

“Porque nos daba bronca”. Las emociones en la producción de la acción política de niños/as en una casa tomada

Paula Nurit Shabel¹

Recibido: 7 de noviembre de 2018 / Aceptado: 3 de marzo de 2019

Resumen. El pensamiento moderno se ha configurado en dicotomías como adultez/infancia y pensar/sentir, que se sintetizan en una división permanente entre lo racional y lo irracional desde donde se ha analizado la acción humana. Sin embargo, la antropología ha desarrollado diversas líneas de trabajo que problematizan estos esquemas aportando otras miradas sobre la niñez y sobre la movilización política. En este mismo sentido, y a partir de un extenso estudio etnográfico, nos proponemos analizar los modos en los que los/as niños/as de entre 8 y 15 años que viven en una casa tomada de la Ciudad de Buenos Aires producen acciones políticas colectivas enraizadas en sus emociones compartidas.

Palabras clave: Emociones; acción política; niñez; etnografía.

[en] “Because we felt annoyed”. Emotions in the production of the political action of children that live in an occupied house

Abstract. Modern thought has been configured in dichotomies such as adulthood/infancy and thinking/feeling, which are synthesized in a permanent division between the rational and the irrational from where human action has been analyzed. However, anthropology has developed several lines of work that problematize these schemes providing alternative views on childhood and on political mobilization. In this same sense, and from an extensive ethnographic study, we propose to analyze the ways in which children between the ages of 8 and 15 living in an occupied house from the City of Buenos Aires produce collective political actions rooted in their shared emotions.

Keywords: Emotions; political action; childhood; ethnography.

Sumario. 1. Escenas cotidianas sobre el problema de investigación. 2. Desafíos a la teoría moderna. 2.1. Las emociones en la política. 2.2. Los/as niños/as en la política 3. Algunas reflexiones metodológicas. 4. “Porque nos daba bronca”. Las emociones en acción. 5. Conclusiones: lo personal es político. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Nurit Shabel, P. (2019). “Porque nos daba bronca”. Las emociones en la producción de la acción política de niños/as en una casa tomada, en *Revista de Antropología Social* 28(1), 117-135.

¹ Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. paulashabel@gmail.com

1. Escenas cotidianas sobre el problema de investigación

Teo² (8), Pedro (8), Mauricio (11), Ema (9), Betania (8), Alfonso (14) y Natalia (13) juegan en el tendedero³ del segundo piso desde que llegué a hacer trabajo de campo, hace ya unas horas. Hace mucho calor y están todos/as de vacaciones, en malla y ojotas, corriendo de un lado al otro, entretenidos/as con algo que parece un juego de mancha⁴, pero denominan ‘zombi’. Parán un rato, se distraen con alguna otra cosa, conversan un rato más y vuelven a jugar, a veces entre todos/as y a veces solo algunos/as, también se suman unos/as chicos/as y otros/as se van yendo en una circulación permanente. Al rato sale al tendedero Maribel (45) a colgar la ropa y les pide un par de veces a los/as chicos/as que no griten y luego que no corran por donde ella está haciendo sus cosas, algo que logra a medias. Cuando llega Susana (41), también con su ropa, recibe un leve empujón en medio de una corrida de mancha, frente a lo cual repite el pedido de Maribel y algunos/as de los/as chicos/as deciden ir a jugar a otra parte, mientras que otros/as se quedan en el tendedero, ignorando las directivas de las mujeres, aunque corridos hacia una esquina. Yo entro a la casa con los/as que desistieron de utilizar el tendedero y veo que se acomodan en el pasillo del tercer piso y se ponen a jugar con una pelota, que no sé de dónde sacaron. Hacen pases de pared a pared entre dos, después se suman dos más y pasan a jugar a sacarse la pelota unos/as a otros/as. Un poco se ríen y un poco se empujan, se insultan, a ninguno/a le gusta perder la pelota. Cuando el juego se pone más violento, Ema (10), la única mujer que seguía en la escena, decide retirarse. Se quedan un par de varones entre carcajadas y gritos. En eso sube Jéssica (42) y les dice que no pueden jugar a la pelota: “van a romper algo y lo va a pagar su papá”. Los/as chicos/as paran unos segundos, pero siguen con lo suyo en el instante en el que Jéssica se pierde de vista dentro de su habitación. Luego pasa el papá de Florencia y les pide que tengan cuidado con la pelota, a lo que los/as chicos/as responden un desinteresado “sí, sí”. A los quince minutos uno de los chicos le pega muy fuerte a la pelota, que rebota en la pared con un ruido igual de fuerte y luego le pega en la cara a otro de los chicos, que sale corriendo a perseguir al primer niño para golpearlo, mientras lo insulta ferozmente. Yo salto de mi lugar para separarlos y escucho que sale de su habitación la mamá de Julieta (de unos 40 años), y les grita que le den la pelota, que se acabó, que ya saben que no pueden jugar en los pasillos y que se vayan a su piso a hacer bulla. Se acerca a la pelota, la agarra, se la lleva y cierra su puerta detrás de sí (Registro, febrero 2016).

