

ENTRE LA ESCUELA CATÓLICA Y LAS IGLESIAS DEL EVANGELIO. CÓMO ABORDAR LAS IDENTIFICACIONES RELIGIOSAS DE LOS NIÑOS EN UN BARRIO INDÍGENA

Mariana García Palacios *

RESUMEN

En este artículo se introducen las primeras reflexiones surgidas de un trabajo de campo etnográfico a partir del cual se intenta indagar las identificaciones religiosas de los niños que viven en un barrio toba (*qom*) urbano. En este sentido, se plantean algunos interrogantes acerca de las categorías de análisis construidas para aprehender dichas identificaciones.

PALABRAS CLAVE: identificaciones religiosas, niños y niñas, etnografía

ABSTRACT

In this article, I introduce the questions arisen from an ethnographic field work trough which I tried to investigate children's religious identifications in a *qom* urban setting. I present some considerations about the analytic categories constructed to apprehend these identifications.

KEY WORDS: religious identifications, children, ethnography

INTRODUCCIÓN

En este artículo, intentaré dar cuenta de las primeras reflexiones en torno a mi investigación doctoral en antropología, en la que me propongo analizar, a través de una investigación etnográfica, las identificaciones religiosas de los niños y su vinculación con las prácticas sociales, tanto familiares (y barriales) como escolares.

Esta investigación se lleva a cabo en un barrio toba (*qom*), asentado en los alrededores de la ciudad de Buenos Aires, en el que habitan treinta y dos familias provenientes originalmente de comunidades rurales y semiurbanas de las provincias del Chaco y Formosa. Los niños, niñas y jóvenes del barrio participan de diferentes actividades en las que se relacionan de modos diversos con formas simbólicas religiosas. Por un lado, en las prácticas sociales que se dan al interior del barrio, se vinculan con las concepciones del *Evangelio*, movimiento religioso al que adscriben las comunidades *qom*, que articula ciertos "elementos nativos tradicionales" con otros provenientes del evangelismo pentecostal (Ceriani y Citro 2005). En este sentido, los niños y niñas participan de experiencias de formación religiosa en las que se relacionan tanto con adultos y otros niños de sus propias familias, como con los adultos responsables de las dos iglesias del *Evangelio* en el barrio.

Por otro lado, la escuela a la que la mayoría de ellos asiste pertenece a la Iglesia Católica. Aquí, el proceso de socialización religioso se enmarca en complejos procesos de relaciones interculturales, en los que los niños del barrio representan un porcentaje relativamente bajo de la matrícula general. El proceso de evangelización católico se entrecruza con concepciones diversas acerca de la "identidad toba" y de las identificaciones religiosas de los niños y sus familias.

El propósito de mi investigación es, entonces, analizar este complejo entramado de relaciones en las que los niños se involucran activamente, desempeñando diversos papeles

sociales, intentando vislumbrar sus puntos de vista tanto acerca de estos procesos como de las formas simbólicas con las que en ellos interactúan. Así, intento analizar de qué modos las prácticas sociales condicionan (en el sentido de que posibilitan o restringen) la construcción de determinados puntos de vista e identificaciones (Castorina 2005; Rockwell 1995; Achilli 1996).

Hasta ahora, el trabajo de campo realizado puede dividirse en dos momentos. En primer lugar, en el año 2006 realicé mi primer acercamiento al Colegio Católico y al barrio¹. Luego, desde el año 2007 concurrí periódicamente al barrio y realicé, junto con mi colega Ana Carolina Hecht, un taller en el que participaron muchos de los niños, niñas y jóvenes. El objetivo del taller consistió en reconstruir con los chicos la historia del barrio y las trayectorias migratorias y de vida de ellos y de sus familias.

En este artículo, me propongo analizar los primeros registros de campo construidos para poder enunciar, a modo de advertencias, algunas preguntas con que orientar nuevas búsquedas. En este sentido, no aparecerán respuestas a mis interrogantes, sino que más bien el análisis me permitirá reformular mi guía de campo. Se hará hincapié en la preocupación por afinar los instrumentos metodológicos, haciendo explícitos ciertos prejuicios con los que comencé mi trabajo de campo. Para dar cuenta de ello, he organizado el escrito en dos grandes apartados. En el primero, analizaré el pasaje de la guía de campo al registro etnográfico, haciendo alusión a mis primeras interacciones en el campo y al modo en que veía las prácticas allí observadas. Aquí, deberé introducir cómo construí mi primera guía de campo, y cómo y hasta qué punto me sirvió para registrar. En segundo lugar, intentaré dar cuenta de las reflexiones surgi-

¹ Este proyecto se enmarca dentro del proyecto UBACyT "Cultura y educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales", dirigido por la Dra. Gabriela Novaro. Debo a mis colegas Ana Carolina Hecht y Aristóbulo Borton, mi entrada en el barrio y en la escuela, respectivamente.

* UBA- CONICET. mariana.garciapalacios@gmail.com

CUADERNOS 22

das a partir del análisis de los primeros registros de campo, lo que me hará reconstruir en parte la guía inicial de campo.

A su vez, a lo largo de todo el artículo, iré introduciendo distintas descripciones para dar cuenta de este entramado de relaciones del que participan los niños del barrio. Es decir que no se presentarán las descripciones separadamente, sino que se irán desprendiendo de la reflexión sobre la metodología. La elección de este modo de presentación implica que no existe una manera de llegar a saber cómo son las relaciones que establecen los niños, si no es a través de lo que de ellas den cuenta mis categorías de análisis en primer lugar. Así, al presentarlas a colación de mis reflexiones metodológicas, se podrá apreciar hasta qué punto nuestras categorías condicionan los modos de ver el mundo.

