Éducation comparée / nouvelle série, n°21, pp 151 - 171

La educación religiosa en disputa: niños y niñas tobas/*qom* entre las iglesias del *Evangelio* y la Escuela Católica

Mariana García Palacios
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad de Buenos Aires
Argentina

RESUMEN

Los niños y niñas del barrio toba/*qom* de Buenos Aires asisten a una escuela católica, mientras que en el barrio participan de actividades propuestas por las iglesias del *Evangelio.* En este artículo, se presentarán los sentidos construidos en torno de la niñez por parte de estas instituciones religiosas, centrando el análisis comparativo en la interpretación del bautismo. Esto nos permitirá acercarnos a la pedagogía nativa que, en contraposición con la imagen local de la educación religiosa católica, considera como "no obligatorias" las experiencias formativas religiosas de los niños.

PALABRAS CLAVE: Niñez *qom*, Educación religiosa, Bautismo, Escuela católica, Iglesias del *Evangelio*

RÉSUMÉ

Les enfants du quartier toba/*qom* de Buenos Aires vont á une école catholique alors que, dans leur quartier, ils participent à des activités organisées par des églises de l´*Evangelio*. On étudiera dans cet article les sens construits autour de l´enfance par ces institutions religieuses. L´analyse comparative se fera sur l´interprétation du baptême. Nous pourrons ainsi aborder la pédagogie native qui, contrairement à l´image locale de l´éducation religieuse catholique, considère "non obligatoires" les expériences formatrices religieuses des enfants.

MOTS CLÉS

Enfance *qom*. Education religieuse, Baptême, Ecole catholique, Eglises de l´*Evangelio*

ABSTRACT

The children from the Toba/*Qom* neighborhood in Buenos Aires participate in activities where they interact with two distinct religious corpora. One corpus is related to the Catholic school that most of the children attend. The second corpus is related to conceptions of the *Evangelio*. The aim of this paper is to analyze the contrasts between the social construction of childhood within both religious institutions, regarding the baptism ritual, considered as "non-mandatory" by adult neighbors in opposition to the "obligatory nature" observed by them in Catholic rituals.

KEYWORDS

Qom Childhood, Religious Education, Baptism, Catholic School; Churches of the *Evangelio*

Presentación

Cada religión supone una comunidad moral sustentada en prácticas y representaciones que remiten a lo considerado sagrado (Ceriani, 2008; Wright, 2008). Es una forma de conciencia que se apropia del mundo y lo describe de un modo sociohistóricamente situado (Segato, 2005; Geertz, 1994; Turner, 1980). Los rituales han sido estudiados por la antropología considerando fundamental la inclusión de las perspectivas de los propios participantes (Turner, 1980). Sin embargo, la gran mayoría de las investigaciones sólo tienen en cuenta las percepciones de los adultos y se han realizado muy pocos acercamientos a las interpretaciones de los niños, aun en los casos en los que son los protagonistas del ritual (Ridgely Bales, 2005). Los niños y niñas no sólo participan en actividades rituales de los adultos, sino que también pueden ser ellos mismos actores del ritual, estableciendo relaciones con entidades sagradas y pudiendo, incluso, identificarse en relación con ellas (Bonnet y Purchez, 2010; Jonckers, 2010; Duchesne, 2010). De este modo, como todos, generan sentidos sobre la religión y los rituales.

En tanto la religión y la niñez son construcciones sociales, se vuelve necesario su análisis etnográfico *en* casos particulares, por lo que la reflexión se basará en los datos construidos durante un extenso trabajo de campo realizado en un barrio toba (*qom*) de Buenos Aires (Argentina)[1]. Los niños y niñas del barrio participan de actividades

1 Los grupos *qom* forman parte del grupo lingüístico guaycurú que incluye también a los mocovíes, pilagás, kadiwéos o caduveos y a los abipones, mabyás y payaguás, ya desaparecidos (Messineo, 2000). En Argentina, se

propuestas por las iglesias del *Evangelio*, movimiento socio-religioso al que adscriben mayoritariamente los grupos *qom*. Este movimiento articula elementos del pentecostalismo (las nociones de sanación espiritual, "don de lenguas" y la prédica sobre una experiencia religiosa individualizada, entre otros), con otros considerados más tradicionales, ligados al chamanismo (Miller, 1979; Wright, 2008; Ceriani y Citro, 2005; Ceriani, 2008; Tola, 2009). Tuvo su origen en Gran Chaco debido a diversas experiencias históricas no exentas de divergencias y conflictos (Citro, 2009), tales como el ingreso de iglesias anglicanas en el norte del país, el posterior asentamiento de iglesias pentecostales, los movimientos religiosos liderados por aborígenes y la labor de misioneros menonitas norteamericanos (Wright, 2008; Ceriani y Citro, 2005; Altman y López, 2011).

El campo religioso toba/*qom* resultó un terreno fértil en el cual analizar la niñez, ya que, tradicionalmente, el conocimiento religioso, y el dominio de la palabra, la sabiduría y el poder que éste implica, se consideran atributos adquiribles en la adultez (Ceriani, 2008). Como veremos en este artículo, esto no significa que los niños no participen de experiencias formativas religiosas. De hecho, en el barrio, existen tres iglesias representativas del *Evangelio* que realizan varios días a la semana los *cultos* y una de ellas también organiza la "escuelita dominical", especialmente destinada a los niños. En ocasiones, en las iglesias también se llevan a cabo cumpleaños de 15, casamientos, bautismos y eventos especiales, como el día de la madre o el día del niño. Por otro lado, hay otras experiencias formativas, que por su asiduidad podrían pasar desapercibidas, como la música del *Evangelio* que se escucha, los videos de *cultos* que circulan o las oraciones cotidianas.