Esta escena se repite en la casa tomada cotidianamente. Por un lado, los/as chicos/as quieren jugar en alguna parte, en lo posible fuera de sus pequeñas habitaciones, en general llenas de cosas y con un fuerte calor en verano y frío en invierno. No entran allí sus juegos ni sus cuerpos en movimiento. Además, quieren estar juntos/as, jugar de a varios/as. Se encuentran en los pasillos de la casa tomada, que son los lugares de paso para todos/as los/as residentes. O van al tendedero, donde las mujeres

² Todos los nombres de los/as chicos/as han sido modificados para cuidar sus identidades

³ El *tendedero* es el nombre que le dan los/as habitantes de la casa tomada al espacio donde las familias tienden la ropa después de lavar, esperando que se seque.

⁴ La mancha es un juego de persecución en el que uno/a de los/as jugadores/as debe atrapar a otro/a para dejar de ser *la mancha* y así sucesivamente. El objetivo es correr lo más lejos posible de quien es la mancha (en itálicas) para no ser atrapado

cuelgan y descuelgan la ropa de toda la familia. Cuando les dejan, cuando no llueve o no es muy de noche, los/as chicos/as van directo a jugar a la calle, pero no les gusta llevar allí sus juguetes “porque se pierden, se rompen, en la calle no se puede jugar a la casita” (Giselle, 9). Entonces los/as chicos/as van de un lugar a otro dentro del espacio tomado, buscando algún rincón donde poder desplegar sus prácticas lúdicas.

Pero de todas partes los/as echan, les piden que se vayan, que no griten, que hablen más bajo y, por sobre todas las cosas, que no corran. Porque rompen todo cuando corren. Dejan todas las paredes manchadas, tiran vidrios y derriban puertas. O hacen demasiado ruido y despiertan a los/as bebés de la casa, a los/as abuelos/as, dejan sin luces los pasillos y golpean a las personas cuando entran o salen. Los/as adultos/as que habitan durante el día la casa tomada son en general las mujeres, que deben realizar los quehaceres domésticos para que los/as propios/as chicos/as coman y tengan la ropa seca para ir a la escuela, además de cuidarlos/as para que no se lastimen entre ellos/as entre pelota y pelota. A su vez, todos los/as adultos/as están atentos/as a que nada se rompa, porque el dinero es un recurso que escasea en este contexto y “el que rompe paga”, como me explicó una tarde Yolanda (44):

Porque los chicos rompen todo, están todo el día haciendo bulla y botando la basura por todas partes y después nos culpan a nosotros [la familia] si rompe esto o aquello y yo nunca sé si el que rompe es el Pedrito [su hijo] u otro de sus amiguitos, cómo voy a saber yo, pero claro, después me vienen a retar a mí, que tu hijo esto y aquello y que el que rompe paga y yo ya estoy harta. Y plata no tengo nunca. (Registro, abril 2016).