"RITOS DE INSTITUCIÓN": DE LA GUÍA DE CAMPO AL REGISTRO ETNOGRÁFICO

Mi proyecto de doctorado se originó a partir de ciertos interrogantes que comencé a construir en mi investigación de tesis de licenciatura (García Palacios 2006) en la que intenté vincular los puntos de vista de los niños sobre determinadas formas simbólicas de la religión católica con las prácticas sociales que los involucraban en el proceso de catequesis para la Primera Comunión. Aquí es necesario tener en cuenta que en una nueva indagación todo objeto a ser conocido adquiere una determinada significación percibido a la luz de las investigaciones anteriores (Velasco y Díaz de Rada 1997). En este sentido, muchas de las categorías de análisis que conformaron mi primera guía de campo son originariamente las que consideré relevantes en mi primera experiencia de investigación y, por ello, voy a referirme brevemente a ella con el fin de introducir luego, una categoría en particular, la de "ritos de institución".

LA "COMUNIDAD CATÓLICA"

La investigación de tesis de licenciatura se centró en una parroquia católica en la ciudad de Buenos Aires, en la que durante los años 2003 y 2004, realicé dos períodos de trabajo de campo. El ritual de la Primera Comunión constituye la culminación de lo que en la literatura antropológica se ha denominado un rito de pasaje: rituales que establecen transiciones entre estados distintos, acompañando cambios en las personas de cualquier tipo (status social, edad, lugar) (Turner 1980).

Bourdieu (1985) ha cuestionado esta teoría iniciada por van Gennep sobre los ritos de pasaje, señalando que el hincapié que se ha hecho en la transición temporal de un status a otro impide contemplar uno de los efectos principales del rito: la separación entre quienes hicieron el rito de quienes nunca lo harán. Esta separación realizada por el rito institucionaliza una diferencia fundamental entre aquellos que son abarcados por el rito y aquellos que nunca lo serán. Por lo tanto, la función principal de los ritos de institución, noción con la que Bourdieu redefine los ritos de pasaje, es la de establecer fronteras artificiales, naturalizando ciertos atributos sociales.

En este sentido, consideré que la comunión en tanto rito de institución, tenía una función fundamental que consistía en separar a los individuos pertenecientes a la comunidad (abarcados por el rito) de aquellos que nunca pertenecerán. Es decir, establecer una frontera no entre los que hicieron el

rito y los que están por hacerlo (los chicos en catequesis) o aún no lo han hecho, sino entre los primeros y los que nunca lo harán. Éstos últimos nunca comulgarán ni pertenecerán a la comunidad cristiana; nunca formarán parte de la Iglesia. Según el padre Juan, coordinador de la catequesis: "*Y la catequesis es eso: encontrarnos con Dios y con nosotros mismos y crecer y se crece en comunidad, creemos nosotros. La experiencia de catequesis también es importante, que haya un grupo de catequesis.*" Y "[La comunión] *Es eso, estar en comunión con Jesús y con los demás.*"

Por lo tanto, lo que llegué a establecer con respecto a la comunión es que, entendida de este modo, actualiza permanentemente la "comunidad católica", naturalizando muchos de sus atributos sociales, ya que los rituales, entendidos como comportamientos que poseen ciertos cánones, son, según Turner (1980), mecanismos que convierten periódicamente lo obligatorio en deseable.

Cuando en la elaboración del nuevo proyecto de investigación, me propuse profundizar el análisis acerca de qué se entendía por "comunidad católica", intenté articular los diferentes niveles en los que operaba, recurriendo a los materiales recabados hasta el momento. Así, llegué a establecer que las relaciones sociales al interior de una parroquia o congregación circunscriben la comunidad católica a un nivel más local. Sin embargo, estas prácticas no pueden ser comprendidas completamente sin un análisis que trascienda estas fronteras y nos ubique al nivel de lo nacional, o incluso transnacional. Cabe aquí preguntarse acerca de qué recorte puede hacerse para que el análisis, sin dejar de lado una necesaria intención holística, alcance a la vez suficiente profundidad en sus precisiones. Aquí consideré que si circunscribía las prácticas sociales a un espacio geográfico determinado de antemano, como "la parroquia", y perdía de vista sus vínculos con un sistema de valores que excede estas fronteras territoriales, estaría limitando mi capacidad de comprender muchos de los significados de las prácticas que allí se observan, ya que para comprender una interacción social cualquiera es preciso atender a las concepciones, símbolos y valores que necesariamente le otorgan sentido (Geertz 1983). En este sentido, lo interesante es considerar el espacio en tanto expresión material de las relaciones sociales y no a priori como unidad por la cual recortar nuestro objeto de estudio (Bourdieu 1999, Champagne 1975). Sin embargo, si tenemos en cuenta estas complejidades es posible considerar la existencia de una "comunidad" a nivel local, también entendiéndola como una totalidad compleja, en el sentido de que muchas de las prácticas que allí observemos condensarán las mismas normas, categorías y valores que justamente pudieron apprehenderse habiendo llevado el análisis más allá de sus fronteras (Bailey 1971).

Otro aspecto que me pareció importante analizar para conceptualizar una "comunidad" es la necesaria inclusión en el estudio de las múltiples tensiones entre el consenso y el conflicto. En referencia a este punto, es necesario tener en cuenta que incluso la violencia ha formado parte de la construcción de la comunidad religiosa a nivel nacional. Si hoy en día, el culto sostenido por el gobierno federal en la Argentina es el Católico Apostólico Romano (art. 2º, Constitución Nacional), podemos sostener que el hecho de que se integre una "comunidad católica" a nivel nacional, se

ENTRE LA ESCUELA CATÓLICA Y LAS IGLESIAS DEL EVANGELIO.

debe justamente a la dominación política constantemente reproducida por distintas instituciones que han logrado imponer el reconocimiento universal de la religión dominante (Bourdieu 1985). Es por ello que, no hay que olvidar el modo en que la intencionalidad política de unificación contribuye al establecimiento de la religión oficial. A su vez, en la práctica, su generalización y el reconocimiento de su legitimidad no se deben exclusivamente a coerciones directas, sino a disposiciones que se inculcan de manera mucho más imperceptible, bajo la forma de dominación simbólica (Bourdieu 1985). En este sentido, la otra cara de todo proceso unificador de evangelización es la devaluación social de la que otras religiones son objeto.

