



La construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política. Una revisión crítica de las investigaciones en psicología del desarrollo desde su vínculo con la antropología social

Fecha de recepción:
13/11/2019
Fecha de aceptación:
23/07/2020

Palabras clave:
construcción de conocimiento, niñxs, prácticas sociales, política

Keywords:
construction, children, social practices, politics

The construction of children's knowledge about politics. A revision of the investigations in developmental psychology from its link to social anthropology

Paula Nurit Shabel

Universidad de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
paulashabel@gmail.com

Mariana García Palacios

Universidad de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
mariana.garciapalacios@gmail.com

José Antonio Castorina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad Pedagógica Nacional/ Universidad de Buenos Aires, Argentina
ctono@fibertel.com.ar

Resumen

Este artículo se propone dar cuenta de las relaciones entre los conocimientos políticos que desarrollan lxs niñxs y las prácticas sociales de las que participan. Para cumplir este objetivo se examinan una serie de investigaciones



psicogenéticas realizadas desde fines de la década de 1980 en Ciudad de Buenos Aires y ligadas al ámbito escolar, sobre las ideas políticas que lxs¹ niñxs y adolescentes construyen acerca del gobierno nacional y la función presidencial. Este análisis se elabora a la luz de otra investigación muy reciente, de orientación antropológica y perspectiva etnográfica, donde se estudian los conocimientos políticos elaborados por niñxs y jóvenes que participan de prácticas comunitarias y habitan espacios tomados en la misma ciudad. De este modo, se contrastan esas investigaciones, centralmente en sus aspectos metodológicos, así como el alcance de los resultados, para una reelaboración conceptual en torno al estudio de los procesos de construcción de conocimiento sobre el campo de la política.

This article aims to account for the relationships between the development of the children's political knowledge and the social practices in which they participate. In order to achieve this objective, the following paper examines a series of psychogenetic studies carried out since the end of the 80's in Buenos Aires in school environment, on the political ideas that children and adolescents construct about the national government and the presidential function. This analysis is elaborated in the light of another very recent research, of anthropological orientation and ethnographic perspective, where it is studied the political knowledge elaborated by children and young people who participate in community practices and inhabit houses as illegal tenants in the same city. In this way, a critical comparison is established between these investigations, which centrally includes the methodological aspects, as well as the scope of the results, for a conceptual re-elaboration around the study of the processes of knowledge construction in the political field.

Introducción

En este artículo daremos cuenta del abordaje conceptual y metodológico que hemos venido construyendo para el estudio de los conocimientos sociales de lxs niñxs en relación con las prácticas de las que participan cotidianamente. En él, intentamos hacer confluír las contribuciones de la antropología social y la psicología del desarrollo; esfuerzo colaborativo que hemos plasmado en diversos escritos previos (García Palacios y Castorina, 2010 y 2014; García Palacios, Horn y Castorina, 2015; Horn et al., 2017; García Palacios et al., 2018).

A los fines de dar cuenta de los límites y alcances de dicho abordaje, aquí realizaremos una revisión crítica de algunas de las investigaciones que se propusieron estudiar las nociones que lxs niñxs de Buenos Aires construyen sobre la política. Estas se originan en los estudios psicogenéticos pioneros llevados a cabo hace 30 años por uno de nosotrxs, José Antonio Castorina, junto con Alicia Lenzi y Beatriz Aisenberg con el propósito de comprender el proceso por el cual lxs niñxs van construyendo distintos conocimientos sociales, tales como la noción de autoridad presidencial y de sistema político, por un lado, y la autoridad escolar, por otro (Castorina y Aisenberg, 1989; Castorina y Lenzi, 2000). El trabajo presentado en Castorina y Aisenberg (1989) se realizó en la Ciudad de Buenos Aires siguiendo el método clínico de la teoría piagetiana, con cincuenta entrevistas individuales a niñxs, de lxs cuales veinte tenían entre 7 y 9 años, quince entre 9 y 11 años y otrxs quince entre 11 y 13 años. El estudio fue revisado y complementado por otras indagaciones –algunas de ellas centradas en otras nociones del campo de la política, como la de autoridad escolar o de gobierno nacional– llevadas adelante por el mismo equipo y por otros vinculados a él, por ejemplo, el dirigido posteriormente por Lenzi (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997; Castorina y Lenzi, 2000; Lenzi, Borzi, Pataro e Iglesias, 2005; Lenzi, 2010). Así, por ejemplo, Lenzi, Borzi, Pataro e Iglesias (2005), en una articulación entre psicología, pedagogía y didáctica, trabajaron en torno de la construcción de la noción de gobierno nacional con una muestra de casi cien niñxs entre 7 y 17 años de las ciudades de La Plata y Buenos Aires.

El interés por realizar la revisión de estas investigaciones se originó durante la realización de una más reciente, y que también analizaremos en este artículo, que se llevó a cabo entre los años 2015 y 2018 por Paula Shabel para su Tesis de Doctorado en Antropología, dirigida por Mariana García Palacios y codirigida por Alicia Barreiro (Shabel, 2018), en el marco del equipo interdisciplinario dirigido por Castorina. La indagación tuvo como objetivo estudiar los procesos de construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política en sus prácticas cotidianas, con la particularidad de que estxs niñxs viven en una casa tomada por un movimiento social en el que participan sus familias de diversos modos, y asisten asiduamente a un centro comunitario de su barrio establecido también en un espacio tomado².

Este trabajo antropológico se llevó adelante en la Ciudad de Buenos Aires con unxs treinta niñxs de entre 6 y 17 años y, aunque se fundó en la etnografía como marco metodológico principal, también se acudió al método clínico y sus entrevistas individuales. Como parte de este segundo estudio, se propuso una relectura de lo hallado en las investigaciones iniciadas en Argentina en 1989 que aquí mencionamos, y se reconoció que 30 años antes ya se establecía que los niños construyen interpretaciones propias sobre el campo de la política, arribando a interesantes conclusiones. Resulta imprescindible dar cuenta de que las conclusiones de las investigaciones iniciadas en las décadas de 1980 y 1990 han sido enriquecidas a lo largo de los años por lxs propixs autorxs y aún hoy pueden ser revisadas desde el enfoque interdisciplinario que venimos desarrollando.

