puerta que estaba abierta, y me dice que en unas horas tenían que ir a la escuela de enfrente para dar una charla, porque ayer la directora le preguntó si podía concurrir. Le pregunto si puedo acompañarlos y me contesta que sí. (Como en esos días, yo estaba yendo muy seguido a la escuela, no creía que hubiese problemas en participar de la charla que Eduardo iba a dar, pero, de todos modos,*

<sup>2</sup> Sólo para tener algunas referencias, según un censo realizado por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), el total de alumnos de esta escuela católica en particular para el año 1994 era de 820 (59 en nivel inicial, 484 en primario y 277 en medio). Aunque no tenemos datos para 1995, año de la llegada de los niños del barrio, según los datos que pudimos recabar, se contabilizaron entre 40 y 50 alumnos provenientes del barrio. Para mantener el anonimato, he reservado el nombre de la institución, así como de las personas que se mencionan. Del mismo modo, las fuentes fueron anonimizadas para no revelar la identidad de la escuela.

consultaría con la directora al llegar). Renata no llega y decido ir para lo de Clara, a entrevistarla. Charlamos casi dos horas y, al hacerse la hora en que Eduardo daría su charla, me voy para la escuela y lo encuentro a él y a Mariel, su esposa, con Victorio, otro artesano del barrio, disponiendo las artesanías en dos de las mesas del patio de afuera, a las que irían a comprar los alumnos cuando salieran al recreo. (...) En un instante, un grupo muy grande de chicos se abalanza sobre las mesas para ver las artesanías. Preguntan por los significados de las artesanías y por su precio. Esto dura todo el recreo; muchas maestras también se acercan y nos saludan.

En un momento, Carola, la directora, se aproxima para avisarle a Eduardo que va a ser el acto de los más grandes, de quinto y sexto grado. Vemos que van a entrar las banderas de ceremonia llevadas por dos niñas y un niño: la nacional, la provincial y la del papado. Vamos en dirección al salón de actos; los estudiantes están sentados y Carola se adelanta para tomar el micrófono y presentar a Eduardo:

-Carola: Veíamos en el video, el otro día, que los pueblos originarios por mucho tiempo se callaron, no hablaron. Nosotros tenemos a una comunidad toba enfrente de nuestra escuela, que están acá hace 16 años. Entonces, yo creo que es hora de que nos callemos nosotros y que los escuchemos, porque gracias a esa cultura, nosotros también estamos acá (...) Éste no es un día festivo; necesitamos aprender un poquito de lo que nos va a contar Eduardo, ¿lo recibimos con un fuerte aplauso? Todos aplauden y Eduardo se acerca al escenario.

-Eduardo: Muy buenas tardes, chicos [¡Buenas tardes!] ¿Cómo están? [Bien] Bueno, mi nombre es Eduardo, yo soy de lejos, de los tobas, nosotros llegamos acá en el año 1995 (...) Hace poco estuve en el Chaco, cambió todo, ya no hay cace-

ría; ahora algunos trabajan, los chicos, así como ustedes van a la escuela, algunos trabajan de maestros bilingües (...) Las creencias de los pueblos originarios son importantes por qué, porque nosotros creemos en el sol como dios padre, eterno creador y hacedor de la vida. Y después vienen el agua, el aire que usamos y la madre tierra, ¿sí? Porque ella nos da de comer... por ejemplo al monte, nosotros le decimos 'almacén'; cuando uno se levanta se va al monte y ahí trae la verdura, hay frutas... pero acá uno se levanta a la mañana porque tiene que ir al mercado y ahí tiene que ir con moneda. Sin moneda no hay nada. Entonces, ese es el cambio que nosotros aprendemos aquí en Buenos Aires (...) Pero sigo haciendo lo que yo aprendí desde chico: artesano; yo sé hacer cerámica, cestería, telar, madera, todo eso. Y con el tiempo de vivir en Buenos Aires aprendí a hacer albañilería, a colocar mosaicos, levantar paredes, hacer revoques, pintar (...) Aprendí un montón-

Uno de los chicos de la escuela le pregunta por los significados de las artesanías:

- Eduardo: Bueno, la lechuza simboliza la suerte, la palomita simboliza la paz y la amistad (...) la manito simboliza la abundancia.

- Un niño le pregunta: ¿Y ese que tiene la cara de un indiecito qué significa?

- Carola: ¿La cara de quién?

- Varios niños: ¡De un indio!

- Carola: Una máscara

-Niño: Es una cara así de un indio

-Una maestra [corrigiendo]: De un aborigen...

- Eduardo: Lo que hace la máscara: representa los ancestrales (...)

- Carola: Eduardo, ¿acá se acostumbra a hablar en la lengua madre en cada uno de los hogares de la comunidad qom?

- Eduardo: Sí, sí

- Carola: ¿Sí? ¿Hablan los chicos?

- Eduardo: Sí, hablan, porque nosotros siempre hablamos con nuestros hijos (...)

*por ejemplo, yo siempre les hablo de que no tienen que ser agresivos, no tienen que faltar el respeto. Porque los pueblos originarios eran muy respetuosos. Por más que sepa algo, pero se calla y empieza a aprender; a escuchar; primero, el silencio, no hace falta levantar la voz, sino suave, la medida, pero aquí en Buenos Aires me lleva a ser como más tensionado, cuando me doy cuenta hablo suave (...)*

*- Una maestra pregunta: ¿qué lengua hablan?*

*- Eduardo: qom*

*Algunos chicos le piden que hable en qom y Eduardo dice una frase de presentación y la traduce. Lo aplauden. Luego, toca el nviqne (violín qom). Lo aplauden nuevamente. Eduardo agradece la invitación y se despide. Carola le agradece a él el haberse acercado.*

*Como yo estoy parada detrás de los alumnos, que están sentados, alcanzo a ver bastante bien a todos. En algunos momentos de la charla de Eduardo, los dos chicos del barrio que veo, Federico y Dalia se ‘encogen’ dentro de sus sillas cuando sus compañeros se dan vuelta para mirarlos. Luego, comienza la actuación de “un gaucho y una china”, dos alumnos que explican su vestimenta y bailan.*

*Vuelvo a salir al patio para encontrarme con Eduardo, que ya había salido, Mariel y Victorio, y me siento en las mesas con ellos. Al rato, Carola se acerca adonde estamos para decirles que todo había salido muy lindo. Sin mediar mucha más conversación, Eduardo le pide una vacante a Carola para anotar a su hija el año que viene al jardín (luego a mí me aclararon que es para primer grado). Carola muestra una evidente incomodidad y les dice que es muy difícil ya que las inscripciones cerraron en agosto y que habían mandado notitas con los hermanitos. Ellos se quedan en silencio. El silencio se prolonga bastante y yo aclaro que ninguno de sus hijos está yendo a la escuela como para*

*recibir la notita. Carola dice, casi como pensando en voz alta, ‘¿y, pero... la otra gente del barrio?’.* Eduardo no dice nada y hay un largo silencio. Carola termina diciendo que vuelvan, que ella se lo va a comentar a la hermana, pero que vuelvan a hablar con ella la semana que viene.

*Cuando me reúno más tarde con Carola, me dice ‘es muy difícil, nosotros intentamos. Si ellos tienen otras creencias, el sol, el viento, nosotros lo entendemos’. Me despido y voy a sala de maestros porque había acordado con Ángela que iba a encontrarme con ella. Ángela fue alumna de la escuela desde el nivel inicial y luego se recibió de maestra y entró como docente. Ahora está en 6° grado, pero fue de los grados iniciales también y fue vicedirectora en 2010. Nos sentamos y tomamos un café. Me dice ‘siempre estuvimos muy pendientes de los nenes de la comunidad, de sus necesidades. Yo, por ejemplo, también trato de ver que el silencio es parte de sus tradiciones, de sus orígenes. Por ejemplo, Jerónimo [el niño al que se interpeló luego de ver el video] es muy introvertido. Es una comunidad muy cerrada. Por ejemplo, Federico es un divino, excelente, buena letra, me escribe ‘seño, te quiero’. Otros años también vinieron a charlar con las artesanías; los invitamos y vienen: son abiertos cuando los invitás. Y bueno, eso, insertarlos en nuestra comunidad, que vean que estamos interesados en sus creencias. Es un día de duelo para ellos’. Luego me comenta que ‘la escuela es católica; ellos tienen otra religión, pero la respetamos. En la escuela se habla de Dios, Jesús, María... los padres cuando anotan a sus hijos saben que sus chicos están en una escuela católica. Es lo que hacemos, ellos están, no se los obliga a participar, pero sí que escuchen. Nos respetamos, participan como oyentes y si también quieren participar activamente también pueden’.*