También fue necesario observar cómo diferentes niveles de conflicto emergen incluso con respecto al sistema de valores, no sólo porque cada consenso es negociado y por lo tanto necesita ser actualizado, sino porque podemos encontrar diferentes grados de consenso, desde una hiperafirmación de algunos valores y normas hasta una negación de otros. Por último, pueden encontrarse lazos con la vida comunitaria de intensidad variable (Shils 1961; Bailey 1971).

Teniendo en cuenta que, como he mencionado, los límites de las relaciones sociales no necesariamente coinciden con los límites de las fronteras territoriales, puede afirmarse que "... toda delimitación del objeto por el territorio y/o por la población está condenada a caer en cierto número de antinomias" (Champagne 1975: 44, traducción propia). Así, para evitar delimitar un grupo a partir del espacio físico, Champagne propone retomar la noción de "campo de relaciones", de Bourdieu, con el fin de construir la localización espacial propia de la red de relaciones sociales creadas por los miembros de una comunidad dada (tanto entre sí como con miembros de otras "comunidades") (1975: 61). De este modo, habiendo procurado analizar distintas prácticas, consensos y disputas al interior de la "comunidad católica", me interesaba dilucidar los modos en que ésta se relacionaba con otras "comunidades". En la construcción de mi proyecto de doctorado sostuve, por lo tanto, que una primera diferencia con mi investigación anterior radicaba en que aquí los chicos no sólo participaban de la experiencia de formación en el catolicismo, sino que en el barrio se relacionaban con otra religión a la que se supone adscriben las "comunidades tobas". Aquí la formación católica no consistía en una actividad extraescolar, sino que era parte de la currícula del Colegio, por lo que lo interesante era prestar atención a las posibles relaciones entre ciertos saberes típicamente escolares y la formación religiosa.

LA ESCUELA CATÓLICA

Aproximadamente dos tercios de los chicos escolarizados del barrio asisten a un colegio católico que pertenece al mismo obispado que donó las tierras sobre las que se asienta el barrio. Considerando la matrícula total, ellos representan un bajo porcentaje, ya que la mayoría de los alumnos proviene de otros barrios cercanos, también con pocos recursos económicos.

El edificio de la escuela se encuentra frente al barrio y muchas de sus actividades pueden verse desde la primera hilera de casas. Es una institución privada por lo que las familias deben pagar matrícula y cuotas mensuales, muchas veces financiadas por una fundación. La mayor cantidad de

chicos del barrio se concentra en el jardín de infantes y los grados inferiores. Luego, a medida que los grados ascienden, es cada vez menor la proporción de chicos del barrio.

Si bien el mandato escolar aboga por "la integración de todos los chicos", lo hace a través de un fuerte contenido evangelizador católico. De este modo, estampas, crucifijos y afiches acompañan el "ideario" de la escuela, asociado a la familia, el amor y el hogar (Novaro *et al.* 2006). Este ideario, que en términos de una de las autoridades de la escuela, "no cambia, lo que pueden cambiar son las planificaciones" (Registro de Hecht, 6-12-2004), 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".

En la ocasión en que me acerqué a la escuela para presentarme y contar mis intereses, lo primero que me dijo uno de los directivos fue que "... a los únicos chicos que dejamos entrar que no sean católicos son los tobas" (Diario de campo 5-10-2006). Pero, si bien desde la institución sostienen que al ser "... de otra religión... [con ellos] se hace otro trabajo aparte, donde también hay valores, moral" (Registro de Borton 12/05/2006), en la práctica, todos los alumnos no sólo asisten semanalmente a clases de catecismo de aprobación obligatoria, sino que participan de todas las actividades rituales que propone la escuela: oraciones en las aulas y en la formación al concluir cada día, misas, convivencias, etc. En estas situaciones se ha podido escuchar a uno de los directivos diciendo "Chicos, ustedes ya saben, hay otras escuelas si no les gusta rezar" (Registro de Borton 02/09/2005). También pueden observarse situaciones como la que transcribo de mi diario a continuación:

"Llego al Colegio y no veo a nadie en el patio delantero. Cuando me cruzo con uno de los directivos, que caminaba rápidamente hacia la puerta, me comenta que está comenzando la misa por el día de la Virgen y me invita a pasar al patio trasero. También se celebra el fin del ciclo lectivo. Yo, que minutos atrás me preguntaba si valía la pena las dos horas de viaje para ir al Colegio por tan poco tiempo, comienzo a alegrarme de ver tal festejo, pues, hasta lo poco que hasta aquí sé, la figura de la Virgen es uno de los puntos centrales de la diferenciación entre católicos y Evangelio. Saludo a los chicos que me vieron llegar y me siento cerca de ellos. Según el padre que oficia la misa, estamos todos por compartir una fiesta. Nos ha invitado Dios.