A continuación, examinaremos primero los cambios sucedidos en las indagaciones sobre la política en psicología del desarrollo y en diálogo interdisciplinar; luego describiremos las metodologías utilizadas en las investigaciones citadas; y en tercer lugar, presentaremos algunas reflexiones a partir de los resultados de ambos trabajos, para dar lugar a las conclusiones finales.

De las investigaciones psicogenéticas al diálogo interdisciplinar sobre la construcción de conocimiento sobre la política

En el campo de la psicología del desarrollo, algunos de los primeros estudios que analizaron la construcción de conocimientos de lxs niñxs en torno a las nociones del campo de la política encontraron que, en una progresiva conceptualización de determinadas categorías, se lograba la llamada “socialización política”, producida principalmente en los ámbitos de la familia. Este es el caso de Judith Gallatin y Joseph Adelson (1970) que estudiaron las construcciones de conocimiento sobre los derechos, o de Fred Greenstein (1977) y Adelson (1969), que indagaron aquello que conocen lxs niñxs sobre las leyes, considerando una serie de variables discriminadas y cuantificables, como el género de cada niñx, su clase social, nacionalidad, etc. Estxs autorxs recuperan la tradición constructivista piagetiana y reconocen la actividad cognitiva de los sujetos, quienes producen hipótesis originales sobre estas temáticas. Pero, a su vez, establecen una jerarquización según una mayor complejidad de los conocimientos infantiles en función del nivel operacional de los sujetos, postulando diferentes estadios o niveles cognitivos (Corona Caraveo y Fernández Poncela, 2000), en línea con la propuesta de Lawrence Kohlberg (1984) para el desarrollo moral de lxs niñxs. Como afirma Lenzi respecto de lo propuesto por Adelson, “se establecen cambios en las ideas *según la edad* (...) sin referirse a intervención alguna del contexto” (2014, p. 91), aunque la edad sea significada como un nivel de pensamiento y no como una edad cronológica.

Luego de estos primeros estudios, y también siguiendo la tradición piagetiana, encontramos los trabajos de Juan Delval (2006), quien afirma que cada niñx construye las explicaciones de los conocimientos sociales “con los instrumentos intelectuales que dispone y llega a explicaciones que no coinciden con las de los adultos” (p. 468), pero sí con las de otrxs niñxs en otros contextos culturales y socioeconómicos. Según esta interpretación, basada en un importante número de entrevistas clínicas y con una perspectiva constructivista, Delval discute con las explicaciones

monocausales que relacionan una clase social con un tipo de pensamiento sobre las leyes, o un género con una determinada concepción de la autoridad.

Sin embargo, considera que las conceptualizaciones infantiles son menos objetivas que las de lxs adultxs, cuyo sentido común sobre la política pareciera suponerse como natural y universal. De este modo, se mantiene la perspectiva de los estudios generalistas que no reconocen el valor cognoscitivo de los contextos y prácticas sociales en que viven lxs niñxs, y obviamente lxs adultxs, lo que da lugar a una mirada sin matices. Más aún, se evalúan como “mayor conocimiento” a los conocimientos adultos, tratando el contexto de la vida cotidiana en nuestra sociedad desigual (en principio, en términos generacionales) como si fuera universal. También Castorina y Aisenberg, en su estudio sobre la autoridad presidencial, proponen una “relación más bien mediata de los niños con el sistema político, por inexistencia de una práctica política” (1989, p. 70), lo cual resulta incompatible con la idea de que lxs niñxs están inmersxs en sus contextos socioculturales, atravesadxs por vínculos de poder, tal como dan cuenta las revisiones posteriores de lxs proxijs autorxs..

En Castorina y Lenzi (2000), en una nueva aproximación a la temática, se presentan las investigaciones sobre los modos en que se van modificando a partir de la implementación de determinadas secuencias didácticas algunas categorías del campo de las ciencias sociales constituidas así en contenidos escolares, tales como la de “presidente”. Luego, en otras publicaciones, Lenzi (2010) y Lenzi, Sonia Borzi, Alejandra Pataro y Cristina Iglesias, (2005) se ocupan específicamente del desarrollo del concepto de gobierno nacional y producen una clasificación en niveles similar a aquella propuesta por lxs anteriores autorxs para autoridad presidencial. Estas publicaciones resultan un antecedente fundamental para la revisión crítica que aquí presentamos, en tanto vuelven sobre la dialéctica piagetiana sujeto-objeto en el estudio de los procesos de construcción de conocimiento en el campo de la política.

Podemos considerar que de los trabajos mencionados en psicología genética, aquellos más recientes han revisado los parámetros que delimitan niveles de conocimiento general o libre de dominio y han modificado

las metodologías utilizadas por dichos estudios, para llegar a la conclusión de que “en diferentes contextos y culturas [los sujetos] coordinan diferentes tipos de conceptos en sus razonamientos sociales” (Smetana y Villalobos, 2009, p. 190). En este sentido, se aboga por un estudio de los procesos de construcción de conocimiento en las prácticas sociales, que no descarte a priori los vínculos que lxs niñxs pueden entablar con diversas esferas de la vida.

Los estudios más recientes, entonces, han producido resultados que conducen a repensar las formas en las que niñxs y jóvenes en contextos de diversidad y desigualdad de clase, de género, étnicas, etc. construyen nociones del campo de la política: desde las convenciones sociales (Turriel, 1983) hasta el propio gobierno (Helwig, 1998). De este modo, se quitan del centro de la discusión los estadios de desarrollo cognitivo para el caso de los conocimientos sociales y comienzan a ser consideradas las prácticas de cada grupo de niñxs en torno a las categorías del pensamiento social estudiadas (Torney-Purta *et al.*, 2001). En términos generales, y en lo que respecta a las indagaciones sobre conocimientos políticos, Judith Smetana y Myriam Villalobos (2009) afirman que los razonamientos sobre los fenómenos sociales no se desarrollan siguiendo una trayectoria recta, sino que se presenta una diversidad que es especificada según cada contexto social y es propia de los sujetos que los construyen.

