



MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

Conocer con otrxs.

Vínculos intergeneracionales y emociones en la construcción de conocimiento desde las prácticas cotidianas

Autora: Dra. Paula Nurit Shabel

Directora: Dra. Mariana García Palacios

Codirectora: Dra. Alicia Barreiro

Febrero 2021

Conocer con otrxs. Vínculos intergeneracionales y emociones en la construcción de conocimiento desde las prácticas cotidianas

Resumen

La Tesis estudia los conocimientos que construye un grupo de niñxs sobre el campo de la política a partir de sus prácticas cotidianas y las tramas emocionales que allí se configuran. Estxs niñxs, que tienen entre 6 y 18 años, viven en una casa tomada de la Ciudad de Buenos Aires y es en esta experiencia de ocupación ilegal del espacio que se relacionan con el Estado y participan de disputas de poder, a partir de las cuales construyen conocimiento sobre conceptos tales como el presidente, el gobierno, la policía y la casa tomada. Tal como se demuestra en la investigación, los sentidos otorgados a estas nociones no son hechos puramente cognitivos, sino que se componen también de los afectos generados en las prácticas, en un contexto de desigualdad etaria, de género y de clase. Para abordar la complejidad de este proceso, la Tesis utiliza una perspectiva etnográfica en diálogo con el método clínico-crítico, poniendo en tensión los alcances y las limitaciones de cada uno y su necesaria complementariedad para estudiar un fenómeno que es cognitivo a la vez que afectivo.

GRACIAS

A Marcela, Gerardo y Florencia, por el amor

A Abu y Nely, por contagiarme el placer de saber cuándo era chiquita

A Mari y Ali, por acompañarme en todas las aventuras epistémicas

A lxs chicxs del barrio, por dejarme jugar e investigar con ellxs

A AulaVereda, por ser una hermosa trinchera del amor y el conocimiento

A Tono, Marie, Axel, Tomi, Gastón, Dani, Christian y Geru, por los mejores debates interdisciplinarios

Al equipo Niñez Plural, porque hacen que investigar sea siempre en buena compañía

Índice

Introducción	p. 4
Artículo: Qué es una casa. Etnografía de las emociones en la construcción de conocimiento	p. 23
Artículo: How do people make meaning? A Methodological Dialogue between Social Anthropology and Developmental Psychology	p. 50
Conclusiones	p. 77
Bibliografía	p. 86

Introducción

“Los chicos estamos contentos. Mientras no nos echen la pasamos bien acá”

Teo, 13 años, entrevista individual, agosto 2019

Teo y yo nos conocemos desde el año 2014, o al menos esos son los cálculos que pudimos hacer con la poca memoria que tenemos. Por ese entonces, él empezó a venir a las clases de apoyo que todavía damos en AulaVereda, a media cuadra de su casa. No le iba muy bien en la escuela, no se quedaba quieto un segundo y se aburría en todas las materias. Teo vino porque lo trajo su hermana mayor, que también venía en busca de ayuda para matemáticas y que estuvo en la organización hasta que sus tareas de cuidado le cubrieron las horas del sábado a la tarde que oficiaban de marco de encuentro. Él vino y trajo al resto de sus hermanxs. Son siete sin contar al más grande que es de otro matrimonio de la mamá y no vive con ellxs. El año pasado, 2021, Teo cumplió 16 años y pasé a saludarlo con una bolsa de caramelos. Nos abrazamos fuerte, todavía con el barbijo puesto, y conversamos unos minutos sobre las materias que probablemente se llevaría este año y lo mucho que le había costado conectar con la escuela a través de la virtualidad. También hablamos de los paseos programados con el grupo de jóvenes de AulaVereda y, al final, concretamos una entrevista para mi nueva investigación. “No te aburrís de escribir sobre nosotros, eh”, me dijo burlonamente y me dio un abrazo.

Y la verdad es que no me aburro nada, sino que, por el contrario, me voy fascinando cada vez más con esas vidas tan distintas a las mías, con las decisiones que toman y los modos de encarar las diversas situaciones que se les presentan. Y estoy profundamente agradecida de que me dejen estar con ellxs, pasar las tardes y ser testigo de las más variadas escenas que componen su vida. Mi investigación con Teo y su grupo de convivientes comenzó en 2015 y lo que presento hoy en esta nueva Tesis es un fragmento novedoso de ese proceso compartido que ya

tiene un lenguaje común, pero que siempre presenta ribetes desconocidos por los que seguir andando sin respuestas obvias.

Teo vive en una casa tomada del barrio de Almagro, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, en una pequeña habitación con sus hermanxs, donde también hay una mesa de comedor y un baño. Su mamá y su papá están en la habitación de al lado desde hace dos o tres años, que lograron negociar ese pedacito de techo con el resto de las familias del lugar, alegando que eran la más numerosa y necesitaban más espacio. Venían reclamando hace rato y cuando la familia de al lado se fue de vuelta a Perú presionaron lo suficiente y lograron el consenso general de la casa para que les den el lugar. Tuvieron suerte porque no es muy común que eso pase. Todxs necesitan más espacio en la casa tomada, justamente de eso se trata la ocupación de un espacio como forma de lucha, reclamar lo que no se tiene y tomarlo por la fuerza.

Pero ni Teo ni la gran parte de niñxs que viven en esta casa tomada atravesaron el proceso de ocupación del inmueble en 2004, a cargo de un movimiento social que todavía se ocupa de que la casa esté en condiciones y de negociar con el gobierno porteño para que no desalojen el predio. El movimiento tiene muchas casas similares en la ciudad y en el barrio hay muchas otras ocupaciones que no pertenecen a él, lo que nos da la pauta de la enorme crisis habitacional que hace de marco político de las investigaciones que vengo desarrollando, siempre en espacios tomados de la zona. En la casa donde vive Teo, que es donde concentro esta Tesis, viven unas treinta familias de entre dos y cinco miembros (más allá de la de Teo, que es inmensa), siendo la mitad de lxs residentes adultxs y la otra menores de 18 años al 2020.

Muchxs de lxs niñxs que viven en esa y otras casas ocupadas de Almagro participan de AulaVereda, una organización política intergeneracional con propuestas de apoyo escolar, recreación y asamblea de niñas, que funciona hace más de diez años en el Centro Cultural La Casa de Teresa. Ahí lxs conocí yo, dándoles clases e investigando la experiencia barrial para lo que fue mi Tesis de grado (Shabel, 2015). Con el tiempo, la búsqueda teórica se alejó de la

militancia y AulaVereda para focalizarse en lxs niñxs y sus conocimientos, sus vidas cotidianas en la casa tomada y lo que ellxs mismxs significaban del estar allí.

Ellxs, que casi no tienen recuerdos de la década del 2000, en la que sus familias se sumaron al movimiento social porque estaban muertas de hambre y carecían de un techo donde dormir. Ellxs, que no se enfrentaron a la policía en las ocupaciones organizadas y muy comunes en ese período de crisis total de la Argentina, pero que viven con la posibilidad de un desalojo y que dependen de la capacidad de negociación que el movimiento tenga con el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para evitarlo. Ellxs, que crecieron en esa casa, jugando juntxs en los pasillos y patios, y que van a la escuela del barrio donde lxs nombran “los chicos de la casa tomada”. Ellxs, que son primera generación en el país y conservan cierta tonada peruana o paraguaya en el habla aunque hincen por la celeste y blanca en el mundial.

¿Cómo conocen el mundo estas infancias?, ¿qué saben de él?, ¿qué hacen con eso que saben? Esas fueron mis primeras preguntas en torno al campo, que de a poco fui enfocando hacia el terreno de la política y el poder: ¿cómo construyen conocimiento sobre el gobierno estas personas que son por él permanentemente violentadas?, ¿qué ideas tienen sobre la policía que desaloja casas a lo ancho de toda la ciudad?, ¿cómo configura el mundo político la experiencia de la ocupación?, ¿qué conocen sobre las propias estrategias de su organización para resistir el desalojo?

Estos interrogantes fueron abordados en mi Tesis doctoral (Shabel, 2018) y las posteriores publicaciones con mis colegas (García Palacios, Shabel, Horn y Castorina, 2018; Shabel, García Palacios y Castorina, en prensa), y de allí se desprenden las nuevas preguntas surgidas al calor de pensar con otrxs estos temas. Si bien resulta importante dar cuenta de aquello que lxs niñxs conocen sobre esta dimensión de la vida, la propuesta de extender los horizontes epistemológicos debe asumir el desafío de pensar a la propia infancia como una categoría relacional (Fonseca, 1998), siempre vinculada a aquello que entendemos por adultez y vejez,

en una mutua configuración de lo intergeneracional. En términos epistemológicos, esto me ha obligado a repensar el modo de abordar el problema para poner en primer lugar las relaciones entre grupos de edades y dar vueltas sobre ese *entre* que se configura a cada momento, sea en presencia corporal de las diversas generaciones o no.

Me pregunto, entonces, ¿qué conocimientos se transmiten de un grupo generacional a otro?, ¿cómo se comparte ese conocimiento producido en la experiencia de vida de un grupo que llegó antes?, ¿qué transformaciones se producen en el intercambio con otrxs?, ¿qué novedades cognitivas y políticas gestan quienes tienen otra relación con el tiempo porque vinieron después?, ¿cómo dialogan esas experiencias disidentes en el plano cognitivo?

Pero eso no es todo, las derivas conceptuales y los desafíos que se imponen en el trabajo de campo me llevaron también a considerar, junto a los vínculos intergeneracionales, la relevancia de las tramas afectivas a la hora de analizar las producciones de conocimiento. Habiendo nacido como pregunta hacia el cierre de mi Tesis doctoral (Shabel, 2018), el interrogante por las emocionalidades que circulan alrededor de las diversas experiencias humanas (que son en sí mismas objeto de conocimiento para sus actorxs) hoy me hace eco en cada artículo que escribo y cada rato que paso haciendo trabajo de campo. La producción etnográfica, que abordaré en el último apartado de esta Introducción, fue adquiriendo una densidad que se corresponde con esta dimensión de estudio, donde lo que lxs niñxs conocen y lo que sienten se vuelve inescindible.

Desde este lugar me surgen algunas nuevas preocupaciones a abordar: ¿qué emocionalidades despierta en lxs niñxs la ocupación de la casa?, ¿cómo dialoga eso con las emocionalidades adultas?, ¿cómo se entraman esas emocionalidades con los conocimientos de cada grupo generacional?, ¿es el conocimiento una dimensión afectiva de la experiencia humana?, ¿o es la emocionalidad cognitiva?, ¿tiene sentido hablar de una dialéctica entre ambas partes o hay acaso unicidad?

Estas son algunas de las preguntas que abordaré en la presente Tesis, sobre las que he venido trabajando en los últimos años, y que han sido ensanchadas en su profundidad y matices gracias a la cursada de la maestría. En pos de darla cauce a estos interrogantes, realizo a continuación un breve recorrido teórico y apunto algunas notas metodológicas que le dan marco a lo que luego es el desarrollo de la Tesis, a partir de dos artículos recientes (Shabel, 2020 y Shabel y García Palacios, en prensa).

Génesis conceptual de la investigación. Composiciones entre la antropología y la psicología piagetiana y vigotskyana por el conocimiento del mundo.

Investigar sobre un tema que nos convoca es similar a rascarse la piel, justo ahí donde pica. Es ir hasta donde nuestro interés vive y hacer con él algo nuevo porque en ese amasar la piel pasan cosas que no esperábamos, pero que fuimos a buscar. Así me pasó con la pregunta por el conocimiento, que ronda en mí desde que cursaba el grado en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), y que mis directoras me ayudaron a moldear de un modo propicio para darle cauce y llegar hasta la anterior Tesis doctoral y a esta nueva indagación. Ellas especialmente, pero también los dos equipos de investigación en los que participo: el UBACyT “Restricciones a los procesos de construcción conceptual en el dominio de conocimiento social: Posibilidades y obstáculos para el programa de investigación constructivista” con la dirección del Dr. José Antonio Castorina y la Dra. Alicia Barreiro, y el equipo Niñez Plural dirigido por la Dra. Mariana García Palacios y la Dra. Andrea Szulc.

Investigar es de por sí una pregunta por el conocimiento de un tema, una aventura hacia el saber de algo, que vuelve sobre sí mismo en los interrogantes epistemológicos recorridos en la maestría, ensanchados en el trabajo de campo y el compromiso de generar teoría a partir del diálogo con aquellxs para lxs que el campo conceptual suele estar vedado.

Por su parte, investigar en antropología es adentrarse en los modos en que se produce la vida para un grupo de personas, involucrarnos con aquellas formas de hacer en el mundo que les son comunes, aunque variables, y que tienen un sentido para quienes las llevan adelante. Krotz (1994) habla de la pregunta antropológica como aquella por la alteridad en tanto experiencia de lo extraño en el encuentro con lo humano, lo que nos hace sentir hermanadxs con lxs demás en su humanidad y *a la vez* en una disidencia radical, siempre en términos de comunidad y no individual. En este sentido, el eje de la disciplina, y de este trabajo, son las prácticas. Ellas le otorgan materialidad a las indagaciones a partir de la cual es posible llevar adelante un estudio con metodologías precisas y resultados contrastables. Pero no se acaba allí el trabajo, las interpretaciones y elecciones conceptuales sobre dichas prácticas nos llevan siempre lejos de un objetivismo obtuso y unívoco (Guber, 2008).

Por otro lado, investigar en psicología del conocimiento es preguntarse por el funcionamiento de la mente, su composición, estructura y el modo en que se entrelaza con otras dimensiones de la corporalidad y experiencia humana. En palabras de Riviere: “Un mínimo común denominador en que todos los psicólogos estaríamos conformes es ciertamente éste: *la psicología cognitiva pretende ser una ciencia objetiva de la mente, a la que concibe como sistema de conocimiento*” (1991: 22, itálicas del original). En este sentido amplio de la psicología cognitiva, indagar en los procesos mentales es buscar una explicación acerca del comportamiento de las personas desde sus conocimientos, entre otras cosas.

Los puntos de encuentro entre las disciplinas se van esbozando y componen conjuntamente mi pregunta de investigación en la presente Tesis, que continúa una línea de trabajo iniciada por García Palacios (2012 y 2018), que recupera, a su vez, los aportes de Toren (1999) y Leave (2015) para pensar las vinculaciones entre prácticas y cogniciones. Estas actuales producciones, generadas desde la antropología en diálogo con la psicología, nos dejan ver un proceso de construcción de conocimiento en la acción y en el mundo, a partir del cual se ve

modificado el propio sujeto, el colectivo al que pertenece y su realidad material, como parte del continuum de la vida cotidiana en la que se produce *a la vez* cognición y cultura. Las influencias de Piaget y Vygotski están presentes en esta forma de concebir los procesos cognitivos, cada uno desde su especificidad y en una relectura crítica contemporánea.

Piaget, por su parte, investigó sobre los procesos de construcción de conocimiento, poniendo el eje en la perspectiva de los sujetos, en su acción como constructora de esa realidad que es aprehendida en el hacer, *a la vez* que modifica al propio sujeto que conoce. Vygotski, preocupado por los procesos psicológicos individuales en contextos sociales, nos permite acercarnos a la dialéctica producida entre los sujetos y la producción cultural, generando una nueva tradición en el estudio de los procesos de construcción de conocimiento. Con las herramientas construidas por estas dos corrientes, diferentes pero no inconmensurables (Castorina, 2012), nos proponemos un análisis en el que se encuentran la antropología y la psicología, la sociedad y el individuo, la cultura y la cognición. Desde sus diferentes preguntas de investigación, ambos autores resaltaron la creatividad con la que los sujetos se relacionan con el mundo, reproduciendo *a la vez* que transformando aquello que conocen.

Por su parte, Toren (1999) y García Palacios (2012) recuperan la perspectiva constructivista piagetiana y, desde allí, afirman que los significados que le otorgamos a las cosas no están nunca dados por completo, sino que contienen siempre un elemento emergente que aporta el sujeto que lo *aprende o incorpora o lo apropia*. Ellas sostienen que el significado de todas las categorías de nuestro pensamiento son siempre históricas, están en constante devenir en términos individuales y sociales y que los contextos son constitutivos de los procesos cognitivos en una variedad de escalas, que incluyen las relaciones con los sujetos y objetos presentes, pero también aquellas que se conectan con la historia pasada y con otros espacios, considerando las estructuras político-económicas y su puesta en juego en cada situación.

Desde esta perspectiva, entonces, vivir y conocer son parte del mismo proceso y la acción cognitiva que planteó Piaget es *a la vez* acción en el mundo, porque la conciencia es entendida como un fenómeno material e histórico, en tanto la mente es una encarnación de nuestra historia (social) en el mundo y las prácticas sociales son el lugar donde se construye conocimiento, *a la vez* que son producto de dicho conocimiento. Esto da lugar a un proceso histórico de construcción de sentido sobre los sentidos que hicieron y hacen otros en un devenir *a la vez* individual y colectivo.

Desde esta postura epistemológica dialéctica, la construcción de conocimiento se produce en el hacer, donde las conceptualizaciones son *también* relaciones y prácticas sociales, y por ello necesitamos contar con una teoría del conocimiento que pueda dar cuenta de los saberes que se producen en dichas prácticas, sin perder de vista el enfoque genético. Para ello recurrimos a una corriente ligada a la escuela de la psicología sociohistórica de Vygotski, que también propone un estudio genético de la construcción de conocimiento en contexto, que en este caso “se constituye históricamente entre personas comprometidas en una actividad socioculturalmente construida y el mundo en el que se mueven” (Lave, 2001: 30). Desde dicha perspectiva, “la comprensión cambiante en la práctica” y “los cambios en el conocimiento y la acción” se consideran el centro del análisis y allí se preguntan por la participación de los sujetos en su proceso de aprendizaje en su vida cotidiana, llegando a la conclusión de que conocer es “un proceso flexible de compromiso con el mundo” (Lave, 2001: 40) que se produce toda la vida en los más diversos escenarios.