A la fiesta entran todos. Menos aquel al que le dijeron 'no hagas esto' y lo hizo, como por ejemplo mentir, decir malas palabras. Entran quienes le hayan hecho caso a mamá y papá, y no los que los hayan desobedecido: los que no estudiaron cuando les dijeron que estudiaran. Esto en líneas generales se llaman pecados, o pecaditos. Nos impiden entrar en la fiesta, pero Dios quiere que todos participemos. Lo mismo pasa cuando uno prepara una fiesta. Dios preparó todo para que podamos participar de la fiesta: envió a su hijo; Él no hizo ningún pecado. También, Dios preparó el corazón de una persona para que el hijo pudiese hacerse hombre entre nosotros: María. El corazón de María tampoco tiene

CUADERNOS 22

pecado. Sus papás, San José y Santa Ana también fueron preparados por Dios y María no tiene pecado porque es madre de Jesús. Por Jesús nosotros podemos participar de esa fiesta. Esta fiesta que hoy celebramos nos hace acordar a la que Dios prepara para cada uno de nosotros. Tenemos que pedirle a Jesús y a María. Jesús nos toma de la mano y nos lleva a la fiesta de Dios. Recemos los unos con los otros. Le pedimos a Dios para que crezcamos cada vez más como amigos.

Todos los presentes rezan el Credo y el Gloria.

El padre continúa: Chicos, éste es Jesús, el cordero de Dios, que quita el pecado del mundo. Felices los invitados a la cena del Señor.

Luego de consagrar las hostias, el padre invita a todos los chicos a comulgar. Ordenadamente, todos dejan sus asientos y avanzan en una larga hilera hasta donde está el altar. Los chicos de primero a quinto grado permanecen sentados, pues no han tomado la primera comunión. De los grados restantes, nadie ha permanecido en sus asientos salvo los chicos del barrio.” (Diario de campo 7-12-2006).

Teniendo en cuenta mi recorrido anterior, la imagen era visualmente poderosa; para mí era la representación más clara hasta el momento de lo que entendía por "ritos de institución". La inclusión de los chicos del barrio en este tipo de actividades no dejaba de señalar la actualización constante de su exclusión. Así, en el mismo acto de inclusión en la escuela, se los excluía por no pertenecer a la "comunidad católica". En este sentido mencionaba anteriormente que la religión oficial no se impone exclusivamente gracias a coerciones directas, sino a disposiciones que en la práctica cotidiana se inculcan de modos mucho más imperceptibles (Bourdieu 1985).

LAS IGLESIAS DEL EVANGELIO

Evangelio es la categoría nativa con la que se nombra en los "asentamientos gom" al movimiento en el que se articulan dialécticamente el "bagaje sociorreligioso tradicional toba" con elementos propios del evangelismo Pentecostal (Ceriani y Citro 2005). Wright (1983) establece una periodización del avance de la acción misionera evangélica en el Chaco argentino. Según él, este avance se dio por etapas. La primera, entre 1816 y 1916, se caracteriza por las iniciativas más bien individuales. Durante la segunda, de 1916 a 1938, ya aparecen ciertas acciones más organizadas y se asientan las primeras iglesias pentecostales. A partir de 1938 y hasta 1945, el avance y la irrupción se masifican, haciéndose hincapié en la educación programática (Wright 1983). Así, si bien desde la segunda etapa de esta periodización, las iglesias pentecostales comenzaron a frecuentar la zona de los asentamientos gom, es recién a fines de los '50 que se obtiene el estatuto legal para la primera Iglesia Indígena Autónoma de la Argentina, llamada Iglesia Evangélica Unida. Hoy en día existen distintas iglesias tobas representativas del Evangelio, como la de Jesucristo Pentecostés, pero la Unida es la de mayor difusión (Ceriani y Citro 2005; Wright 1983).

En el barrio en el que se lleva a cabo la investigación hay un edificio destinado al culto, perteneciente a la Iglesia de Jesucristo Pentecostés. Allí, sus dos pastores invitan a

realizar distintas actividades, como encuentros con los niños del barrio, bautismos, celebraciones, etc. Recientemente, un grupo pequeño de personas ha comenzado a reunirse con el fin de institucionalizar en el barrio a la Iglesia Unida, pero aún no poseen un edificio propio, por lo que celebran ocasionalmente el culto en el comedor comunitario. A continuación, transcribo uno de mis primeros encuentros con los pastores:

“Estando en el barrio, decidí pasar por la iglesia, ya que había quedado con los pastores que iba a ir un día de la semana a conversar con ellos. El pastor anterior del barrio pertenecía a la Iglesia Unida, pero se terminó yendo por ciertas diferencias y fundó la de Jesucristo Pentecostés hace 18 años. Hace poco tiempo, él falleció, dejando la Iglesia a cargo de su mujer y uno de sus hijos, ambos pastores. Yo me había presentado a ellos unos días antes.

Cuando llegué a la iglesia, que se encuentra en el mismo predio que su casa, me pidieron que pase y que me sienten en el patio, en donde estaban ellos con otras personas. Los demás entraron a la casa y yo me quedé con la pastora y el pastor. Cuando les conté que me interesaba saber cómo eran las actividades en la iglesia, quiénes asistían, etc., comenzaron por contarme que viajan mucho a otros lugares, al igual que el anterior pastor, ya que hoy en día hay alrededor de 75 iglesias de Jesucristo Pentecostés. Luego, me dijeron que no solo asisten al culto personas del barrio, sino que también concurren desde los barrios vecinos, lo cual no es del todo bien visto por las personas del barrio. Hoy en día, según ellos, concurren más chicos que adultos a la Iglesia.

En un momento, comenzaron a enumerar ciertas diferencias entre "la religión de ustedes" y "la nuestra", categorías que mencionaron reiteradamente. Algunas de ellas serían la adoración de Jesucristo vivo y no a través de imágenes; la no adoración de la Virgen María; la no intermediación de ningún santo en la comunicación con Jesús. Durante toda la conversación iban intercalando determinados pasajes bíblicos” (Diario de campo 21-06-07)

Habiendo conceptualizado previamente a "los católicos" y a "los evangelio" como grupos con diferencias excluyentes, lo cual terminaría no siendo más que un prejuicio, yo esperaba ver sólo contraposiciones entre creyentes de uno y otro lado. Aun así, mientras conversábamos, veía claramente que la dicotomía utilizada entre "la religión de ustedes" y "la nuestra" era simplificadora en exceso, pues, aun cuando entendía a qué se estaba refiriendo, yo no me consideraba parte de esa religión con la que se me identificaba. Sin embargo, lo que no percibía era que yo misma hacía exactamente lo mismo con las personas del barrio. Me encontraba atrapada en una "diferenciación excluyente", como intentaré mostrar en el siguiente apartado.