Los sentidos atribuidos a la niñez, la pedagogía y los rituales religiosos son tensionados en la interacción cotidiana con otros grupos, por lo que resulta imprescindible situar las prácticas religiosas en las relaciones interétnicas. Así, por ejemplo, en la escuela católica a la que la mayoría asiste o asistió, los niños del barrio participan de clases de catecismo de aprobación obligatoria y de actividades rituales que acompañan la escolarización: se reza en las aulas y en la formación al iniciar y concluir cada día, se realizan convivencias,

concentran principalmente en las provincias de Chaco, Formosa y Salta, y en asentamientos próximos a grandes ciudades del país. El barrio del Gran Buenos Aires al que se hace referencia fue construido en 1995 por familias, provenientes originariamente de comunidades tobas de Chaco y Formosa. Los nombres han sido cambiados para mantener el anonimato.

misas, etc. Por otro lado, el espacio aparece colmado de carteles y símbolos religiosos: estatuillas y cuadros de Jesús, de la Virgen y de las hermanas de la Congregación, cruces en cada aula, carteles con el calendario litúrgico, etc.

El análisis del complejo entramado de relaciones en el que los niños participan, y las posibilidades y límites que esta participación provee a los significados que le atribuyen a la religión, implicó la construcción de un abordaje histórico etnográfico (Hammersley y Atkinson 1994; Rockwell 2009) que permitiera reparar en las múltiples interrelaciones entre la etnicidad, la educación, la niñez y la religión. A su vez, se incorporaron ciertas contribuciones de la epistemología y psicología genética en la indagación antropológica con el fin de analizar la construcción de conocimiento religioso por parte de los niños (Castorina et al 1984; Delval 2007; García Palacios y Castorina 2014; García Palacios et al 2018).

En este artículo, desarrollaré, primeramente, algunos aspectos de la construcción social de la niñez y la pedagogía en la Iglesia Católica y el *Evangelio*, reconstruidos a la luz de los sentidos atribuidos al bautismo. Luego, analizaré las construcciones que los niños y niñas realizan sobre el ritual. Por último, procuraré resituar las prácticas religiosas en las relaciones interétnicas de la vida cotidiana de los niños y niñas. Allí podrá observarse que la "pedagogía nativa" los implica en diversas prácticas que pretenden construirlos como sujetos con las características esperadas para ser "adultos tobas/*qom*" y desempeñarse como tales; entre ellas, conocer el *Evangelio* y diferenciarse de "los católicos".

1. La construcción social de la niñez: disputas en torno del bautismo

En su investigación entre los *vezo* (Madagascar), Astuti (2000) señala que los adultos permiten a los niños jugar con los objetos sagrados para el grupo (en este caso, animales), porque consideran que se encuentran más cerca de los animales que de las personas. Éstas se definen, justamente, en virtud de su capacidad para respetar los tabúes ancestrales; actitud que no se espera de los niños. Así, analizando las concepciones que un grupo social tiene acerca de cómo los niños deben relacionarse con los símbolos y rituales religiosos,

también podemos dilucidar aspectos clave de la construcción social de la niñez, y viceversa. Al respecto, es posible establecer algunas consideraciones para nuestro caso, tanto para la religión católica como para el *Evangelio*.

Diversos estudios analizaron los modos en los que históricamente se constituyeron a niños y jóvenes como objetivos privilegiados de la evangelización en la Iglesia Católica (Àries, 1987; Gélis, 1990; Varela y Álvarez Uría, 1991)[2]. Luego de la Reforma, en la Iglesia fue gestándose la niñez como "catecumenado privilegiado", caracterizando a los niños como maleables, débiles y rudos, lo que da cuenta de los intereses eclesiásticos. Se instituyó la necesidad de una iniciación temprana en la fe, la moral y las buenas costumbres; concepción que con matices persiste.

Tradicionalmente, de los seis sacramentos católicos que se pueden recibir a lo largo de la vida, tres se realizan en la niñez y juventud: bautismo (en la "primera infancia"), eucaristía (durante la niñez; en el ámbito escolar: en el nivel primario), confirmación (durante la juventud; en el ámbito escolar: en el nivel medio)[3]. Con respecto al bautismo, en tanto la Iglesia Católica lo concibe como el ingreso a la comunidad de fieles y lo que posibilita la "salvación eterna", se considera que debe realizarse en los inicios de la vida. Desde muy temprano en la historia de la Iglesia, el bautismo de niños generó todo un cuerpo de doctrina[4]. Según Cowen, "la fe, indispensable para la Iglesia para recibir un sacramento, y que el niño no puede tener, 'la presta la Iglesia' a través de los padrinos, que deben velar por él. En el Concilio XVI de Cartago [418] se declaraba que 'los niños recién

2 En Argentina, en términos generales, la Iglesia Católica se ocupó, a través de diversas órdenes, de la "conversión" y "civilización" de los pueblos indígenas, concibiendo la infancia como un período oportuno para la catequesis por ser un momento ideal para "renunciar a la cultura originaria" (García Palacios, 2012).

3 Los sacramentos son siete en total, pero dos de ellos, los que podríamos pensar que marcan el pasaje a la adultez, se supone que son excluyentes entre sí (matrimonio y orden sagrado), y los últimos dos (reconciliación y unción de los enfermos) se realizan en cualquier momento de la vida, aunque la reconciliación se inaugura en la niñez, antes de la primera eucaristía.

4 Según las legislaciones imperantes en Las Indias, el bautismo afectaba inclusive el estatus legal de los niños ya que sólo eran considerados naturalmente nacidos aquellos bebés que eran fruto de un legítimo matrimonio, que podía comprobarse su vida al nacer y era mantenido con vida por lo menos veinticuatro horas, y si era bautizado (Cowen, 2000).

nacidos del seno materno han de ser bautizados'" (2000: 85) y lo mismo se sostuvo en los siguientes concilios.