Con énfasis en la construcción de conocimientos sobre el hacer (desde operaciones matemáticas hasta el oficio del herrero y la cosecha en el campo), la unidad de análisis propia de esta línea sociohistórica es “la actividad de la persona-en-acción en su entorno” (Lave, 2015; 190), lo que nos remite a la categoría de “vivencia” del propio Vygotski, como unidad inescindible del sujeto y el mundo, en términos muy similares a lo que Toren denominó más

arriba experiencia. En la vivencia “no escinde los aspectos afectivos, intelectuales y situacionales sino que busca la manera en que se penetran mutuamente” (Baquero, 2012: 81). Sobre esto Rodríguez Arocho marca “el carácter subjetivo afectivo de la vivencia”, así como “una unidad entre el pensamiento y el lenguaje, que lo afectivo y lo cognitivo no son separables” (2009: 13).

Desde allí es posible afirmar que las prácticas sociales cotidianas son fuentes de conocimiento en todas las edades de la vida, en tanto los *haceres* de todos los días nos informan sobre el mundo y nos conectan con otros, lo cual genera conocimiento, que siempre está atado a afectos. Como dije antes, la inquietud de investigación que me acercó a este campo, y especialmente a esta maestría, es por la emergencia de funciones o estructuras que no preexisten, pero que son consecuencia de lo que ya existe, algo que la antropología del conocimiento aborda, pero que no podría llegar a comprender sin un diálogo profundo con la psicología. Como explica Rockwell, antropóloga especializada en educación, “la reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, requiere las formas de interacción y concepción construidas por la psicología” (2009: 26). Creo que parte de la complejidad del problema está relacionada con las afectividades que componen las tramas sociales y mentales que estudiamos.

Entonces, desde la compatibilidad de la tradición vygotskiana y piagetiana, así como desde el diálogo entre la antropología y la psicología, mi recorrido académico previo a la cursada de la maestría había llegado hasta aquí, hasta el borde de las emociones, desde la certeza de que el conocimiento se construye siempre en vínculos con otros y que esos vínculos derraman afectos que se amalgaman a las funciones cognitivas. Desde ese horizonte caminé hasta aquí, procurando darle una forma legible a este encastrado de ideas nuevas, emergidas de las anteriores en un trayecto nunca lineal ni evidente.

La novedad cognitiva en mi propia investigación. Vínculos, emociones y una revisión metodológica.

Las críticas a la matriz binaria del pensamiento moderno son hoy ampliamente extendidas y provienen tanto de lxs autorxs aquí mencionadxs, como de otrxs corpus teóricos que más adelante recuperaremos para avanzar en nuestro análisis. En todas ellas las dicotomías individuo-sociedad y mente-cuerpo se transforman en continuidades indivisibles, en personas que hacen y sienten en sus prácticas. Si en el conocer hay un compromiso con el mundo, hay muchos más sentimientos sobre los que ese compromiso se forja. Este abordaje sintético sobre los procesos de construcción de conocimiento refuerza la dimensión vincular de las relaciones sujeto – objeto, obligándonos a asumir la complejidad del análisis, también afectivo, de los procesos cognitivos.

Para abordar el tema he recurrido a los estudios de la antropología de las emociones, tal como se verá con precisión en el artículo *Qué es una casa, etnografía de las emociones en la construcción de conocimiento* (Shabel, 2020), publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad de Córdoba, Argentina. Allí realizo un análisis sobre los sentidos que tanto niñxs como adultxs construyen en torno al espacio tomado, su casa, dando cuenta de los enlaces cognitivos y afectivos que en ellos se encarnan, y que surgen de las prácticas cotidianas reeditándose en ellas cada vez. Dichas prácticas, que difieren en los distintos grupos generacionales, producen significaciones también distintas sobre la experiencia de vivir en una casa tomada para cada grupo de edad, produciendo tensiones y negociaciones en el espacio.

Ya he publicado algunas conclusiones en este sentido (Shabel, 2021), pero en esta Tesis me dedico especialmente a desglosar las amalgamas de emociones y conocimientos que componen los sentidos que se manifiestan en el campo. El trabajo recorre dos afectos que se hicieron presentes durante la investigación y que nos informan sobre el sentido que cada grupo etario le

otorga a la experiencia de vida en el espacio ocupado: el miedo y la alegría. Mientras que el primero se presenta en todas las generaciones, vinculado a la posibilidad de un desalojo, la segunda emoción resulta un rasgo exclusivo de lxs niñxs, que encuentran en la vida compartida desde la ocupación muchas prácticas que les hacen bien. Lo que cada grupo conoce sobre la casa tomada y lo que significa habitarla se vuelve diferencial en relación con estas tramas afectivas. Este resulta un novedoso abordaje sobre los procesos de cambio cognitivo y la producción de novedad, aquello que continúa ciertos aspectos de los conocimientos que circulan en una comunidad de una generación a otra, pero que cambia otros, hacia lugares impredecibles, pero nunca infinitos ni azarosos.

Para desarrollar dicho análisis recurro a diversxs autorxs (Lutz y White, 1986; Reddy, 1997; Leavitt, 1996; Stodulka, 2016; Citro, 2006) que expresan la idea de que las emociones son una parte constitutiva de las realidades cotidianas que estudia la antropología y pueden ser abordadas desde su conformación social. Estas emociones articulan experiencias cotidianas colectivas porque son entendidas en relación con otrxs y no como estados internos de sujetos individuales. El análisis se centra en aquellas emociones que Rosaldo describió como “pensamientos corporizados, pensamientos enganchados con la sensación de ‘yo estoy involucrado’” (en Leavitt, 1996, p. 524, traducción propia). En este sentido, las emociones son modos de afectación con el mundo que significan nuestra experiencia humana en un plano individual *a la vez* que social y es por ello que hablaremos de afectos y emociones como sinónimos, aunque algunxs autorxs propongan distinciones pormenorizadas (Solana, 2020).

Uno de los principales debates dentro de los estudios sobre emociones versa sobre el carácter universal o cultural de las mismas. Mientras que la primera posición sostiene que la humanidad comparte una limitada e identificable cantidad de emociones idénticas en todos los grupos y a través de toda la historia de nuestra especie, la segunda corriente parte de pensar las emociones como construcciones culturales, específicas de cada contexto, que informan sobre él mismo *a*

la vez que son por él mismo forjadas. Aquí, las emociones están necesariamente vinculadas a elementos cognoscitivos, “que presuponen creencias objetivas sobre el contexto emocional” (Solomon, 1989: 29), lo que significa que las emociones resultan adquisiciones culturales particulares a partir de las cuales las personas realizan evaluaciones más o menos lúcidas de un acontecimiento, siempre apoyado en un sistema de sentido y valores (Le Breton 1999).

Especialmente, Lutz y White (1986) y Leavitt (1996), desde un interpretativismo post-estructuralista, son herederos de estas ideas sobre las que me apoyo para llevar adelante el análisis, sin dejar de lado las tensiones que Reddy (1997) expone en su artículo *Contra el construccionismo*. Desde la disciplina histórica, él advierte sobre la necesidad de resaltar los efectos materiales que producen las emociones, imposibles de calcular, y recupera así la noción de performatividad de Austin, y alejando a la teoría de un relativismo radical. Lo que logra rescatar el autor para la antropología de las emociones es, en definitiva, la materialidad humana que antecede y excede el lenguaje como herramienta de construcción subjetiva, algo a lo que también alude Citro (2006) desde la antropología local. Los (siempre inestables) sistemas emocionales que en cada grupo se configuran a lo largo de su historia, se encarnan en las prácticas de las personas que lo componen, reafirmando y transformándose en esas acciones en un destino siempre abierto, que compone conocimientos sobre esas mismas acciones.

Poner el acento en las afectaciones emocionales es, entonces, recuperar la corporalidad como territorio cognitivo, corriendo del eje la pregunta por los motivos racionales que llevan a las personas a actuar de una u otra manera, donde: “la experiencia de la percepción corporal resulta un medio de conocimiento prereflexivo basado en la inescindibilidad del vínculo del sujeto con el mundo” (Citro, 2006: 3). La influencia de la fenomenología de Merleau-Ponty se manifiesta en estas corrientes para las cuales “lo que conocemos como emociones son los sitios donde lo social se inserta significativamente —con intensidad sensorial variable— en la realidad

viviente, cognitiva y perceptiva, es decir, en la unidad psicofísica de los sujetos sociales” (Bourdin, 2016: 68).

Estos debates nos obligan a “expandir la visión sobre los modos de construcción del yo para integrar las emociones y su vivencia corporal entre los factores que explican este proceso dinámico” (Barrera y Sierra 2020: 118), y que a mí me interesa específicamente en su dimensión cognitiva. Las dinámicas sociales encuentran a los sujetos conociendo el mundo a través de sus relaciones con los otros y con la materialidad circundante, a la que acceden desde sus corporalidades actuantes y las historias que esos cuerpos transitaron, produciendo conocimiento a cada paso. En otras palabras, nombrar las emociones implica también referirnos a diferentes orientaciones de los sujetos hacia los objetos, imprescindibles en el estudio de los conocimientos.

Vuelvo entonces a la psicología. La acción en el mundo, como eje del planteo piagetiano sobre la construcción de conocimiento, es compatible con estas nuevas teorizaciones, que nos habilitan un estudio del lugar que juega la dimensión emocional en los procesos cognitivos, algo que ha tenido un papel secundario en los planteos de la psicología heredera de Piaget. Lo mismo sucede, como ya mencionamos, con la categoría de vivencia en Vigotsky, que no tuvo tanta difusión como otras aristas de su teoría, pero que puede articularse con los nuevos desafíos que estamos pensando, en tanto:

Ante una misma situación “objetiva”, los modos de vivenciarla serán muy diferentes de acuerdo al conocimiento y representación que el sujeto posea de los componentes situacionales. Esto sumado a la historia afectiva cargada en tales componentes o que emerja de la situación misma. La vivencia será siempre, como el sentido de las palabras, singular, aun siendo suscitados por componentes o configuraciones situacionales (Baquero, 2017: 295).

Hoy podemos encontrar una cada vez más amplia cantidad de autorxs que, en sus estudios de corte vigotskyano, están prestando especial atención a la idea de vivencia (Domínguez García, 2006; Rodríguez Arocho, 2010; Baquero, 2017) y al lugar de las emociones en su teoría (González Rey, 2000; Del Cueto, 2015), lo que abre la puerta a nuevos ejes de diálogo entre la psicología y la antropología.

Estos nuevos cruces afectivo-cognitivos que estamos desarrollando entre las diversas disciplinas se dan en el marco de, lo que se conoce en ciencias sociales como, el giro afectivo. Esta denominación hace referencia a una revisión crítica de los estudios sociales a partir de una crítica a los binomios modernos mente-cuerpo, racional-emocional, y tantos otros que allí se concatenan, para otorgarle especial relevancia a los segundos términos de cada par a la hora de hacer teoría y desde allí derribar los binomios por completo: “en este caso la distinción entre pasiones y razones es disuelta, cuerpo y mente son pensados como una unidad y, centralmente, los afectos son entendidos tanto como acciones –determinadas por causas internas– como en términos de pasiones –determinadas por causas externas” (Macón, 2013: 9).

Esta revisión iniciada con fuerza en el campo de la filosofía al calor de las luchas feministas en el mundo sajón y europeo de fines de los 80s y comienzos de los 90s, tuvo una tendencia hacia la radicalización, llegando a conformar todo un nuevo corpus sobre las dinámicas de la vida pública a partir del estudio de aquello que ha sido históricamente perteneciente al ámbito privado: los afectos y las emociones. Esto es especialmente importante para el tema de esta Tesis, en tanto se centra en el análisis de los conocimientos construidos sobre objetos de la política, a partir de la experiencia también política de organización y ocupación de un espacio.

Otro punto que me interesa resaltar de este giro afectivo porque se aborda en distintos momentos de la presente Tesis, es su cuestionamiento a:

“la dicotomía entre afectos positivos y negativos (Ahmed), la reivindicación del papel de los afectos llamados ‘feos’ (Ngai) (...), la asociación entre sufrimiento y desempoderamiento/victimización o la vinculación exclusiva de afectos clásicamente positivos como el orgullo a la acción política” (Macón, 2013: 9).

Lxs autorxs que participan de este paradigma van contra toda una tradición, hoy muy vigente, de considerar ciertas emociones como las únicas deseables y útiles para conocer y hacer en el mundo, mientras que otras son caracterizadas como obturadoras del entendimiento y la creación humana. En este sentido, refutan las propuestas de programación de la emocionalidad humana como algo posible, pero sobre todo deseable, exponiendo los crueles intereses políticos y económicos de que las personas deseen permanentemente la felicidad (y fracasen), al tiempo que muestran la potencia de la ira y la tristeza a la hora de forjar mundos más amables (Ahmed, 2019; Berlant, 2020).

Este camino me ha llevado a reflexionar en torno a las implicancias metodológicas de estudiar la producción de conocimiento en relación con las tramas afectivas. Mucho se ha escrito en el campo de la psicología sobre estudiar la construcción de conocimiento, pero mi formación de base piagetiana me ha llevado a tomar el método clínico como abordaje metodológico principal en su versión revisada más contemporánea (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984) y a partir del diálogo entre este abordaje metodológico y la etnografía. Esta apuesta fue iniciada por la Dra. Mariana García Palacios junto a Castorina (2010 y 2014) procurando ensanchar los límites de lo posible en el trabajo de campo antropológico a partir de su enriquecimiento con el método clínico para estudiar la construcción de conocimiento en las prácticas cotidianas de las comunidades.

Este es el tema del segundo artículo que presento como parte de esta Tesis y se titula *How do people make meaning? A Methodological Dialogue between Social Anthropology and Developmental Psychology*. Este trabajo, escrito en coautoría con mi directora de Tesis

Mariana García Palacios, está pronto a publicarse en el libro *Corageous Methods* como parte de la serie *Theory and History in the Social and Human Sciences* de la editorial Springer. Dicha serie está dirigida por el Dr. Jaan Valsiner que, junto a su equipo y sus pares en Alemania, organizaron el seminario intensivo de invierno “The symbolic in cultural psychology” en la Sigmund Freud University de Berlín, del cual participé en el año 2018 gracias a una beca otorgada por la DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico), y a partir del cual surgió la iniciativa de llevar adelante esta publicación.

Uno de los ejes centrales en esa reunión fue, justamente, la pregunta por las herramientas metodológicas que nos permiten acceder a las producciones simbólicas de los sujetos y colectivos con los que investigamos. Esto mismo es trabajado en el artículo que aquí presento, a partir del estudio empírico de aquello que significan del mundo político lxs niñxs que viven en una casa tomada de la Ciudad de Buenos Aires. Lo que allí intentamos es hacer de la construcción del conocimiento una cuestión etnográfica sin abandonar lo que el método clínico puede aportar al asunto, poniendo en juego las potencialidades y limitaciones de cada abordaje. Las compatibilidades posibles se sustentan en la epistemología relacional que subyace a ambas partes, así como a la convicción compartida de que existe una lógica en el hacer y pensar de las personas con las que se trabaja y es tarea de lxs investigadorxs recomponerla de un modo que nos sea comprensible a nosotrxs.

Esta labor se torna especialmente desafiante cuando traemos la dimensión afectiva de dichas lógicas que procuramos entender, en tanto registrar las emociones acarrea complejidades metodológicas específicas, sobre todo si nuestra intención es también captar las formas en que ellas se articulan en las prácticas y categorías cognitivas que hacen a la vida cotidiana de las personas. Las emociones son permanentemente actuadas y habladas por las personas en el trabajo de campo y, sin embargo, se escapan de las capturas lingüísticas posibles de ser

realizadas en un escrito etnográfico y, muchas veces, escapan a la propia comprensión de quienes las sienten.

Empero, asumiendo que las emociones no son meros estados internos de sujetos individuales, sino partes constitutivas de la experiencia social, entonces se vuelve posible hacer una etnografía de estas experiencias afectivas, así como la tradición disciplinar lo hace con los sistemas simbólicos otros: “si bien uno no puede vivenciar directamente lo que otra persona vivencia, debería ser posible construir modelos inteligibles y potencialmente sensibilizadores de sus vivencias utilizando las propias como material sobre el que trabajar” (Leavitt, 1996: 530, traducción propia). Las descripciones detalladas que habilita la mirada etnográfica y el diseño longitudinal que supone una investigación antropológica nos permiten acercarnos a un mapeo de las emociones en el campo y a su comprensión como constitutivas de los constructos cognitivos de lxs actorxs sociales que participan de las dinámicas comunitarias en determinado grupo.

Otra vez, es importante resaltar el hecho de que estos abordajes se realizan en el marco de un inusitado despliegue de las epistemologías feministas a la hora de hacer investigación, así como de la práctica feminista en las calles y en la propia academia. Ha sido su acción política la que puso a gran parte de la sociedad a criticar las dicotomías modernas que escinden lo racional de lo emocional, abriendo la búsqueda de nuevas metodologías que forjen una ciencia también afectada, contra el insensible androcentrismo que la ha caracterizado históricamente (Fraser, 1991; Haraway, 1995; Harding, 1996).

A partir de allí, muchas investigaciones se han volcado hacia el estudio de las emociones tomando la etnografía como herramienta principal (Visweswaran, 1997; del Valle, 2007; Nencel, 2014; Perez Sanz y Gregorio Gil, 2020) para dar cuenta del universo simbólico de cierta comunidad, que actúa en el mundo según lo que siente y conoce. No obstante, son pocos los trabajos que ponen el foco en los modos específicos en los que la producción cognitiva y

afectiva se entraman. Creo que la conjunción entre la etnografía y el método clínico pueden darle lugar a la particularidad de esta compleja pregunta con frondosos resultados hacia una comprensión más abarcadora de nuestra realidad.

Dado lo expuesto hasta aquí, propongo una investigación en torno a las ideas políticas que construyen lxs niñxs que viven en una casa tomada del barrio de Almagro en la Ciudad de Buenos Aires y las vinculaciones que establecen con aquello que conocen lxs adultxs en su contexto específico, donde la política se manifiesta con fuerza y define abiertamente las condiciones de vida de las personas.