REPENSANDO LAS "IDENTIDADES RELIGIOSAS"

El proceso de una investigación etnográfica comprende una constante reelaboración analítica, una larga secuencia de lecturas y escrituras (Rockwell 1989). De este modo, es necesario revisar periódicamente las categorías que utilizamos con el fin de establecer hasta qué punto logran dar cuenta de la complejidad de las situaciones que intentamos

ENTRE LA ESCUELA CATÓLICA Y LAS IGLESIAS DEL EVANGELIO.

analizar. En este sentido, una guía de campo puede verse modificada si ciertos aspectos que resultaron significativos a partir de la interacción en el trabajo de campo no han sido tenidos en cuenta inicialmente. Con este propósito, a continuación presentaré dos situaciones registradas que mostrarán algunos de los prejuicios que yo llevaba al campo.

"Luego de haber charlado largamente con los pastores del barrio, fui a la casa de Estrella y Roberto. Al llegar, hicieron que me sentara en una silla en el patio delantero de la casa y comenzaron a hacerme muchas preguntas sobre lo que yo sabía de religión. Principalmente, querían saber exactamente cómo eran los bautismos en ambas iglesias, la católica y la del evangelio, porque querían bautizar a su hijo menor. Según me contaban, la pastora del barrio les había dicho que lo bautizaran allí y en la escuela le habían explicado el sistema de turnos para poder hacerlo en la parroquia. Para referirse a la religión católica y la del evangelio utilizaban las expresiones "la religión de ustedes" y "la nuestra". (Diario de campo 21-06-07)

Si de lo registrado lo que hoy me resulta sorprendente es que, ante la posibilidad de bautizar a su hijo, no consideraran evidente que la iglesia del Evangelio era el lugar elegido, en el momento de nuestra charla yo no podía más que percibir la confirmación de mi esquema de grupos opuestos: atrapada en mis propias categorizaciones, lo único a lo que yo prestaba atención era a que utilizaban, al igual que los pastores, las expresiones "la religión de ustedes" y "la nuestra". Obnubilada con estas distinciones, no llegaba a darme cuenta de que ellos intentaban dilucidar "cuál iglesia consideraban más conveniente para bautizar a su hijo". En efecto, mi marco conceptual no me permitía dar cuenta de que el "ser evangelio" no era algo que imposibilitaba a las personas a realizar prácticas que para mí formaban únicamente parte del "ser católico". De hecho, el "ser evangelio" era algo mucho más difuso de lo que creía.

A la hora de acercarme a los modos en que los niños veían los diferentes procesos que se daban en el barrio, el taller organizado junto con Ana Carolina Hecht resultó un espacio fundamental en donde podían expresarse los distintos puntos de vista de los chicos. Inicialmente en el diseño del taller nos propusimos trabajar con todos los niños, las niñas y los jóvenes atraídos por la propuesta de contar a las demás personas -tanto al resto de los habitantes del barrio como a otros de diferentes lugares- cómo es el barrio desde la mirada de los chicos y las chicas. No obstante, las diferentes edades de los participantes, con sus horarios escolares diferenciados, nos obligaron a habilitar dos espacios en dos horarios distintos, aunque manteniendo el mismo objetivo. El primer grupo lo compusieron niños de entre 3 y 10 años y el segundo, de entre 11 y 15. Hubo ciertos cambios en relación con las actividades según las propuestas e intereses de cada grupo, pero, en líneas generales se realizaron dibujos y collages sobre el barrio y las actividades cotidianas; entrevistas entre niños, y entre niños y adultos; fotos y filmaciones realizadas por los niños mismos sobre los sitios importantes y/o significativos para ellos; diseño y armado de historias de vida personales (dónde viven, de dónde vienen, qué hacen, qué hacen todos los días); autorretratos; y mapas de recorridos y croquis con las actividades cotidianas (García Palacios y Hecht 2008).

En el marco de la construcción de historias de vida, llevamos a cabo una serie de entrevistas con Daniel, uno de los chicos que concurría al taller de los más grandes. Él asiste diariamente a la escuela católica. La serie de entrevistas comenzaba preguntándole por dónde empezaría a contarle a alguien su vida. Luego de conversar acerca de los lugares en donde había vivido antes de venir al barrio, de cómo se compone su familia, de la música que escucha, comenzamos a hablar sobre la escuela: los docentes, los compañeros, qué materias tenía:

"Carolina: Che, y todas estas materias ¿son todas obligatorias?"

Daniel: Sí... (...)

Mariana: Tenés que aprobar todas, digamos...?

D: Ah, sí, todas tenés que aprobar...

M: ¿Te podés llevar catequesis? [ya se había mencionado la materia]

C: ¿Podés repetir de año?

D: Hay una chica que está ahí con nosotros que repitió por catequesis...

C: Mirá...

D: El año pasado no era obligatorio, ahora sí.

M: Y ahora esto qué... ¿de qué religión es esta catequesis?"

D: Coso... cómo se llama... de catequesis no sé nada (...). No, cómo se llama... católica."

(...)

M: ¿Y vos te considerás católico o no...? [La formulación de mi pregunta respondía mucho más a una forzada "vigilancia epistemológica", es decir al intento de "no imponer mi marco categorial", más que a esperar realmente cualquier respuesta posible. Es decir, yo ya "sabía" lo que él iba a contestarme: según mi categorización él pertenecía al "grupo evangelio", opuesto al "grupo católico", por lo que su respuesta iba a ser rotundamente negativa.]