*Al día siguiente, cuando vuelvo al barrio,*

*voy a la casa de Federico a hacer una entrevista. Como lo había visto en el acto del día anterior en la escuela, le pregunto qué le había parecido. Me cuenta que le dio vergüenza porque los compañeros lo miraron, sobre todo cuando pasaron un video realizado en el barrio en el que aparece una foto suya”*

En estas situaciones tan complejas, me interesa poder dar cuenta de los sentidos que todos los participantes despliegan y que abrevan en sus modos de actuar e interpretar lo sucedido. Con esto quiero decir que en las páginas que siguen se intentará comprender los diversos puntos de vista y hacerlos inteligibles para quienes no participan de estos universos de sentido. Es posible sostener, junto con Rockwell, que el fin de la etnografía es “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros”, y que “cuando esto se logra, es posible volver a ver desde otro lugar lo que sucedió y comprender su significado desde una perspectiva cercana a la local” (Rockwell 2009: 50). A su vez, considero que resulta fundamental tornar comprensible no sólo los puntos de vista de los niños y niñas, y sus familiares, sino también los de los diversos agentes escolares<sup>3</sup>. Para ello, en primer lugar, introduciré brevemente la historia de la congregación religiosa, deteniéndome en los aspectos que contribuyan a esclarecer el “ideario escolar” y sus sentidos afianzados en las prácticas cotidianas. En segundo lugar, intentaré reconstruir la visión que mayormente se tiene de los niños y niñas del barrio y sus familias. Luego, me centraré en un aspecto que también se dejó entrever en la secuencia inicial y es la concurrencia a las escuelas para las charlas acerca de la “cultura toba”. Por último, daré cuenta del proceso de evangelización que se

lleva a cabo en la institución, para, finalmente, presentar algunas claves de lectura acerca de las apropiaciones de los niños y niñas.

#### LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL BARRIO SEGÚN LA ESCUELA

*De Italia a Buenos Aires: la escuela de la Congregación y la “comunidad católica”*

Las relaciones sociales que se dan dentro de la escuela y la congregación circunscriben la “comunidad católica” a un nivel local. Sin embargo, estas prácticas no pueden ser comprendidas completamente si las circunscribimos a un espacio geográfico determinado de antemano, como “la escuela católica”, y perdemos de vista sus vínculos con relaciones que exceden estas fronteras territoriales, pues estaríamos limitando nuestra capacidad de comprender muchos de los significados de las prácticas que allí se observan. En tanto que para comprender una interacción social cualquiera es preciso atender también a las concepciones y valores que necesariamente le otorgan sentido (Geertz 1994), considero fundamental detenerme en ciertos sentidos que trascienden los límites de la escuela católica, pero que nos ayudarán a comprender las prácticas que intentamos analizar.

La Congregación fue fundada en la década de 1860 en Italia. En el año de su fundación, se solicita una audiencia con el Papa Pío IX para presentar el Reglamento de la congregación, cuyo encabezado es “*El principal objetivo de este Instituto es practicar la caridad*” (Fuente: *Fundadora*, 1991: 21). Se perfila, entonces, como tarea fundamental la asistencia a “los más necesitados”: “[el Instituto] *nace bajo el signo de la más absoluta pobreza, pero animado de una inmensa caridad, que no rehúsa ningún pedido que venga de parte de los enfermos y de los pobres*” (Fuente: *Fundadora*, 1991: 29). El Reglamento fue aprobado definitivamente recién en la década de 1890, luego del Concilio Vaticano II<sup>4</sup>, pero ya la congregación se había

<sup>3</sup> Ha sido señalada la dificultad que la antropología pareciera tener en estudiar y comprender los puntos de vista de grupos sociales que se hallan en una situación cuanto menos privilegiada, los cuales no han sido tradicionalmente estudiados. Creo que la capacidad crítica de la disciplina puede ser mantenida (si no expandida en su potencialidad) explorando los puntos de vista de quienes detentan posiciones socialmente dominantes.

<sup>4</sup> Las relaciones entre las diversas congregaciones, órdenes y el clero secular dentro de la Iglesia católica no son unívocas y han cambiado a lo largo de la

expandido más allá de Italia, llegando a América Latina —a Bolivia, Brasil, Chile y Perú—.

En la década de 1910, las Hermanas arriban a la Argentina para pronto instalar en un “*rancherío del Bajo Belgrano*”, en Buenos Aires, un colegio gratuito para niñas “*con el objeto de fijarles una mejor dirección en la vida*” (Fuente: *Recuerdos*, 1980: 1). En el actual edificio, se estableció en 1942 una colonia de vacaciones para niñas de centros catequísticos parroquiales de la Arquidiócesis. Recién en 1960 se crea la escuela primaria y, con los años, el régimen de internado de niñas que había comenzado en la década de 1940 desaparece.

Desde su constitución, la caridad aparecía entonces como uno de los pilares de la institución<sup>5</sup>. En efecto, en el ideario de la escuela se establece que uno de sus “Fundamentos carismáticos” es la “Donación materna”<sup>6</sup>. Así, según Marcos, cate-

quista sacramental:

“... vos firmás el contrato e ingresás al colegio. En el contrato está estipulado [que los niños deben tomar la Primera Comunión en 5° grado]. [En el caso de los chicos del barrio] los padres optaron por otra religión, pero se les da la oportunidad de que sigan porque tienen la escuela enfrente (...) Eso un poco también tiene que ver con la caridad de la escuela y de la Iglesia, ¿viste?, no excluir. No excluir, con ellos se hace eso, tienen ese ¿cómo es que se dice?... Ese privilegio, por decirlo de alguna manera, con ellos, pero nada más”<sup>7</sup>.

En otro artículo (García Palacios 2015), damos cuenta de cómo la Iglesia nunca estuvo ausente en el disputado campo de la “asistencia” y la “cuestión social” en el país, presentándose siempre como el reverso, en materia de asistencia, promoción o política social de lo que el Estado hacía o dejaba de hacer (Zapata 2005). Como señala Santillán (2009), en una coyuntura social fuertemente marcada por un crecimiento de la marginalidad y una fragmentación heredada del período dictatorial, la Iglesia se constituye como una presencia casi exclusiva a nivel institucional. En la década de los ’90 y en un contexto signado por la “crisis del Estado de Bienestar” y un creciente proceso de privatización, la Iglesia interviene de forma ininterrumpida en los conflictos sociales y políticos (Santillán 2009). Reinterpretando en términos morales el debate entre las incumbencias públicas y privadas, “... algunos agentes de la iglesia, sacerdotes y laicos, se juegan su incumbencia institucional en materia de política social. La caridad del voluntariado es significada como

---

historia. No obstante, las relaciones con la congregación han sido relativamente estrechas desde el comienzo. Actualmente, esta conducción de la Iglesia y sus principios, simbólicamente expresada en la bandera papal que observamos en la secuencia de campo inicial, se traduce, entre otras cosas, en las reuniones que se realizan a principio de cada año con el obispado de la diócesis de Zárate-Campana, en la que participan “*todos los maestros de todos los colegios católicos de la diócesis. Y nos dan charlas (...) cómo tenemos que hacer el trabajo de cristianos*” (Antonia, Asistente social).

<sup>5</sup> La caridad es una de las tres virtudes teologales sostenida por la Iglesia Católica (además de la fe y la esperanza) que caracterizarían el obrar cristiano. Según Zapata, en la década de 1950, con una intención de renovación, la categoría de beneficencia entra en desuso y se recrea el significado de la vieja categoría teológica de la caridad (2005: 42).

<sup>6</sup> En este punto, es necesario observar diferentes niveles de conflicto que emergen incluso en relación con un sistema de valores que suele presentarse como homogéneo, como es el caso de la Iglesia Católica. No obstante, entre muchos de los agentes escolares (maestras/os, catequista, directores/as, miembros del gabinete) existía cierto consenso, siempre negociado, alrededor de los significados (aún los contradictorios) de las formas simbólicas de la religión católica y acerca de lo que “es” un/a niño/a y lo que se espera de él/ella. Así, muchos docentes y directivos se apropian de este lenguaje y utilizan en la descripción de su labor, expresiones como “*sembrar amor*”, “*Dios me mandó acá, yo sé que fue Dios soy muy creyente*”, “*Tengo vocación de servicio*”, “*Es un poco devolver todo lo que Dios te da*”.