Así, el **objetivo general** del trabajo es estudiar los conocimientos que construyen sobre la política lxs niñxs (de entre 6 y 18 años) que viven en casas tomadas de la Ciudad de Buenos Aires, considerando las tramas emocionales que forjan en sus prácticas cotidianas, en un contexto de desigualdad etaria, de género y de clase.

En este marco, los **objetivos específicos** de esta investigación son:

A . Estudiar las dinámicas de interacción y los sentidos compartidos y diferenciales que construyen lxs niñxs respecto de la política a partir de su experiencia cotidiana dentro del propio colectivo infantil, en casas tomadas del barrio de Almagro de la Ciudad de Buenos Aires.

B . Analizar las emociones que experimentan lxs niñxs que viven en casas tomadas en torno a la política y los sentidos que esta adquiere en relación con ellas.

C . Identificar y analizar las interacciones intergeneracionales que desarrollan lxs niñxs que viven en casas tomadas de la Ciudad de Buenos Aires con los diversos agentes estatales, instituciones, organizaciones y sus propias familias.

D. Examinar las potencialidades metodológicas de la etnografía y el método clínico para estudiar la producción de conocimiento y emocionalidades.

En pos de lograr estos ejes, daremos paso a continuación al artículo *Qué es una casa, etnografía de las emociones en la construcción de conocimiento*, para luego avanzar hacia el capítulo de libro titulado *How do people make meaning? A Methodological Dialogue between Social Anthropology and Developmental Psychology*. Finalmente, llegaremos a las conclusiones de la Tesis, como reflexiones de lo hecho hasta aquí y de los puntos que quedan abiertos para esta investigación que sigue su curso.

Tal como lo sugiere el título de la Tesis, conocer con otrxs es el único modo posible de conocer, dada nuestra naturaleza social o, como le llama Haraway (2003), la vida *natureculture* que llevamos. Y esto vale para lxs niñxs en las casas tomadas con quienes investigo, así como para nosotrxs, que componemos una mínima parte de la comunidad científica local y que también estamos hechos de lo que conversamos con colegas, lo que de ellxs leemos y la totalidad de nuestras interacciones con otrxs. Porque es en esos vínculos donde viven nuestros deseos y broncas, ganas y obligaciones que, a su vez, llevan lo que conocemos hacia un lado u otro porque mueven los intereses que nos mueven. Así que espero que el disfrute se haga presente para ustedes en la lectura, como se hizo para mí en la escritura, para que este trabajo se vuelva conversación.

QUÉ ES UNA CASA. ETNOGRAFÍA DE LAS EMOCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN UN ESPACIO TOMADO

Paula Nurit Shabel

Resumen

El objetivo de la presente investigación es estudiar los procesos de construcción de conocimiento que se producen en las prácticas cotidianas a partir del análisis de las emocionalidades forjadas en torno a los objetos de conocimiento y las vivencias vinculadas a ellos. Específicamente, trabajamos con un grupo de familias que viven en una casa tomada en el centro de la Ciudad de Buenos Aires, reconstruyendo los sentidos que niños y adultos le otorgan al propio concepto de casa tomada y a la práctica de ocupación de un espacio. La metodología utilizada es la etnográfica, en diálogo con el método clínico, y las conclusiones indican que cada grupo etario conoce los objetos y su realidad circundante diferencialmente, en tanto sus experiencias emotivas están atravesadas en modo divergente por el miedo y la alegría.

Palabras clave

Niños y niñas – Construcción de conocimiento – Casa tomada – Emociones – Etnografía

Abstract

The aim of this research is to study the processes of knowledge construction that take place in everyday practices based on the analysis of the emotionalities forged around the objects of knowledge and the experiences linked to them. Specifically, we work with a group of families

who live in a squatter house in the centre of the city of Buenos Aires, reconstructing the meanings that children and adults give to the very concept of squatter house and to the practice of occupying a household. The methodology used is the ethnographic in dialogue with the clinical method and the conclusions indicate that each age group knows the objects and their surrounding reality differently, as their emotional experiences are crossed in a divergent way by fear and joy.

Key words

Children – Knowledge construction – Squatter housing – Emotions – Ethnography

Introducción

“Son casi las siete de la tarde y entro a la casa tomada sin avisar porque la puerta de calle está abierta. Desde la planta baja se escuchan los gritos de lxs chicxs jugando. Mientras subo la escalera saludo al papá de uno de los chicos que va muy apurado, seguramente a trabajar. Sigo subiendo y los gritos se escuchan cada vez más fuerte, hasta que llego al pasillo del segundo piso, donde Florencia (9)¹, Tamara (12), Giselle (8), Rosa (8) y Betania (8) están sentadas al borde de las escaleras, en una ronda. Tienen unas cartas en la mano, están entretenidxs con un juego de mesa y se ríen a carcajadas porque una pierde o se olvida lo que tiene que hacer con sus cartas. Cuando me ven gritan bien fuerte mi nombre y me dicen que me acerque. Me siento a su lado y las miro jugar un rato, mientras ellas me muestran las cartas que les tocaron y me comparten sus estrategias para ganar, que siempre quedan a medio camino porque se distraen conversando sobre alguna cosa de la escuela [todas van a la misma institución, aunque a diferente grado] o simplemente porque algo les causa gracia y comienzan

¹ Todos los nombres han sido modificados para preservar la identidad de los sujetos

a reír nuevamente. Mientras esto sucede, se escuchan los gritos de los niños, que un piso más arriba también están jugando a algo, probablemente un juego de persecución entre ellos, que es de sus favoritos. Subo a saludar y confirmar la hipótesis. Teo (10), Yuri (10), Andrés (8), Mauricio (11) y Pablo (8) están corriendo de un lado a otro, jugando a atraparse, soltarse y seguir corriendo, mientras gritan cosas como “¡eh, acá, vení!” y “ole”, también se tiran al piso y hacen onomatopeyas de choques y explosiones. La escena es muy ruidosa, pero ellos están sonrientes, entusiasmados con la dinámica. Hace bastante frío en toda la casa, pero a lxs chicxs parece no importarles eso ni los reiterados llamados de atención de lxs adultxs que salen de sus habitaciones para pedirles silencio. Ignoran por completo a las personas adultas que pasan rápidamente de un lado a otro de los pasillos en dirección a sus cuartos o a la salida, a pesar de que todas ellas les hacen algún comentario acerca de su comportamiento, tanto a los chicos como a las chicas”

(Registro de campo, casa tomada, septiembre 2016)

Esta es una escena cotidiana que se desarrolla dentro de la casa tomada donde realizo trabajo de campo hace ya varios años². La misma está situada en un céntrico barrio de la Ciudad de Buenos Aires y fue ocupada por un grupo de familias organizadas en un movimiento social en el año 2004 (Autora, 2018). Desde entonces la organización negocia con el gobierno local la permanencia de las familias a cambio de un módico alquiler y el pago de los servicios con tarifa subsidiada. Si bien las fuertes presiones de la organización y sus movilizaciones han permitido sostener el acuerdo sobre este inmueble, las tensiones entre ambas partes son permanentes y la posibilidad de un desalojo nunca desaparece.

² Comencé allí mi trabajo de doctorado, realizado entre 2015 y 2018, y luego continué las investigaciones con el mismo grupo de niños.

Mientras estas disputas se suceden con distinto grado de intensidad, las familias continúan sus rutinas cotidianas. Lxs chicxs van a la escuela y lxs más grandes ya trabajan un par de horas en algún comercio del barrio. Los padres, en general, son quienes van a trabajar afuera y sus empleos son mayormente precarios e irregulares. Las mujeres suelen quedarse en casa ocupándose de los quehaceres domésticos. También son, en su mayoría, quienes asisten a las reuniones de la organización y participan de sus comisiones de trabajo. Son más de treinta las familias que allí viven y más de cincuenta lxs niñxs que comparten esta particular forma de crecer y conocer el mundo. Para la investigación que aquí presentamos nos centramos en los registros y entrevistas realizadas con el grupo de casi veinte niñxs que tenía entre 6 y 14 años durante el período 2015-2017, así como en lxs adultxs que circulaban por la casa en ese momento.

Tal como se desprende del registro etnográfico citado al comienzo, las vivencias de lxs más chicxs en la casa tomada están vinculadas, en general, a la alegría y el disfrute del espacio compartido. Por el contrario, el trabajo de campo refleja una imagen de lxs adultxs siempre lejos de los espacios comunes, que solo utilizan de paso hacia sus habitaciones o la calle. Las expresiones de fastidio y preocupación son las que predominan en sus relatos y corporalidades en el campo. A partir de esta diferencia registrada es que nos preguntamos por los procesos de construcción de conocimiento que chicxs y grandes realizan en torno al concepto de “casa” y lo que significa para cada grupo la práctica de ocupación de un espacio, a partir de sus experiencias cotidianas en él y las emociones que allí se producen. Lejos de las teorías binarias que separan el pensar del sentir y del hacer, nos proponemos en la siguiente investigación estudiar los vínculos que existen entre estos procesos, a partir de un trabajo etnográfico acompañado de entrevistas clínicas.

PENSAR Y SENTIR EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Un análisis epistemológico sobre los modos de hacer ciencia ha llevado a diversxs³ pensadorxs a afirmar que el paradigma de la modernidad se ha construido en base a pares dicotómicos, sobre los que luego se aplica una valoración jerárquica, creando así la diferencia y sobre ella la desigualdad (Sousa Santos, 2010; Aubry, 2011; Curiel, 2011; Maffia, 2013)⁴. De este modo, el pensar y el conocer se conformaron en un campo de actividades de nivel superior y carácter público, hecho para y por hombres blancos adultos, heterosexuales y burgueses. En forma contrapuesta, se caracterizó a los sentimientos como elemento de la esfera privada, irracional y sin valor social, actividad específicamente femenina y signo de debilidad.

Las miradas críticas sobre dichas dicotomías han cuestionado la jerarquía existente entre los pares racional/emocional, público/privado, universal/particular, y hasta negando la inconmensurabilidad de las partes (Maffia, 2013; Curiel, 2011). Desde allí no solamente objetaron la preeminencia de un lado del par sobre el otro, sino que desarmaron las dicotomías desde su matriz, exponiendo su artificialidad (cultural), develando los intereses de determinados sectores en perpetuarlas y demostrando cómo en la realidad los fenómenos sociales son *a la vez* uno y otro lado del binomio, siendo ambos igual de importantes en la comprensión del mundo.

En los debates sobre construcción de conocimiento en antropología se han producido interesantes aportes en este camino de desandar las dicotomías, dando cuenta de que el

³ Utilizamos a lo largo de este trabajo el lenguaje no binario, remplazando las denominaciones por géneros con la letra “x”, asumiendo una perspectiva epistemológica feminista (Maffia, 2013), desde la cual estudiar la realidad.

⁴ Este análisis ha sido realizado por diversas disciplinas como la psicología (Castorina, Fernández, Lenzi, 1984) y la sociología (Scribano, 2012), pero nos detenemos aquí en el campo de la antropología con menciones a la epistemología como marco de la investigación.

conocimiento se construye siempre en las prácticas cotidianas, donde se hace y piensa y siente a la vez. Una serie de autoras viene trabajando en un diálogo interdisciplinario con la psicología del desarrollo para analizar los procesos cotidianos de construcción de conocimiento de lxs niñxs, en tanto productores activos y reflexivos de su propia realidad. Toren (1999), García Palacios (2012) y Autora (2018) recuperan la perspectiva constructivista piagetiana en su versión crítica y, desde allí, afirman que los significados que le otorgamos a las cosas no están nunca dados por completo, sino que contienen siempre un elemento emergente que aporta el sujeto que conoce. Y esto también vale para lxs niñxs, que lejos de copiar aquello que ven y escuchan de lxs mayorxs, generan sus propias interpretaciones e hipótesis sobre el mundo (Rabello de Castro, 2008).

La experiencia de cada sujeto en el mundo constituye la base de todo conocimiento, por lo que las experiencias cotidianas producen sentidos sobre la vida de los que cada sujeto se apropia desde su presente histórico. Desde esta perspectiva, entonces, vivir y conocer son parte del mismo proceso y los conocimientos no se producen en una mente aislada, sino en un cuerpo en el mundo, que es siempre social y con otrxs (Toren, 1999). El contexto sociocultural es entonces un catalizador (Valsiner, 2014) en tanto que posibilita y limita la transformación de los significados. Esto permite pensar un contexto que no determina de modo lineal un desarrollo de los conocimientos, pero que hace posible o refuerza una determinada dirección y aleja otras.

Lxs autorxs mencionados afirman pues que la historia y la producción de novedad se hacen presentes a la vez en los procesos sociales y cognitivos, pero poco han avanzado en el estudio de las implicancias emocionales sobre las continuidades y transformaciones de sentido que se producen en el hacer de las prácticas cotidianas. Sin embargo, a partir de lo observado en el trabajo de campo debí asumir que dichos contextos socioculturales no solamente están atravesados por relaciones de poder y condiciones materiales determinadas, sino también por

vínculos emocionales que se ponen en juego en todos los procesos sociales. Esto quiere decir que conocer es un acto emotivo, simbólico y material al mismo tiempo, producido por una “mente encarnada” en un cuerpo, del que es inseparable como unidad de análisis:

“la conciencia es un fenómeno material y aquello que damos por sentado como las cosas que hay en el mundo (algunos lo llamarían un sistema de creencias o un modelo cultural) es creado en su existencia por nosotros mismos, como una función de nuestra experiencia vivida del mundo humano y de nosotros mismos en él” (Toren, 1999: 13, traducción propia).

Es a partir de este planteo que la autora considera el acto de conocimiento como un proceso intersubjetivo, que siempre es también afectivo, aunque no desarrolla este aspecto en sus escritos. La perspectiva dialéctica que asumimos aquí sobre los procesos de construcción de conocimiento nos permite avanzar hacia una síntesis entre el conocer y el sentir donde las emociones se articulan con los objetos que los sujetos conocen forjando sentidos del mundo.

La antropología de las emociones ha aportado elementos a esta perspectiva, exponiendo los modos en que “la emocionalidad hace cosas sobre el mundo” (Reddy, 1997: 331, traducción propia) más allá de la performatividad del lenguaje, desde la propia implicación en los procesos de significación de los objetos y hechos culturales. Desde esta perspectiva, las emociones son construcciones sociales articuladas en experiencias culturales cotidianas y no meros estados internos de los sujetos (Leavitt, 1996; Lutz y White, 1986; Daich, Pita y Sirimarco, 2007; Reguillo, 2008), pero también hacen referencia a los procesos individuales de otorgamiento de sentido que enriquecen la diversidad cultural dentro de cada grupo (Lyon, 1995; Reddy, 1997). Esto quiere decir que los procesos a partir de los cuales le otorgamos sentido al mundo se forjan en un diálogo permanente entre el individuo y la sociedad, arribando a “una comprensión antropológica de que los sentimientos y las emociones son tanto afectivas como cognitivas, tanto fisiológicas como culturales, tanto prácticas como discursivas” (Stodulka, 2016: 29, traducción propia).

Centradas en los debates producidos por las modernas tensiones entre los pares racional/emocional, estas publicaciones se esfuerzan por superar las dicotomías desde la propia práctica etnográfica, que expone la complejidad de las realidades que estudia, imposible de clasificar en dichos binomios (Lutz y White, 1986; Lyon, 1995; Leavitt, 1996; Reddy, 1997; Fernández Álvarez, 2011; Stodulka, 2016). Así, organizar la toma de una fábrica, llevar adelante un ritual y conocer un determinado objeto de la realidad pueden tener una dimensión política y sentimental *a la vez*, y solamente en esa dialéctica adquieren sentido las prácticas.

ALGUNAS REFLEXIONES METODOLÓGICAS

En pos de estudiar los procesos de construcción de conocimiento que realizan lxs niñxs sobre determinadas categorías desde esta perspectiva, debemos construir un abordaje metodológico pertinente, que nos permita afinar la mirada sobre las cotidianidades de las prácticas sociales del espacio tomado. El enfoque etnográfico (Rockwell, 2009; Guber, 2008), con su observación atenta a los modos de ser y hacer de los sujetos en el campo, ha resultado la herramienta privilegiada para esta investigación, resaltando la diversidad en contextos desiguales. Tomamos, particularmente, la línea de estudios antropológicos de (mujeres de) Argentina y Brasil que se han centrado en el trabajo etnográfico con niñxs en sus comunidades y barrios (Pires, 2007; García Palacios, 2012 Colángelo, 2014; Szulc, 2015), legitimando las prácticas y discursos de niñxs como sujetos de estudio válidos, recuperando sus voces y sus puntos de vista, produciendo una investigación con niñxs y no sobre ellxs (Hecht, 2007).

A su vez, resaltamos las complejidades metodológicas que acarrea registrar las emociones y las formas en que ellas se articulan en las prácticas cotidianas de lxs niñxs con las que realizamos la presente investigación, en tanto una emoción “es un esfuerzo hecho por un hablante de ofrecer una interpretación de algo que no es observable para nadie, salvo el actor”

(Reddy, 1997: 331, traducción propia). Consideramos, sin embargo, que la etnografía resulta una fértil perspectiva desde la cual abordar el desafío, en tanto habilita la mirada atenta sobre los modos del ser, del hacer y del decir de los sujetos en el mundo en sus contextos diarios (Fernández Álvarez, 2011; Cabrera, 2014). Las descripciones detalladas que habilita la mirada etnográfica y el diseño longitudinal que supone una investigación antropológica nos permiten acercarnos a un mapeo de las emociones en el campo y a su comprensión como constitutivas de la realidad.