D: Sí, creo que sí, sí. [Automáticamente consideré que había habido un malentendido, pero ante mi silencio seguimos conversando] (...)

C: ¿Tus papás alguna vez te hablaron algo de religión o algo así?"

D: En Chaco sí, los de allá sí, son todos evangélicos son...

M: ¿Hay alguna diferencia o es lo mismo?"

D: Qué... yo pienso que sí, para mí sí, yo creo en dios y todo eso, porque... a mí me explicaron todas esas cosas y de chico ya tuve catequesis yo... y después le pregunté a mi papá y él también me dijo que era católico...

C: ¿Y el evangelio y el católico son lo mismo o es diferente?"

D: Son lo mismo (...). No... no puedo tomar la hostia, los que tomaron la comunión nomás, viste... yo me quedo con un par de pibes ahí (...)

M: ¿Y qué pensás de eso, de que se tengan que quedar ahí sentados...?"

D: No sé, yo... para mí está mal, porque para mí tienen que ir igual porque... ellos toman los que ya tomaron la comunión y le dan eso... entonces se quedan ahí, como sentados y te sentís re mal... igual, no sé cómo son, yo los respeto... [Esto al momento era por fin algo "tran-

CUADERNOS 22

quilizador": coincidía plenamente con lo que yo misma había establecido en mis reflexiones sobre este ritual] (...) Mi papá me enseñó...

C: ¿Qué te decían?

D: Porque... que era el dios de los tobas era (...) El sol, el agua y la tierra (...) porque son los elementos que te permiten vivir, así... y pero después yo escuché que esos elementos ya los había creado dios y me quedé pensando al final... bueno, no... cada uno tiene su religión... pero no sé... yo no es que estoy diciendo que la mía es única, así...

M: ¿Y cuál sería "la tuya"?

D: La cultura toba...

M: ¿Y antes que decías que te considerabas católico...?

D: Eso porque... por la escuela y cuando yo lo fui... como que lo iba asumiendo, no sé... todo eso, cómo se dice... el evangelio (...)

M: ¿Vos podés creer en las dos cosas a la vez o no...? ¿Qué pensás?

D: Yo creo... así también creo en dios pero no... pero en la cultura toba yo también la creo..."

Afortunadamente, ya no puedo tranquilizarme porque durante dos minutos de una entrevista de dos horas, mi universo categorial lograba dar cuenta de las apreciaciones de Daniel. No se trata de que mis categorizaciones deberían haber reflejado exactamente las establecidas por él, pues en la etnografía, la interrelación entre categorías sociales y categorías analíticas no implica asumir todas las primeras en un intento de ver el mundo como lo ven los sujetos, pero ciertamente tampoco implica ignorarlas por considerarlas carentes de significación (Rockwell 1989). La situación narrada en la casa de Estrella y Roberto nos muestra cómo tampoco podríamos esconder el problema sosteniendo, como lo ha hecho la antropología por largo tiempo, que éste radica en que Daniel es un niño y por lo tanto no se puede confiar en sus apreciaciones². El problema no era Daniel, ni Estrella y Roberto, ni la escuela y la iglesia del *Evangelio*. Evidentemente, el problema era mi marco categorial; algo estaba quedando fuera de mi análisis: si mis categorías lograban explicar ciertas cuestiones, no daban cuenta de otras que también resultan fundamentales para una comprensión más acabada.

Al respecto, una cuestión fundamental es que habiendo visto la diversidad al interior de la "comunidad católica", no podía ver hasta qué punto, en las relaciones entre los grupos, los límites pueden ser porosos y ambiguos. Como lo establecen Brubaker y Cooper,

"El lenguaje tanto político como cotidiano es con segu-

² Salvo algunas excepciones, sólo recientemente la antropología ha comenzado a problematizar con mayor sistematicidad las nociones que se encuentran naturalizadas detrás del modelo de niñez entendida como etapa esencialmente particular (en contraposición al conjunto de los adultos) caracterizada por la no agentividad (Szulc 2006). Existen en la actualidad estudios que dan cuenta de esta escasa atención prestada a los niños y a problemáticas que los involucren, en las investigaciones antropológicas (Achilli 1996; Nunes 1999; Enriz *et al.* 2007). Aun sin desconocer la existencia de un desarrollo cognitivo, considero que los niños son sujetos capaces de participar activamente en diversas prácticas sociales, construyendo, en relación con ellas, diversos puntos de vista, los cuales constituyen legítimos objetos de estudio para la antropología.

ridad rigurosamente categorial, dividiendo a la población en categorías (...) mutuamente excluyentes, e impidiendo formas mixtas o ambiguas. Pero este código categorial, importante en tanto elemento constituyente de las relaciones sociales, no debe tomarse como una descripción fiel de ellas" (2001: 57, resaltado en el original).

Es decir que aún cuando las personas muchas veces pueden retomar, en la caracterización y comprensión de sí mismas, las categorizaciones instituidas oficialmente (como "católico" o "evangelio"), estas categorizaciones excluyentes no explican de por sí las relaciones que de hecho pueden darse entre los grupos humanos.

Por supuesto, esto no significa que no existan mecanismos institucionalizados de exclusión. En este sentido, sigo considerando que el ritual de la comunión ofrecido en cada misa, actualiza permanentemente las fronteras entre católicos y no católicos³. Sin embargo, las lecturas que de ese proceso hacen las personas no son homogéneas y distan de reproducir las distinciones instauradas por las instituciones. Incluso, una misma persona, puede interpretarlas de diferentes maneras de acuerdo con distintas escalas de la práctica a las que se esté refiriendo y, de este modo, "en la práctica, las cosas pueden ser blancas y negras a la vez" (Díaz de Rada 2007: 7). Tal es el caso de ambas situaciones analizadas en este apartado.