---

<sup>7</sup> Los *gom* adscriben mayoritariamente al *Evangelio*, un movimiento sociorreligioso que fusiona creativamente elementos del pentecostalismo con otros considerados “tradicionales” entre los *gom* (Ceriani y Citro, 2005). En la escuela, los niños son en principio identificados como “no católicos”: “*a los únicos chicos que dejamos entrar que no sean católicos son los tobas*” (Ernesto, vicedirector).

un modo católico de subsanar problemas de índole estatal, constituyendo a ese agente social y su espíritu moralmente intachable en un interlocutor (...) en las labores que competen (...) al fuero estatal” (Zapata 2005: 42). En este marco, a mediados de los '90, se conforma el barrio. Según la asistente social de la escuela, quien se desempeñó en el cargo de 1993 a 2011: *“Bueno, se hizo el contacto con la curia, les regalaron los terrenos (...) la gente que vivía acá en los barrios se empezó a sentir mal, dicen ¿cómo viene gente de afuera, nosotros viviendo acá –(...) gente muy pobre había- (...) Dijeron que eran evangélicos. Entonces la escuela les permitió igual venir...”* (Norma, Asistente social).

Desde la congregación se afirma haber distribuido y donado diversos bienes y recursos que van desde las tierras, albergue en la escuela para las primeras personas que llegaron al barrio (mientras construían las primeras casillas), donaciones de ropa, ayuda con los trámites de documentaciones y con la solicitud y distribución de planes y subsidios del Estado. Las personas que hacen caridad no pretenden a cambio bienes tangibles; “... su recompensa, no consciente ni plenamente buscada y calculada, la encuentran en las formas de autoridad que se inscriben en las personas...” (Zapata 2005:51). De este modo, la inclusión de los chicos en el establecimiento se concibe como un acto caritativo de parte de la escuela y esto hace inteligible muchas de sus acciones y su relación con el “barrio toba” y los barrios vecinos. En tanto las condiciones socioeconómicas son bastante compartidas, las relaciones conflictivas con los vecinos se viven en vinculación con ciertos derechos diferenciales a los que accedería el barrio toba en tanto comunidad aborígen. Entre ellos, principalmente, hay que contemplar el propio terreno (*“¿cómo viene gente de afuera?”*) y la eximición del pago de la matrícula (únicamente en los primeros tiempos). Pero mientras que las tierras, desde las posiciones construidas desde la escuela (hermanas de la congregación, docentes y profesionales del gabinete), aparecen mayoritariamente como un “don”, para los habitantes del barrio representan la confluencia de diversas experiencias y acciones colectivas organizadas en pos de la “demanda” por el cumpli-

miento de un derecho (Spennemann 2006; Hecht 2010).

Por otro lado, en relación con los propósitos establecidos por la congregación, podemos rastrear, en segundo lugar, los sentidos sociales en torno a la niñez. Veamos, por ejemplo, un fragmento extraído de la Revista de la congregación, que se difundía en todas sus sedes: *“La acción de una maestra de Jardín de Infantes, es, en cierto sentido, de mucha más responsabilidad que la de una profesora de secundaria o de Universidad. (...) la maestra de Jardín de Infantes tiene la posibilidad de una comunicación directa que en una criatura totalmente disponible como es el niño, imprime una huella que difícilmente se podrá borrar (...) Permanecerá por toda la vida una resonancia, una disponibilidad que hará el alma fácilmente accesible a las ideas y sentimientos que la maestra haya sabido infundir, en germen, en aquella tierna edad”* (1968). Esta visión de la niñez se encuentra en concordancia con la construcción hegemónica dentro de la Iglesia Católica: una concepción ligada a la inocencia, a la natural bondad, a la pureza y a la incapacidad para mentir (García Palacios 2006, 2012). La consolidación de esta idea de que los niños y niñas son personas inocentes y que además “no entienden demasiado” puede ser rastreada a lo largo de la historia de la Iglesia. Diversos autores (Aries 1987; Géllis 1990) han mostrado cómo los más jóvenes fueron vistos como el objetivo privilegiado para la asimilación de la ortodoxia por parte de los reformadores católicos, como un “catecumenado privilegiado”, cuya definición daba cuenta de los intereses eclesásticos: maleabilidad, debilidad, rudeza, etc. Se constituyó también la idea de una necesaria iniciación temprana en el aprendizaje de la fe, la moral y las buenas costumbres (Varela y Álvarez Uría 1991), tal como se desprende del fragmento citado.

Al proponerse *“conducir moralmente”*, *“fijar una mejor dirección en la vida”*, fomentar cierta *“disponibilidad en el alma”*, la educación católica está regida inevitablemente por un mandato homogeneizador, que intenta borrar diversidades en pos de alcanzar una *“igualdad dentro de la comunidad”*; se logra la igualdad si todos participamos de la misma *“comunidad moral”*: *“Blancos o*

*negros, hijos de padres italianos o indígenas, los niños de nuestra escuela se sintonizan en perfecta armonía y entremezclan sus voces...* (...) *“Hijos de hebreos, jordanos, árabes: Infancia feliz que desconoce preconceptos raciales, rivalidades políticas, reivindicaciones territoriales... ¿señal de un futuro de fraternidad humana a la sombra de la Cruz redentora? (...) ¡que vuestra obra concorra a la realización de este sueño!”* (Fuente: Revista de la congregación, 1968).

Con el arribo de las familias al barrio toba, la congregación inaugura un período de vínculos directos con una comunidad indígena: “Al respecto –señala Borton- los documentos institucionales parecieran señalar que los alumnos tobas constituyen un grupo cuya educación deber ser tutelada por la Iglesia; en general la noción enfatizada es que la institución debe cumplir una función de patronato y guía respecto de la otredad en general. Esta intervención institucional permitiría (...) la recuperación de una identidad toba que era percibida como desdibujada al momento del contacto y (...) permitiría la reconducción de los niños tobas hacia una ‘vida moral’” (Borton 2011: 90). Ahora bien, el mandato igualmente “homogeneizador”, aunque con ciertos contenidos laicizados, que se impuso en los comienzos del sistema educativo, perdió su lugar hegemónico y aparece desde hace ya un tiempo superpuesto con otros que abogan por la “atención a la diversidad”, como podíamos observar en la serie de situaciones que dieron comienzo al artículo. Este nuevo mandato pareciera convivir, no necesariamente de modo armónico, con los viejos modelos respecto de la diversidad.

### *Una calle nos separa*

En muchas situaciones escolares, parece subyacer la extendida representación de que, en Buenos Aires, los tobas están “fuera de lugar”: el “toba auténtico” es aquel que vive en el Chaco, por lo que el que habita en Buenos Aires está, cuanto menos, en un territorio “ajeno”: *“Capaz que si uno les cuenta, los introduce un poco en lo que es esta sociedad a la que se tienen que adaptar, porque lamentablemente es lo que tienen ahora. Estaría*

*buenísimo que estén donde tengan que estar, pero no están donde tienen que estar, entonces estaba bueno ayudarlos a que se adapten...”* (Silvina, integrante del EOE). El fragmento nos trae con crudeza la imagen construida en torno a la distinción económica y política fundante de la Argentina, entre Buenos Aires (representando “esta sociedad” en el discurso) y aquellos “otros lugares”, el “desierto”, donde están o “donde tienen que estar” “los indios” (Wright 2001). Da muestras de su actualidad: los niños del barrio toba “no están donde tienen que estar”; están frente a la escuela, cruzando una angosta calle asfaltada. Que el barrio se encuentre frente a la escuela es una referencia que es utilizada en varias ocasiones por muchos docentes y directivos para explicar su asombro acerca de quienes, desde su mirada, aunque sólo tienen que cruzar una calle para llegar a la escuela, no concurren a ella oportunamente: *“los padres no tienen autoridad sobre los niños. Hay unas nenas que viven literalmente frente a la escuela, cruzando la calle. Su casa está frente al portón de la escuela y les iba bien, ¿eh? Pero de 140 días de clase, vinieron 80. Se quedan libres...”* (Hermana Marta, vicedirectora).