La etnografía está articulada en esta investigación con el enfoque metodológico dialéctico de la tradición constructivista de la psicología del desarrollo (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984), que da cuenta de que los sujetos conocen a los objetos en sus sucesivas experiencias con él y por ello las nociones se modifican con el tiempo y las prácticas. Esto quiere decir que en pos de estudiar los procesos de construcción de conocimiento en toda su complejidad, esta investigación pone en diálogo dos métodos diferentes, pero compatibles en sus principios epistémicos, como ya lo han discutido otrxs autorxs (García Palacios y Castorina, 2010; García Palacios, 2012; García Palacios, Horn y Castorina, 2015).

El método clínico consiste en la realización de una entrevista a cada sujeto sobre el objeto de conocimiento procurando captar las lógicas que operan en cada una de las respuestas. De modo que la entrevistadora pide explicaciones y brinda contra-argumentos en pos de reconstruir los razonamientos que subyacen a aquello que dicen lxs niñxs, y así acercarnos a conocer cómo conocen ciertas categorías, más allá de lo “correcto” o “incorrecto” de las respuestas que lxs niñxs ofrecen. Con el enfoque etnográfico como eje de análisis, coincidimos con Rockwell en que “la reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, requiere las formas de interacción y concepción construidas por la psicología” (2009: 26) y por ello la articulación propuesta aquí.

LAS EMOCIONES EN LA CASA TOMADA

De acuerdo con nuestro marco teórico, conocer un objeto es entrar en interacción con él y, como en todas las relaciones sociales, allí se ponen en juego también las emociones. Desde el trabajo de campo realizado se hicieron evidentes dos grupos de emociones contrapuestas que conviven en la experiencia de ocupación que tienen lxs niñxs que habitan la casa, que pasaremos ahora a estudiar para tratar de comprender de qué modo ellas se articulan con el concepto mismo de casa tomada.

I. La alegría

“Es sábado al medio día, el sol se asoma por todos los rincones y entro a la casa, que hoy tampoco tiene llave. Subo las escaleras hasta el primer piso, donde me encuentro con Facu, que cumplió 6 años esta semana. Lo saludo con un abrazo fuerte, le deseo cosas lindas, mientras él porta una inmensa sonrisa. A su lado están su hermano Carlos (8), Giselle (8), Rosa (8) y Betania (8), todxs sonrientes también con la idea del cumpleaños. Me saludan y me comentan

Rosa:- A la tarde vamos a hacer la fiesta de Facu acá en la casa

Etnógrafa:- ¡Una fiesta, qué divertido!

Rosa:- Vamos a usar el patio del piso blanco [en referencia al patio techado de la casa que se encuentra en la planta baja], le vamos a poner globos y vamos a llamar a todos los chicos para la fiesta

Giselle:- Va a haber comida también, unos chisitos y palitos

Facu:- ¡Sí, porque es mi cumpleaños!

Carlos:- También le van a dar regalos. ¿Vos vas a venir?

Etnógrafa:- Puede ser, ¿me invitan?

Facu:- ¡Siiiiiiiiiii!

Carlos:- Bueno, pero trae regalo

Rosa:- Vamos a bailar

Giselle:- Sí, el papá de Pedro va a poner su equipo de música que es así graaaaaaande graaaaaaande [dibuja con sus brazos en el aire un cuadrado lo más ancho y alto que puede] y vamos a bailar todos

Rosa:- No, todos no, solo los chicos, los grandes no bailan

Todxs se ríen del comentario y siguen camino a alguna de las habitaciones a preparar cosas para el cumpleaños”

(Registro, octubre 2016)

Cualquier día y casi a cualquier hora estar en la casa significa convivir con lxs niñxs en los pasillos y las escaleras, convencidxs de que ese espacio les pertenece y fue hecho para cumplir con sus deseos lúdicos y de conversación. El cumpleaños de Facu se realizó esa tarde con torta de chocolate y la música altísima que salía de los parlantes prestados. La familia de Facu estaba presente junto a algunas de las mujeres de la casa más allegadas a su mamá, pero el resto eran todxs niñxs, tanto de la casa como algunos primos del homenajeado. Dafne (38), su mamá, me saludó cálidamente al verme llegar y me comentó que:

“Facu estaba tan entusiasmado con su fiestita. ¡Qué sea hoy! me decía todos los días y todavía faltaba para que llegue el sábado [nos reímos]. Él ya sabía que íbamos a hacer esto acá porque siempre hacemos para los chicos en la casa, siempre para ellos se hace la fiesta con los globos y la comida, aunque sea poquito, una invitación para que los chicos disfruten un rato”

(Registro, octubre 2016)

Las prácticas cotidianas que se suceden dentro del espacio tomado son múltiples, pero en su mayoría ellas están ligadas a la convivencia colectiva con otrxs niñxs, al encuentro permanente en los pasillos y un crecer compartiendo que se disfruta, a pesar de las condiciones materiales de precariedad y la vulneración de derechos que acarrea el vivir en una casa tomada. Lejos del sentido común más estigmatizante, la casa tomada resulta de una experiencia ligada a la alegría para lxs niñxs, la posibilidad de tener siempre alguien con quien jugar y no aburrirse. Lo interesante aquí es descubrir “cómo el conocimiento, que es un producto de la mente [encarnada], se vuelve material en las prácticas” (Toren, 1999: 23, traducción propia) y puede a través de ellas estudiarse. Los cumpleaños festejados en el espacio común, las piletas que se instalan en el patio durante el verano para que disfruten lxs niñxs y los juegos que día tras día pueden verse en los pasillos deja entrever aquello que los sujetos conocen de lo que es vivir en una casa tomada.

Cada encuentro entre lxs niñxs, y entre ellxs y lxs adultxs, resulta un espacio de producción de conocimiento donde lo inesperado, como producción de novedad cognitiva *a la vez* que social, se torna esperable, en un proceso donde convergen permanencia y modificación de los sentidos del mundo (Valsiner, 2014), que Toren (1999) denomina microhistoria. Lo imprevisible de los procesos sociales y cognitivos se funda en el hecho de que los efectos del accionar de cada sujeto sobre los demás nunca podrán ser anticipados con exactitud, dando paso a lo emergente, que, en el marco de lo colectivo, debe negociar su valor constantemente.

Habiendo registrado estos hechos en varias oportunidades, me dispuse a realizar las entrevistas clínicas, especialmente diseñadas para indagar las construcciones de conocimiento infantil (Castorina, Fernández, Lenzi, 1984). Siempre guiadas por la etnografía, formulé una serie de preguntas para indagar en esa alegría que me devolvía el campo. Así, una de las interrogaciones realizadas fue si a ellxs les gusta vivir en su casa o si les gustaría mudarse y frente a ella todxs respondieron que sí les gusta, que allí no tienen ningún problema y que no les gustaría mudarse

a ninguna parte: “porque acá están mis amigos” (Teo, 10), “porque acá estamos todos juntos” (Mauro, 14). La entrevista recorre la historia de cada unx de lxs chicxs en su trayectoria por distintas casas y la comparación con otros lugares donde vivieron o donde han estado de visita. Otra vez en esas respuestas puede verse la celebración del espacio que hoy habitan:

“Etnógrafa:- ¿Y vos siempre viviste acá?”

Fernanda (13):- No, antes vivíamos en otro lado, por la boca, donde yo voy a hacer murga

Etnógrafa:- ¡Cierto que vas allá todas las semanas a ensayar! ¿Y cómo era ese lugar?

(...)

Etnógrafa:- ¿Y te gustaba más estar allá o te gusta más vivir acá?

Fernanda:- Acá

Etnógrafa:-¿Por qué?

Fernanda:- Porque acá siempre podés estar con alguien, siempre hay chicos jugando, nunca estás sola y eso me gusta”

(Entrevista clínica, mayo 2016)

En los registros esto también puede verse en algunas escenas. Tatiana, que hoy tiene 14 años y se mudó hace ya varios años a un barrio del sur bastante lejano a donde realicé mi campo, sostiene sus visitas a la casa y discute habitualmente con su madre porque quiere quedarse a dormir y no la dejan. Lo mismo sucede con Ezequiel, de 16 años, que se mudó hace unos meses en el medio de un conflicto entre su padre y el padre de otro de los chicos, y que sin embargo está siempre en la puerta de la casa esperando a que salgan sus amigxs para ir a jugar al fútbol o a bailar. Y adentro de la casa sus cuerpos están disponibles para lxs otrxs, sus tonos son amables, cálidos y entusiastas en las propuestas que se hacen unxs a otrxs. Y si bien sus familias

se enojan mucho por el ruido que hacen y la mugre que dejan a cada lugar de la casa donde van, ellxs han convertido el espacio en su tablero de juego.

Podemos afirmar entonces que el estar juntxs, como una característica particular que adquiere la vida de lxs chicxs en esa casa tomada, se significa desde la alegría para ellxs y eso se refleja en el modo en el que producen conocimiento sobre la experiencia de toma y ocupación de un lugar. O sea que los vínculos afectivos que allí forjan los sujetos construye una emocionalidad colectiva, que a su vez significa los procesos políticos que lxs niñxs viven en su cotidianeidad. *La casa tomada* es para lxs chicxs un hogar donde “siempre hay alguien para jugar, no te aburrís nunca acá” (Ema, 9). El repertorio emocional que se despliega en la casa entre lxs niñxs es una muestra permanente de ello, en tanto se buscan unxs a otrxs en sus habitaciones para invitarse a compartir el tiempo, se abrazan, se sacan fotos juntxs y las suben a las redes, etc. (aunque por supuesto también se pelean a veces).

II. El miedo

Sin embargo, esta situación no es ideal. También hay momentos de tensión, frustración y, sobre todo, mucho miedo en la casa tomada:

“Me acerco a la casa a eso de las dos de la tarde. Es febrero y lxs chicxs están de vacaciones de verano, por eso pueden estar en la puerta del edificio jugando a la pelota y tratando de tomar un poco de aire, para paliar el terrible calor que hace. Si bien no es muy común encontrarlxs jugando afuera de la casa, en los meses de verano sin clases todas las rutinas se modifican un poco. Mauricio (12) me ve llegar desde la esquina e intenta tira la pelota en mi dirección al grito de ‘jagarrala vos!’. Yo hago mi mejor intento de atraparla, pero la pelota se desvía y termina rebotando en la calle, al lado de un auto que pasaba. El conductor se asusta ante la aparición del objeto en su campo visual, frena el auto y baja, pero cuando ve

que son lxs chicxs lxs responsables del lío, se calma, insulta un poco en voz baja y se vuelve a subir al auto. Cuando lo ven alejarse lxs chicxs tienen la siguiente conversación:

Paola (15) [mientras tiene a su hermano Víctor, de 4 años, en brazos]: -¿Qué hacés, estás loco? ¡Mirá si llama a la policía!

Mauricio (12): -¿Qué va a llamar a la policía? Si ya se fue

Paola: -¿Y si llamaba? ¿Y si venían con más policías a sacarnos de la casa por tu culpa?

Teo (11) [hermano de Paola]: -Mirá si venían con armas y nos disparaban a todos para que nos vayamos [hace gesto de que tiene un arma y dispara. Se ríe, parece más que está ironizando a su hermana, que diciendo algo que espera que pase]

Andrés (9): -Si viene la policía nos rajan a todos

Jeremías (7): -Pero igual nosotros le decimos que no fuimos

Paola: -Con esa cara que tenés, ¿quién te va a creer a vos que no fuiste? [Se ríen todxs]”

(Registro, febrero 2017).

Vivir en la casa tomada es también estar alerta ante la posible situación de un desalojo, un tema ampliamente conversado dentro del inmueble, en las reuniones de la organización y las conversaciones intrafamiliares. Si bien estos temas nunca se dialogan directamente con lxs niñxs, ellxs son testigos silenciosos de los diálogos que lxs adultxs tienen al respecto entre ellxs, e incluso conmigo, y por ello el tema se manifiesta también en sus interacciones.

En tanto la práctica cotidiana es fuente de conocimiento, las condiciones materiales en las que viven las familias forman parte de los conocimientos que ellas construyen en torno a la experiencia de toma. El hacer cotidiano en la casa despliega un cúmulo de relaciones sociales que imprimen una huella de significado sobre los conocimientos de lxs niñxs, llamando la atención sobre ciertos aspectos de la realidad más que otros (García Palacios, Horn y Castorina,

2015). Dichas condiciones materiales de existencia “son instancias concretas de relaciones sociales y eso estructura las condiciones en las que lxs niñxs constituyen su propio entendimiento de las categorías con las que los adultos se refieren al mundo” (Toren, 1999: 86, traducción propia).

Es en estas prácticas, donde lxs niñxs comparten sus conocimientos y los profundizan o modifican en las interacciones con lxs demás, un conocimiento que no está escindido de su experiencia de clase y su vínculo con la ilegalidad que significa vivir en la casa tomada y que genera una emotividad compartida desde los márgenes sociales (Fernández Álvarez, 2011). Sin negar la diversidad de conocimientos y sentimientos que se refleja en el propio fragmento, y que necesariamente existe cuando hay más de un sujeto involucrado (Lyon, 1995; Reddy, 1997), podemos afirmar que el conocimiento sobre lo que es la casa para estxs niñxs está íntimamente atravesado por la emoción del miedo a que “nos rajen a todos” con violencia y armas.

Ya Reguillo (2008) daba cuenta del lugar que tiene el miedo en la composición de las ciudades contemporáneas, que se espacializa en lugares prohibidos y se personaliza en agentes sociales, como la policía. Para el estudio que aquí presentamos, son lxs niñxs quienes portan el estigma del peligro según la ley, en tanto viven en un espacio ocupado infringiendo la ley, lo cual a su vez genera una experiencia de peligro para ellxs mismxs porque quedan expuestos a un posible desalojo:

“Camino por la casa tomada junto a Rosa (8) y Giselle (8). Las chicas me invitan a jugar con ellas a las muñecas, así que subimos de la planta baja al primer piso y ahí hay unos carteles pegados en la pared, entonces les pido que me expliquen qué son esos carteles

Rosa: -Ahí dice lo que tiene que pagar cada uno del agua, la luz

Giselle: -Esa plata es la que deben todavía algunos, se la tienen que ir a pagar a la señora Carmen y para que no se olviden lo ponen ahí

Etnógrafa: -¿Y saben por qué tienen que pagar?

Rosa: -Porque si no viene la policía y nos saca a todos de la casa y nos quedamos sin casa”

(Registro de campo, febrero 2016)

Si entendemos por miedo los “efectos de perturbación angustiosa ante la proximidad de un daño real o imaginario” (Reguillo, 2008: 70), este se manifiesta permanentemente vinculado a la precariedad de vivir en la casa tomada porque el desalojo es una posibilidad con la que lxs niñxs viven cotidianamente. Como ya han afirmado varixs autorxs (Qvortrup, 2011), lxs niñxs forman parte de la vida en todos los contextos, como es la ocupación de un inmueble, y es en el diálogo con los sentidos y las afectividades que circulan en los pasillos de la casa que lxs niñxs, en su particularidad y también como colectivo, van urdiendo las categorías con las que piensan el mundo (García Palacios y Castorina, 2010).

Así, vivir en una casa tomada es temerle a aquellxs que dan la orden o ponen en práctica el desalojo, como puede ser la policía, el gobierno, el presidente y la asistente social (enviada por el gobierno). Cada vez que ella se presenta en el lugar, siempre con previo aviso, el espacio sufre una transformación drástica, digitada por la vigilancia que el Estado envía a la casa manifestando su capacidad de decidir sobre la vida de las personas que allí habitan, proceso que no le es ajeno a lxs niñxs. Esos días las mujeres limpian mientras les dan instrucciones a las nenas de sacar a las mascotas y descolgar las cortinas de las puertas, y a los varones de por favor sentarse en alguna parte de la habitación a ver la tele con el volumen bien bajo. Así sucedía en la habitación de Mirta una tarde en que esperaban a la asistente:

“Toco la puerta y Mirta me saluda y me hace pasar a su habitación. Está acelerada yendo de un lado a otro. Me cuenta que la llamaron de la escuela por un tema de su hijo Jeremías (8),

que no está leyendo bien y ya pasó la mitad de año y están preocupadas las maestras. Mientras conversamos, ella barre la habitación, tira todo lo juntado en la palita en una pequeña bolsa, que luego cierra y deja al lado de la puerta. Me pide que revise si el baño quedó bien limpio y le digo que está impecable. Acomoda las sillas de la mesa y se pone a guardar la ropa que acaba de descolgar del tendedero, mientras continuamos la conversación. Mientras tanto, sus dos hijas están en la cocina lavando los platos y sus cuatro hijos, entre los que está Jeremías, se amontonan en el sillón a ver la tele y discuten en torno al canal que prefieren ver”

(Registro, agosto 2015).

Esta puesta en escena tiene el objetivo de darle a la asistente social la impresión que las familias necesitan para evitar el desalojo. Los procesos de construcción de conocimiento que se desarrollan en el hacer cotidiano dentro de la casa están íntimamente vinculados a estas rutinas marcadas por la posibilidad de perder la vivienda. Estos sentidos articulados también se hicieron presentes en las entrevistas clínicas:

“Jaime (13):- (...) y si la casa está en mal estado y se entera el presidente, nos rajan de la casa a todos

Paula:- ¿Quiénes los rajan?

Jaime:- La policía, porque no le hicieron caso al que dio la orden de que esté limpio”.

(Entrevista, febrero 2016).

“Mauricio (11): -Y en la casa si no pagamos nos tenemos que ir

Entrevistadora: -¿A quién le tienen que pagar?

Mauricio: -Al gobierno. El consorcio le da la plata y si está todo bien nos quedamos y si no está bien nos echan, porque no nos podemos quedar si no pagamos todo todo, hasta el último centavo”

(Entrevista, agosto 2016)

A partir de este corpus de datos y la teoría sobre la producción de conocimiento en contextos cotidianos, podemos acercarnos a comprender los sentidos que lxs niñxs le atribuyen a la experiencia de vivir en una casa tomada, ligada necesariamente a la alegría y el temor.