Entonces, no resulta sorprendente que para la escuela católica los chicos del barrio fueran primordialmente personas "no católicas" si tenemos en cuenta que cada institución "recorta" a los sujetos a su medida. Sin embargo, "a diferencia de la reflexividad que ponen en práctica los agentes de las burocracias (...), la reflexividad etnográfica no puede partir del supuesto de la dicotomía como única forma de comprender a los sujetos..." (Díaz de Rada 2007: 3). Como puede verse en los registros, en la práctica la cuestión no es simplemente "ser católico" o "ser evangelio", sino que en la vida cotidiana pueden convivir diversas prácticas y creencias que considerábamos como exclusivas de los campos de acción de uno u otro lado. Pensar en grupos dicotómicos no nos permite comprender las complejidades de las prácticas e identificaciones que las personas ponen en juego cotidianamente.

COMENTARIOS FINALES: CÓMO ABORDAR LAS IDENTIFICACIONES RELIGIOSAS DE LOS NIÑOS

He intentado mostrar a lo largo de este artículo que en mis idas al campo llevaba conmigo no sólo mi cuaderno de notas, sino también ciertos prejuicios que no me permitían dar cuenta de las relaciones sociales en su total complejidad. Muchos de ellos derivan del pensamiento dicotómico, como por ejemplo, el considerar a los grupos como unidades netamente diferenciadas y excluyentes, en oposición categorial. También, la idea de que existe cierta isotopía en los ordenamientos sociales (si *todas* las personas del barrio *son* "tobas", entonces *todas son "evangelio"* y, por ende, *todas*

³ Una de las categorizaciones oficiales más contundentes en este sentido es la que instaura el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, del Estado Nacional, que posee una sección de "culto católico" y solamente otra que regula a todos los demás cultos, llamados por oposición, "cultos no católicos".

ENTRE LA ESCUELA CATÓLICA Y LAS IGLESIAS DEL EVANGELIO.

son "no católicas") como si los grupos compartieran atributos comunes en todas las escalas de la práctica (Díaz de Rada 2007).

Sin embargo, como he establecido, aun cuando en el colegio se pongan en juego ciertos mecanismos de exclusión, como el analizado en tanto "rito de institución", para las personas del barrio, estas diferencias referidas a las identificaciones religiosas se viven de distintas maneras. Mientras que para unas familias es algo que no puede ser tolerado, llegando en algunos casos a sacar a los chicos de la escuela, para otras no se vive como una distancia que imposibilite el diálogo (Borton *et al. e/p*). Inclusive, recientemente, dos chicos del barrio han tomado la comunión junto con los demás compañeros de su grado.

En el caso analizado de Estrella y Roberto, si bien ellos consideraban como "su religión" al *Evangelio*, podían elegir dónde bautizar a sus hijos, incluyendo a la Iglesia católica en las posibilidades. Esto nos muestra, que en la realidad cotidiana no existen grupos cerrados posicionados uno frente al otro, sino que en diferentes prácticas se ponen en juego diferentes estrategias e identificaciones. La cuestión central es analizar en qué dimensiones de la práctica se ponen en juego qué tipo de identificaciones y cómo. De hecho, al no tratarse la mayoría de las veces de "... una divisoria entre grupos alineados consistentemente a uno y otro lado de un espacio social, sino de una experiencia de complementariedad instalada en el interior de cada persona de carne y hueso" (Díaz de Rada 2007), es posible observar experiencias que nuestras categorizaciones oposicionistas nos impedirían ver por considerarlas como contradictorias, como veíamos en el caso de Daniel. En este punto, cabe resaltar el potencial de reflexividad de la etnografía: las descripciones de las perspectivas de un grupo social particular o de situaciones de interacción dentro de un determinado lugar suelen ser muy valiosas porque logran cuestionar los supuestos y prejuicios que los científicos sociales llevamos al campo. En ese sentido, estas descripciones ponen a prueba las presuposiciones propias y crean teoría (Hammerley y Atkinson 1994).

Por lo tanto, es necesario estar atenta para no creer que las categorizaciones formuladas y sostenidas desde distintas instituciones se corresponden plenamente con las que los sujetos sienten y viven cotidianamente. Considero que solo puede lograrse una comprensión efectiva de una forma cultural con una metodología que implique, como lo hace la etnográfica, un sustancial contacto social con los agentes durante el proceso que, a través del encuentro, registra y representa, parcialmente en sus propios términos, la irreducible experiencia humana (Willis y Trodman 2000).

Por último, quisiera detenerme, en este apartado final, en el objetivo central de mi investigación. Mi intención es analizar las posibles vinculaciones entre las identificaciones de los niños del barrio y las prácticas sociales en las que participan. Distintas experiencias formativas (Rockwell 1995), relaciones y prácticas cotidianas en las que los niños se involucran activamente, condicionan el sentido de las apropiaciones de los niños, ya que son las prácticas sociales las que sitúan a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social (Castorina 2007, 2005). La intervención de diferentes condiciones sociales puestas en

juego en diversos contextos (escolares, barriales, familiares) resultan constitutivas de estas construcciones en el sentido de que inciden en ellas, ya sea posibilitándolas como restringiéndolas.

Ahora bien, teniendo en cuenta el desarrollo de este trabajo, será necesario tener una visión integrada y articulada de los diversos contextos en juego. Interpretar el complejo entramado de relaciones de la vida social como si fueran simplemente "... 'factores' institucionales reduciendo los diversos contextos a 'influencias independientes sobre la experiencia de las personas'" sería mucho menos fructífero (Díaz de Rada 1995: 127). Por eso es necesario pensar que prácticas y apropiaciones se dan no solo en cada contexto, sino también en la interacción *entre* ellos.