Por el contrario, en el *Evangelio* se sostiene que el bautismo preferentemente se realiza cuando la persona cree, se arrepiente de la vida que llevó, y toma la decisión de "*entregarse*"[5] y cambiar. Como sostiene un anciano:

"[El bautismo] es un cambio, ¿no? Es una señal de que cambia la actitud de una persona, cambia el camino de la persona, pero está hablando de una persona grande, personas grandes, que quieren cambiarse (…) Tiene que arrepentirse y tiene que bautizarse para cambiar su camino (…) Pero hablando de los niños (…) todavía no conocen lo que es el pecado, no conocen, y no hay necesidad de arrepentirse y no hay necesidad de bautizarse. Puede ser desde la juventud, así." (Ignacio, 63 años).

Existen niños que se bautizan, pero se postula que en términos generales ésta no es la regla, o, en cualquier caso, que pueden hacerlo una vez que tienen "conciencia" de ello[6]:

"Recién, ponele, de doce años sí, doce, trece, está por ellos, si ellos se quieren bautizar y sienten, ahí sí. (…) en la iglesia de nosotros está por uno, porque uno no le puede obligar a esa persona a que se bautice o que se entregue si no siente" (Violeta, 18 años).

En definitiva, el ritual del bautismo acompaña la entrada de una persona al *Evangelio*, pero primero la persona debe creer y "*entregarse*":

"Si te querés bautizar es porque vos sentís que te querés bautizar. Porque uno no puede venir y decirte 'mañana te bautizás' o 'te tenés que bautizar'. Eso lo decide cada uno. Bueno a mí por ejemplo me preguntaron (...) Y bueno yo sentí bautizarme así, si no, no estaría bautizada" (Sofía, 14 años).

Esta visión posee una clara vinculación con la tradición anabaptista que se manifiesta en contra del bautismo de niños, al considerar que sólo puede realizarse con "verdaderos creyentes", aquellos que expresan su fe personal, su arrepentimiento y su entrega. Esta disputa entre el "bautismo de niños" o de "creyentes" tampoco se ha saldado en el campo de la teología.[7]

---

5 "*Entregarse"* es la expresión nativa que implica la entrada en el *Evangelio*. Cuando una persona "*se entrega*", deja de "*estar en el mundo*" y comienza a "*estar en el Evangelio*".

6 De hecho, también existen adultos que se bautizan en la Iglesia Católica y, en el *Evangelio*, existe la consagración, que, aunque en el barrio no es muy usual, se realiza con los niños "*para bendecirlos"*.

7 Quienes abogan por el bautismo de los niños se basan en distintos pasajes de la Biblia, como en el que Jesús anuncia "Dejad que los niños vengan a mí". Por el contrario, quienes abogan por "el bautismo de creyentes" se basan

La concepción del "bautismo de creyentes" parece concordar con la construcción *qom* de niñez y del proceso de enseñanza-aprendizaje: diversos autores afirman que cierto principio de autonomía domina este proceso, pues subyace la idea de que un individuo no puede imponer su voluntad sobre otro y que es necesario un acuerdo voluntario (Tola, 2009; Mendoza y Wright, 1986). En el barrio, los niños poseen una autonomía y un margen de decisión mayores a los que puede observarse en otros grupos sociales, lo cual forma parte de una "pedagogía nativa" (Tassinari, 2007) que, habilitándolos a circular por los diversos espacios y "verlo todo", reconoce su agencia en el aprendizaje.

En efecto, durante la niñez, las personas poseen un amplio margen de "circulación" por las diversas experiencias formativas. En el caso de las prácticas religiosas, algunos niños participan cantando y danzando en el *culto* cuando sienten ganas, más allá de si sus familias asisten. Otros, en cambio, no participan o lo hacen intermitentemente, aun cuando sus familiares sí lo hacen. En este sentido, los adultos no "llevan" a los niños al *culto* u otras instancias y no las consideran "actividades obligatorias": *"uno va a la iglesia y al* culto *cuando lo siente así, cuando lo necesita"* (Violeta, 14 años). Por otro lado, los niños no necesariamente deben dar cuenta de los conocimientos con los que se encuentran en sus experiencias formativas. Es más, ciertos conocimientos sociales constituyen marcas generacionales; desde la perspectiva nativa, los tienen los adultos y no necesariamente los niños: hablar *la idioma* (la lengua *qom*) (Hecht, 2010), conocer el monte y, congruentemente, conocer el *Evangelio*, son parte de lo que es ser un "adulto *qom*" y no se consideran como "obligatorios" o "necesarios" en la niñez. Es por ello que en el barrio no resulta contradictorio que un niño circule y participe de los espacios religiosos de distintos cultos. Un anciano, segundo pastor de una iglesia, comentó respecto de la asistencia de su nieta a catequesis en la escuela católica: "*tienen que aprender todo lo que puedan aprender (…) Después, de grandes, ven dónde se ubican*" (Benjamín, 78 años). Claramente, aquí los niños poseen un amplio margen de decisión, en comparación con otros grupos en los que quienes se consideran parte de una religión no

principalmente en el pasaje bíblico que narra el bautismo de Jesús, siendo ya un adulto (Gundry, 2008; Green, 2008), resaltando también la inmersión total.

permiten que sus hijos realicen los rituales de otra (Pires, 2011). Esta circulación disminuye en la adultez y, una vez que la persona se entregó al *Evangelio* en una congregación, ya no suele frecuentar otras congregaciones.