DIVERGENCIAS INTERGENERACIONALES EN TORNO A QUÉ ES UNA CASA

La etnografía nos permite registrar lo que sucede y también estar alertas de lo que no sucede, por eso es una herramienta con tanto valor para estudiar los procesos de construcción de conocimiento en las prácticas. Al mismo tiempo, este enfoque nos obliga a tomar en cuenta los contextos relacionales más amplios donde se suceden las interacciones sociales que estudiamos, de modo que resultó inevitable en la investigación incluir las perspectivas adultas, sus haceres y decires en el campo, asumiendo al mismo tiempo que la infancia es una categoría relacional (Fonseca, 1998), comprensible en su conexión con la adultez.

Mientras registraba los encuentros de lxs niñxs en los pasillos y sus juegos cotidianos, en todos los años de investigación, no presencié ninguna situación en la que lxs adultxs se junten en los pasillos a conversar o a jugar a las cartas. Sus encuentros son siempre azarosos y breves, en general mientras las mujeres realizan los quehaceres domésticos, o en las reuniones que organiza el Movimiento para discutir algún tema o planificar una acción de lucha. Lxs adultxs están adentro de sus habitaciones o en la calle, por lo que no es posible reponer una trama afectiva de alegría para este grupo en su experiencia con la ocupación del espacio, al menos en los términos registrados anteriormente para el caso de lxs niñxs.

Si bien algunas mujeres son muy amigas entre sí, eligen siempre salir de la casa para conversar. A veces van juntas a la peluquería, o a hacer las compras, o salen a la noche a tomar una cerveza los fines de semana. Los hombres adultos, en cambio, no parecieran tener vínculos por fuera de la convivencia del hogar y las marchas, a las que, generalmente, asisten menos que las mujeres. Con esto queremos subrayar que los vínculos de amistad no están ligados a la casa tomada para lxs adultxs, que pueden elegir desplegar sus relaciones por fuera de ese espacio, a diferencia de lxs niñxs, que concentran en ella sus afectos, en tanto no les es permitido pasar demasiado tiempo en el espacio público (como suele sucederle a lxs niñxs en general).

De hecho, he sido testigo de múltiples conflictos entre adultxs dentro de la casa, llegando a generar tensiones violentas entre los miembros más grandes de las familias, que no afectaban, sin embargo, el vínculo entre lxs chicxs. La mayoría de las peleas se vinculaban al descuido de la casa que unxs le atribuían a otrxs (romper cosas, dejar la basura en el pasillo) y a la falta de pago de servicios de algunas familias, todo lo cual perjudica tanto la convivencia como el acuerdo que la organización tiene con el gobierno para evitar el desalojo.

En las conversaciones informales durante el trabajo de campo lxs adultxs han manifestado en reiteradas ocasiones su deseo de irse de la casa “porque acá se pelean mucho, ¿viste? Ojalá nos salga la vivienda definitiva⁵, pero si no, que salga cualquier cosa, así podemos tener un poco de paz. Y un lugarcito un poco más grande, acá las piezas son chiquitas, no entra nada” (Cristiano, 39, registro de campo, octubre 2014). Lo mismo expresó Yolanda (44) una tarde de julio 2015 en la casa al decir “yo ya estoy harta” en referencia a la convivencia colectiva, al igual que Mirta (41), que dijo que prefería no salir de su habitación porque “afuera siempre hay lío” (registro de campo, agosto 2016).

⁵ La vivienda definitiva es el modo en el que lxs miembros del Movimiento denominan a las casas que ellxs mismos construyen desde la cooperativa que tiene la organización y que luego se reparten con el título de propiedad legal entre las familias del Movimiento. Estos proyectos resultan de negociaciones con el Estado, que cede terrenos y subsidia materiales, pero hace ya muchos años no se concretan nuevas construcciones.

A partir de esta discrepancia generacional es que formulamos una de las principales conclusiones de la investigación y es que al referirse al miedo de perder la casa, cada grupo etario hace referencia a una cosa diferente, lo que cada grupo conoce por *casa tomada* es distinto. Por un lado, cuando lxs niñxs manifiestan miedo por un eventual desalojo muchas veces lo vinculan más al miedo de perder a sus amigxs, que a perder el espacio físico: “Yo no quiero que nos echen de acá porque no voy a ver más a los chicos” (Teo, 11, registro de campo, abril 2016); “Si nos viene a sacar la policía nos vamos a tener que ir cada uno a una casa diferente y no vamos a estar más juntas” (Romina, 11, registro de campo, noviembre 2016). Del mismo modo lo expresó Jaime (13) en su entrevista clínica en marzo 2016:

“Nosotros tenemos que pagarle al gobierno para que no nos saque nuestras casas, para eso también hacemos las marchas, vamos ahí con los tambores y todo y le decimos que nos queremos quedar acá porque nos gusta, aunque la casa esté un poquito fea y la tengamos que arreglar, que siempre los grandes dicen que la van a arreglar y no lo hacen. Pero a nosotros no nos importa, porque si nos tenemos que ir a otro lugar, aunque sea más arregladito, no vamos a estar todos juntos, nos van a mandar a cada uno a otro lugar y eso no queremos”.

En este fragmento Jaime da cuenta de que existe la posibilidad de ir a otro lugar, él comprende el desalojo como una expulsión forzada de la casa que habita actualmente, que no tiene la consecuencia de pasar a vivir en la calle o no tener a donde ir, sino que resulta problemática en tanto lo aleja de sus amigxs. Por el contrario, para lxs adultxs, el desalojo es la preocupación de perder el espacio físico donde vivir: “si no cumplimos nos quedamos en la calle” (Dafne, 38, registro de campo, febrero 2017); “hay que presentarle a la Ciudad las cuentas en limpio porque si nos sacan de acá no tenemos a dónde ir” (Iris, 42, registro de campo, noviembre 2015).

Podemos afirmar que esta divergencia de sentidos se debe a dos cuestiones. En primer lugar, porque lxs adultxs conocen más profundamente el accionar del Gobierno de la Ciudad que

desaloja con violencia y sin ofrecer demasiadas alternativas para las familias que se quedan en la calle (Carman, 2017). Ellas mismas han sido expulsadas ya de otros inmuebles en los que vivían, obligadas a pasar varias noches en la calle o a refugiarse en el hogar de algún pariente hasta que aparezca una solución, probablemente temporal y precaria. De modo que para este grupo, el terror al desalojo refiere exclusivamente a las condiciones materiales de la casa.

En segundo lugar, resulta relevante explicitar que lxs adultxs no significan la casa tomada con la afectividad de la alegría, que sí existe en el grupo de niñxs. Tal como describimos anteriormente, para lxs más grandes la casa no es un espacio de vínculos amistosos donde se disfruta vivir, sino más bien la única posibilidad de contar con un techo, una situación que se soporta frente a la falta de alternativas, pero no una decisión relacionada con el placer. Así, perder la casa para este grupo refiere a la vivienda en términos materiales y nada más.

Esto quiere decir que la experiencia afectiva en el lugar transforma el sentido que adquiere el objeto para las distintas generaciones. Si bien todxs se refieren al mismo objeto en sus acciones y discursos, cada grupo significa algo diferente cuando apela a la casa, en tanto lo que conocen de ella es diferente, porque lo que significan emotivamente también lo es.

ALGUNAS CONCLUSIONES

A partir de esta investigación podemos concluir que si bien el miedo al desalojo resulta una emoción ineludible para todos los habitantes del inmueble, la alegría de compartir el espacio con amigxs es característica del grupo de niñxs y no de adultxs, produciendo una divergencia en el sentido que adquiere el objeto de casa tomada. Aquí, el sentirse alegre o con miedo produce discursos y corporalidades (Lyon, 1995; Stodulka, 2016), y genera una forma de vínculo con los objetos de conocimiento, a los que les otorga un tipo de valor y cierto sentido, que se modifica de una generación a otra. En esta línea, podemos afirmar con Toren que “los

niños llegarán a la madurez como personas particulares, históricamente situadas, que conforman activamente un mundo que es a la vez el mismo que, y *diferente a*, el mundo que conocen sus adultos” (1999: 104, traducción propia), o sea que no copiarán los sentidos que lxs adultxs le otorgan a los objetos en el mundo, sino que elaboran los propios, a partir de sus propias experiencias con dichos objetos.

Esta conclusión nos permite avanzar, a su vez, en el debate sobre el rol de las emociones consideradas negativas, como la tristeza y el miedo. Desde ciertas corrientes psicológicas (Contreras y Esguerra, 2006) y educativas (Adler, 2017) estas emociones son responsabilizadas de obturar los procesos de construcción de conocimiento por marcarse como desalentadoras y problemáticas y, por ello, se recomienda su control y anulación de los procesos pedagógicos en particular y sociales en general. Esta investigación, sin embargo, muestra resultados en sentido contrario, en tanto no encontramos una imposibilidad para conocer y significar la realidad circundante debido al temor y la angustia, sino una significación particular de ese grupo atravesado por dicha emocionalidad, que a su vez actúa en el mundo también en relación con esas emociones y conocimientos. La discusión es larga y esperamos seguir contribuyendo a ella en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, A. (2017). “Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena”. *Papeles del Psicólogo*, N° 38(1), p. 50-57.

AUBRY, A. (2011). “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales”. En: Baronnet, B. (coord.) *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, UAM, México

- CABRERA, P. (2014). “Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica”, *Revista Virajes*, N° 16(1), p. 185-208.
- CARMAN, M (2017). *Las fronteras de lo humano*, Buenos Aires: Siglo XXI
- CASTORINA, J. A., FERNÁNDEZ, S. y LENZI, A. (1984). “La psicología genética y el proceso de aprendizaje”. En Castorina J. A. (coord.), *Psicología genética*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- COLÁNGELO A. (2014). “La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez”, *Primeras jornadas Diversidad en la Niñez*, Hospital El Dique, Ensenada, Buenos Aires.
- CONTRERAS, F. y ESGUERRA, G. (2006). “Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología”. *Diversitas*. N° 2(2), p. 311-319
- CURIEL, O. (2011). “Género, raza y sexualidad”, *Debates contemporáneos*. N° 8, p. 1-26.
- DAICH, D., PITA, M. V. y SIRIMARCO, M. (2007). “Configuración de territorios de violencia y control policial: corporalidades, emociones y relaciones sociales”, *Cuadernos de antropología*, N° 25(1), p. 71–88
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. (2011). “Além da rAccionAlidAde: o estudo das emoções”. *Mana*, N° 17(1), p. 41-68.
- FONSECA, C. (1998). “Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação”, *Revista Brasileira de Educação*, N° 10, p. 58-78.
- GARCÍA PALACIOS, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de un barrio toba de Buenos Aires*, Tesis de Doctorado con mención en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- GARCÍA PALACIOS, M. y CASTORINA, J. A. (2010). “Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños”. En: Castorina (coord.) *Desarrollo del Conocimiento Social*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GARCÍA-PALACIOS, M., HORN, A. y CASTORINA, J. A. (2015). “El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N° 13(2), p. 865-877.
- GUBER, R. (2008). *El salvaje metropolitano*. Paidós, Buenos Aires.
- HECHT, A. C. (2007). “De la investigación 'sobre' a la investigación 'con'. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social”, *Runa*, N° 27(1), p. 87-99.
- LEAVITT, J. (1996). “Meaning and Feeling in the Anthropology of Emotions”, *American ethnologist*, N° 23(3), p. 514-539.
- LUTZ, C. y WHITE, G. (1986). “The anthropology of emotions”, *Annual review of anthropology*, N° 15(1), p. 405-436.
- LYON, M. (1995). “Missing emotion: The limitations of cultural constructionism in the study of emotion”, *Cultural anthropology*, N° 10(2), p. 244-263.
- MAFFÍA, D. (2013). “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: dianamaffia.com.ar/archivos/contra_las_dicotomias.doc, 15/4/2013
- PADAWER, A. (2011). “Con el invernadero aprendimos todos...aprendimos todo: Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales”, *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, N° 20(36), p. 79-92.

- PIRES, F. (2007). *Quen tem medo de malassombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. Universidad Federal de Río de Janeiro: Río de Janeiro.
- QVORTRUP, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” *Pro-Posições*, N° 22(1), p. 199-211.
- REEDY, W. (1997). “Against constructivism: the historical ethnography of emotions”, *Current Anthropology*, N° 38(3), p. 327-351.
- REGUILLO, R. (2008). “Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea”, *Alteridades*, N° 18(36), p. 63-74
- ROCKEWLL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires.
- SCRIBANO, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, N° 4(10), p. 91-111
- SHABEL, P. (2018). “Estamos luchando por lo nuestro: Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales”. Tesis doctoral para Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- SOUSA SANTOS, B. de (2011). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Trilce, Montevideo
- STODULKA, T. (2016). *Coming of Age on the Streets of Java*. Transcript, Bielefeld.
- SZULC, A. (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*, Biblos, Buenos Aires.
- TOREN, C. (1999). *Mind, materiality and history. Explorations in Fijian Ethnography*, Routledge, Londres.

VALSINER, J. (2014). "Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its making". En: Cabell, K. y Valsiner, J. (Ed.), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*, Springer, Nueva York.

**How Do People Make Meaning? A Methodological Dialogue between Social
Anthropology and Developmental Psychology**

Paula Nurit Shabel and Mariana García Palacios

Introduction

Our empirical research with children aims to examine the knowledge-building processes that take place during everyday practices. Taking a creative interdisciplinary approach, we have built a theoretical framework that combines anthropology and developmental psychology. The ethnographic method is thus combined with clinical interviews in a mutually enriching experience, allowing us to capture what is and is not said, but is done (Guber, 2008). The resulting integral approach addresses the question of how people make meaning in their social settings, a formidable object of research that requires a robust methodology. In other words, this method enables us to take inventory of the social meanings circulating in a community about a specific object of knowledge while also revealing the processes by which each subject incorporates these meanings, reproducing and transforming them along the way (Toren, 1999; Valsiner, 2014).

Historically, anthropology has been a risky discipline, one for researchers willing to abandon the comforts of the desk or laboratory and share other people's lives in an attempt to understand their practices and cosmologies. In order to reduce exoticisms and examine how

people make meaning, we bring the tools of anthropology to bear on this question, which stems from the field of psychology. The challenge, then, is to make the construction of knowledge into an ethnographic issue without abandoning what the clinical method can contribute to the matter.

What, exactly, do we mean by ethnography? Willis and Trondman define it as “a family of methods involving direct and sustained social contact with agents, and of richly writing up the encounter, respecting, recording, representing at least partly in its own terms, the irreducibility of human experience,” (2000). While ethnography is more than a toolbox for fieldwork, it is important to note its most common techniques, the first and foremost of which is participant observation. Systematic observation, as well as our own participation as researchers, yields data specific to a given context; later, the comparative method can be used for broader, and even universal, interpretations (Hymes, 1993). The ethnographic toolbox also includes approaches common to other qualitative approaches as well, like open or semi-structured interviews, questionnaires. Ultimately, it is the theoretical framework that distinguishes ethnography.

As our area of interest is the construction of children’s ideas and its relation to social practices, we made the decision to enhance our ethnographic approach by integrating constructivist psychology. In the search for the most adequate perspective, Jean Piaget’s approach clearly emerged as the most similar to an ethnography, as it establishes a dialectical relationship between the researcher’s interpretation and the empirical materials (Duveen, 2000). Another consideration in the ethnographic approach was the limitations that anthropology places on the clinical–critical method as proposed in psychology; the theoretical framework of anthropology leads the inquiry, but also postpones the interview until the researcher has attempted to reconstruct the web of relations in which the interviewee is immersed. With this in mind, besides doing extensive fieldwork before our interviews with

children, the questions we posed were based on our observations of the children's interactions with one another and with adults in different spaces where learning occurs.

In summary, while the clinical interviews provide an overview of subjects' thoughts on the different objects of knowledge, the ethnographic approach enables a reconstruction of the particularities of the socio-cultural contexts of the subjects and the power relations at work there. In order to reveal the strengths and limitations of our methodological approach, we will draw from an ongoing investigation in Buenos Aires, Argentina that examines what children living in a squatter building know about the state and government (Shabel, 2018 and 2019)⁶. The aim of this investigation is to study the knowledge-building processes in the everyday lives of children, specifically in terms of politics. The focus herein is on not the sequential process by which political notions are constructed but that by which meaning is assigned to specific categories as part of a shared experience in a context where politics and political relations are highly important. It is in this sense that ethnography becomes fundamental to capture the social dynamics in which cognitive processes take place, and thus to turn the question of knowledge into an anthropological issue, without denying its psychological aspect. The government's urban planning decisions, the agreements between political parties and the vicissitudes of each electoral scenario directly affect the lives of children, who construct knowledge about them because they care about their homes.

In the first section of this paper, we will delve more deeply into our methodological approach, further describing the most prominent features of both the clinical method and the ethnography. Following the summary of the methodology, we will provide details into the empirical aspects of our investigation in order to demonstrate how the methodology was

⁶ This investigation is the topic of the doctoral thesis of Paula Shabel, "Estamos luchando por lo nuestro". Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales" ("Fighting for What's Ours": The Construction of Knowledge about Politics among Children in Social Organizations). Her thesis director was Dr. Mariana García Palacios and her co-director, Dr. Alicia Barreiro.

applied. In closing, we will reflect on the place of emotions in knowledge building and on how emotions can be recorded as part of fieldwork.

1. Methodological Dialogues to Study Knowledge in Context

As we established, the main objective of this work is to divulge the methodological dialogues developed as part of our empirical investigations to study the knowledge-building processes that occur as part of social practices. We have developed this approach in different investigations for almost two decades, building interdisciplinary dialogues between social anthropology and developmental psychology to study knowledge-building processes among children (García Palacios, 2004, 2006 and 2012; see also García Palacios and Castorina, 2010 and 2014; García Palacios, Horn and Castorina, 2015; García Palacios, Shabel, Horn and Castorina, 2018).