Novaro *et al.* (2008) han advertido las diferentes interpretaciones que algunos docentes atribuyen a los “silencios” de sus alumnos tobas en el aula y de sus familias en general. La referencia no es exclusivamente al silencio en tanto ausencia del habla sino a las diversas formas de incomunicación que “involucran maneras de conducirse que implican no estar donde, como y cuando la escuela lo requiere” (Borton *et al.* 2009). De esta manera, como sucedía con el pedido de vacante para la inscripción en la secuencia inicial, las situaciones de incomunicación son frecuentes y en ellas subyacen expectativas muy diversas (en el barrio también es usual escuchar que los docentes deberían acercarse a las casas, ya que están enfrente). A su vez, se basan en presupuestos muy arraigados -por ejemplo, la homogeneidad y cohesión del barrio en el que circularía la información sin trabas- como se puede entrever en la sorpresa de la directora al notar que avisando a algunas familias de la fecha de inscripción no se enteran todas las familias. Por otro lado, es necesario sub-



rayar las dificultades a las que arriba la institución escolar al centrarse en sus “condicionantes duros” del marco institucional específico de la escuela (Terigi 2006), los que muchas veces obstaculizan la búsqueda de estrategias que no estén contempladas en este formato.

En esta institución en particular, también la enseñanza religiosa se convierte en otra pauta inamovible, por lo que las familias que suelen ser clasificadas con respecto al cumplimiento de distintas “pautas fijas”, muchas veces se establecen de acuerdo con el “interés” que las familias muestran por la religión y la catequesis familiar. Así, por ejemplo, con respecto a la mamá de Sofía y Javier, quienes tomaron en 5º grado la comunión en la escuela, comenta el catequista Marcos: *“la mamá es muy macanuda, una persona muy educada también, que eso también tiene que ver porque hay muchos de ellos que se cohíben y se autoexcluyen (...) Y la relación entre los chicos [de diferentes barrios] que es lo importante me parece que es buena. Estos chicos, Sofía y Javier, no se nota diferencia para nada; ellos están re enganchados con su escuela, con sus amigos; muy integrados. Hay otros chicos a los que les cuesta un montón integrarse. Y re participativos los dos, los dos”*<sup>8</sup>.

Por parte de las familias, Hecht (2010) ya ha señalado que la escolarización es en general muy valorada como una vía para el ascenso social, aunque también se la responsabiliza de diversas “pérdidas” a partir del contacto interétnico, como el dejar de hablar la lengua (Hecht 2010) y dejar de ir a la iglesia. Así, por ejemplo, Ignacio, de 63 años, sostuvo en una entrevista: *“Para mí es muy importante estudiar, estudiar así, para el día cuando sean grandes puedan tener un trabajo, conseguir un trabajo, que es lo más importante”*. Y más tarde, *“... había montón de chicos [en la iglesia del*

*Evangelio], pero no dura porque están muy cerca de los vecinos, ¿no? (...) Porque los chicos van a la escuela, tienen montón de amiguitos, por ejemplo, los chicos, las chicas, que a veces se van con los amigos... de los de... los vecinos y hasta que no se acuerdan de comulgar con la iglesia”*. En este mismo sentido, Benjamín (79 años) sostenía que *“... uno no tiene que venderse; lo que es usted, es usted, y nada más, no hay que venderse de otro lado ¿no cierto? Por más que sepa un montón de cosas...”*.

Muchas familias consideran a esta escuela mejor que las instituciones públicas cercanas, por su “calidad” educativa y por la población que asiste: *“mi papá dice que [a la escuela pública] van chicos re de calle, problemas, líos. Porque no quiere que yo me meta en líos. Acá en la escuela [católica] me mandan porque... es una escuela con buenas enseñanzas, te enseñan bien, no hay esas cosas que pasan en otro lado”* (Laura, 14 años).

*“Se pasan”, “dejan”, “se van yendo”*: sentidos sobre las trayectorias escolares

Muchas de las propuestas educativas actuales explicitan la importancia de desligar las ideas que asocian unívocamente a la “diversidad” con “carencias” (y aquí hay que subrayar la estrategia de utilizar el documental de Encuentro); no obstante, en las prácticas cotidianas de las escuelas podemos notar también cómo esta imagen pervive (Borton *et al.* 2010). Y estas supuestas carencias suelen aparecer como explicativas de por qué los chicos “dejan” la escuela: *“Ahora no son tantos porque fueron repitiendo y se fueron yendo a otras escuelas”* (Ángela, vicedirectora); *“Los más grandes (...) cuando llegan a los 14, 15 años, no vienen directamente y que la verdad es una pena, porque acá se los contiene, aprenden, proyectan algo para el futuro, y por ahí no quieren venir, no quieren venir y dejan. Y no hay un adulto como que, que marque y acompañe también el proceso de vuelta. O por ahí quieren dedicarse a lo que hace el papá, artesanías o herrería, no sé, algún oficio y creen que no está bueno terminar el colegio”* (Antonia, Asistente social); *“Muchos*

<sup>8</sup> De todos modos, es necesario tener en cuenta que la idea de que “las familias no participan” es una idea muy generalizada. En este mismo sentido, en variados intercambios, docentes y directivos de la escuela afirmaban que las familias del barrio no participaban, pero cuando eran consultados acerca de las demás familias, sostenían que tampoco lo hacían. La diferencia que se establecía, según llegué a dilucidar, era que, en el primero de los casos, la “no participación” era asumida como un rasgo cultural de “la otredad”.

*empiezan en ésta [escuela] y después se pasan*” (Mariela, docente de 3º grado).

Los fragmentos citados hacen referencia al hecho de que la mayor cantidad de niños y niñas del barrio se concentra en el jardín de infantes y los grados inferiores, y que luego, a medida que los grados ascienden, es cada vez menor la proporción de chicos del barrio. Sin embargo, no se trata de una referencia inocua, sino que forma parte de la naturalización de la situación, al no interrogarse sobre los procesos que podrían haberla ocasionado o contribuido a su producción: se da por sentado que se trata de eventos naturales, que simplemente “suceden”. De este modo, la exclusión se normaliza y, al normalizarse, se naturaliza; desaparece como problema y pasa a ser solamente un “dato” (Gentili 2001): *“Una de las hijas de [hombre del barrio] se recibió acá en la escuela, fue la primera toba que se recibió acá en la escuela (...) Las cuotas las pagaba [una] fundación, pero los chicos tampoco respondían a eso, porque vivían repitiendo, (...) hasta que la escuela se cansaba de tenerlos de repetidores. Entonces siempre era como que (...) la asustaban a la escuela como diciendo ‘nosotros los vamos a denunciar porque ustedes no pueden echarnos a los chicos, no tomarlos’, pero vos no podés tener un chico repetidor 3, 4, 5 años”* (Norma, Asistente social)

En principio, hay que vincular lo dicho en el fragmento anterior con la lógica que la caridad instaura y cómo el cambio del lenguaje del “dador-agradecido” al lenguaje de la demanda de derechos es concebido como una falta de cumplimiento (García Palacios 2015)<sup>9</sup>. Por otro lado, es preciso reconocer que en toda situación escolar circulan diversas representaciones (expectativas, opiniones, intereses) acerca del sujeto de aprendizaje. Estas representaciones se encuentran generalmente atravesadas por la idea de que existe un conjunto de condiciones individuales que un niño debe reunir para que su tránsito por una institución educativa sea exitoso, idea que ha sido cuestionada

<sup>9</sup> La incorporación de los niños y niñas del barrio no comportó ninguna modificación o reflexión acerca de la modalidad educativa. Recordemos que el acceso a la Educación Intercultural Bilingüe es un derecho constitucional de las comunidades indígenas.

por diversos autores por ser “... explicaciones que no problematizan las condiciones sociales al tiempo que cuestionan o responsabilizan (sea denostando o exaltando) al sujeto individual” (Neufeld y Thisted 2004). Desde una mirada más atenta, podemos ver que los niños no “tienen sobre-edad”, sino que el sistema escolar interpreta la edad de los niños como un “exceso” (“no podés tener un chico repetidor 3, 4, 5 años”) porque su formato está basado en la gradualidad y en la simultaneidad un año de edad- un grado escolar (Terigi 2006). Y, nuevamente, las explicaciones se encuentran en la *raza*, las *mentalidades* o la *cultura* de los otros (Novaro y Diez 2012).