En definitiva, como podemos observar, actualmente se parte de una idea de desarrollo ligada al cambio y la producción de novedad en sus contextos, aun de modo muy incipiente, en un tiempo irreversible (Lenzi, Borzi y Tau, 2010; Valsiner, 2014), lejos de una secuenciación lineal y esquemática. Si bien esto ha producido una comprensión más acabada de los procesos cognoscitivos, coincidimos con Lenzi en que “en el área de la formación de los conocimientos políticos, la tentativa que hemos formulado permanece inacabada debido a la escasez de este tipo de estudios” (Lenzi, 2010, p. 100), por lo que sigue habiendo una vacancia en este campo, a la que esperamos aportar con el presente trabajo.

Desde un estudio etnográfico de los procesos de construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política (Shabel, 2018) damos continuidad a una línea de trabajos que se proponen formular la pregunta

por los procesos de construcción de conocimiento como un problema antropológico en diálogo con la psicología del desarrollo (García Palacios, 2009 y 2012; García Palacios y Castorina, 2010). Esta perspectiva atiende, entre otras, a las producciones antropológicas de Christina Toren (1999 y 2012), que recuperan los aportes piagetianos para refutar la idea, extendida en los estudios antropológicos clásicos de socialización, de que el pensamiento infantil es sólo una copia de los saberes adultos. Asimismo, al incorporar los contextos sociales al análisis cognitivo, rechaza la conceptualización de que el conocimiento infantil es sólo una construcción en mentes individuales de sujetos en interacción con un objeto de conocimiento no mediado. La autora estudia el proceso histórico de construcción de sentido por parte de lxs niñxs, reconstruyendo los significados ya elaborados por otrxs, proceso al que denomina “microhistoria”. Esto quiere decir que la unicidad de cada sujeto en sus relaciones inter-subjetivas hace de cada escenario una posibilidad de sentidos múltiples, aunque nunca infinitos ni arbitrarios. En aquella singularidad de la historia particular de cada unx y de cada grupo se producen sentidos diferentes a partir de los mismos objetos en contextos compartidos con otras personas y grupalidades, en sus coordenadas sociohistóricas.

A partir de estos planteos, y del posterior desarrollo que de él realiza la antropóloga García Palacios (2009 y 2012), es que le otorgamos valor a la microhistoria de las nociones estudiadas, en tanto es en la producción de esas diferencias que se genera el cambio o la permanencia de los sentidos cognitivos (y culturales en el largo plazo y según las correlaciones de fuerza). Esto quiere decir que nuestra propuesta sitúa a los objetos a ser conocidos y los sujetos que conocen en ciertas condiciones sociohistóricas, lejos de una genericidad etaria u homogeneidad cultural, asumiendo una perspectiva etnográfica (Toren, 1999; García Palacios, 2012; Shabel, 2018).

Propuestas metodológicas en el estudio de las nociones políticas de lxs niñxs

La propuesta teórica presentada en el apartado anterior involucra un diseño metodológico que también pone en diálogo las herramientas de ambas disciplinas, partiendo del marco epistemológico relacional que compartimos lxs autorxs. El enfoque dialéctico nos lleva a la adopción del método clínico crítico por parte de la psicología, propio de la tradición piagetiana, y del abordaje etnográfico en la indagación antropológica. De este modo se hace posible una revisión de las primeras investigaciones a la luz de las segundas, y viceversa, en busca de la producción de una síntesis propia de ese diálogo, la que aún permanece en estado programático (García Palacios y Castorina, 2010 y 2014).

En primer lugar, las entrevistas clínicas que utiliza la psicología del desarrollo para indagar en las hipótesis infantiles han demostrado ser una herramienta precisa para este tipo de investigaciones, en las que “a los niños se les presentan, inicialmente, problemas prácticos, y cuando han brindado a ellos una respuesta, se les pide que la justifiquen. A continuación, el entrevistador comienza a ofrecer contra-argumentos a los niños, y a reorganizar los elementos para producir nuevas formas de problema” (Duveen, 2000, p. 90). Sin desconocer las críticas que se le han realizado a este método (descriptas en muchas de las obras aquí citadas), rescata-mos su potencialidad para ir más allá de lo “correcto” o “incorrecto” de las respuestas que lxs niñxs brindan ante los problemas y dirigirse a las argumentaciones que en ellxs operan para sostener tales respuestas, aun frente a contra-argumentos, o a decidirse por otras opciones frente a estos últimos.

Algunas de las formulaciones del método (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984; Castorina, Lenzi y Fernández, 1990; Barreiro, 2014) hacen especial hincapié en el carácter interpretativo de los análisis de los datos obtenidos y en la posición hipotética y crítica del entrevistadorx, quien al preguntar tiene la agudeza de inquirir sobre las razones alegadas por lxs niñxs, sin dar nada por sentado. Asimismo, estos planteos advierten que las respuestas de los sujetos están restringidas, en tanto posibilitadas

y limitadas (por su participación en las prácticas cotidianas, y sobre todo por aquellas donde lxs propixs niñxs se tornan el objeto sobre el cual las prácticas sociales consideradas actúan (García Palacios, Horn y Castorina, 2015). Estas consideraciones complejizan el método y lo diversifican, posibilitando un diálogo con otros abordajes, como la etnografía.

Esta última, propia de la antropología social, da cuenta de las prácticas cotidianas donde los conocimientos de los sujetos se construyen (Toren, 1999; García Palacios, 2012; Shabel, 2018). En este marco, las entrevistas que se realizan interactúan siempre con la observación de campo realizada antes y después, dando lugar al relevamiento y la teorización sobre las categorías y las normas sociales que están en juego en ese contexto particular que se investiga. Esto quiere decir que en los estudios antropológicos no se asume que quien entrevista y quien es entrevistadx comparten universos simbólicos, sino que el desafío es, justamente, ponerlos en diálogo. Desde allí, tanto las preguntas formuladas, así como la interpretación de los datos son diferentes a los de la psicología, porque el propósito es más dar cuenta detalladamente de los mundos socioculturales (los vínculos, prácticas, sentidos sociales compartidos y disputados, etc.) donde se forja el conocimiento infantil que analizar el proceso cognitivo en sí mismo.