Through this interdisciplinary approach, we propose to break with the classic dichotomy associated with scientific work, in which psychology is thought of in terms of generalizing theoretical constructs and anthropology is a descriptive study of certain particularities (Lave, 2015). In order to approach this complex object of research, we believe it is essential to draw on these two approaches and their methodologies, given the limitations inherent to both: “When studying these bonds, forging a dialogue between disciplines strengthens theory by allowing researchers to bring into focus what historically developed as blind spots in the investigations conducted in each field” (García Palacios, Horn, Castorina, 2014: 53).

Theories that position the subject in ahistorical, homogenized cultures prevail in a great part of anthropological traditional production, making it nearly impossible to transform these during the socialization process. As for conventional developmental psychology, it devises an

ideal universal subject who produces knowledge outside of their relations with other subjects and objects. This subject is always situated in the more or less established place of a socialized adult. As García Palacios, Horn and Castorina (2014) have affirmed with regards to psychology, “as traditionally outlined, the [psychological research] methodology does not capture the contextual features in which such notions are produced” (p. 53). At the same time, as Rockwell (2009) has noted, “The reconstruction of a subject’s internal cognitive and affective processes requires the types of interaction and conception developed within psychology. (p. 26)”

These differences make the two methods—that of anthropology and developmental psychology—highly compatible, due to the dialectical perspective they share. As they search for the meaning that subjects build from their surroundings—an ongoing process of transformation and immutability that must be captured as it occurs—both tools oscillate between theory and practice in order to prevent tautological or teleological outcomes.

Of course, this is not the first investigation to search for the intersections between the two disciplines. As Duveen (2000) suggested in his article “Piaget Ethnographer”, the work by the founder of genetic psychology identifies points in common between the clinical method and ethnography. Piaget, in fact, noted the dialectic between meticulous observation and the interpretation done by the researcher, who builds categories to make the social action in question intelligible. Similarly, García Palacios and Castorina (2010, 2014; García Palacios et al., 2018) have examined the points in common between anthropology and psychology through methodological reflections that emphasize the compatibility of the two approaches without overlooking what is specific to each.

In this regard, it is useful to review the history of Piaget’s clinical method, which he developed after much reflection on its objective, i.e., to analyze the development of human

thought structures. Further on, we will focus on the particularities of ethnography and its tools to approach the problem of knowledge-building in context.

A. The Clinical Method

In his research, Piaget sought a method “which claims to unite what is most expedient in the methods of test and of direct observation, whilst avoiding their respective disadvantages” (Piaget, 1997: 167). The pitfalls he cites are, in the case of the test method, leading questions in a certain direction, and, in the case of direct observation, a lack of any direction whatsoever. Knowledge building processes are not observable, meaning that a method must be found that allows researchers to access these processes. Clinical interviews were the outcome of this search.

In developmental psychology, these interviews have proven a precise tool for researching children’s hypotheses, in which “The child is first presented with a practical problem, and when they have given an answer they are asked to give a justification for it. Subsequently, the interviewer starts to offer counter-arguments to the child, and frequently to re-arrange the physical material to produce new forms of the problem” (Duveen, 2000: 90). Without overlooking the criticism this method has received (cited in Duveen, 2000 and Delval, 2007), we stress its potential to go beyond the “correct” or “incorrect” answers children give in response to the problems and focus on the arguments they make to back their answers.

From Piaget through current-day revisions of his theories, genetic psychology has guided the clinical method, proposing that knowledge is not acquired: it is the subject who builds them. Besides interacting with the objects, researchers (originally psychologists) gradually interpret the meaning given by the subject to those objects. This means that “the object of research is approached gradually as the researcher reformulates his or her hypotheses” (García Palacios & Castorina, 2010: 100). While acknowledging that the researcher has

existing ideas that guide their questions, the clinical method rests on the dialectic of the conversation with the children, which leads the researcher to reformulate certain questions and pose new questions that are impossible to predict with any degree of precision.

Castorina, Lenzi and Fernández (1984) have proposed a historical revision of the method that allows us to situate these processes within the complex social fabrics of the everyday lives of the children interviewed. The authors highlight, first, the interpretive facet of analyzing the data obtained, and second, the hypothetical and critical position of the interviewer, who must inquire into the reasons given by the children, and take nothing as given when posing a question. This is what allows these postulates to become method, not merely a data collection technique.

At the same time, it is clear that the subjects' involvement in daily practices is what both enables and limits their responses (Castorina & Faigenbaum, 2002), especially those in which the children themselves are the targets of the social practices in question (García Palacios, Horn & Castorina, 2015). This is the case, for example, for the right to intimacy (Horn, Helman, Castorina & Kurlat, 2013), religion (García Palacios, 2009, 2012), and politics (Shabel, 2018); children build knowledge about these notions through their day-to-day experience in these social fields within their communities. These considerations render the method more complex and diverse, enabling a dialogue with other perspectives like ethnography.

B. Ethnography

One of the approaches we consider interesting is the effort to build analysis units with a focus on encouraging researchers to “think relationally” (Bourdieu, 1992) when it comes to building a research topic. In this regard, as in developmental psychology, the focus is on

building relational analysis units. These units must be capable of capturing the social world on relational terms, not as isolated units (be these groups, individuals, etc.).

Now, when it comes to choosing these analysis units in terms of one's research practice, an ethnographic approach adds a layer of complexity to the task, as it establishes no guidelines for defining them a priori. When the research design is more flexible—precisely because the aim is to understand social complexity—the relationship between the information unit and analysis unit also becomes more complex (Achilli, 2005). Additionally, there can be multiple units of analysis that do not necessarily have a linear connection to the information garnered in the field (Rockwell, 2009). In these studies, there are multiple contextual dimensions and the analysis must consider as many of these as possible in order to account for the production and meaning of social dynamics when drafting an ethnography. In our case, in order to understand the meanings that the children give to politics within the squatter house, it was necessary to reconstruct the social relations that the children establish beyond the limits of the house (at school, in other squatter houses, in the demonstrations, etc.).

Rockwell (2009) describes ethnography as the process and product of anthropological research. The social object of this research is limited in terms of both time and space in order to describe what makes it unique. Empirical by nature, it is research that is theoretically informed, but not based on deduction. Ethnography, Rockwell argues, should not be employed simply because a researcher is anticipating lengthy fieldwork or embarking on a qualitative study. Instead, ethnography covers the full scope of knowledge construction; fieldwork is only the beginning. Anthropological theory, then, provides the conceptual groundwork for research, but also guides how such techniques will be used: theory precedes an ethnographic study, but is also an output (Wilcox, 1993; Willis & Trondman, 2000). Ethnography also emphasizes contextual reconstruction, integrating cultural meanings into the analysis in order to enhance the understanding of a network of social practices and relations.

Many techniques and methods are included within the broad field of ethnographic studies that include children's perspective. The principal one is participant observation, a technique amply utilized for the fieldwork described herein. Other complementary techniques for ethnographic research with children include drawings, interviews, stories, and audiovisual media. All compelling sources on their own, their analytical value is increased in the context of ethnography when they are used in a way that can build on existing data and serve for the purposes of comparison.

Ethnographic work is, specifically, a way of overcoming the contradictions between theory and building data on reality, since the observations and conceptualizations occur simultaneously. The ethnographic method is used for concrete, specific cases, but always considers the broader social systems in which these cases are immersed; with attention and patience, fragments can be carefully extracted. It is possible, paraphrasing Fonseca (1998), to avoid incurring in the type of sociological objectification that distances researchers from the subjects of our study and shift the analysis from the specific to the general, thus contributing valid and useful information to our understanding of the world. This understanding is always connected to the ethnographic experience (Rockwell, 2009) of having "been there" at a given moment; it assumes that the specificities of fieldwork encounters and situations leave their marks on the theoretical production about the object of knowledge, but without invalidating that knowledge in the process.

This type of research that we carried out in the squatter house draws on the constructivist tradition in psychology, making us privy to the constructions subjects produce about their lives in the squatter building, within the framework of specific relations that occur in the field. This, in turn, gives way to "the relations between the construction of children's ideas and social practices," (García Palacios & Castorina, 2010). The researcher positions themselves within the

interstices of this dialectic in a specific social relationship that also contributes to the knowledge built in the field (Guber, 2008; Rockwell, 2009).

2. Combining Methodologies in Practice

We have both utilized this courageous interdisciplinary methodology in our own empirical investigations, producing outcomes that shed light on how people make meaning in different areas of social life. In this section, we will reconstruct this process in an investigation by Shabel (2018, 2019) on how children living in squatter homes in the city of Buenos Aires build knowledge about politics.

This anthropology study was conducted between 2015 and 2018 in the city of Buenos Aires with approximately 30 children ages 6 to 17. Its main aim was to analyze the knowledge about politics children built in their daily practices in the squatter house. This place has more than 30 rooms with approximately five people to a room. It was occupied in 2004 by the families of these children organized in a social movement and, since then, it keeps tense negotiations with the local government to avoid an eviction. This context makes the state a daily interlocutor for families, sometimes as an imaginary other that monitors their actions, sometimes in its repressive materiality shape. In every occasion, children are aware of the situation and make meaning of it.

Although the methodological framework principally drew on anthropology, clinical interviews were also used to reach those meanings created by the children in their daily relationship they keep with the State though the squatter house. In 2016, we conducted 24 interviews equally divided among six age groups: ages five and six, seven and eight, nine and 10, 11 and 12, 13 and 14, and 15 and 16. Later, in 2018, we again did one interview in each age group, selecting

children who had already been interviewed in the previous round except in the case of the youngest cohort (ages five and six).

A) An Ethnographic Survey and Reconstruction

Shabel's investigation, which draws on lengthy fieldwork with children living in squatter homes in the city of Buenos Aires (2014-2018), addresses the question surrounding categories within the field of politics from an ethnographic focus. As a result, most of the data was gathered from daily observations of the children in the different occupied spaces, noting the dynamics between the children and the adults who also inhabit these buildings, talking with young and old alike, taking a few pictures, and playing a great deal.

For the children, squatter occupation is part of their everyday social relations, allowing them to build knowledge about the predominantly political world around them. In other words, we are assuming here a direct connection between subjects and notions, meaning that the analysis focuses on the subjects' day-to-day experience with the object. In this experience, the children come up with notions about the field of politics—specifically, notions about the president, government and police that do not correspond to the theoretical or usual definitions of these categories—always from a situated and relational perspective.

In other words, this anthropology investigation starts by situating children in their everyday settings, where politics is a key dimension. This is because they live in occupied buildings, leading to constant conflict with the local government, but also because it assumes that children are always subjects who reflect and act on their reality, constructing and questioning its meanings (Rabello de Castro, 2002; Qvortrup, 2011). The following excerpt made by the ethnographer provides a description of the building:

The privately-owned, four-story building occupied by the squatters takes up almost half of a city block. For decades, a public school operated there, but it was shut down in the 1990s

during a severe economic slump that affected the entire country. In the city, squatting had become a common strategy for weathering the crisis, transforming the urban landscape and the lives of thousands of children.

When the building was occupied, every classroom in the former school was turned into a small room for a single family, where at least four people live. The organization built a tiny bathroom in each of these rooms and a kitchen on every floor with a gas stove and several burners. The kitchen is a common area shared by the ten housewives living on each floor. We use the term “housewives” since it is the women who generally take care of cooking and cleaning the rooms, and are thus the ones who mostly gather in the common areas.

These areas are empty for most of the day except when the mothers cook and clean (lunch and dinner time), though, given that the common area is small, there are never more than three people doing chores there at the same time. In terms of employment, most of the adults living in the building are either unemployed or underemployed, receive child-based welfare assistance, and are thus constantly in debt. There are frequent arguments about this and all of the occupants know that they could be evicted en masse for not paying their utility bills.

Although the Movement and its activists have consistently lobbied the city to avoid eviction in both this building and others it has occupied, there is constant tension between the government and the Movement; residents are aware that the precarious agreement could be overturned at any time. When tensions are particularly high, the whole building feels it, because the leaders of the Movement spend more time there, more meetings are held, and more marches are organized to demand that the city let them stay. On the second floor of the building, there is an announcement board in the hallway where all of these activities (meetings, marches) are posted, besides a list of responsibilities of the adults. The children often play in this hallway.

Whatever the level of tension, families continue with their day-to-day routines. The children attend school and the older ones often work a few hours at local shops in the neighborhood. More than 30 families live in the building with more than 50 children who share this particular way of growing up and learning about the world. They spend most of their free time out of their small rooms, running up and down the hallways of the building with the other children. Sometimes they come up with games to pass the time, at others they simply chat. The kids tend to be noisy in the hallways and often dirty these common areas with candy wrappers, marks on the wall, spittle, etc. This has been a source of some intergenerational conflict, but nothing too serious. Therefore, the little ones are free to move about this space and find out what is happening in the building, seeing what people do and say.

This is an overview of the social universe of the subjects with whom we work, their personal histories, troubles, and achievements, and the day-to-day challenges faced by each child and by the entire population living in the squatter building. Diverse historical dimensions of the context also sketch a path for investigation and this reconstruction laid the groundwork for the clinical interviews later conducted.

B) Context-Specific Interviews

In this framework, the interviews always take into account the ongoing field observations, enabling us to survey and theorize about the social categories and norms of the particular context in which the research is done. In anthropology research, no assumption is made that the interviewer and interviewee share symbolic universes; the challenge is precisely to bring differences into the dialogue. As a result, both the questions that are formulated as well as the data interpretation differ from those of psychology, because the purpose is to bring to light the cultural worlds where children's knowledge is forged, not the cognitive process in and

of itself. This process contributes to calling into question the hegemonic conceptions of reality—concepts that tend to homogenize—by uncovering the multiple ways of living life, putting cultural norms into practice, and getting to know social objects.

In keeping with the standards of anthropology theory, our initial work stage serves as an introduction to the universes of meaning of the subjects with whom interactions occurred in the field. This will then allow for a deeper exploration of some of the most outstanding aspects and those worthy of investigation. In this regard, the first few questions of the interview allude to the interviewee's daily routines, tastes, and opinions:

Interviewer: Where do you live?

Betania (9)⁷: Who, me? At 4130 Honduras Street.

I: And who do you live with?

B: My Mom, Jaime, Malte, Rosa and Chino, Rosa's dad.

I: And what's the place where you live like?

B: Nice. I like it.

I: What do you like about it?

B: Being there, playing with everyone. We play all day long, so you never get bored. But there are problems sometimes.

I: What kind of problems?

B: Well, sometimes the adults scold us because we're playing. And sometimes they want to take the house from us.

(...)

⁷ The names of both the organizations and individuals have been changed to protect their anonymity. The age of the children is next to their names between brackets.

I: Who wants to take the house?

B: The president.

(Clinical interview, the Movement building, March 2016).

The aim of the first few interview questions is to initiate a dialogue about that which the child knows, in this case, the particular situation of the building where they live. After reconstructing the social practices in which the children participate, we determined that the clinical-critical method was precisely what we needed. This method can shed light on the core aspects of an investigation—aspects the children themselves recognize as meaningful—that aims to explore the knowledge building process of specific types of knowledge.

Based on the initial fieldwork approximations, it was possible to offer a dense description of the context for the subjects' daily practices. The interviews then provided a doorway into their conceptualization, and the ties to the field of politics and power relations. Living in a squatter building conditions the lives of the children, making it fundamental to establish certain categories that the children themselves create to make sense of this reality. In this scenario, the way in which the president is conceptualized as a figure with the power to evict the children from their homes is central to their knowledge as subjects, as it can be seen in the following interview:

The interviewer prepares a series of pictures taken during the first few months of the fieldwork. Some show the children playing in the house; others show the adults in the building; and still others, the Movement activists at a march to defend the occupied building.

Interviewer (pointing to a picture of the march organized by the Movement): What do you see in this picture?

Andrés (8): A march.

I: How did you know what it was?

A: Because all the people are on the streets, walking with signs.

I: And where are they going?

A: To where the president lives.

I: And why are they going where the president lives?

A: Because they're going to tell him not to take our houses away.

I: But what does the president have to do with your houses?

A: If we don't go to the march, the president sends the police to take the house from us.

(Clinical interview, the Movement building, April 2015).

The use of pictures taken during fieldwork as an interview resource was one of the strategies that arose from this interdisciplinary dialogue, which enriches the dialogue of the clinical interviews by exploring what was recorded as part of the routines of the squatter building. In these exchanges, certain concepts were reiterated, like that of the president and police. This enriches the next round of fieldwork, allowing us to pay more attention to certain aspects of their reality before doing a second round of individual clinical interviews. Through all of the data constructed in this process, meaningful ethnographic production becomes possible, teaching us something we did not know about the ways that children living in an occupied building think and live.

C) Triangulation of Information with Different Sources

Ethnography has been a privileged tool for investigating children's cultural experiences, as it allows us "to capture the enormous human diversity embodied by each of the children with whom we do research. This helps us understand them in all their complexity and avoid simplifying the notions they build on the research objects" (Shabel, 2018: 56). The

toolbox that ethnography provides has been used by a wide range of investigations into children's expression. This toolbox includes participant observation, interviews (both unstructured and semi-structured), the use of drawings (on their own, or as a resource for interviews), games, asking children to write texts from prompts, and the use of audiovisuals (Hecht, 2007; Pires, 2007; García Palacios & Hecht, 2009).

The term triangulation is used to refer to this combination of different techniques, allowing "social scientists to be able to make more precise judgments by working with different types of data covering the same phenomenon" (Sirvent, 1999: 163). Therefore, the initial descriptions and reflections offered by the children during the interviews take us into ethnographic production. During an extensive period of regular visits to the squatter building (between 2015 and 2018), we were able to observe situations like the following:

I head over to the house at about two o'clock. It's February and the kids are on summer break so they might be kicking around the ball out in front of the building to try to get some air, because it's terribly hot. Although they rarely play outside the house during the school year, all of the routines change slightly during the summer months. Mauricio (12) sees me coming from the corner and kicks the ball in my direction, yelling, "Get it, Pau!" I do my best to stop the ball but it curves and bounces out onto the street in front of an oncoming car. Startled, the driver slams on the brakes and gets out of the vehicle. When he realizes it's just some kids playing, he swears a little under his breath, shakes his head, and gets back into the car. When the car drives off, the children discuss what happened.