Yolanda vive en esa casa desde 2004, año en el que el Movimiento Territorial de Liberación⁵ (MTL) la tomó como parte de su estrategia de lucha por vivienda y trabajo digno, en el contexto de una tremenda crisis económica (Poli, 2007). Allí se instaló con su marido y sus tres hijos/as, y hoy vive también con sus dos pequeños nietos. Ella limpia los pasillos de su piso a cambio de un dinero que le pagan las otras familias del piso y se queja muchísimo del desorden que hacen los/as chicos/as, aunque suele dejarlos jugar de todos modos “porque son chicos, tienen que jugar, no estar encerrados” (Registro, noviembre 2016). Yolanda suele ir a todas las marchas que organiza el MTL y a todas sus reuniones porque considera que es la única forma de llegar a tener una casa propia algún día, algo que el Movimiento ya consiguió para algunos/as de sus militantes en diversas negociaciones con el Estado, y por lo que sigue luchando con las miles de familias que aún viven en casas tomadas en la Ciudad de Buenos Aires. Pedro, su hijo, que en 2016 tenía 8 años, suele acompañarla en las acciones políticas y se muestra siempre muy preocupado por las novedades que pueda haber sobre las negociaciones con el gobierno.

En este complejo entramado cotidiano de quehaceres domésticos, pelotas, avioncitos, marchas y unas muy precarias condiciones materiales de vida es que, muchas veces, los/as adultos/as exigen a los/as niños/as que se queden dentro de las habitacio-

⁵ El Movimiento Territorial de Liberación se conformó en 2001 como herramienta territorial de acción nacional en los barrios y con el movimiento de desocupados/as del Partido Comunista, del que se separó en 2009. Fue uno de los movimientos piqueteros que lideró las marchas del estallido social de diciembre de 2001, así como las grandes manifestaciones de 2002 y 2003. En la Ciudad de Buenos Aires su acción principal es la lucha por el acceso a la vivienda y en ese camino ha realizado la toma de diversos inmuebles, así como también la construcción de viviendas propias para las familias del Movimiento, ganadas en fuertes negociaciones con el gobierno local.

nes, o que permanezcan fuera de ella en silencio y sin demasiado movimiento. Esto provoca un enojo permanente en los/as chicos/as, que califican de injustos los retos y las prohibiciones del mundo adulto: “Nunca nos dejan hacer nada en esta casa, no podés estar en el pasillo, no podés jugar con tus amigos. Nosotros solo queremos que nos dejen jugar donde queremos” (Andrés, 8); “Ay es que me da tanta bronca que ellos [los grandes] puedan ir y venir donde quieren y si nosotros queremos ir acá o allá nos dicen que no” (Natalia, 13); “Queremos bajar [al patio] con unas amigas y no nos dejan porque la llave la tienen solo los que tienen auto y los del consorcio, solo la tienen los grandes y eso no es justo” (Florencia, 9).

Frente a este enojo los/as chicos/as de la casa se organizaron una fría tarde de agosto de 2016 en lo que denominaron una “huelga de niños con sus derechos” (ver Foto I). La acción política colectiva, enraizada en la colectivización de las emociones infantiles que significó la materialización de este hecho, será nuestro objeto de investigación a lo largo de las siguientes páginas. En este camino, nos distanciamos de los estudios que comprenden la acción política como un producto completamente racional llevado a cabo por sujetos individuales que calculan medios y fines, para adentrarnos en el campo de la antropología política que considera la dimensión emocional, las experiencias colectivas y las condiciones materiales en una dialéctica que va configurando los campos donde se disputa poder desde las prácticas cotidianas (Worsley, 1980; Reddy, 1997; Fernández Alvarez, 2011; Zenobi, 2012).