En otro trabajo (García Palacios, 2012), analicé los factores que diversos estudios atribuyeron a la apropiación del pentecostalismo y no del catolicismo por parte de los grupos *qom*, considerando que tuvieron un histórico contacto con ambos. En primer lugar, resulta interesante considerar la re-simbolización (Segato 2005) de la contradicción entre etnia y Estado-nación, oposición clave en la lucha y reafirmación étnica de los grupos indígenas del país. El Estado es asociado con la religión católica y las religiones evangélicas habrían proporcionado nuevas formas para plasmar la oposición de los grupos étnicos. Según Wright, los tobas recuerdan la acción de la Iglesia católica como una estancia diseñada por el gobierno para "civilizar y domesticar la cultura aborigen" (2008: 161), lo cual condicionó la posterior visión del pentecostalismo como "liberador", pero, en muchos casos, al costo de la estigmatización de sus prácticas ancestrales (en Ceriani, 2008). Un segundo factor nos remite a la posibilidad de fragmentación de las iglesias en unidades congregacionales con cierta autonomía, lo que resultó congruente con las tradicionales dinámicas de fusión y escisión política de las comunidades tobas. En tercer lugar, el corpus doctrinal del pentecostalismo, con énfasis en la curación y la experiencia extática y emocional, pudo articularse con los complejos cosmológicos y rituales de los grupos tobas (Ceriani y Citro, 2005), por ejemplo, al alentar una comunicación directa de los fieles con el poder no humano (Citro, 2009). En este punto, mi aporte implicó considerar también el campo de la niñez y la educación: mi tesis es que la apelación pentecostal, que predica acerca de una experiencia religiosa individualizada en la que la "entrega" depende del convencimiento individual (y el sujeto a quien se dirige: el adulto), resulta más congruente con esta idea de niñez y del proceso de enseñanza/aprendizaje, que la llevada a cabo por la Iglesia Católica. A diferencia de la construcción de la niñez como "catecumenado privilegiado" que observamos en el catolicismo, en el *Evangelio*, el sujeto al que parecieran dirigirse los esfuerzos de evangelización es el adulto, que debe "*dejar las cosas del mundo*" (la bebida, el tabaco, el adulterio, la "joda", etc.).

2. Construyendo el sentido del ritual: el bautismo según los niños

Ciertos rituales constituyen la culminación de los denominados ritos de pasaje: rituales que establecen transiciones entre estados distintos de las personas, acompañando cambios (de status social, edad, lugar) (van Gennep, 1960; Turner 1980). Al respecto, Bourdieu (1985) señaló que el énfasis en la transición temporal de un status a otro impide contemplar un efecto fundamental del rito: la separación entre quienes lo hicieron de quienes nunca lo harán. Por tanto, la función principal de los ritos de institución, noción con la que redefine los ritos de pasaje, es la de establecer fronteras artificiales (en nuestro caso: entre "la comunidad católica" y "los otros"; o entre "los que se entregaron al *Evangelio*" y "los que *están en el mundo*"), naturalizando ciertos atributos sociales. En la construcción de conocimiento religioso, considero de interés analizar el modo a través del cual los niños y niñas se apropian de construcciones preexistentes, significados ya naturalizados acerca de las formas simbólicas; en este caso, del ritual del bautismo. Para acercarme a los sentidos que otorgan al ritual, realicé entrevistas siguiendo el método clínico-crítico, de la teoría genética[8]. Para ello, organicé a 40 niños y niñas en dos grupos, teniendo en cuenta dos etapas dentro de *nogotshaxac* ("la manera de ser niño-joven"), según la conceptualización de Hecht (2010). El primero abarcó a aquellos caracterizados como *nogotole/c* (niña/o: desde el habla hasta la menarca y el engrosamiento de la voz) y el segundo, a los llamados *qañole* y *nsoqolec* (jovencita y jovencito: desde la menarca y el engrosamiento de la voz hasta la llegada del primer hijo/a, cuando finaliza la *nogotshaxac*)[9]. Como recurso para iniciar la

8 Al incorporar el método clínico-crítico (Piaget, 1984) en una aproximación etnográfica, son necesarias ciertas adaptaciones. En tanto este método no es suficiente para estudiar la influencia de lo sociocultural en la construcción de conocimiento (García Palacios y Castorina, 2014), se realizó un extenso trabajo de campo antes de entrevistar a los niños. Así, se pudo precisar cómo se estructuraría la indagación y, por otro lado, conocer las concepciones locales acerca de la niñez y las características atribuidas a cada período que ésta abarca.

9 Como el método clínico crítico supone la realización de entrevistas, no se focalizó en los *'o'o'* (bebé) -desde el nacimiento hasta la llegada del habla (Hecht, 2010)-. No obstante, la religión ya se encuentra presente en este período, a través de su participación en los *cultos*, en las pautas para su cuidado, etc., lo que recuerda la dificultad de confiar la construcción de los datos únicamente en entrevistas orales. Este aspecto fue contemplado en la investigación etnográfica.

conversación sobre el bautismo -y así preguntar acerca de sus sentidos- utilicé una fotografía del ritual tomada en el barrio.

Todos reconocieron la foto como un bautismo. Dentro de los considerados *nogotole/c*, los más pequeños conocen el procedimiento del ritual, la secuencia de actos, saben qué vestimenta es la adecuada, quiénes lo realizan y cómo:

"Mariana: Mirá te voy a mostrar una foto, mirá…

Facundo: Acá está el de la iglesia [señala al pastor], lo tiran para el agua para ahogarle [sumergirlo] y después se limpia, ¿no ves cómo le hacen?

Mariana: ¿Y para qué hacen eso?

Facundo: Para hacerlo así, para ahogarlo, después para levantarlo y secarlo (…) Acá lo están haciendo así para ahogarlo y después levantarlo. No ves cómo le hacen así (…) [gesto de pinza con sus manos como agarrándose la nariz y la boca] Le tapan la boca cuando le tienen que hacer y hacen así [inclina sus brazos como llevando a alguien hacia abajo] (…) Y también ahí toda la gente que está ahí, lo están viendo

Mariana: ¿Por qué será que lo miran?

Facundo: Lo están viendo como lo ahogan, los que son grandes. Tienen que estar con esto para ahogarse

Mariana: ¿Con qué es "esto"? [Facundo señala la ropa] ¿Con esa ropa decís?