En el trabajo de campo que realiza la antropología se participa de la vida de las personas y en ese compartir la cotidianidad se van desenramando los sentidos que los sujetos le dan al mundo. La producción etnográfica, como método disciplinar, pero también como perspectiva (Rockwell, 2009), construye conocimiento desde la descripción hacia la configuración de categorías que dan cuenta de las distintas formas de vivir la vida, de acercarse al conocimiento. Este proceso contribuye a desnaturalizar las concepciones hegemónicas y homogeneizantes de la realidad al dar cuenta de las múltiples maneras de vivir la vida y de conocer los objetos sociales.

Para investigar las experiencias de lxs niñxs, la etnografía ha resultado una herramienta privilegiada, en tanto nos permite “captar la enorme variabilidad humana que se encarna en cada uno de lxs niñxs con los que investigamos y nos ayuda a aprehenderlxs en esa complejidad y no

simplificar las nociones que construyen sobre los objetos estudiados” (Shabel, 2018). Una fuerte tradición de trabajo en esta línea nos ha enseñado a utilizar diversas herramientas etnográficas, como las entrevistas, los dibujos, los juegos, el pedido a lxs niñxs de textos escritos, y el uso de medios audiovisuales (Pires, 2007; García Palacios y Hecht, 2009).

Esta flexibilidad del enfoque etnográfico habilita la articulación con las entrevistas clínicas, que se resignifican al ubicar a lxs niñxs como actores sociales a la vez que como sujetos epistémicos (García Palacios, Horn y Castorina, 2015). Ya Gerard Duveen (2000) había planteado, en su artículo “Piaget etnógrafo”, que en el trabajo del fundador de la psicología genética se pueden encontrar puntos en común entre el método clínico y la etnografía, en tanto dialéctica entre una puntillosa observación y la interpretación del investigadorx, que construye categorías para hacer inteligible la acción social que se estudia. Esta forma de investigar recupera la tradición constructivista de la psicología y, a partir de allí, nos permite una entrada a las experiencias y conceptualizaciones de los sujetos en sus comunidades.

Consideramos que este enlace interdisciplinario de herramientas metodológicas nos abre la puerta al estudio de los procesos de construcción de conocimiento de lxs niñxs enriqueciendo las metodologías de uno y otro campo. Mientras la etnografía sitúa los procesos de construcción de conocimiento en contexto, el método clínico se fija en el desarrollo psicogenético de los conocimientos sociales, algo en lo que la antropología no ha tenido la intención de aportar hasta el momento. Este marco interdisciplinario habilita, entonces, una serie de preguntas que desarrollaremos a partir de los estudios empíricos: ¿cómo pueden contribuir las investigaciones antropológicas a los estudios de desarrollo conceptual?; ¿cómo investigar los desarrollos cognitivos en sus contextos sin caer en un relativismo radical?; ¿cómo dar cuenta de los procesos de desarrollo desde una perspectiva etnográfica que incorpore herramientas provenientes de la psicología?

Estudios empíricos desde la psicología y la antropología

El diálogo interdisciplinar que aquí presentamos hace necesario caracterizar ciertos aspectos del objeto indagado en las distintas investigaciones citadas. Podemos decir, entonces, que la política hace referencia en todas ellas a las relaciones de poder y de disputa que median entre las personas, y a los sistemas en los que dichas relaciones se ponen en práctica (tal como lo presentan lxs autorxs que allí citan: Habermas, 1999 y Gledhil, 2000). Sin embargo, más allá de las definiciones abstractas, en cada investigación la política se aborda de un modo distinto en función del recorte. Por eso, a continuación, realizaremos un breve análisis comparativo entre las publicaciones de psicología y las de antropología, centrándonos en dos puntos fundamentales: el lugar de las escalas contextuales abordadas en cada investigación y los resultados encontrados en cada una de ellas acerca de tres nociones fundamentales del campo de la política, como son “el presidente”, “el gobierno” y “la policía”.

Los contextos en cada investigación

Las investigaciones en psicología suelen referenciar los procesos de construcción de conocimiento de lxs niñxs en los desarrollos conceptuales de la ciencia. Así, en Castorina y Aisenberg se sostiene que se centraron “en los aspectos normativos y de legitimación del poder, y no a su ejercicio efectivo” (1989, p. 80), ya que su punto de referencia era la definición de los conceptos desde la ciencia política, bajo el supuesto del carácter sistemático de sus teorizaciones. En un sentido similar, Lenzi estudió al objeto gobierno nacional como “un sistema social altamente estructurado y contextualizado (...) [donde] el poder político público se distribuye entre distintas instituciones separadas y con diferentes funciones” (2014, p. 95). Estos trabajos asumen que: “Por lo menos durante la infancia y en parte a causa de su casi inexistente práctica política, el sistema que lo “coacciona” [al niño] es un objeto de apariencia externa” (Castorina y Aisenberg, 1989, p. 69).

Es por esto que en principio los estudios rechazaron la observación directa como método válido de investigación, alegando que “los niños no participan, salvo excepciones y a partir de edades más avanzadas, de la práctica política” y que “no es seguro que una situación real (...) permita inferir cómo piensan los niños la política” (1989, p. 73). De este modo, en las investigaciones psicológicas, lxs autorxs trabajan con el método clínico, construyendo las entrevistas iniciales a partir de “establecer con cierta sistematicidad el ‘estado actual’ de la ciencia política en lo referido al análisis de las dimensiones que adopta el sistema de ‘autoridad presidencial’: su legitimidad, sus funciones, o sus límites” (Castorina y Lenzi, 1999, p. 228).