La contracara necesaria de este proceso es que en muchas conversaciones con docentes y otros agentes escolares, hay una “estudiante excepcional” que sale a colación. Ella es, como se manifiesta en el fragmento anterior, la primera joven del barrio que ha finalizado el nivel secundario. La reiterada apelación a la figura de esta estudiante, sin duda refiere a la idea, tan claramente expuesta por Álvarez Uría, de que “Si consigue oponerse a una especie de destino inexorable, si logra salvarse del naufragio escolar, se supone que ello se debe únicamente a sus esfuerzos, a una elevada inteligencia, y a una mayor fuerza de voluntad y constancia (...) no es sino la excepción que confirma la regla, el reverso del enjambre de fracasados, en fin, una figura funcional a los valores meritocráticos, ya que si [ella] es [la] principal responsable de sus éxitos evita responsabilizar al sistema escolar de los fracasos. Éstos se deben también única y exclusivamente a la índole e inteligencia de los excluidos” (Álvarez Uría 1995: 7-8), los “repetidores”, los que “se van yendo”<sup>10</sup>.

Así, mientras a algunos de los chicos del barrio “les cuesta, pero se esfuerzan” (Amanda, docen-

<sup>10</sup> En otras palabras, la joven representaría al conjunto de los “resilientes”, los que han podido resistir los embates de las calamidades. Cuando se piensa en términos individuales una problemática social, “se mira al niño y se culpabiliza a su familia, pero se dejan entre paréntesis las prácticas pedagógicas y los contextos escolares en que suceden los éxitos y fracasos; en el plano conceptual, se racializa el concepto de cultura o se supone la transmisión intergeneracional de la pobreza” (Neufeld y Thisted 2004: 82).

te), otros parecen, de antemano estar condenados al fracaso: “*En una conversación con Sonia, una maestra integradora de un alumno de primer grado, dice que los tobas ‘son muy cerrados, se juntan sólo entre ellos’ (el profesor de música que está a su lado, asiente). Cuenta que ella conoce bien a dos niñas del barrio porque se sientan con su alumno, Facundo, en ‘la mesita’, un espacio diferenciado del resto del grado. Le pregunto por qué se sientan ahí y me dice ‘Y... mirá, sólo Facundo tiene retraso, pero...’. Por el tono de voz y por el gesto que hace, parece insinuar que se refiere a ‘retraso declarado/diagnosticado’*”.

La baja de expectativas sobre el desempeño escolar es, como aseveran Novaro y Diez (2012), una caracterización que se extiende a los niños y niñas de los sectores subalternos de la sociedad; no obstante, en los casos como en el que aquí estudiamos se utiliza la etnicidad con el fin de legitimar esta situación.

Es importante mencionar que también existen aquellos instantes en los que pareciera que, aunque no sea de manera consciente, pueden ponerse en duda tantas certezas construidas sobre los otros; donde emergen las contradicciones en el propio discurso, como cuando en la situación registrada al comienzo del artículo, la docente sostiene que “*es una comunidad muy cerrada*” y simultáneamente que “*son abiertos cuando los invitás*”. A veces, hasta se hace referencia a los contextos en los que suceden las prácticas: luego de una clase de catequesis, el docente me comenta que “*vos lo ves en las actitudes de ellos, allá en su barrio es una y cuando entran en la escuela, como que los chiquitos van todos juntitos, apretaditos, ¿viste? Ellos solitos van, es una pena, ¿no?*” (Marcos, catequista). Sin embargo, aún no logran desarticular ciertas imágenes consolidadas que vuelven a filtrarse.

Como hemos analizado en otro artículo (Hecht y García Palacios 2010), los niños y niñas no se muestran pasivos frente a las interpelaciones acerca de qué es lo indígena para la escuela, sino que participan activamente en estas disputas de sentidos. En la escuela las interpelaciones sobre su “*etnicidad*”, lejos de ser una valorización, suelen ser vividas, como analiza Franzé Mudanó, “... como una forma de señalamiento que les recuerda una y

otra vez que son diferentes (y no diversos) y tiende a encerrarlos en la parcialidad de alguno de sus atributos (el étnico, en este caso)” (1999: 11). A su vez, es necesario vincular esta marcación que se realiza sobre los niños del barrio como “*portadores de etnicidad*” con la idea de que, como mencionamos anteriormente, es este atributo el que les ha permitido ser incluidos en el establecimiento, aun siendo “*no católicos*”.

#### LAS CHARLAS PARA LA VENTA DE ARTESANÍAS: OTRA FORMA DE IR A LA ESCUELA

Muchos de los niños, niñas y jóvenes del barrio acompañan a sus padres a charlas para la venta de artesanías a distintas escuelas, incluida, como podía observarse en la situación con la que comenzamos el artículo, la escuela católica a la que asisten. En esos eventos suele hablarse sobre el vocabulario en toba, los relatos míticos, la música, las “*creencias ancestrales*” y la presentación del “*significado cultural*” de las artesanías. Distintas investigaciones señalan que el *Evangelio* fusiona “*elementos tradicionales nativos*” con el pentecostalismo. Si bien las posiciones de las personas del barrio que adscriben al *Evangelio* con respecto a estos “*elementos tradicionales nativos*” no son unívocas, en dichos eventos suele exacerbarse todo aquello que puede ser visto como “*auténticamente toba*”: “*Y esto lo hacemos desde chiquitos, para nosotros es un trabajo esto (...)* Muchos chicos me dicen ‘¿sos indio?’ No soy indio, soy argentino; los indios viven en la India, yo tengo mi propio pueblo que se llama qom, más conocido en la historia como los tobas; yo tengo mi propio idioma, tengo mi propia cultura, tengo mi propia música (...) hago mis propios instrumentos y (...) hago artesanías” (Juan, 41 años e Ignacio, 61 años, Escuela pública en CABA).

En el fragmento, así como en la situación registrada en la escuela católica, resulta interesante notar que todos los protagonistas son miembros del *Evangelio*, pero ante sus auditorios despliegan únicamente los elementos que más probablemente son vistos como “*auténticamente étnicos*” (“*nosotros creemos en el sol como dios padre,*

*eterno creador y hacedor de la vida...*”). Considero junto con Dietz que la etnicidad es un epifenómeno del contacto intercultural en tanto estructura la interacción a través de la selección de “emblemas de contraste”. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que “A lo largo del proceso intercultural, la etnicidad (...) también modifica las estructuras intraculturales, ‘objetivando’ determinados elementos culturales e instrumentalizándolos como ‘marcadores étnicos’” (Dietz 2003: 105). La etnicidad adquiere un lugar central en estas charlas en las escuelas, señala Wright (1999), para el caso de uno de los adultos del barrio, que en ellas ha encontrado un nuevo espacio de intercambio cultural. Así, en la interacción intergrupala, se “objetivizan” determinadas prácticas culturales y se las resignifica de acuerdo con la dicotomía de lo propio versus lo ajeno. A través de este tipo de discursos esencializadores, también se recrean identidades que se articulan dentro de conflictivos procesos hegemónicos y se legitima un papel particular dentro de la sociedad, reinventándose como “indígenas en la ciudad” (Tamagno 2001; Hecht 2010).

Entonces, tales charlas en las escuelas no sólo son el principal lugar para la comercialización de las artesanías, sino que los discursos que se construyen en esos eventos comunicativos son centrales para la re-elaboración identitaria, y por ello funcionan como eventos formativos y socializadores para los niños y niñas del barrio (Hecht 2010). Por ejemplo, Manuel, un joven que solía cuestionar a la escuela por presentar a lo toba como parte de un pasado lejano, contó que para el 12 de octubre realizaría con otras familias del barrio una muestra teatral en una de estas charlas y comentó que todos ellos utilizarían “*arcos verdaderos*” que habían traído del Chaco y “*taparrabos de cuero de caballo*” (Registro de García Palacios y Hecht). Así, en este otro contexto, en el que él se presenta como “auténtico indígena” y ya no como “alumno”, el mismo joven apela a estrategias que en mismo sentido que él critica de su escuela, terminan por cosificar la identificación como toba (Hecht y García Palacios 2010).