Facundo: Sí, con esta ropa, ¿no ves? (…) de este color, ¿no ves? [Es blanca] (Facundo, 4 años)

Parecería que, en principio, el sentido del ritual está ligado a su procedimiento; esto es lo que Toren (2003) llama un "enfoque procedimental" del ritual. Con el tiempo, más detalles se incorporan a la descripción del procedimiento y también algunos sentidos que podríamos llamar más "doctrinales":

"Remedios: Yo vi. Le dicen el nombre que se bautiza y después lo agarran de la mano y hacen así [gesto de sumergir] y después le sacan. Después le dan una toalla y se quedan sentados y se secan. Y una ropa... A un viejito le bautizaron la otra vez…

Mariana: ¿Y para qué se hace lo del bautismo?

Remedios: No sé, para que esté bien y eso, dice la gente" (Remedios, 8 años)

"Bárbara: Ellos ponen una pileta grande y después la llenan de agua y vos te tenés que vestir pantalón y pollera blanca con una camisa blanca y después vos tenés que entrar en la pileta y ahí mi abuelo y el pastor Fernando te dicen

muchas cosas y después ahí vos tenés que decir "sí, me entrego a Dios" y después te hacen así en la pileta [gesto de sumergirse] y te sacan y no te tenés que limpiar la cara (…) Por ahí vos te querés bautizar y primero te entregás (…) Y le pedís a Dios, al pastor de acá que te querés entregar, y vas a la iglesia, y después ahí te oran los hermanos y te tocan la cabeza y después Dios te toca el corazón y después ahí (…) Primero te entregás, y después pasa mucho tiempo y vos va a la iglesia, y te vestís como se visten las hermanas, pollera y camisa y después ahí. Cualquier camisa, puede ser camisa rosada o blanca, y después ahí te bautizan. Vos le decís 'me quiero bautizar, y yo creo en Dios', todo eso y te bautizan. Y ahí vos vas a la iglesia

Mariana: ¿Y para qué es entonces?, ¿cómo es? lo del bautismo ¿para qué…?

Bárbara: Para que tu alma se entregue a Dios y cuando ya llegue el fin del mundo vos te vayas con Dios al cielo" (Bárbara, 11 años)

Finalmente, los más grandes, *qañole/ nsoqolec,* no se centran en la descripción del procedimiento, sino que directamente aluden a los sentidos "socialmente establecidos":

"Es como una muerte del viejo hombre, es como matar a un viejo hombre y empezar una vida de nuevo. Eso es lo que tomo yo como el bautismo; una renuncia a lo, al viejo hombre y todo eso y que Cristo entre a tu corazón. Hay una entrega a Cristo, y cuando ya tiene uso de razón, se puede bautizar" (Leonel, 17 años)

Analizando las respuestas, observamos que los sentidos que los adultos pueden atribuir a los comportamientos ritualizados no resultan ni obvios ni auto-evidentes para los niños que, en un principio, parecen hacer referencia más a los procedimientos; el sentido del ritual está en la propia performance (Toren, 2003). Como sostiene Toren (2003), pareciera que el "enfoque procedimental" es la base del conocimiento de los niños sobre el ritual (o cualquier práctica ritualizada) y que sólo con el tiempo se asimilan los sentidos más "doctrinales" a este conocimiento. Una vez asimilados estos sentidos, la doctrina suele devenir en explicatoria del comportamiento ritualizado: en el grupo de *qañole* y *nsoqolec* no se hace ninguna alusión a lo procedimental.

Analizar los sentidos que los niños construyen lo largo del tiempo indicaría que, aun cuando la doctrina religiosa es importante, "… el niño ha corporizado un conjunto de comportamientos ritualizados hasta el punto de que son automáticos, mucho antes de arribar a un

entendimiento de las ortodoxias doctrinales que son mantenidas por los adultos para hacer sus comportamientos ritualizados obligatorios" (Toren, 2003: 230). Según Toren (1993), los "de afuera" sólo podemos captar el significado del ritual como una metáfora; en cambio, para quien constituyó su significado en el tiempo desde su experiencia cotidiana, el sentido doctrinal se vuelve "coercitivo". Como Bárbara, de 11 años afirmaba acerca de su reciente bautismo:

"Mariana: ¿Y vos… cuando te bautizaste, por qué te bautizaste?

Bárbara: Y porque sí, porque yo sabía que el día que iba a venir Jesús, si no te entregás a tiempo con Jesús, tenés tiempo todavía por ahora, pero si cuando llega el día del juicio ahí si vos no te entregaste, el diablo te va a llevar abajo. Y abajo no es lindo, porque no está tranquilo (…) y hay mucho fuego y el diablo se ríe de las personas" (Bárbara, 11 años).

Lo interesante es que justamente, como señalaremos a continuación, es participando en las distintas prácticas ritualizadas, que los chicos reconstruyen los sentidos ("adultos") sobre lo religioso.

3. Ser católico, ser *evangelio*: sentidos sociales en las experiencias formativas cotidianas

En mis investigaciones en el barrio, surgió el siguiente interrogante: si las actividades religiosas no son "obligatorias" para los niños ¿cómo es que luego se "entregan al *Evangelio*"? Para responder a esta pregunta fue necesario centrar la atención en la vida cotidiana, ya que las diversas prácticas sociales, y entre ellas las actividades ritualizadas, producen ciertas inscripciones que son claves para la construcción de sentidos sobre el mundo (Citro, 2009; Bourdieu, 2010). Retomé los desarrollos de Toren (1993, 2003) y Pires (2011) y analicé cómo la participación en las diversas experiencias formativas –aun si son consideradas como "no obligatorias" para los niños- contribuye con el proceso de construcción de la creencia: cómo los niños y niñas van apropiándose activamente de los sentidos que los adultos atribuyen a "ir a la iglesia", al *Evangelio* y a lo religioso, sentidos con los que se encuentran en esas diversas prácticas cotidianas. Así, establecí que, si bien desde muy pequeños los niños conocen, por ejemplo, las oraciones, el evangelio y mencionan comúnmente a Dios y Jesús, estos conocimientos no aparecen como separados del ámbito de lo cotidiano, por lo que, en principio, no los relacionan con un campo

específico de "lo religioso" o "de la iglesia". Con el tiempo, el proceso reconstructivo que pareciera darse es la asociación de cuestiones que no aparecen al inicio como necesariamente vinculadas, reconociendo, por ejemplo, que "ir a la iglesia" o "bautizarse" tiene que ver con el campo de "las creencias" (García Palacios, 2012).