Por su parte, enmarcada en el campo de la antropología, la investigación de Shabel (2018) aborda la pregunta por las categorías del campo de la política desde un enfoque etnográfico y un prolongado estudio de campo con niñxs de la Ciudad de Buenos Aires que habitan espacios tomados. Esto significa que la recolección de datos se realizó principalmente a través del registro cotidiano de lxs niñxs en dichos espacios, observando las dinámicas que allí se producen entre ellxs y con lxs adultxs que también habitan los lugares. Aquí se 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 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; Qvortrup, 2011). Es por esto que la etnografía resultó la aproximación metodológica privilegiada para el estudio de este caso, de modo tal que las entrevistas clínicas que lo acompañan se referencian y parten desde un inicio de preguntas sobre la vida cotidiana de lxs niñxs y no de

las abstracciones realizadas por las ciencias políticas, como vimos que lo hacen las pesquisas psicológicas. Si en las entrevistas realizadas por Castorina y Aisenberg (1989) encontramos preguntas como “¿qué hace el presidente?” y “¿por qué hay que hacerle caso al presidente?”, en la investigación de Shabel (2018) los interrogantes que se le plantean a lxs niñxs son “¿y a vos te gustaría quedarte en la casa donde estás ahora o te gustaría mudarte?” y “¿sabés por qué hacen reuniones en la casa donde vivís?”.

Asimismo, el contexto de producción de las primeras investigaciones en psicología está atravesado por un proceso de recuperación democrática muy reciente, que tejía un manto de legitimación sobre la figura presidencial y el sistema político general, importante de mencionar a la hora de realizar una valoración crítica de dichos trabajos. El equipo de Lenzi, por su parte, también comenzó sus indagaciones para esa época y las continuó siempre en ámbitos escolares, lo que también puede condicionar las respuestas de lxs niñxs en un sentido institucional y formal. La investigación etnográfica, por su parte, fue realizada tras sucesivas crisis económicas y políticas de la vida democrática nacional, con medios masivos de comunicación y redes sociales abarrotadas de información donde se subestima a la política en general y a las figuras políticas en particular, de modo que también debemos considerar estas transformaciones históricas a la hora de realizar comparaciones. Tanto los registros como las entrevistas se realizaron dentro de los espacios tomados, siempre movilizados por la posibilidad del desalojo.

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, y llegaron a una serie de resultados que pueden ser pensados en común y que presentaremos a continuación.

La originalidad de las ideas infantiles en ambas investigaciones

Los trabajos del equipo de investigación que llevamos a cabo lxs autorxs de este artículo hoy siguen una línea teórica que ya estaba planteada en la indagación de 1989, en la que se establecía que:

Las ideas de los niños sobre el dinero, la autoridad política o escolar, a pesar de las ‘transmisiones’ adultas, comparten con las referidas a la cuantificación del peso o al movimiento su originalidad con respecto a las propuestas por los adultos: no son un simple efecto de lo que han escuchado. (Castorina y Aisenberg, 1989: 68).

Esta originalidad en las hipótesis de lxs niños sobre el mundo que lxs rodea es posible de ser percibida en aquello que dicen en las distintas investigaciones. Presentamos a continuación tres reconstrucciones de dichas hipótesis: la primera ligada al carácter benigno o maligno del presidente, la segunda vinculada a la personalización de la figura presidencial y algunos actores que median su accionar, y la tercera en referencia con el vínculo entre la policía y el presidente.

A. Presidente benefactor y desalojador

En Castorina y Aisenberg (1989) y Castorina, Lenzi y Aisenberg (1997) se comprueba que a lo largo de las entrevistas clínicas, lxs niños conforman su propia noción sobre autoridad presidencial, que van complejizando y haciendo más abstracta en cada uno de los tres niveles conceptuales que analizan. La primera construcción infantil sobre la noción conforma un presidente completamente benefactor, que luego “manifiesta avances hacia la diferenciación de lo político respecto del ámbito moral” (Castorina y Aisenberg, 1989, p. 118). Finalmente, el desarrollo de la categoría de autoridad presidencial se ubica en la esfera política, ahora separada de la moral, y las definiciones de la autoridad no se rigen por

su personalidad sino por el sistema en el que el presidente está inmerso.

En el primer nivel de desarrollo descripto, “el presidente puede hacer todo lo que quiere porque es la autoridad “mayor”, pero fundamentalmente porque todo lo que quiere es el bien para el país” (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997, p. 25). Entonces, la gente le hace caso porque confía en aquello que manda el presidente y no porque exista una obligación legal de hacerlo. En el segundo nivel se sostiene la idea de Estado benefactor: “el gobierno es un lugar donde hay muchas personas unidas para tratar de que el país mejore”; el gobierno “hace construcciones para que la gente pobre no tenga que andar (...) viviendo en villas y puedan tener casas” (en Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997, p. 25), aunque ya se admiten ciertos límites que se le debe poner al gobierno: “el presidente no puede hacer todo lo que quiera” (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997, p. 26).

La investigación antropológica muestra, en cambio, que lxs chicxs que habitan espacios tomados –aun los de la misma edad que los que fueron entrevistadxs en la investigación anterior– tienen una interpretación negativa acerca del lugar que ocupa el presidente en sus vidas y en la arena política donde ella se desarrolla:

Jaime (13):- [en las reuniones del Movimiento] hablan del territorio y todo eso, del orden de la casa. Y si la casa está en mal estado y se entera el presidente, nos rajan³ de la casa a todos. (Entrevista clínica, febrero 2016).

Jaime, al igual que el resto de lxs niñxs de la casa tomada, utiliza la figura del presidente como aquel que da las órdenes de desalojar directamente y cerrar los espacios, sin ningún tipo de negociación. Él condensa una noción de lo que llamamos un Estado “desalojador”. En este caso, el poder se concibe como avasallante y absoluto, determinante en su decisión de desalojar, cerrar, echar y “rajar” a quien sea que esté ocupando el espacio, tal como lo explica Zacarías mientras juega con sus muñecos:

“Zacarías (7): - Este es el rey del castillo y éste es el presidente, pero a éste [el segundo] lo vamos a tirar del castillo porque es malo

Etnógrafa: -¿Y por qué es malo?
 Zacarías: -Porque nos quiere sacar nuestra casa”
 (Registro de campo, mayo 2017)

La noción de Estado “desalojador” se va conformando en los escenarios específicos por los que transitan lxs chicxs, en la particularidad de ese tiempo y espacio. Si bien hay figuras personalizadas que son más amenazantes que otras desde la perspectiva infantil, todo el cargo presidencial adquiere el rasgo de violencia, por ser el responsable del desalojo: “el presidente puede llamar para que nos saquen de acá y nos tengamos que ir a la calle a vivir” (Registro de campo, Rosa, 8, agosto 2017). Y en términos más personalizados lo expuso Candelaria (11) una tarde de trabajo de campo en la casa tomada: “si gana Macri van a cerrar mi casa y nos vamos a tener que ir”, ya que era el candidato presidencial de las elecciones venideras, que más tarde ese mismo año salió victorioso.