Paola (16) (holding in her arms her younger brother, Valen): What are you doing? Are you crazy? What if that guy calls the cops?

Mauricio (12): Why would he call the cops? He already left.

Paola: But what if he did call? And a whole bunch of cops came to evict us because of you?

Teo (11) [Paola's brother]: Like they're really gonna come with a bunch of guns and shoot us to make us leave. [He brings his hands together to form a "gun" and pretends to shoot.]

Andrés (9): If the cops come, they'll kick us out of here.

Jeremías (7): But we'll tell them it wasn't us.

Paola: With that face, you think they'll believe it wasn't you? [All laugh]

(Fieldwork notes, squatter building, February 2017)

The police category was difficult to observe at the beginning, given that after several years of fieldwork with the children, there has been no type of confrontation recorded with the police either on the street or during a demonstration. However, the ethnographic perspective reveals the importance of the police category, which is closely connected to living in a squatter building and the threat of eviction. In the interview with Andrés (age 8) cited earlier, the police are mentioned as those responsible for carrying out an eviction; this reflects the idea the group of children have formed in which the police are responsible for carrying out an order to force people from their homes.

In a line of succession the children commonly construct from the president on down (Castorina & Aisenberg, 1989), it is the president who gives orders to the police in children's first conceptual connections within the field of policies. Within the specific setting of the squatter building, the children have produced original ideas about how power relations work from the state down to their day-to-day lives: the president gives the eviction order and the police execute it.

In this regard, the state is depicted as an entity that forces people from their homes, a concept children base on their daily practices and the particular situation of living as squatters. Here police and president are primordial concepts that organize the field of politics. Through extensive fieldwork conducted at the squatter building, it was possible to see that for the

children, political thought categories are overwhelmingly connected to all that occurs in their home and from this position, they interpret the world at large and, more specifically, power relations. But the state does more than just evict people from their homes; at a more subtle level, it also shapes the social relations among building residents.

Giselle (9) and Ema (10) are sitting in the second-floor hallway playing a kid's card game. They play a few hands and note down how many points each of them has earned on a sheet with both of their names; I do not manage to capture the logic of the game. They laugh and talk about the game and its rules. Suddenly the building door opens and a woman starts coming up the stairs. I don't know her name but we've seen each other many times before and usually say hello. She stops to read the announcement board where last month's utility bill is posted. The bill is divided among the residents, with the amount each household owes; the room numbers that have not yet paid are highlighted in red. As she looks up at the board, another woman, Susana (45) comes out of her room and greets her. They say something about the utility bills and one of them raises her voice, clearly a little annoyed, and exclaims, "It's unbelievable—Irene always owes money!" The girls look up from their card game for a moment and look at Susana; then they glance at each other and giggle, as if they had overheard a secret. Then they go back to their game. Susana notices the girls' reaction and also takes note of my presence; she says hello and continues down the hall to the kitchen.

(Fieldwork notes, squatter building, October 2016)

The announcement board hanging in the second-floor hallway serves as a graphic depiction of this mediated category that harnesses children's knowledge about the state. Covered with notices about marches, meetings, and unpaid utility bills, the board reveals the state's constant presence in the house and in the children's daily relations, the same relations that form a basis for the knowledge they build.

The state, here, acquires a materiality that allows ties to be forged with the subjects: in this relationship, the families are debtors and the state is the eternal debt collector. The state is like a mediator with which the children engage in dialogue, and even mediates the ties between them.

Teo (10): Yo, yo, yo! I scored, bro!

Mauricio (11): What are you talking about? I caught the ball and tossed it over to the stairs.

Teo: You cheater! Just like your dad who cheats the house and won't pay what we owe the government!

Mauricio: What? You're talking out your butt, kid. My dad pays what he owes.

(Fieldwork notes, squatter building, October 2015)

Although the children managed to resolve this conflict within less than a minute, it reveals their knowledge about the payments the families must make on the building and the indebtedness that is common among a population with no fixed income and little in terms of state assistance. If a dialogue is structured between this fieldwork scene and some of the statements the children made during the interviews, it is possible to put together a corpus of data. In turn, this corpus lays the groundwork for a better understanding of how subjects make sense of what is happening around them.

Political relations configure these childhoods in a particular way and the children then build their own meaning. The children thus construct an idea of a state that evicts people and takes away their homes, a state that is always owed money and supervises household accounts. At the same time, the close ties between family and state—a proximity owed to the fact that the building is illegally occupied—generate daily routines that also build meanings:

I arrive at the squatter residence and walk right in because the door is wide open, as usual. But unlike other days, today I don't hear the sounds of the children playing in the

hallways. I climb the stairs to the second floor, look in both directions, and see no one. This is pretty strange, given that it's six o'clock, an hour when the children tend to be playing together in the halls. I climb up to the third floor and since I still don't see anyone, I knock on the door of the room where Teo (age 10) lives with his siblings. After a few seconds, the door opens just a crack and Teo's face appears. He looks serious. "What is it?" he asks. I ask him if he knows why no one is in the building and he says, "They're here but they're all in their rooms because there's an important meeting downstairs and we can't make any noise." Then he closes the door, leaving me alone in the hallway.

(Fieldwork notes, squatter building, March 2017)

As mentioned at the beginning of this section, where we provide a detailed description of the context of the investigation, the children's daily routines can be altered by some of the Movement's political activities, most of which are aimed at avoiding evictions and maintaining the building as a residence. Some of the meetings coincide with peak moments of tension with the state—tensions that play out in the nerve-wracked adults, increased number of meetings, and the duration of these meetings. The youngest residents perceive all these occurrences, which can affect their moods and behaviors, as seen in Teo's reaction in the fieldwork notes.

In these practices, the children share what they know, deepen this knowledge, or modify certain knowledge in their interactions with others. This knowledge is, in all cases, fused with their class experience and the ties to illegality that stem from living in a squatter building; in this experience, an emotional bond is forged along the social margins. Even within the fieldwork excerpts, there are indications of diverse knowledge and feelings, as always occurs when more than one subject is involved. Nonetheless, it is possible to affirm that these children's knowledge about the building is closely linked to a sense of fear that the ethnography is also able to capture (Leavitt, 1996; Lutz and White, 1986; Reddy, 1997; Stodulka, 2016).

If we understand fear as the “effects of anguish and upset in the face of a looming threat, real or imaginary” (Reguillo, 2008: 70), this is always manifested in connection with living in the squatter building, since eviction is a daily possibility for these children. Thus, the experience of living as squatters generates feelings of fear towards those who could give the order or carry out the eviction, including the police, the government, the president, and even the adults within the building, who become visibly tense as the social conflict worsens. The ethnographic record is built on participant observation and also through interviews, like the one in which Betania (9) mentioned not liking the fact that “sometimes they want to take the house from us.”

The meanings assigned to the field of politics and the notions of president and police are tinged by the fear that these figures invoke among the children. Both feelings and meanings, then, are forms of social ties: far from defining abstract notions about objects, they reveal the ways in which subjects relate to their settings, modifying them as they experience feelings and think about them (Toren, 1999). To return to Reguillo, fear “constitutes an individual experience that is both socially constructed and culturally shared” (2008: 70), as manifested in the ties the children forge with the state.

3. Final Thoughts: How to Connect Knowledge with Actions and Feelings

Based on this research, it is possible to say that living in a squatter building, and government policies on such occupations, contribute to children’s conceptional notions on what the state is and how it affects the Movement, which the children are part of (Shabel, 2018). Daily practices thus become sources of knowledge for these subjects, who build meanings of the world through what they do, what they discuss with others, the social meanings circulating in each context, and the particular meanings each crafts from their own experience (García

Palacios, 2012). In addition, these practices are articulated with emotions shared by the children, thus building meanings in which what they think is coupled with what they feel.

We have tried to account for some of the mutual contributions that exist between ethnography and the clinical-critical method. We have shown that it is possible to incorporate the clinical-critical method in an ethnographic approach under the conditions we have been developing in our research (García Palacios and Castorina, 2014). An ethnographic record of these interwoven meanings was possible thanks to a courageous methodological approach that combined ethnography with the clinical method. Both of these proposals share a framework of relational epistemology that involves complex but congruent units of analysis and a theoretical assumption of the dialectical relationship between subject and context. This context both produces and is produced by the subjects—in this case, the children—who also shape this context as they make sense of the world around them (Toren, 1999; Valsiner, 2014). On the one hand, in clinical interviews, we can see the ways in which children name, make sense, and produce certain uses of social categories, as well as the synthesis of how they understand power relations and the world of politics. This method informs us about that cognitive construction. On the other hand, from ethnography we can reconstruct the social practices in which these concepts are built and how they are presented to children. Social practices are necessarily loaded with affectivity, sensations and emotionality that are linked to those same concepts. Methodological dialogue enables the apprehension of phenomena that occur together in social reality.

Throughout the investigation, the children proved active subjects in producing meaning about their surroundings. In this cognitive production, they also challenge the cultural meanings of diverse social objects. The resulting dialectic between the cognitive and the cultural ultimately lead us to abandon the concepts of transmission and internalization and

instead focus on the intersections between individual and society, in the hope of understanding how these children relate to the social production of life.

Works Cited

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología*. Buenos Aires: Laborde Editor.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992

Castorina, J. A. & Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio. In J. A. Castorina et al., *Problemas en psicología genética* (pp. 45-132), Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A., Lenzi, A. & Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. In J. A. Castorina, S. Fernández, A. Lenzi, H. Casavola, M. Kaufman & G. Palau (Eds.), *Psicología Genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83–118). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A. & Faigenbaum, G. (2002). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*, 12(3), 315-334.

Delval, Juan (2007) “Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad”. *Revista de investigación en psicología*, vol. 10, 1, 9-48

Duveen, G. (2000). Piaget Ethnographer. *Social Science Information*, 39(1), 79-97.

Fonseca, C. (1998). “Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação.” *Revista Brasileira de Educação*, 10: 58-78.

- García Palacios, M. (2004). Catequesis: La religión desde los puntos de vista de los niños y de los adultos en la comunidad católica. *Actas del VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Córdoba.
- García Palacios, M. (2006). *La catequesis como experiencia formativa: las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica*. (Unpublished bachelor's dissertation), University of Buenos Aires, Argentina.
- García Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de un barrio toba de Buenos Aires* (Unpublished doctoral dissertation), University of Buenos Aires, Argentina.
- García Palacios, M. & Castorina, J. A. (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños. In J. A. Castorina (Ed.), *Desarrollo del Conocimiento Social* (pp. 83-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García Palacios, M. & Castorina, J. A. (2014). Studying children's religious knowledge: Contributions of ethnography and the clinical-critical method. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(4), 462–478.
- García Palacios, M., Horn, A. & Castorina, J. A. (2014). Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. *Estudios de Psicología*, 36, 211–239.
- García Palacios, M., Horn, A. & Castorina, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 865–877.
- 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 Sciences*, 52(2), 191-208.
- Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Horn, A., Helman, M., Castorina, J. A. & Kurlat, M. (2013). Prácticas escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 198-219.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? In: H. Velasco Maillo et al. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. 6th ed. Madrid: Trotta
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge UP.
- Leavitt, J. (1996). Meaning and Feeling in the Anthropology of Emotions. *American Ethnologist*, 23(3), 514-539.
- Lutz, C. y White, G. (1986). The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15(1), 405-436.
- Piaget, J. (1997: 1929). *The Child's Conception of the World*. (J. and A. Tomlinson, Trans.). London: Routledge.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social.” *Pro-Posições*, 22(1), 199-211.
- Rabello de Castro, L. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58.
- Reddy, W. (1997). Against constructivism: the historical ethnography of emotions. *Current Anthropology*, 38(3), 327-351.
- Reguillo, R. (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea. *Alteridades*, 18(36), 63-74.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stodulka, T. (2016). *Coming of Age on the Streets of Java: Coping with Marginality, Stigma and Illness*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Toren, C. (1999). *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography*, London: Routledge.
- Valsiner, J. (2014). Breaking the arrows of causality: The idea of catalysis in its making. In K. Cabell & J. Valsiner (Eds.), *The Catalyzing Mind: Beyond Models of Causality* (pp. 17–32). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8821-7_2
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In H. Velasco Maillo, F. J. García Castaño & A. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- Willis, P. & Trodman, M. (2000) Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.

Conclusiones. Notas de una investigación afectada sobre la construcción de conocimiento.

A lo largo de esta Tesis estudiamos, desde las prácticas, la construcción de conocimiento sobre la casa tomada, el presidente y la policía, como objetos de la realidad social cotidiana de lxs niñxs que viven en un inmueble ocupado del barrio de Almagro. Dichos objetos fueron recortados del mundo político de lxs niñxs en la propia dinámica del trabajo de campo, en tanto fueron ellxs mismxs quienes los señalaron como fundamentales para comprender las lógicas que hacen a su vida, aquello que lxs convoca para pensar y tomar decisiones, lo que lxs engancha con su propia experiencia y con lxs demás en ella.

Sin embargo, nada de esto resultaba evidente al comienzo de la indagación. Mis primeras visitas al campo, allá por el 2015, se centraron en eventos que yo consideraba especialmente políticos y por ello importantes para mi tema: principalmente marchas y manifestaciones del movimiento político al que pertenecen las familias de la casa tomada, a las que asisten a veces lxs niñxs con sus madres. También las primeras entrevistas clínicas estaban pensadas en este sentido, con preguntas directas acerca de la noción de política que ellxs tenían, lo que entendían de este concepto y los elementos que a él asociaban. Y nada de esto lograba acercarme al problema, llegar a rascar la espesura de las tramas comunitarias que hacen sentido en lxs niñxs y lxs llevan a tomar tal o cual decisión, a hacer tal o cual comentario sobre su propia vida.

Estudiar los conocimientos desde la antropología requiere conectar las lógicas del pensamiento hablado con el actuado, revisar una y otra vez los registros del campo para recomponer las huellas de aquello que le importa a los sujetos y que suele escurrirse de las preguntas directas, que son fundamentales en algún momento de la investigación, pero no su centro. Así, las interpelaciones por las movilizaciones le dieron lugar a ciertos eventos más significativos para lxs niñxs de la casa tomada, como las reuniones que allí se organizan para discutir el pago de los servicios (gas, agua y luz) y los arreglos que el viejo inmueble precisa para no caerse a

pedazos. Y la observación participante se centró cada vez más en las prácticas de juego en los pasillos y las charlas sobre los carteles colgados en las paredes del patio, y menos en los eventos que ocurrían fuera de esas paredes. Para lxs niñxs, la política no era tanto el reclamo callejero al Estado, sino más las formas de vida diarias que forjaban la necesidad de dicho reclamo público.

En este punto, la Tesis presentada se emparenta y se aleja de una tradición de estudios sobre el campo de la política que se inició en nuestro país de la mano del Dr. Castorina y las Dras. Alicia Lenzi y Beatriz Aisenberg (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997), la primera abocada al objeto de estudio gobierno nacional (Castorina y Aisenberg, 1989) y, la segunda, al de figura presidencial (Castorina y Lenzi, 2000; Lenzi, 2010). Las investigaciones que ellas llevaron adelante con sus equipos desde finales de la década de 1980 son la base sobre la que me apoyé para dar lugar a mis propias elaboraciones, en tanto sus aportes resultan fundamentales para entender ciertos desarrollos conceptuales que se dan en lxs niñxs a lo largo del tiempo en los conocimientos sociales y, especialmente, los políticos.

Estas producciones teóricas, enmarcadas en una psicología que piensa las prácticas escolares de educación, parten de las definiciones conceptuales de consenso social que tienen los distintos objetos, lo que serían las teorías hegemónicas de la ciencia política que explican la naturaleza del Estado y de ahí la noción de gobierno y de autoridad presidencial. Luego, a partir de las entrevistas clínicas, establecen conexiones y distancias entre esas teorías y lo que conocen lxs niñxs de cada objeto, las hipótesis que tienen para explicar el funcionamiento del mundo en esta dimensión de la vida social que es el poder de dirección del país.

Dichas publicaciones pertenecen a una forma de la investigación en psicología diferente a mi formación etnográfica, no sólo en la herramienta de recolección de datos, sino en la formulación del interrogante. Tal como está expuesto en otro lado (Shabel, García Palacios y

Castorina, en prensa), mi abordaje de esta pregunta asume un vínculo directo entre los sujetos y las prácticas sociales que sustentan las nociones, de modo que el análisis se centra en la experiencia cotidiana de los sujetos con el objeto de conocimiento, en la que, siempre de forma situada y relacional, ellos elaboran las nociones dentro del campo de la política más allá de las definiciones teóricas y normativas de dichas categorías. Es en aquella singularidad de la historia particular de cada unx y de cada grupo que se producen sentidos diferentes a partir de los mismos objetos en contextos compartidos con otras personas y grupalidades, en sus coordenadas sociohistóricas.

Es decir que esta investigación antropológica parte de ubicar a lxs niñxs en sus contextos cotidianos, en los que la política es una dimensión constitutiva. En primer lugar, porque viven y habitan espacios tomados en permanente conflicto con el gobierno local, pero también porque asume que lxs niñxs son siempre sujetos reflexivos de su realidad y que actúan en ella construyendo y disputando sentidos (Rabello de Castro, 2002). No es que las investigaciones en psicología asuman lo contrario, sino que ellas están pensando en la escuela como contexto y en la necesidad de conocer lo que lxs estudiantes conocen para elaborar mejores estrategias de enseñanza, algo que se distancia por completo de mi investigación.

Más allá de las diferencias disciplinares, de los recorridos de quienes las llevaron adelante, los recortes empíricos y las preguntas específicas que se hicieron, todas las investigaciones subrayaron la originalidad de las hipótesis planteadas por lxs niñxs en torno a las nociones del campo de la política, que son propias de sus activas reconstrucciones cognitivas, aunque diferentes en cada contexto.