Ahora bien, no se trataría de un proceso automático por el cual, con la sola participación en prácticas religiosas, las personas se convierten en creyentes, identificándose, por ejemplo, con el *Evangelio,* ya que, en efecto, los niños del barrio también participan de una gran cantidad de prácticas religiosas en la escuela católica a la que asisten y, si dependiera de la mera práctica, finalmente, también "se convertirían en católicos". La participación está mediada por apelaciones que reciben los niños para identificarse con ciertos grupos y no con otros, y, en la escuela, se los identifica en primera instancia como "no católicos". Con respecto a su participación en las prácticas religiosas de la escuela, sostiene Marcos, un catequista:

"[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 (…) El problema principalmente de ellos es con los santos, con María (…) pero con Jesús incluso saben mucho más que otros chicos (…) 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? …".

Es importante notar que aquí la "no obligación" que se menciona sólo cobra sentido frente a la obligación que los otros alumnos de la escuela tienen de cumplir con los sacramentos y rituales estipulados. De todos modos, no deja de implicar cierta "imposición":

"[lo que aprende en la escuela y en el barrio] 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 (…) [En la escuela] la seño Marta [una religiosa] siempre nos lee las palabras de Dios a la entrada y cuando nos vamos. Nos hacemos la señal de la cruz o si no, un padre nuestro (…) 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).

"Renata: Yo antes iba todos los domingos a la [capilla] católica de acá, con mis compañeras [de la escuela]. Después como que sentí algo... medio raro. Iba... y después.... me iba pensando... digo, no es lo mismo, no, no se siente (…) Todos tuvieron bautismo, y los miraba y siguen siendo iguales. Llegué a comparar con mi bautismo, no son iguales (…) Porque eso [el bautismo católico] es como parte de una religión: 'si todos hacen algo, bueno, si sos parte de la religión, lo tenés que hacer, sí o sí'. En cambio, esto [el del Evangelio*] es una decisión tuya, de cambiar, de ser una nueva criatura, como dicen."* (Renata, 17 años)

Los fragmentos anteriores dan cuenta de cómo la "no obligatoriedad" del ritual del bautismo en el *Evangelio* deviene una "evidencia" y un valor en gran medida por la contraposición con la "obligatoriedad" observada en los rituales del catolicismo, por lo que es necesario tener esto en cuenta en el análisis de su "particularidad". Si bien efectivamente entre los *qom* se otorga una autonomía y un amplio margen de decisión a los niños y niñas -lo que permite que decidan su participación en el ritual-, suele sobredimensionarse esa autonomía por el proceso de contraposición entre ambos rituales. Así, en el caso de los niños y niñas del barrio, la histórica contraposición existente entre *Evangelio* y catolicismo, que también mencionamos al comienzo, puede ser observada en una escala más cotidiana en relación con la escuela[10].

Teniendo en cuenta que, en la construcción de conocimiento, lo que el sujeto asimila son situaciones en las cuales los objetos (en nuestro caso, las formas simbólicas) desempeñan determinados papeles y no otros, es necesario analizar cómo son presentados estos símbolos a los niños y qué se espera que hagan los niños con ellos. En términos de Asad (1993), aun cuando existe una conexión entre la práctica y la teoría religiosa, ésta no es esencialmente cognitiva. No se trata de una "mente incorpórea" que descubre y se identifica con la religión en un vacío social. Es necesario contemplar las intervenciones en el mundo social de discursos que definen, e interpretan significados como verdaderos, excluyendo algunas aseveraciones y prácticas e

10 Las tensiones entre la escuela y las familias exceden las disputas en el campo religioso y tienen que ver con relaciones de clases entramadas en un histórico conflicto interétnico. Aquí, la religión deviene una arena en la que se conjugan (y no necesariamente donde se dirimen) estas confrontaciones (García Palacios, 2012). Se advierte, entonces, que las posibilidades de seleccionar "rasgos culturales diacríticos" quedan sujetas a las relaciones de poder que vinculan a determinado grupo con distintos estratos socioeconómicos y con el Estado-nación (Dietz, 2003).

incluyendo otras (Asad, 1993). De este modo, a la hora de analizar la construcción de conocimiento, hay que contemplar el rol restrictivo que cumple el entramado de significaciones sociales preexistentes a los niños y las niñas, al volver a los objetos sociales "dignos o indignos" de ser conocidos (Piaget y García, 1982). Entre ellas, debemos citar todos los sentidos que históricamente fueron construyéndose alrededor de la figura del católico, que, para los grupos tobas/*qom*, representa la "otredad absoluta" (Ceriani, 2008):

"*Nosotros adoramos a Jesucristo vivo, no a imágenes como los católicos; a Cristo en la época de los milagros (…) los católicos son idólatras*" (Pastora Mirta, 54 años).

"*Vos vas a la iglesia [del* Evangelio*] y no podés salir a bailar o a tomar y esas cosas (…) Y acá en la escuela [católica] es diferente, vos sos católico, pero igual salís a bailar, a tomar y todo eso*" (Laura, 14 años).