Estas conceptualizaciones sobre la figura del presidente están en sintonía con los resultados de las investigaciones psicogenéticas de sobre autoridad presidencial presentadas en Castorina y Aisenberg (1989), en tanto ésta se asocia con un poder de mando sobre la población. Sin embargo, ante la misma pregunta (¿qué hace el presidente?), lxs niñxs que habitan espacios tomados consideran a ese poder de mando como negativo, por los efectos que puede tener sobre su permanencia en dichos espacios, de modo que en estos casos no se comprueba la hipótesis del Estado como un benefactor institucional, como sucedía en las entrevistas realizadas por lxs primerxs investigadorxs.

Asimismo, encontramos en las conceptualizaciones de lxs niñxs que participaron de la investigación antropológica más reciente una indiferenciación entre la autoridad presidencial y el campo de la moral, algo que ya habían marcado Castorina y Aisenberg: “la relación entre el presidente y la comunidad es de tipo *moral*, puesto que su función es hacer el bien para todos” (1989, p. 89). La moralidad se mantiene como vínculo para el caso de la investigación etnográfica, pero se invierte el valor, ya que en este caso es negativo al estar vinculado al desalojo y el cierre de los espacios que para lxs niñxs resultan significativos. Esto refuerza la

importancia de estudiar los procesos de construcción de conocimiento desde las prácticas sociales cotidianas (García Palacios, 2012).

Con esto queremos resaltar el hecho de que encontramos ideas originales de lxs niñxs en ambas investigaciones, pero ellas son distintas en diferentes contextos, que, si bien no determinan la forma de esas ideas, sí producen restricciones que limitan algunos desarrollos y fomentan otros (Toren, 1999; Valsiner, 2014). Como dijimos anteriormente, el mundo social que se construye como objeto de conocimiento tiene efectos sobre las vidas de lxs niñxs, y es a partir de esas realidades que ellxs construyen los conocimientos necesariamente vinculados a su materialidad, así como a los esquemas interpretativos que en cada momento el sujeto pueda poner en juego.

Lo que no se dilucida en la investigación antropológica es si existe una diferencia en el desarrollo de lxs niñxs porque esta pregunta no fue parte del problema original propuesto por la autora. En cambio, en la investigación psicológica, como vimos, se distinguen tres niveles de desarrollo y solo en el último lxs niñxs matizan la noción benefactora del presidente (Castorina y Aisenberg, 1989; Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997).

Si bien lxs autorxs mencionan la necesidad de continuar investigando para llegar a comprender el proceso psicogenético de la noción de autoridad presidencial, muestran en sus resultados una conceptualización diferenciada llegando a los 12-13 años en la que se separa la moral de la política y se ubica al presidente como un elemento más dentro del sistema. Algo similar encontró el equipo de Lenzi en su trabajo sobre gobierno nacional: “un gobierno es una institución en la que trabaja mucha gente y se dividen en tres poderes que son iguales de importantes” (Lenzi, Borzi, Pataro e Iglesias, 2005, p. 90). Nada de esto se hizo presente en las entrevistas clínicas de la investigación antropológica, así como tampoco en los registros de campo en ella realizados, algo sobre lo que volveremos en las conclusiones del artículo.

B. Relaciones personalizadas con el presidente y algunos de sus mediadores

Como vimos, de los registros de campo y las entrevistas realizadas en los espacios tomados (Shabel, 2018) se desprende la idea personalizada que lxs niñxs manejan sobre el gobierno. Los candidatos a presidente de ese momento se presentan como las únicas figuras que se vota en las cercanas elecciones de 2015 y los únicos responsables de la posible decisión de desalojar: “el presidente nos puede sacar a todos de la casa” (entrevista clínica en la casa tomada, Betania, 9, septiembre 2015). Castorina y Aisenberg (1989) ya habían advertido en su investigación la personalización que asumen los cargos de las autoridades en lxs niñxs, lo que lxs lleva a considerar al presidente como esa persona que tiene ese cargo y no como un cargo abstracto en un sistema político general. Y lo mismo apunta Lenzi cuando sostiene que “los niños sostienen una ‘teoría ingenua’ del gobierno fuertemente presidencialista: ‘el presidente es el jefe máximo’ de quien dependen todas las decisiones” (2014, p. 96).

Las investigaciones psicogenéticas que aquí citamos se centraron en este punto y los resultados apuntan a que lxs niñxs sostienen una idea de que todo el gobierno está compuesto por personas que se hablan directamente entre sí para tomar decisiones y que hablan con la gente a la que representan: “El gobierno interviene de modo directo en los problemas sociales” (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997: 26). A veces este diálogo es directamente con el presidente y, en otros casos, nos encontramos con ciertas figuras mediadoras: “los senadores vienen de las provincias (...) con la mayor opinión de la gente sobre tal cosa, (...) como si hicieran una pequeña elección en las provincias antes de ir acá a Buenos Aires” (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997, p. 26); “El presidente manda a otros señores que cuiden...los gobernadores” (Castorina y Aisenberg, 1989, p. 103).

Lxs autorxs plantean que hay un nivel más avanzado en el que el personalismo se desarma y le da lugar a un sistema: “un gobierno democrático es elegido por el pueblo y ejerce las funciones de los tres

poderes” (Lenzi et al., 2005, p. 90), o como lo explica Matías, de 10 años:

“Entrevistador; -¿El presidente puede mandar o decir lo que le dé la gana?

Matías: -No puede, no le está permitido

Entrevistador: -¿Y quién es el que no se lo permite?