En este sentido, a lo largo del escrito, he introducido algunas descripciones para dar cuenta de este entramado de relaciones del que participan los niños del barrio, las cuales se iban desprendiendo de las reflexiones metodológicas. Así, en distintas prácticas de los sujetos, se ponen en juego identificaciones y categorizaciones que no reproducen automáticamente las establecidas por las instituciones. Como sostienen Brubaker y Cooper, las "*denominaciones categoricas de grupo -aunque profundamente institucionalizadas- no pueden servir de indicadores de grupos 'reales' o 'identidades' fuertes*" (2001: 56). De hecho, una pregunta que continúa abierta es de qué modos las categorizaciones y nominaciones institucionales (como "católico", "*evangelio*") intervienen sobre las autocomprensiones de las personas⁴. En mi caso, de qué modos los niños del barrio se apropiaban de las distintas apelaciones que están en juego entre los diferentes contextos (la escuela católica, las iglesias del Evangelio, las familias, etc.) a sentirse identificados con determinados grupos y en qué escalas de la práctica se ponen en acción estas identificaciones. En el espacio de taller se han podido registrar algunos indicios de estas apropiaciones⁵. Sin embargo, será necesario continuar la investigación etnográfica, prestando especial atención a que nuestro lenguaje analítico no interfiera en el estudio de la complejidad de los vínculos cotidianos que intentamos comprender.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha sido realizado en base al trabajo final del seminario de doctorado dictado en Buenos Aires en 2006 por el profesor Ángel Díaz de Rada. Quisiera agradecerle tanto a él como a Gabriela Novaro, Ana Carolina Hecht y Noelia Enriz su atenta lectura y comentarios.

⁴ Por supuesto que estas consideraciones también son válidas para la problematización de lo que se entiende por "toba", aunque no me he dedicado a ello en este trabajo.

⁵ Sólo por mencionar un ejemplo cabe resaltar la importancia otorgada por las nietas de la pastora del barrio a la iglesia del *evangelio* en respuesta a la consigna "dibujen lo que les parece más importante del barrio". No obstante, esto no entra en contradicción con la participación activa de las niñas en las actividades propuestas por la escuela católica (me refiero no sólo a las clases, sino a los actos escolares, ferias, misas, etc.). En este sentido también en el espacio del taller puede verse que en distintas prácticas las personas ponen en juego diferentes estrategias e identificaciones.

CUADERNOS 22

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E.
1996. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Homo Sapiens.
- Bailey, F. G.
1971. Gifts and Poison. En: *Gifts and Poison* págs. 1-25. Oxford: Basil Blackwell.
- Borton, L. Enriz, N. García Palacios, M.; Hecht, A. C.
2007-2008. 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*. Hirsch, S. y Serrudo, A. (comp.) Buenos Aires, Biblos. En prensa.
- Bourdieu, P.
1985. *Qué significa hablar*. Madrid, Akal.
1999. Efectos de lugar. En: *La miseria del mundo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Brubaker, R. y F. Cooper.
2001. Más allá de la "identidad". *Apuntes de Investigación del CECYP* 7: 30-67.
- Castorina, J. A. (comp.)
2005. *Construcción Conceptual y representaciones sociales*. El conocimiento de la sociedad. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Castorina, J. A.
2007. *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Aique.
- Ceriani, 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* págs. 111-170. Guerrero, B. y otros. Chile, Ediciones Campus.
- Champagne, P.
1975. La restructuration de l'espace villageois. *Actes de la Recherche* 3: 43-67.
- Díaz de Rada, A.
2007. ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración de la etnicidad en Sápmi (Noruega). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* LXIII, 1: 187-325.
1995. Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid. *Revista de dialectología y tradiciones populares* 1: 125-145.
- Enriz, N.; M. García Palacios y A. C. Hecht.
2007. El lugar de los niños *qom* y *mbyà* en las etnografías. En: *Actas de la Reunión de Antropología Mercosul VII*. Puerto Alegre, (Edición en CD).
- García Palacios, M.
2006. *La catequesis como experiencia formativa. Las construcciones de los niños en catequesis sobre las formas simbólicas de la religión católica*. Tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, MS.
- García Palacios, M. y A. C. Hecht
2008. Un espacio para las voces de los niños. Reflexiones a partir de un taller de memorias. En: *Actas del I Congreso em Estudos da Criança*. Portugal, Universidade do Minho (Edición en CD).
- Geertz, C.
1994 (1983). Ensayos sobre la interpretación de las culturas *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.
1994. *En Etnografía metodos de integración*. Barcelona, Paidós.
- Hecht, A. C.
2006: Para mí que esos chicos son *qom* pero *doqshe laqtaq*. Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano. En *Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Buenos Aires.
- Novaro, G.; A. Hecht; A. Borton y M. L. Diez.
2006. La situación de niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Límites y alcances de la investigación etnográfica en contextos escolares interculturales. En *Actas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta.
- Nunes, A.
1999. *A sociedade das crianças a'uwe-xavante. Por uma antropologia da criança*. Lisboa, Instituto de Inovação educacional, Ministerio da Educação.
- Rockwell, E.
1995. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. México, Fondo de Cultura Económica.
1989. *Notas sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, DIE (mimeo)
- Shils, E.
1996 (1961). *Centro e Periferia*. Lisboa, Difel.
- Szulc, A.
2006. Antropología y Niñez: de la omisión a las "culturas infantiles". En: *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Wilde, G. y P. Schamber (eds.). Buenos Aires, Editorial SB.
- Turner, V.
1980. *La Selva de los Símbolos*. Madrid, Siglo XXI.
- Velasco, H. y A. Díaz de Rada.
1997. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta.
- Willis, P. y Trodman, M.
2000: Manifiesto for Ethnography. *Ethnography* 1, (1): 5-16.
- Wright, P.
1983. Presencia protestante entre aborígenes del Chaco argentino. *Scripta Ethnológica* VII: 73-84.