Para adentrarnos en la complejidad de los mecanismos que hacen a dichas reconstrucciones y novedades es que propongo prestarle atención a las tramas emocionales de cada contexto y sujeto. Creo que es un ejercicio de acercarse al problema con una mirada cada vez más

etnográfica, pero sin perder nunca de vista la cognición como objeto de indagación y, por ende, la interacción con la psicología. Así, la pregunta por el funcionamiento de la mente es una pregunta por los cuerpos enteros que hacen las prácticas que estudiamos, que conocen desde toda su superficie somática y a través de ella, en un tiempo y espacio de materialidades que componen el conocimiento.

Al mismo tiempo, las elaboraciones que aquí presento se acercan y alejan de otra tradición en investigaciones psicológicas sobre las ideas que lxs jóvenes construyen de la política. Desde una revisión de la teoría de representaciones sociales hecha por el Dr. Catsorina y la Dra. Barreiro (2007; 2010), Bruno y Barreiro (2014 y 2019) han puesto el foco en el estudio de las representaciones sociales de la política que tienen hoy lxs jóvenes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires a partir de un trabajo de análisis de entrevistas. Estos trabajos resuenan en los resultados aquí presentados en tanto muestran que no hay una línea de desarrollo ascendente hacia un conocimiento de mayor validez con el paso del tiempo, sino que son sinuosos los devenires cognitivos de las personas y sociedades, lo cual nos vuelve a dejar en la orilla del problema de esta Tesis con fundamentos fortalecidos para buscar esas sendas epistémicas.

En definitiva, esta Tesis ha sido un modo posible de acercar la teoría piagetiana del conocimiento desde la acción a la necesidad de dar cuenta de las emociones a la hora de estudiar cualquier fenómeno de lo humano. En menor medida, aunque no por ello menos importante, ha resultado la realización de este mismo ejercicio para la tradición sociocultural que investiga la producción de conocimiento, siempre en relación con lxs demás (ya sea que estemos hablando de personas o de las herramientas prostéticas por ellas creadas).

El feminismo, como movimiento político, teoría y práctica, nos ha ensanchado el pensamiento con cuestionamientos a aquellos modelos conceptuales que desconocen el aspecto sensible de cualquier pregunta científica, a la vez que nos ha otorgado instrumentos para avanzar hacia el

entendimiento de esa sensibilidad. Y me refiero tanto a reconfigurar las emocionalidades que hacen a las dinámicas públicas de una comunidad y a reivindicar allí las afectaciones que han querido silenciar por su carácter disruptivo del orden social (miedo, tristeza, rabia), como a insistir en que somos también las mujeres quienes construimos conocimiento, que podemos disputar los espacios académicos si así lo deseamos y que podemos ayudarnos entre nosotras frente a las trabas que el sistema científico patriarcal nos impone.

Hacer una investigación afectada es, entonces, dar un paso hacia esos entramados, dedicarles un buen tiempo de estudio para llegar a captar la espesura de las emociones que circulan en determinado espacio y luego darle vueltas a la escritura para llegar a plasmar en palabras algo de eso que hace al mundo sensible de los actores. Es usar la fuerza de las emociones para elaborar explicaciones acerca de la realidad que estudiamos, sin volverlas demasiado transparentes, sino sosteniendo cierta opacidad de aquello que sucede en la conmoción de la alegría o el terror, de la vergüenza o el júbilo, para no llegar a esencializarlas.

No se trata de buscar nuevas causas sobre las que trazar esquemas causales directos de lo que una persona piensa o hace, sino agregar dimensiones de complejidad que nos obliguen a no dar nada por sentado, salvo el hecho de que existen motivaciones y lógicas propias detrás de cada acción de cada persona (y generación), y que es posible y necesario encontrarlas, porque es en esa mutua comprensión que se hace viable un mundo más amable para todxs. Estoy convencida de que con ese espíritu democratizador sobre la unidad del pensamiento humano escribieron Piaget y Vigotsky, y de él me hago carne para hablar de una investigación afectada, como proyecto de ciencia que nos considere a todxs humanamente iguales y culturalmente diferentes, en un juego de palabras con Rosa Luxemburgo⁸.

⁸ Me refiero a la famosa frase de la teórica y militante comunista: *“Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres”*.

Como todo trabajo, planteo hasta aquí los avances, que necesitan seguir su curso para abordar a conclusiones más potentes en el campo de la producción cognitiva y colaborar con los desarrollos epistemológicos de los que yo misma me hago eco, que empezaron mucho antes que yo y que continuarán si logramos generar intereses en el tópico y buenas conversaciones al respecto. Es por ello que dejo aquí algunas de las líneas que quedan abiertas y me propongo abordar en el futuro cercano.

Posibles devenires en el cruce.

Creo que una investigación afectada necesita de los cruces para correr las fronteras del pensar que heredamos de la tradición occidental, sin por ello renegar de lo que hoy sí podemos teorizar gracias a ella. Es una invitación a perderle el miedo a la contaminación de voces y la mezcla de corrientes teóricas, a abandonar la ortodoxia en cualquiera de sus aristas y entregarnos a lo que resulte del contrabando de ideas entre disciplinas, metodologías y posiciones epistemológicas, siguiendo la propuesta de Val Flores en su libro *Romper el corazón del mundo. Modos furtivos de hacer teoría* (2021).

En un modesto paso hacia allá, esta Tesis habla de los cruces entre afectos y conocimientos para forjar un objeto de estudio que dé cuenta de la complejidad a la que nos enfrentamos a la hora de investigar aquello que conocemos del mundo circundante en lo que permanece de lo que había y lo que se transforma de la novedad impredecible. Y en este recorrido se abrió la necesidad de profundizar otros cruces y así lograr extender los alcances de la investigación.

En el plano conceptual, hace falta traer los debates ontológicos del giro afectivo a la psicología para estudiar la pregunta por la construcción de conocimiento desde la investigación etnográfica, en un encuentro entre disciplinas que componen las preguntas epistemológicas de este trabajo. Si bien la Tesis gestiona un tímido diálogo entre estas voces, es preciso darle cauce al mismo para que todas las partes se enriquezcan. Volver a pensar la naturaleza humana a partir de la crítica a los binomios mente/cuerpo y razón/emoción nos obliga a reconfigurar cualquier interrogante sobre la cognición y a revisar el sentido que le damos a afirmaciones como “el conocimiento es acción” y “todo conocimiento se da primero en un plano interpsicológico”.

En este mismo plano, creo que la Tesis aporta ciertos elementos para expandir el debate sobre las emociones consideradas “negativas”, pero que ellos deben ser desarrollados en adelante. Hoy está especialmente presente el debate sobre la educación emocional y abundan los imperativos de mantenernos en un *Optimismo cruel*, como le llamó Berlant (2020) a su libro, mientras que las investigaciones demuestran una y otra vez la potencia de la negatividad en la producción cognitiva y lo necesario del compromiso ético de mantener a las emociones maleducadas, como propone Filidoro (2019). Cuanta más precisión conceptual podamos alcanzar en este punto, mayores herramientas tendremos para dar el debate técnico y político sobre la emocionalidad y sus propuestas de programación, como forma elaborada de la dominación. Y en ello debemos trabajar colaborativamente la antropología, la psicología y la filosofía.

En cuanto a los debates metodológicos, también quedan algunas líneas para seguir cruzando. Si bien desde la etnografía se viene trabajando en modos de dar cuenta de los cuerpos en el campo, debemos hoy pensar el modo de registrar la acción de esos cuerpos en su dimensión cognitiva y emocional, para lo cual se vuelve irremediable una alianza entre la antropología y la psicología desde sus herramientas de recolección y procesamiento de datos. Tal como

explica Reddy, una emoción “es un esfuerzo hecho por un hablante de ofrecer una interpretación de algo que no es observable para nadie, salvo el actor” (1997: 331), por lo cual el esfuerzo de traerlo a las investigaciones es inmenso, más aun cuando la pregunta que le hacemos a esas afectaciones es por su relación con los conocimientos.

La descripción densa, como arma fundamental de la etnografía (Guber, 2008), oficia de base para un registro pormenorizado de la realidad social estudiada, que nos va entrenando la mirada para captar cada vez más aquello que nos es relevante en relación con nuestra pregunta. Sin embargo, es la psicología la que nos vuelve una y otra vez a la posibilidad de rastrear las lógicas cognitivas subyacentes de los sujetos, motivo por el cual se vuelve deseable una profundización metodológica que aúne ambas partes con el eje puesto en esta nueva dimensión, como ampliación de lo realizado por García Palacios (2012 y 2018).

Además, dicha iniciativa debe considerar el hecho de que:

la mayoría de los investigadores e investigadoras feministas reflexionan, reconocen y documentan abiertamente su ubicación social, los roles que desempeñan en la cocreación de datos y en la construcción de conocimiento y las formas en que nuestras respuestas emocionales ante las personas pueden dar forma a nuestras interpretaciones de sus relatos (Jimenez Cortés, 2021: 192)

Con esto quiero decir que, si vamos a considerar las dimensiones afectivas de los sujetos con quienes investigamos, debemos también considerar las propias como investigadorxs. Con el cuidado necesario de no volver la indagación sobre nosotrxs y abandonar así cualquier intento de comprensión del mundo más allá de la propia experiencia, hoy se vuelve cada vez más irrisoria la idea de una práctica científica enunciada desde la neutralidad, sin marcas de su lugar de procedencia ni intencionalidades políticas. Ese *Testigo modesto* de la realidad, como lo denomina irónicamente Haraway (2021) en su libro así titulado, cargo en sí tantos pre-juicios

que ha quedado desterrado como lugar de enunciación válido. Contra él, nos ofrecemos científicxs situadxs que explicitamos ciertos rasgos de nuestra subjetividad, entre los cuales sería oportuno incluir las tramas afectivas que nos unen con aquello que estudiamos, un punto en el que Stodulka viene insistiendo para el trabajo etnográfico (Stodulka, Dinkelaker y Thajib, 2019).

En definitiva, como enunciamos en la Introducción, investigar es rascar ahí donde a cada unx le pica, y eso tiene un destino epistemológico y ojalá la posibilidad de convertirse en un conocimiento que nos exceda como sus productores al ser tomado por otrxs, pero su origen tendrá siempre la forma de nuestros recorridos vitales. Por ello parte de una ética de la producción científica es nombrar las afectaciones que nos hacen como investigadorxs y nos convocan el interés de un modo específico, una moción que lanzo para cerrar este proceso de escritura y comenzar los siguientes.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Buenos Aires: Caja negra.
- Baquero, R. (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En: Castorina y Carretero (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación*. Buenos Aires: Paidós (pp. 61-86)
- Baquero, R. (2017). Desarrollo subjetivo, prácticas educativas y prácticas escolares. Los enfoques socioculturales como herramienta de análisis. *Obutchenie. Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica, UFU, Brasil, 1(2): 291-309*.
- Barrera, B. y Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: ¿qué cuentan los afectos del pasado? *Historia y memoria*, (especial), 103-142.
- Berlant, L. (2020). *Optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja negra
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2014). La política como representación social. *Psicología Política*, (48): 69-80.
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2019). “La democracia se hace principalmente por votación”: representaciones sociales de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa, 49: 300-313*.
- Cabrera, P. (2014). “Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad
- Castorina, J. A. y Aisenberg, B. (1989). Psicogenesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. En: Castorina (comp.) *Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, Mino y Davila (pp.63-152).
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A., Fernández, S. y Lenzi, A. (1984). “La psicología genética y el proceso de aprendizaje”. En Castorina J. A. (coord.), *Psicología genética*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

- Castorina, J. A., Lenzi, A. y Aisenberg, B. (1997). El análisis de los conocimientos previos. Resultados de investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas.
- Castorina, J. A.; Lenzi, A. y Fernández, S. (1990). El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: La noción de autoridad escolar. En *Primer Anuario de Investigaciones (1989)*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria, *Psicologia da Educação de São Paulo*, 25(2): 11-33.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2010). El proceso de individuación de las representaciones sociales: Historia y reformulación de un problema. *Interdisciplinaria*, 27(1): 63-75.
- Castorina, J. A. (2012). *Psicología y epistemología genética*, Buenos Aires: Lugar editorial
- Citro, S. (2006). Variaciones sobre el cuerpo: Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la Etnografía. En Matoso (comp.) *El cuerpo incierto. Corporeidad, arte y sociedad*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en psicología*, 12(1), 29-35.
- Del Valle, T. (2007). Contribuciones, significatividad y perspectivas futuras de la Antropología Feminista. *Kobie. Antropología Cultural* 12: 35-60.
- Domínguez García, L. (2006). *Psicología del Desarrollo: Problemas, Principios y Categorías*. Editorial Interamericana de Asesoría y Servicios S. A. del C.V. Tamaulipas, México.
- Filidoro, N. (2019). A mis emociones las quiero maleducadas, *Revista del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (IICE-UBA)*, julio 2019

- flores, val (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Buenos Aires: Continta
- Fonseca, C. (1998). “Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação”, *Revista Brasileira de Educação*, N° 10, p. 58-78.
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate feminista*, 3, 3-40.
- García Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de un barrio toba de Buenos Aires*, Tesis de Doctorado con mención en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños. En Castorina José Antonio (coord.) *Desarrollo del Conocimiento Social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2014). Studying Children’s Religious Knowledge: Contributions of Ethnography and the Clinical-Critical Method, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(4): 462-478.
- García Palacios, M. (2018). La escuela (católica) cotidiana: Una aproximación etnográfica a las experiencias formativas escolares de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 27: 61 – 79.
- 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 sciences*, 52(2), 191-208.

- González Rey, F. L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 132-148.
- Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano*. Paidós, Buenos Aires.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. J. (2003). *Manifiesto de las especies en compañía*. Madrid: Sans Soleil Editores.
- Haraway, D. J. (2021). *Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. HombreHembra© _Conoce_OncorrotónFeminismo y tecnociencia*. Buenos Aires: rara avis
- Harding, S. (1997). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Horn, C., Shabel, P., García Palacios, M., Castorina, J. A., (2017). El contexto en la construcción de conocimiento. Una aproximación a su estudio desde la psicología del desarrollo y la antropología, *Espacios en blanco*, 27(2), 253-272.
- Jiménez Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 50: 177-200.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. (2015) *La cognición en la práctica*, Buenos Aires: Paidós.
- Leavitt, J. (1996). “Meaning and Feeling in the Anthropology of Emotions”, *American ethnologist*, N° 23(3), p. 514-539.
- Le Breton, D. (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lenzi, A. (2010). Desarrollo cognoscitivo y formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes. *Revista de Psicología-Segunda época*, 11. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14988>

- Lutz, C. y WHITE, G. (1986). "The anthropology of emotions", *Annual review of anthropology*, N° 15(1), p. 405-436.
- Lyon, M. (1995). "Missing emotion: The limitations of cultural constructionism in the study of emotion", *Cultural anthropology*, N° 10(2), p. 244-263.
- Macón, C. (2013). SENTIMOS ERGO SUMUS: El surgimiento del "giro afectivo" y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, 6(1): 1-32.
- Nencel, L. (2014). Situating Reflexivity: Voices, Positionalities and Representations in Feminist Ethnographic Texts. *Women's Studies International Forum* 43: 75-83.
- Pérez Sanz, P. y Gregorio Gil, C. (2020). El derecho a la ciudad desde la etnografía feminista: politizar emociones y resistencias en el espacio urbano. *Revista INVI*, 35(99), 1-33.
- Rabello de Castro, L. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58.
- Reedy, W. (1997). "Against constructivism: the historical ethnography of emotions", *Current Anthropology*, 38(3), p. 327-351.
- Rivière, Á. (1991). *Objetos con mente* (Vol. 2). Madrid: Alianza editorial.
- Rockewll, E (2009). *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Arocho, W. (2009). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski. En: Aburto Morales, S.; Meza Peña, C. (Comps.). *Tutoría para el Desarrollo Humano: enfoques*. Monterrey, MX: Universidad de Nuevo León, p. 73-92
- Shabel, P. (2015). "Aprendo lo que se me canta". Procesos de construcción de conocimiento de niños y niñas en una experiencia educativa barrial. Tesis de Licenciatura en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Shabel, P. (2018). “Estamos luchando por lo nuestro”. Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Buenos Aires
- Shabel, P. (2019) ““Porque nos daba bronca”. Las emociones en la acción política de niños/as en una casa tomada”, *Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense* (España), 28(1): 117-135
- Shabel, P. (2020). “Qué es una casa. Las emociones en la construcción de conocimiento”, *Revista Latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 34(12): 19-29
- Shabel, P. (2021). “Queremos nuestro espacio. Hacia un análisis no dual de la acción política infantil en una casa tomada de Buenos Aires”. En: Rabello de Castro, L. *Infancias do sul*, Río de Janeiro: EDUFBA.
- Shabel, P., García Palacios, M. (en prensa). How do people make meaning? A Methodological Dialogue between Social Anthropology and Developmental Psychology, en: Watzlawik and Salden (comp.), *Courageous Methods in Cultural Psychology – Beyond the symbolic nature of language*, Londres: Springer.
- Shabel, P., García Palacios, M. y Castorina, J. A. (en prensa). La construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política. Una revisión de las investigaciones en psicología del desarrollo desde su vínculo con la antropología social, *Educación, Lenguaje y Sociedad*
- Solana, M. (2020). Afectos y emociones ¿una distinción útil? *Diferencias*, 1(10): 29-40.
- Solomon, R. (1989). Introducción. Emociones y elección. En: Solomon y Calhoun *¿Qué es una emoción?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Stodulka, T. (2016). *Coming of Age on the Streets of Java*. Transcript, Bielefeld.
- Stodulka, T., Dinkelaker, S. y Thajib, F. (Eds.). (2019). *Affective dimensions of fieldwork and ethnography*. Londres: Springer Nature.

Toren, C. (1999). *Mind, materiality and history. Explorations in Fijian Ethnography*, Londres:
Routledge.

Visweswaran, K. (1997). Histories of Feminist Ethnography. *Annual Review of Anthropology*
26: 591-621.