Ahora bien, en esos espacios y a partir de lo que en ellos se despliega, muchos niños y niñas se

sienten interpelados e impugnados como “tobas” por distintas razones, como por su elemental competencia en la lengua (Hecht 2010) o por sus identificaciones religiosas. Es decir, en tanto se apela a un modelo de “indígena rural”, “monolingüe en la lengua indígena” y “fiel creyente de las creencias de sus ancestros”, los niños y niñas de este barrio parecen ser una imagen siempre corrompida y alejada de ese ideal: “*Un día, al llegar a la escuela veo que Malena, de 10 años, está yendo y viniendo del patio en busca de algo. Llevaba en la mano unos papeles. Al rato, vuelve con Benjamín, un hombre mayor del barrio, a quien había mandado a llamar porque en la escuela la vicedirectora le había pedido que traduzca unas palabras del toba al castellano. Como apesadumbrada, me dice ‘yo le dije que no sabía’*”. Este es sólo un ejemplo de las interpelaciones que los niños y niñas reciben cotidianamente en la escuela. Recordemos, en este punto, que Eduardo, en la charla que dio allí, aseguró que los niños hablan la lengua toba.

#### LA EVANGELIZACIÓN Y LA ESCUELA CATÓLICA

El fin último de la escuela católica consiste en “... ordenar (...) toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre” (Concilio Vaticano II, N° 8). En este sentido, las escuelas católicas en el país forman parte de la evangelización promovida por la Iglesia. A través de la red de relaciones que se entretajan en estos espacios, la comunidad católica intentará llevar a cabo la tarea de actualizar sus valores, universalizarlos y lograr consenso a su alrededor. Muchas de las representaciones que analizamos anteriormente se encuentran imbricadas en estos valores. A modo de ejemplo, basta con señalar que, según un documento oficial de la Iglesia, “*En [la escuela católica] la Iglesia participa del diálogo cultural con su aportación original a favor del verdadero progreso y de la formación integral del hombre. La desaparición de la Escuela católica constituiría una pérdida inmensa para la civilización, para el hombre y para su destino natural y sobrenatu-*

ral” (*Congregación para la Educación Católica, La escuela católica, 15*). Analizadas a la luz de estos preceptos, diversas nociones revisadas en el apartado anterior cobran un nuevo matiz, pues muchas veces refuerzan la idea del indígena como otro, como lejano.

El mandato escolar que aboga por la integración tiene un fuerte contenido evangelizador católico. El “ideario” de la escuela, que, en términos de una de las autoridades de la escuela, “no cambia, lo que pueden cambiar son las planificaciones” (registro de Hecht 2004 en Borton *et al.* 2010), contempla, entre otros, los siguientes objetivos: “*formar cristianos comprometidos, (...) realizar la síntesis entre Fe-cultura y Vida, (...) favorecer la integración de la comunidad educativa con la labor pastoral, parroquial y diocesana, promoviendo la comunión eclesial*”. De todos modos, en las últimas décadas el llamado a “atender la diversidad”, lleva a intentar articular el viejo mandato homogeneizador con este nuevo: “*En distintos encuentros, llamados Capítulos y Asambleas, donde se reúnen para orar, trabajar y discernir, Hermanas representando a todas las Comunidades religiosas del mundo han formulado nuevas opciones, para hacer más eficiente el trabajo evangelizador; teniendo en cuenta las distintas culturas y razas. Estas nuevas opciones en las que más nos empeñamos actualmente son: jóvenes, pobres, familia, misiones*” (Fuente: *Boletín*, 1991, el subrayado es mío).

Los alumnos y alumnas de la escuela participan de ciertas actividades ritualizadas en las que se vinculan con la religión católica. Los adultos responsables de la enseñanza religiosa son los encargados de transmitirles a los niños el “verdadero significado” de los símbolos, instituido en la religión católica y la “manera correcta de comportarse” en vinculación con ellos. Estas apreciaciones nos indican cómo es posible “inculcar” determinados valores, aun cuando se conciba que se está transmitiendo “sin obligar”. Al respecto, detengámonos en lo que nos sugieren dos agentes escolares:

*“Ángela me cuenta que las clases de catequesis son los miércoles y viernes y que participan los chicos del barrio: ‘Nosotros los integramos, son de otra religión, el*

*colegio es católico; sólo les pedimos que participen de oyentes. Nosotros respetamos las demás religiones como ellos respetan la nuestra. No necesitan participar rezando, no se los obliga, pero sí de oyentes porque luego tienen la libertad cuando sean más grandes...’”* (Ángela, vicedirectora a cargo).

*“[los chicos del barrio] participan de la catequesis e incluso se les pide que tengan el libro; no se les obliga a recibir el sacramento [de la eucaristía], pero sí a participar de la clase (...) Participan... a medias, depende mucho de los padres. Hay papás que son muy cerrados, ¿viste? Que piensan que los quieren convencer a toda costa y para nada; si el papá viene y dice ‘yo soy de otra religión, no quiero...’ se les respeta eso. Pero es lógico que el chico si está en un curso, tenga el libro y, por lo menos, trabaje. El problema principalmente de ellos es con los santos, con María (...) El tema es que se les pide que participen de la clase... Sin obligar a recibir el sacramento (...) Ahora vos fijate, también es medio raro porque ellos, por ahí lo hacen por costumbre, no sé si por obligación, porque no se los obliga, pero ellos rezan [en la escuela] a María a la mañana y rezan a la tarde (...) Un poco raro. [es como si reflexionara al decirlo] Me parece que tal vez se les crea, no ahora que son chiquitos, pero por ahí más grandes si... se les puede crear una confusión, ¿no? ...”* (Marcos, catequista).

Es importante notar que aquí la “no obligación” sólo cobra sentido frente a la obligación que los otros alumnos tienen de cumplir con los sacramentos y rituales estipulados (García Palacios 2018). De todos modos, no deja de implicar cierta “imposición”, en el sentido de que, en las prácticas cotidianas, la “religión oficial” no se impone exclusivamente gracias a coerciones y enseñanzas directas, sino a disposiciones que en la práctica cotidiana se inculcan de modos mucho más imperceptibles (Bourdieu 1985).

En una entrevista, Dalia, una niña del barrio de 12 años que asiste a la escuela, sostiene que lo que aprende en el barrio y en la escuela “*es distinto (...) allá es catequesis, y acá como el evangelio es otro. Ahí rezan, se arrodillan, hacen la señal de la cruz y acá danzan, oran*”. Ella dice que es evangelio y que en la escuela “*la señora Marta [la hermana religiosa que es vicedirectora] siempre nos lee las palabras de Dios a la entrada y cuando nos vamos. Nos hacemos la señal de la cruz o sino un padre nuestro*”. Luego asegura: “*No es obligatorio (...) Pero hay que hacerlo igual, pero papá me deja. Tengo que hacer todo lo que ellos [los de la escuela] dicen*” (Dalia, 12 años).

A su vez, en tanto aquí la formación católica forma parte de la currícula de la escuela, ciertos saberes típicamente escolares aparecen entrelazados con la formación religiosa: “*Vos como docente incluís la religión en las distintas áreas. Dando la clase, les hablo de Jesús, de los valores... para mí es importante darles a conocer mi religión. Mi fe está por encima de todo. Transmitir, pero no obligar...*” (Ángela, vicedirectora). Y “*Los alumnos todo lo terminan relacionando con la religión [en referencia a una actividad por el aniversario de la muerte de San Martín en la que se postulaban los valores cristianos del personaje histórico] Tienen desde inicial y a esta altura ya tienen todo incorporado, el nuevo testamento se lo saben todo, ¿viste?*” (Mariela, maestra de 3° grado).

Por parte de las familias del barrio, las diferencias religiosas con la escuela se viven de distintas maneras. Para algunas es algo que no puede reconciliarse y es presentado en el discurso en términos dicotómicos (“su religión” y “la nuestra”, “su cultura” y “nuestra cultura”). En cambio, para otras no se vive como una distancia que imposibilite el intercambio; el “ser evangelio” no parece imposibilitar a las personas realizar prácticas que podríamos creer que forman únicamente parte del “ser católico”. Así, mientras que algunas familias “sacan” a los chicos de la escuela por considerar que estas diferencias son insalvables, otras avalan la participación de los niños en las distintas actividades religiosas de la escuela por distintos motivos (incluidos, como vimos, el bautismo y la primera

comunión en el caso de los dos niños del barrio que se mostraron interesados).