Matías: -Y, eso está escrito en las leyes totales”

(Castorina y Aisenberg, 1989, p. 138)

Este cambio conceptual no fue observado a lo largo de la investigación etnográfica, en la que lxs niñxs de todas las edades sostuvieron la hipótesis personalista y no mencionaron a senadores ni diputados. Algo que sí encontramos en el trabajo de campo etnográfico es la presencia de otro mediador entre lxs niñxs y el presidente, que es la asistente social, que no se menciona en las entrevistas de las otras investigaciones psicogenéticas:

“Una tarde de 2015 pasé por la casa tomada a saludar a Andrés (8) por su cumpleaños y me la crucé a Natalia (12) con su perro, bastante grande y amenazante, que estaba saliendo a pasear:

Etnógrafa: -¡Nati! Qué raro vos sacando al perro, que lo odiás

Natalia: -[se ríe] Sí, lo odio, pero tenemos que esconder al perro, porque en realidad no se puede tener mascotas acá y hoy viene el gobierno [En referencia a la visita de la asistente social]”. (Registro, agosto 2015).

La misma asistente social comentaba unas horas más tarde a la etnógrafa que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires realiza visitas esporádicas a los espacios tomados: “venimos a ver que esté todo bien”. Si bien no resulta un hecho frecuente, lxs chicxs participan del armado de la escena cuando se da el caso, sacan al perro, descuelgan las cortinas de las puertas (que también prohibidas según los parámetros habitacionales del

gobierno), y ese día no salen al pasillo a jugar a nada. Este encuentro con el poder político a través del control de la asistente social es una práctica que construye sentidos alrededor del objeto, que en las reconstrucciones que lxs niñxs elaboran adquiere, en general, la forma de confrontación y vigilancia.

C. El vínculo entre el presidente y la policía

Además de los mediadores ya mencionados, se hace presente con mucha fuerza la figura de la policía en la investigación etnográfica (Shabel, 2018) y la de Castorina y Aisenberg (1989), motivo por el cual le dedicamos un apartado a estas conceptualizaciones⁴. Esto significa que, desde la mirada de lxs pequeñxs, la policía tiene que hacer que se cumpla aquello que el presidente dice, como si éste se comunicara de manera cotidiana y directamente con las fuerzas de seguridad para ellas salgan a la calle a asegurarse de que se implemente el deseo presidencial.

En la publicación de la investigación psicogenética podemos observar el modo en el que lxs niñxs se dirigen rápidamente a la policía como interlocutor entre el pueblo y el presidente, dado que es ella la que le informa al presidente de la situación del país, así como la que interviene con la población cuando ella no cumple con las órdenes presidenciales. En una cadena de ida y vuelta la policía también cumple órdenes, informa y encarcela:

“Entrevistadrx: -¿Cómo hace el presidente para saber quién trabaja y quién no?

Esteban (8,6): -Y, por la policía

Entrevistadorx: -¿Qué tiene que ver la policía con el presidente?

Esteban: -... el presidente también manda a la policía” (Castorina y Aisenberg, 1989, p. 99)

“Entrevistadorx: -¿Hay algunas cosas en las que tienen que hacerle caso al presidente?

Diego Miguel (9,0): -Hay cosas en las que tienen que hacerle caso, si no el presidente manda a que lo metan en la cárcel. Le tienen que hacer caso o los manda a la policía” (Castorina y Aisenberg, 1989, p. 117)

Ya en el nivel de conceptualización más abstracta, lxs autorxs registran una despersonalización de la figura del presidente, que sin embargo no corre de lugar a la policía, que ahora funciona de intermediaria entre la población y las leyes:

“Entrevistador: -¿En la calle quién manda?

Matías (10): -Los policías... los policías tienen cosas que saben, qué se puede hacer y qué no se puede hacer

Entrevistador: -¿Cómo saben?

Matías: -Por la constitución” (Castorina y Aisenberg, 1989, p. 139)

Algo similar sucede en la investigación antropológica realizada en los espacios tomados (Shabel, 2018), donde el Estado “desalojador”, manifestado en la figura presidencial, se completa con la figura de la policía, como la responsable de concretar la acción del desalojo y cierre de la casa o el centro comunitario:

“Me acerco a la casa a eso de las dos de la tarde. Es febrero y lxs chicxs están de vacaciones, 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 tirar la pelota en mi dirección al grito de ‘¡agarrala!’. 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, 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 (16) [mientras tiene a su hermano menor, Valen, 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 le avisan al presidente y 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).

En las prácticas y con el tiempo, para lxs chicxs, se vuelve obvia la relación del accionar policial con la política, y con una violencia ejercida contra ellxs y sus seres queridos, que luego identifican con aquello que sucede en el espacio comunitario, al cual el gobierno local clausura periódicamente y amenaza con desalojar también. Así como en la otra investigación, aquí también hay una cadena de mando entre el presidente, la policía y la población. Puede ser la policía la que le avise al presidente o el presidente a la policía: “Y si no le gusta el presidente llama a la policía y nos echan” (entrevista clínica, Natalia, 13, octubre 2015, Shabel, 2018: p. 220). En ambas investigaciones, pues, la policía tiene un rol fundamental en la política, aunque en la primera siempre ligada a hacer cumplir la ley y en la segunda más vinculada al miedo y la expulsión.

Conclusiones

Las preguntas formuladas en las primeras investigaciones en las que participó uno de nosotrxs, Castorina, condujeron al cuestionamiento de los estudios que meramente describían las ideas de lxs niñxs, y al establecimiento de relaciones complejas entre el sujeto y el objeto de su conocimiento, a las que, hasta el momento, no se les prestaba tanta atención. A su vez, se abría la indagación epistemológica acerca de la “tensión” entre la construcción de ideas originales y las condiciones de las prácticas sociales en las que participaban lxs niñxs, fuera y dentro de las escuelas (Castorina y Aisenberg, 1989; Castorina y Lenzi, 2000). En este sentido, Castorina y Aisenberg (1989) finalizan su artículo con la pregunta: “Las ideas infantiles producidas en un contexto socio-político de recuperación de la vida democrática ¿hasta qué punto se reiterarían o modificarían, de cambiarse, aunque fuera levemente, dicho contexto?” (p. 152). Algo de este interrogante fue recogido a lo largo del presente artículo, donde se evidencian similitudes y diferencias entre los resultados de las pioneras investigaciones y las más actuales, entre las psicológicas y las antropológicas. Mientras que todas ellas dan cuenta de una indiferenciación entre la esfera política y la moral en las conceptualizaciones de lxs niñxs, para las primeras es una moralidad positiva y para las segundas una negativa. Entendemos que eso se debe, en gran medida, a las diferencias de los contextos históricos más generales del país y las prácticas sociales más cotidianas y concretas en las que participan lxs niñxs entrevistadxs. Asimismo, en todos los casos el sistema político se personaliza en el presidente, que posee ciertos mediadores según los contextos, y un fuerte vínculo con la policía, que se repite constantemente en las reconstrucciones infantiles sobre el poder, el gobierno y la política.