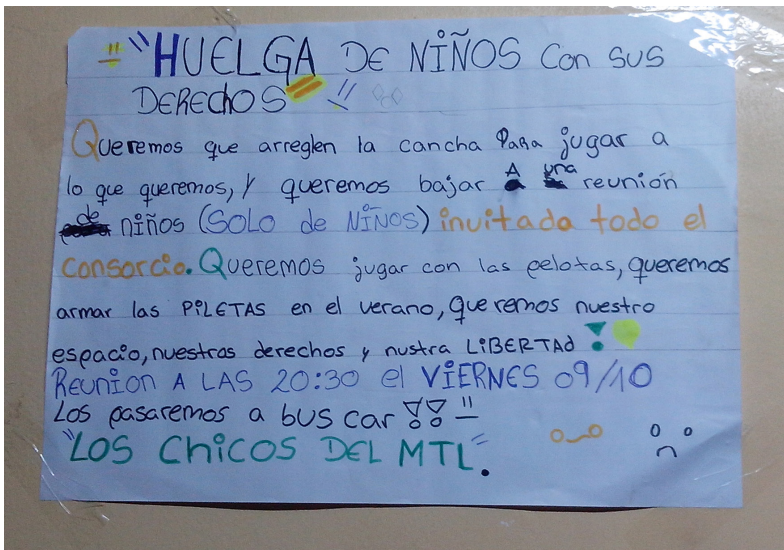


Foto I. Cartel de convocatoria a una reunión elaborado por los niños y niñas de la casa tomada.

2. Desafíos a la teoría moderna

2.1. Las emociones en la política

Tanto las teorías feministas (Herrera, 2011; Maffia, 2013) como las poscoloniales (Sousa Santos, 2010; Liebel, 2016) han explicado que el surgimiento del

sistema capitalista y su desarrollo colonial dieron origen a un nuevo paradigma cultural que consolidó una visión del mundo que respondía a los intereses de la clase dominante, una taxonomía jerarquizada sobre los objetos, los procesos y los individuos. Este pensamiento moderno, sobre el que se erigieron los conocimientos científicos y el propio desarrollo de todas las disciplinas, se funda en una lógica dicotómica, que separa tajantemente lo racional de lo irracional. En este marco, la construcción del sujeto trascendental kantiano que puede conocer y comprender el mundo estuvo basada, desde comienzos del siglo XVI, en la imagen de un hombre, adulto, europeo, blanco, burgués y heterosexual, marcando toda alteración a este estereotipo como una inferioridad y transformando toda diferencia en desigualdad.

Los estudios de antropología política han revisado estas configuraciones, que históricamente caracterizaron a la política como una arena racional del debate público, donde los hombres se disputan el poder por motivaciones estratégicas individuales (Gledhill, 2000; Fernández Álvarez, 2017). Esta línea de investigaciones realiza, pues, una crítica a los análisis sobre la acción política colectiva que se han centrado en la búsqueda de las causas lógicas que movilizan a ciertos grupos a realizar determinadas acciones, y las consecuencias que estas generan. En cambio, se han desarrollado nuevos enfoques para estudiar las disputas de poder, desde el posmodernismo hasta las teorías poscoloniales, arribando a los análisis antropológicos en general (Lutz y White, 1986; Leavitt, 1996; Reddy, 1997) y a la antropología política particularmente, tal como recopilan los textos de Fernández Álvarez (2017) y Zenobi (2012). En estas producciones se expresa la idea de que las emociones son una parte constitutiva de las realidades cotidianas que estudia la antropología y pueden ser estudiadas desde su conformación social:

Si aceptamos la naturaleza transindividual de las emociones marcadas culturalmente, sería posible mapear las asociaciones que son predominantemente afectivas en su naturaleza y que involucran, centralmente, sentimientos corporizados sin la necesidad de pasar por razonamientos conscientes o definiciones explícitas (Leavitt, 1996: 515, traducción propia).