#### ALGUNAS NOTAS SOBRE LA APROPIACIÓN

Señalando la importancia del análisis de la cotidianeidad en la escuela, una importante línea de estudios iniciados en el campo de la antropología de la educación incorpora la idea de apropiación (siguiendo el desarrollo teórico de Agnes Heller) como contrapeso al concepto de socialización (Rockwell 1997)<sup>11</sup>: “A diferencia del concepto de socialización, que supone una acción homogénea de la sociedad sobre el individuo, con la resultante internalización de normas de existencia a priori, la ‘apropiación’ nos permite dar cuenta de una acción recíproca entre sujetos individuales o colectivos y diversas instituciones o integraciones sociales” (Rockwell y Ezpeleta 1983: 13). Considero que el gran potencial de la noción de apropiación, así como de la categoría de experiencia formativa (Rockwell 1995) que pone de relieve dicho proceso, es que el sujeto al que hacen referencia es un sujeto activo que construye sentidos sobre el mundo y no uno que se limita a recibir pasivamente la acción de otros. Este giro interpretativo queda fijado en la propia expresión que lo enuncia: mientras que “experienciar/ tener experiencias” o “apropiarse” son voces activas, “ser socializado” es una voz pasiva<sup>12</sup>. El análisis de la apropiación, en vez de considerar únicamente el accionar institucional (familiar, escolar, estatal, etc.), contempla la propia actividad del sujeto (aun involuntaria), lo cual pone en cuestión la verticalidad implicada en el concepto de socialización (Rockwell 1997).

<sup>11</sup> En el título de este artículo, se hace referencia, justamente, a los trabajos que hacen hincapié en el estudio de la escuela cotidiana (Rockwell, 1995, 1997, 2009).

<sup>12</sup> Por supuesto que, tal como resalta Menéndez (2010), siempre está el riesgo de que los conceptos se cosifiquen como realidades empíricas por la acción de quienes hacemos uso de ellos. De todos modos, considero que por lo que nos sugieren de la realidad ciertos conceptos contribuyen más que otros a recordarnos esta advertencia, y la necesaria vigilancia al respecto.

A su vez, a la hora de analizar cómo interpretan los niños y niñas las diversas situaciones vividas, considero que puede ser útil la distinción que Wertsch (1998) establece entre el dominio (saber cómo usar algo) y la apropiación (hacerlo propio)<sup>13</sup>; ambos procesos son analíticamente distintos e, incluso, en algunas ocasiones son empíricamente diferenciables. De hecho, para el autor, "... el agente puede usar una herramienta cultural, pero lo hace con una sensación de conflicto o resistencia. Cuando ese conflicto o resistencia cobra la fuerza suficiente, el agente puede rehusarse completamente a usar esa herramienta cultural. En tales casos podemos decir que esos agentes no consideran que esa herramienta cultural les pertenezca. Si aun así esos agentes se ven forzados a usar ese modo de mediación, su desempeño se suele caracterizar por formas claras de resistencia, como la simulación" (Wertsch 1998: 97). Para esclarecer este punto, veamos el siguiente fragmento de una entrevista a Laura, que al momento tenía 14 años e iba desde nivel inicial a la escuela católica:

*"Laura: Ahora en 'Formación religiosa' tenemos una profesora que es de 'Catequesis', es una hermana, y ella nos enseña también un montón de cosas. (...) Me preguntan, hacen preguntas, así como quién es Madre [se refiere a la fundadora de la Congregación], o si nació en el año, y ellas te enseñan y vos lo tenés que saber, y cuando ella lo pregunte otro día, vos ya lo tenés que saber.*

*Mariana: Ah, ¿te pueden evaluar? digamos...*

*Laura: Ajá. Te evalúan todo. ¿Entendés?*

*Mariana: ¿Te podés llevar catequesis? (...) ¿podés tener, ponéle, un dos?*

*Laura: Sí, un cuatro, así... Sí, se rinde (...)*

*Laura: [Le dijo a la profesora] yo sé [Madre Fundadora], y todo eso que creen ustedes, pero... Igual la profesora dijo que*

*todas las religiones son iguales porque creemos en una misma persona. Un día de golpe la profesora te pregunta: '¿Quién fue Madre [Fundadora] y cuando nació?' Vos no sabés la pregunta y la profesora te va poniendo menos en la lista ... Es una señora gordita que tiene... Madre [Fundadora].... Es gordita [se ríe] Pero se cree en ella porque ayudó antes, en las épocas de antes, ella había ayudado a un montón de personas, y por ejemplo, alguien tenía una enfermedad y ella se acercaba, no tenía asco y toda esas cosas, ¿me entendés? [Se ríe] Y vimos una película de ella. ¡Hay libros, hay! Que enseñan la vida de ella. Todo lo que hizo y por qué se cree en ella, ¿entendés? Fue como una sierva. Iba a visitar lugares donde faltaban cosas y ella ayudaba, los ayudaba. (...) Y después, muchas fotos donde está ella escribiendo, así, y rezando. Tenía tres hijos [dice los nombres]. El esposo se llamaba [dice el nombre]... [Me muestra las cosas que están en su carpeta] Mariana: ¿Y se parece esto a lo que vos aprendías en la iglesia de acá? [A la que ella ya había dicho que antes iba] Laura: No, no, cosas re diferentes, nada que ver una con la otra. Bah, a mí me confundía. Mariana: ¿Qué cosa te confundía? ¿Tener las dos cosas? Laura: Ajá, las dos religiones, ir a una escuela y creer en otra cosa. Mariana: ¿Y cómo hacías? Laura: Y no sé, cuando la profesora explicaba algo de un santo, yo no escuchaba. O me levantaba, así me sacaban afuera. Yo no escuchaba. Sí, porque vos hablás y te sacan afuera ahora. ¿Entendés? Mariana: ¿Preferías no escuchar? Laura: Ajá, sí, o si no, decía: 'profe, ¿podemos hablar de otra cosa?' y '¿de qué querés hablar?' y le cambiaba el tema a la profesora así la profesora no hablaba de eso (...) Hay... cosas con los santos.*

<sup>13</sup> El autor desarrolla su modelo en torno a la idea de la apropiación de narrativas históricas y las restricciones que éstas imponen. Estoy de acuerdo con Barreiro (2010) en que puede extenderse su análisis para pensar también las creencias de un grupo social dado.

*Supuestamente en el Evangelio, tenés que creer en un Dios y en nadie más, o sea, 'no adorarás a un... a dioses ajenos'. Y en la de la escuela era otra. O sea, que vos podés creer en muchas cosas, que nadie te impide, no sé qué..."* (Laura, 14 años).

Lo que se pone en evidencia en los contenidos desplegados por Laura en el fragmento es que no se trata sólo de un asunto de dominio, ya que ella "sabe" muy bien lo que debe aprender; el problema, siguiendo a Wertsch, es si aquello que ha logrado "dominar es algo con lo que el agente se identifica y está dispuesto a 'alquilar'" (1998: 99), a hacerlo propio. La idea es que la apropiación de diversos sentidos culturales no se relaciona necesariamente con su dominio de una manera sencilla. En ciertas ocasiones puede haber un alto grado de dominio, pero un bajo nivel de apropiación. Las personas tienen diversas formas de hacer frente a estas situaciones; en concordancia con lo señalado por Laura, los niños y niñas del barrio llevan a cabo diversas estrategias.

También, en el estudio de las apropiaciones, resulta fundamental contemplar el entramado de significaciones sociales preexistentes a los niños y las niñas, que condicionan sus construcciones al volver a los objetos sociales "dignos o indignos" de ser conocidos (Piaget y García 1982). Dos ejemplos ilustrarán muy claramente este punto; Veamos lo que plantean Sofía y Javier, los chicos del barrio que sí tomaron la comunión:

*"Mariana: ¿Y eso que me decías, que creen en la Virgen...?"*

*Sofía: También. En la... María. Y ahí, bueno, ahí mi mamá dice que ahí ya sería otra religión. Sí... yo no creo porque dicen que es creer en una estatua. Y no en... sí, en una estatua. Y ahí sería feo porque están creyendo en una estatua. Bah, no sé, ¿viste la virgen de Luján, que esto y aquello? Y bueno, nosotros no creemos en esas cosas, solamente en Dios.*

*Mariana: Nosotros ¿quiénes?*

*Sofía: Nosotros, mi familia.*

*Mariana: Ah, tu familia.*

*Sofía: Sí.*

*Mariana: ¿Y que hayas tomado la comunión no implica entonces que creas en la Virgen...?"*

*Sofía: Ajá... en la Virgen (Sofía, 14 años). "Mariana: ¿Te parece parecido lo que enseñan ahí de catequesis y eso y lo que enseñan acá en el barrio? ¿O es distinto, qué te parece?"*

*Javier: Para mí es distinto porque... ahí ellos como que tienen otros santos... como San Francisco, todo eso. Sí, a mí a veces no me gusta... porque te dan una tarjetita [una estampita] y vos tenés que rezar y eso no me gusta porque como que ya estás adorando a ese santo (...) ahí ya son muchas estatuas*

*Mariana: y vos, cuando tomaste la comunión, ¿no sentiste como que formabas parte de 'ellos'? Porque decís 'ellos tienen'...*

*Javier: A la vez sí...*

*Mariana: ¿A la vez sí?*

*Javier: Yo, a veces, quería hacer acá [en el barrio]... pero no me animé (...) Y no fui más hasta ahora. Porque yo ya estaba bautizado allá [en la católica] y otro bautismo no... porque no... No sentía hacer dos veces eso. Porque como recibí una vez y vas a recibir otra vez. Y... me quedé ahí nomás..."* (Javier, 13 años).