Es decir que los niños y niñas se acercan a las formas simbólicas del *Evangelio* y del catolicismo con la mediación ejercida por las distintas apelaciones en juego en las relaciones interétnicas (en términos muy generales, "*los tobas somos evangelio y no católicos*", desde el barrio, y *"los tobas no son católicos"*, desde la escuela).

En definitiva, los niños y las niñas no se vinculan con lo religioso en un vacío social, sino que su vínculo está mediado por sus relaciones con los otros. Además de las prácticas y rituales cotidianos, existen otros recursos que median este vínculo de los niños con el *Evangelio*, como por ejemplo los consejos de los mayores (*nqataGak*), que son un género discursivo con el que históricamente se ha transmitido gran parte del "conocimiento tradicional" a niños y jóvenes (Messineo, 2000). Conversando sobre su decisión de ir o no a las iglesias, Laura, de 14 años, comentó: "*Mi papá dice que haga lo que yo quiera. 'Total es tu vida, no es mi vida', dice. Pero mi papá ya nos enseñó un montón de cosas a nosotros, no hace falta que nos tenga que decir lo que tenemos que hacer*". El caso de los consejos de los mayores es interesante para reconocer, una vez más, que existe una relación compleja entre agencia y condicionamiento social. Podría sostenerse que ninguno de los términos de la relación está completamente ausente, como podía observarse en lo dicho por Laura: tiene la libertad para hacer lo que quiera y no le dicen qué tiene que hacer y, a la vez, su papá ya le enseñó un montón de cosas que hacen innecesaria la imposición acerca de qué es lo que tiene que hacer.

En el mismo sentido, Csordas (2009) plantea una interesante paradoja en su estudio de una comunidad carismática, donde el adoptar la religión y la vida comunitaria se considera una decisión individual que no puede ser legislada externamente. Según él, en la comunidad "se instituye una demanda externa de que los niños desarrollen una relación interna y personal con Dios" (2009: 419). Podemos decir que lo "no obligatorio" se concibe como tal en tanto no puede realizarse sin el consentimiento explícito del involucrado, y porque se espera una adhesión religiosa caracterizada como sentida, personal, libre, auto-convencida, pero se espera una adhesión finalmente.

Comentarios finales

En este artículo intenté resituar las prácticas religiosas en las relaciones interétnicas y por ello analicé de manera comparativa los sentidos que se atribuyen al ritual del bautismo y a la niñez. Como vimos, con respecto al bautismo: si la Iglesia Católica propone el ritual en la primera infancia como entrada a la comunidad de fieles, en el *Evangelio* se sostiene que debe realizarse cuando la persona "cree", se arrepiente de la vida que lleva, y toma la decisión de "entregarse" y cambiar.

A su vez, vimos que los adultos del barrio *qom* consideran las experiencias formativas religiosas (escolares y barriales) como "no obligatorias" para los niños y niñas, y que un cierto principio de autonomía rige la "pedagogía nativa". Así, en un ejercicio de comparación entre ambas pedagogías religiosas, establecimos que la apelación pentecostal acerca de la individualización de la experiencia religiosa, en la que la "entrega" depende del convencimiento de cada persona, resulta más congruente con la idea de niñez y la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje de los grupos tobas/*qom*, que la llevada a cabo por la Iglesia Católica. La comparación resalta el hecho de que, en la primera de las pedagogías, los rituales se conciben como decisiones autónomas y no obligatorias.

Ahora bien, vale aclarar que, aunque posean efectivamente un mayor margen de autonomía, los "niños del *Evangelio*" no son los únicos que reconstruyen activamente los sentidos de los rituales religiosos. En una investigación anterior con "niños de la Iglesia Católica" (García Palacios, 2006), pudimos ver que también disputan

muchos de los sentidos que aparecen como "impuestos" por sus mayores, si bien en su gran mayoría no han podido "elegir" su propio bautismo.

Por otro lado, muchas veces se ha malinterpretado la autonomía que gozan los niños indígenas. Citro (2009) señala que las primeras caracterizaciones sobre el indígena del noreste argentino y su "salvajismo" remitían tanto a un "amor a la libertad" idílico, como a una "haraganería" que justificaba la acción civilizatoria. Congruentemente, en muchas ocasiones se tendió a sobredimensionar la autonomía de los niños indígenas, entendiéndola como una falta de responsabilidad adulta. Sin embargo, no se trata de una falta de cuidado, guía o responsabilidad, sino de un fuerte andamiaje grupal y familiar que da tanto libertad como seguridad de movimientos a los niños y niñas (Colangelo, 2009; Hecht, 2010; García Palacios, 2012).

En este artículo, pudimos complejizar la tensión entre autonomía y condicionamiento, al abordar, en primer lugar, la propia "pedagogía nativa", que implica a los niños en diversas experiencias formativas: ir a la iglesia, las oraciones cotidianas, los consejos de los mayores, etc. Estas experiencias, aun cuando son consideradas como "no obligatorias", ponen a los niños en contacto con las apelaciones y mandatos que pretenden construirlos como sujetos con las características esperadas para ser "adultos tobas/*qom*" y desempeñarse como tales; entre ellas, conocer el *Evangelio* y diferenciarse de "los católicos". Es decir que las apelaciones en juego en las experiencias formativas (barriales y escolares) también desempeñan un importante rol en la construcción del conocimiento religioso.

A su vez, también sostuvimos que el significado del ritual puede considerarse como cognitivamente coercitivo en la medida en que el proceso a través del cual se reconstruyen los significados "más doctrinales" queda oculto para las personas (Toren, 2003). Las apreciaciones anteriores nos permiten repensar aquello que se postula desde las personas del barrio simplemente como "no obligatorio", complejizando nuestra comparación entre ambas pedagogías religiosas.

Referencias

ALTMAN, A. y LÓPEZ, A. (2011). Círculos bíblicos entre los aborígenes chaqueños: de la utopía cristiana a la necesidad de legitimación. *Sociedad y religión*, *21*, 34-35.