Hoy podemos realizar estas investigaciones antropológicas que incorporan contribuciones de la psicología genética gracias a que existieron trabajos pioneros como los de Castorina y Aisenberg (1989) y Castorina y Lenzi (2000), que produjeron resultados relevantes sobre los procesos de construcción de conocimiento sobre el mundo social, ampliando sus propios límites en las condiciones de investigación de aquel momento.

Este trabajo también es posible de realizar gracias al diálogo interdisciplinario que viene realizando el equipo.

Finalmente, este intercambio propone desafíos a cada disciplina involucrada. Para la psicología, el desafío es estudiar en contexto y para la antropología, estudiar si hay desarrollo y, más aún, qué significaría para la antropología incorporar este concepto, que ha sido muy caro a sus propios planteos disciplinarios. En este sentido, el modo de plantear los problemas en cada campo depende de su historia disciplinar y sus enfoques teóricos y metodológicos: los diálogos entre las disciplinas en torno al desarrollo son problemáticos y resta aún recorrer un largo camino para sopesar los aportes de su utilización para pensar el cambio cognoscitivo, sin olvidarse de cuestionar sus usos más homogeneizantes y jerarquizadores que la antropología ha cuestionado.

Referencias bibliográficas

- Adelson, J. (1969). El desarrollo de las ideas políticas en el adolescente, *Lecturas de psicología del niño*, Madrid: Alianza.
- Barreiro, A. (2014). El desarrollo de las justificaciones del castigo, *Estudios en psicología*, 36(1), 67-77. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093912799803845>
- Castorina, J. A.; Lenzi, A. y Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética. En Castorina, J. A. et al: *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- 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 Aisenberg, B. (1989). Psicogenesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. *Problemas en*

Psicología Genética, Buenos Aires, Mino y Davila (pp.63-152).

- 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. y Lenzi, A. M. (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Corona Caraveo, y Fernández Poncela, M. E. (coords) (2000). *Infancia, legislación y política*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06), *Cuadernos de educación*, 10(1): s/p.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*, Madrid: Siglo XX.
- Duveen, G. (2000). Piaget ethnographer. *Social Science Information*, 39(1), 79-97. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/053901800039001005>
- Gallatin, J., y Adelson, J. (1970). Individual rights and the public good: A cross-national study of adolescents, *Comparative Political Studies*, 2, 226-244. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001041407000300205?journalCode=cpsa>
- 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 Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas, *Tellus*, 9(17): 163-186.
- 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, Mariana; Horn, Axel y Castorina, José A. (2015): Social practices, culture and children's ideas. Convergence between anthropology and critical genetic psychology / Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. *Estudios de Psicología*, 36:2, 211-239, DOI: <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1028728>
- García Palacios, M.; Shabel, P.; Horn, A. y Castorina, J. A. (2018). Uses and meanings of 'Context' in Studies on Children Knowledge: A Viewpoint from Anthropology and Constructivist Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 52: 191-208. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9414-1>
- Gledhil, J. (2000). *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Greenstein F. I. (1977). Socialización, Socialización política, *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*, Bilbao: Aguilar.
- Habermas, J. (1999). ¿Qué significa política deliberativa? En: *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Helwig, C. C. (1998). Children's conceptions of fair government and freedom of speech, *Child development* 69(2), 518-531. <https://doi.org/10.2307/1132181>
- 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.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2 the psychology of moral development*, San Francisco: Hareper & Row.

- 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>
- Lenzi, A. M., Borzi, S., & Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Fundamentos en Humanidades, 11*(22). <https://www.redalyc.org/pdf/184/18419812009.pdf>
- Lenzi, A. M., Borzi, S., Pataro, A. e Iglesias, M. C. (2005). Construcción de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Un desafío para la educación ciudadana. En Castorina, J. A. (coord.). *Representaciones sociales y construcción conceptual: el conocimiento sobre la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pires F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica, *Revista de Antropologia de San Pablo, 50*(1): s/p.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”, *Pro-Posições, 22*(1),199-211. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2621523>
- Rabello de Castro, L. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista, 8*(11), 47-58. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134>
- Rockwell, E (2009). *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Smetana, J. G. y Villalobos, M. (2009). Social cognitive development in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. John Wiley & Sons.
- Toren, C. (1999). *Mind, materiality and history. Explorations in Fijian Ethnography*, London and New York: Springer
- Toren, C. (2012) “Antropología e Psicología”, *Revista Brasileira de Ciências*

Sociais, 27(80), 21-36. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092012000300002&script=sci_arttext

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, Amsterdam: IEA.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*, Cambridge: Cambridge University Press.

Valsiner, J. (2014). Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its making. In: Cabell, K. & Valsiner, J. (Ed.), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*. New York: Springer.

Notas

- 1 Utilizamos a lo largo de este trabajo el lenguaje no binario, remplazando las denominaciones por géneros con la letra “x”, asumiendo una perspectiva feminista que nombre a todas las construcciones identitarias (Díaz Villa, 2012).
- 2 La casa tomada es un inmueble que ocupa media manzana y está ubicado en el céntrico barrio de Almagro. El mismo fue tomado por un movimiento social y allí se mudaron más de treinta familias.
- 3 “Rajar” en lunfardo “echar, sacar a la fuerza”.
- 4 No encontramos en las investigaciones ulteriores del equipo de Lenzi en torno al gobierno nacional menciones sobre este actor.