En principio, los dos fragmentos nos señalan que al, vivir sus vidas, los niños y niñas se encuentran con fronteras establecidas, con "grupos de pertenencia" legitimados por discursos sociales anclados en relaciones de poder, que muchas veces, les inculcan la impresión de que las fronteras pueden cruzarse, pero no borrarse (Hall 2002). Pero, por otro lado, son también ejemplos claros de cómo la apropiación que Javier y Sofía hacen del catolicismo pone en juego su apropiación previa de algunas otras creencias, por ejemplo, las que provienen del *Evangelio*. Esto evidencia que el proceso de apropiación siempre es activo, e, inclusive, puede implicar una toma de posición frente al problema.



A MODO DE SÍNTESIS

Iniciamos este artículo reconstruyendo una secuencia de situaciones que se vivieron en el espacio escolar. Para comprender sus sentidos, se reconstruyó la historia de la congregación de la escuela, deteniéndonos en aquellos aspectos que hicieron inteligible el ideario de la institución y su actual función evangelizadora. En la elaboración de este “presente historizado”, se analizó también la construcción social de la niñez en la Iglesia Católica. Más adelante, se dieron cuenta de las relaciones que se establecen entre los agentes escolares y las familias del barrio, y se analizaron las charlas en las escuelas acerca de la cultura toba también como espacios formativos de los niños. En este marco, pueden analizarse las trayectorias que los niños y las niñas del barrio van construyendo, al apropiarse de las distintas apelaciones que están en juego en las diferentes experiencias formativas por las que transitan.

Aunque muchas veces se ha concebido este sistema como de “enseñanza formal” (por contraposición con tipos de enseñanza “informales”), no debemos deducir que las experiencias escolares resultan más ordenadas, homogéneas o coherentes que las que se dan en otros contextos. La escolarización es también un campo de disputas, de desacuerdos y de luchas entre diversos agentes y grupos sociales. Como sostiene Rockwell (1997), algunos obstáculos institucionales y el trato diferencial que se da a los estudiantes, pueden explicar gran parte del “fracaso” supuestamente individual. Esto es así porque el “uso micropolítico” de las diferencias culturales con fines de distinción, o para conformar identidades y hasta “regatear derechos” también marcan las trayectorias de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E.  
2010. *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor, Rosario.

ÁLVAREZ URÍA, F.  
1995. Escuela y subjetividad. *Revista Cuadernos de Pedagogía* 242: 56-64.

ÀRIES, P.  
1987. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid.

BARREIRO, A.  
2010. *El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes: Representaciones, sentido común e ideología*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Ms.

BORTON, L.  
2011. Representaciones docentes sobre los niños tobas y sobre el silencio en una escuela en situación de interculturalidad. En *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, editado por G. Novaro, pp. 85-103. Biblos, Buenos Aires.

BORTON, L., N. ENRIZ, M. GARCÍA PALACIOS y A. C. HECHT  
2010. Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*, editado por S. Hirsch y A. Serrudo, pp. 197- 222. Biblos, Buenos Aires.

BORTON, L., N. ENRIZ, M. GARCÍA PALACIOS, A. C. HECHT, G. NOVARO y A. PADAWER.  
2009. Experiencias formativas en contextos de interculturalidad. Un abordaje comparativo de prácticas protagonizadas por niños tobas, mbyá y migrantes bolivianos. Trabajo presentado en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina.

BOURDIEU, P.  
1985. *Qué significa hablar*. Akal. España.

- CERIANI CERNADAS, C. y S. CITRO  
2005. El movimiento del evangelio entre los Toba del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica. En *De Indio a Hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina*, editado por B. Guerrero, pp. 111-170. Editorial Campus, Chile.
- DIETZ, G.  
2003. Por una antropología de la interculturalidad. En *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, pp.79-127. Universidad de Granada, Granada.
- FRANZÉ MUDANÓ, A.  
1999. A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO. En *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, editado por A. Franzé Mudanó, pp. 281-302. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid.
- GARCÍA PALACIOS, M.  
2018. La educación religiosa en disputa: niños y niñas tobas/qom entre las iglesias del *Evangelio* y la Escuela Católica. *Education Comparée*, en prensa.  
2015. Monjas, asesinatos y apariciones. Rumor y alteridad religiosa en el contexto de las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires. *Papeles de Trabajo* 29: 49-64.  
2012. *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Ms.  
2006. *La catequesis como experiencia formativa: las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Ms.
- GEERTZ, C.  
1994. *Conocimiento local*. Paidós, Barcelona.
- GÉLIS, J.  
1990. La individualización del niño. En *Historia de la vida privada. Del Renacimiento a la Ilustración*, Vol. III, editado por P. Àries y G. Duby, pp. 311-329. Editorial Taurus, Madrid.
- GENTILI, P.  
2001. Un zapato perdido, o cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía* 308: 24-29.
- HALL, K.  
2002. *Lives in Translation. Sikh Youth as British Citizens*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- HECHT, A. C.  
2010. “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”: procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Lincom Europa, München.
- HECHT, A. C. y M. GARCIA PALACIOS  
2010. Categorías étnicas en el entramado social. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8 (2): 981-993.
- MENÉNDEZ, E.  
2010. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Prohistoria Ediciones, Rosario.
- NEUFELD, M. R. y J. A. THISTED  
2004. “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social* 19: 83-99.
- NOVARO, G. y M. L. DIEZ  
2012. ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En *Discriminaciones étnico-nacionales y religiosas – Un diagnóstico participativo*, editado por C. Curtis y M. I. Pacecca, pp. 37–57. Editores del Puerto/ Asociación por los Derechos Civiles, Buenos Aires.
- NOVARO, G., L. BORTON, M. L. DIEZ y A. C. HECHT  
2008. Sonidos del silencio, voces silenciadas.

LA ESCUELA (CATÓLICA) COTIDIANA. UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LAS EXPERIENCIAS  
FORMATIVAS ESCOLARES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE UN BARRIO TOBA/QOM DE BUENOS AIRES

- Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(36): pp. 173-201. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Ms.
- PIAGET, J. y R. GARCÍA  
1982. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI, México.
- ROCKWELL, E.  
2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.  
1997. La dinámica cultural en la escuela. En *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*, editado por Amelia Álvarez, pp. 21-28. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.  
1995. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROCKWELL, E. y J. EZPELETA  
1983. La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. Trabajo presentado en Seminario CLACSO, Sao Paulo, Brasil.
- SANTILLÁN, L.  
2009. Prácticas cotidianas e intersecciones entre la Iglesia Católica y grupos familiares en asentamientos populares del Gran Buenos Aires. *Revista Cadernos de Campo* 17: 111-132.
- SPENNEMANN, I.  
2006. *Migración y proceso político identitario: La comunidad indígena Q'om Davixaiqui de la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura.
- TAMAGNO, L.  
2001. Nam qom hueta'a na doqshi lma'. *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Ediciones Al Margen, La Plata.
- TERIGI, F.  
2006. Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En *Diez miradas sobre la escuela primaria*, compilado por F. Terigi. Siglo XXI, Buenos Aires.
- VARELA, J. y F. ÁLVAREZ URÍA  
1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- WERTSCH, J.  
1998. *La mente en acción*. Aique, Buenos Aires.
- WRIGHT, P.  
2001. El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento. *Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* 26: 97-106.  
1999. Histories of Buenos Aires. En *Peoples of the Gran Chaco. Native Peoples of the Americas*, editado por E. MILLER, pp. 135-156. Bergin & Garvey, USA.
- ZAPATA, L.  
2005. *La mano que acaricia la pobreza. Etnografía del voluntariado católico*. Antropofagia, Buenos Aires.