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

ASAD, T. (1993): *Genealogies of religion* - Johns Hopkins University Press – Baltimore.

ASTUTI, R. (2000): Are people like chickens? Troubled thoughts from Madagascar about the boundary between people and animals, *Terrain*, 34 (2).

BARTLETT, D. (2008): "Adoption in the Bible". En BUNGE, Marcia (ed.): *The child in the Bible*. W. B. Eerdmans Publishing Co. USA.

BONNET, D. y POURCHEZ, L. (2010): Introduction. BONNET, D. y POURCHEZ, L. (Comp.), *Du Soin au rite dans l'enfance.* Paris: Éditions érès.

BOURDIEU, P. (2010): *El sentido práctico* - Siglo XXI editores - Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (1985): *Qué significa hablar*. Akal. España.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A. y FERNÁNDEZ, S. (1984): Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética. En CASTORINA, J. A. (comp), *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

CERIANI CERNADAS, C. (2008): *Nuestros Hermanos Lamanitas: Indios y fronteras de la imaginación mormona* - Editorial Biblos - Buenos Aires.

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* - GUERRERO, B. et al (COMP) - Ed. Campus. Chile.

CITRO, S. (2009): *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica* - Biblos - Buenos Aires.

COWEN, P. (2000): Nacimientos, partos y problemas de la primera infancia. Fines del siglo XVIII, primeras décadas del siglo XIX. En Moreno, J. L. (Comp.), *La política social antes de la política social (Caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, siglos XVII a XX)*. Buenos Aires: Trama Editorial.

CSORDAS, T. (2009): Growing up charismatic: Morality and spirituality among children in a religious community. *Ethos*, 37 (4), 414-440.

DELVAL, J. (2007) "Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad". *Revista de investigación en psicología*, vol. 10, 1, 9-48.

DUCHESNE, V. (2010): Le rituel de possession: un jeu d'enfants? Jeux enfantins et pratique religieuse. BONNET, D. y POURCHEZ, L. (Comp.), *Du Soin au rite dans l'enfance.* Paris: Éditions érès.

GARCÍA PALACIOS, M. (2012): *Religión y etnicidad en la experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aire*s. Tesis de Doctorado, Mimeo. Buenos Aires: Programa de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

GARCÍA PALACIOS, M. (2006): La catequesis como experiencia formativa: las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

GARCÍA PALACIOS, M. y CASTORINA, J. A. (2014): "Studying children's religious knowledge: Contributions from Ethnography and the Clinical–Critical Method". En *Integrative Psychological and Behavioral Science.* Vol 48, N° 4, pp. 462-478. ISSN: 1932-4502//1936-3567. DOI 10.1007/s12124-014-9268-0.

GARCÍA PALACIOS, M., SHABEL, P., HORN, A., & CASTORINA, J. A. (2018). Uses and Meanings of "Context" in Studies on Children's Knowledge: A Viewpoint from Anthropology and Constructivist Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science,* 1–21. doi.org/10.1007/s12124-018-9414-1

GÉLIS, J. (1990): La individualización del niño. En Àries, P. y Duby, G. (Comp.), *Historia de la vida privada*, Madrid: Taurus.

GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento local*. Paidós, Barcelona.

GREEN, J. (2008): "'Tell me a story: Perspectives on children from the Acts of the Apostles". En BUNGE, M. (ed.): *The child in the Bible*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co. USA.

GUNDRY, J. (2008): "Children in the Gospel of Mark, with special attention to Jesus' blessing of the children (Mark 10:13-16) and the purpose of Mark". En BUNGE, Marcia (ed.) (2008): *The child in the Bible*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co. USA.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía*, Barcelona, Piados.

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 – Alemania.

JONCKERS, D. (2010): Les vieilles petites personnes autonomes pratiques de la transe et des sacrifices par les enfants minyanka bamana du Mali. BONNET, D. y POURCHEZ, L. (Comp.), *Du Soin au rite dans l'enfance.* Paris: Éditions érès.

MENDOZA, M. y WRIGHT, P. (1986): "El fracaso escolar en comunidades tobas". En: *Aprendizaje Hoy* VII. Pp: 79-84.

MESSINEO, C. (2000): Toba teachings. Analysis of oral genres for pedagogical purposes. *Latin American Indian Literatures Journal*, 16 (1), 18-46.

MILLER, E. (1979): *Los tobas argentinos. Armonía y Disonancia en una sociedad* - Siglo XXI - México.

PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1982): *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI, México.

PIRES, F. (2011): *Quem tem medo de mal-assombro? Religiao e Infancia no semi-árido nordestino*. Río de Janeiro: E-papers.

RIDGELY BALES, S. (2005): *When I was a child: Children's interpretations of First Communion.* The University of North Carolina Press, USA.

ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

SEGATO, R. (2005): "Cambio religioso y desetnificación: La expansión evangélica en los Andes Centrales de Argentina" en *De Indio a Hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina* – GUERRERO, B. et al (COMP) - Ediciones Campus. Chile.

TASSINARI, A. (2007): "Concepçoes indígenas de infancia no Brasil" - *Tellus* - 13 (7) - Brasil (págs 11-25).

TOLA, F. (2009): *Les conceptionss du corps et de la personne dans un contexte améridien. Indiens toba du Gran Chaco sud-americain.* Paris: L'Harmattan.

TOREN, C. (2003): "Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny" - *Journal of the Royal Anthropological Intitute* – 10 – (págs 709-727).

TOREN, C. (1993): "Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind". En *Man,* New Series, Volume 28, Issue 3, 461-478.

TURNER, Victor (1980): *La Selva de los Símbolos*. Madrid, Siglo XXI.

VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.

WRIGHT, P. (2008): *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba* - Editorial Biblos - Buenos Aires.