Estas emociones, explican los/as autores/as, articulan experiencias cotidianas colectivas porque son entendidas en relación con otros y no como estados internos de sujetos individuales que escinden sus privados sentimientos de sus racionales decisiones públicas. Al mismo tiempo, sus trabajos se alejan de las interpretaciones simplistas de raíz weberiana sobre los comportamientos de las masas, donde las emociones se entrelazan a la acción política desde la misma irracionalidad que inspira un líder carismático en un entorno donde el sujeto es devorado por una masa despersonalizada. Sus escritos tampoco asumen que las condiciones objetivas de desigualdad u opresión lleven necesariamente al conflicto cuando la correlación de fuerzas lo permite, porque “las oportunidades ‘objetivas’ para la acción solamente llevan a una acción real cuando los potenciales actores de la protesta reconocen dicha oportunidad en esos términos” (Jasper y Goowin, 2006: 7, traducción propia). Por tanto, el camino hacia la construcción de la movilización social se complejiza en un entramado que es al mismo tiempo social, cognitivo y afectivo, donde vale la pena detener la mirada.

Vale aclarar, sin embargo, que no es lo mismo la bronca que sentimos cuando perdemos el colectivo que cuando nos quedamos sin trabajo en el medio de una crisis económica, ni es la misma alegría la de disfrutar de un buen libro que la de encontrar solidaridad entre los/as compañeros/as de trabajo frente al despido. Nos referimos, en esta investigación, a aquellas emociones que son producidas en las relaciones sociales con otros/as, y que a la vez producen vínculos y acciones en un contexto histórico y cultural determinado. El análisis se centra en aquellas emociones que Rosaldo describió como “pensamientos corporizados, pensamientos enganchados con la sensación de ‘yo estoy involucrado’” (citado en Leavitt, 1996: 524, traducción propia). Desde este planteo, el conocer, el hacer y el sentir se construyen juntos en un diálogo permanente, que le va dando sentido al mundo circundante y a nuestras acciones, individuales y colectivas, dentro de él. Estas teorizaciones sobre la constitución de los procesos sociales, y políticos en particular, dirigieron nuestra atención en el trabajo de campo hacia las respuestas colectivas que los/as niños/as dan dentro de la casa tomada a lo que consideran una injusticia, tal como estudiaremos en los próximos apartados.

Para realizar este análisis, tomaremos el concepto de experiencia de Thompson (1989), siguiendo a Fernández Álvarez, “en un desplazamiento que en lugar de explicar las causas –reducidas a factores–, invita a explorar las condiciones que hacen posible esas acciones” (2017: 35). De esta manera, ubicaremos la materialidad sobre la que las emociones se construyen, sin convertirla en una causalidad directa de las prácticas. El concepto de “experiencia de clase” de Thompson, como vivencia común de relaciones de producción, resulta enriquecedor para el abordaje del campo, dado que dicha experiencia no se traduce directamente en una posición clasista de los propios sujetos en el mundo, sino que pone de relieve las circunstancias compartidas por los grupos de clase –según sus posiciones en relación con los medios de producción y las relaciones de poder que sobre ellas se tejen–, y las emocionalidades colectivas que estas circunstancias generan. Consideramos que este abordaje sobre la experiencia adquiere particular relevancia en nuestra investigación, en tanto la acción política colectiva se funda en una materialidad precaria donde la falta de espacio es el reclamo de adultos/as y niños/as en distintas dimensiones.

Tal como explica el propio autor, estas vivencias no redundan en posiciones políticas determinadas, sino que, por el contrario, nos invitan a estudiar la particularidad de cada caso, para llegar a comprender las prácticas que los sujetos forjan alrededor de sus condiciones y los sentidos que a ellas les atribuyen. Y son estos sentidos los que se presentan cargados de emociones en la vida cotidiana de los sujetos, que no solamente se conforman en los vínculos sociales, sino que también vuelven a ellos catalizando, a veces, acciones políticas colectivas. Desde esta perspectiva las emociones son producciones culturales y no emanaciones individuales, que se juegan en diversos contextos sociales, transformando algunos de sus aspectos a la vez que modificándose a sí mismas como sensaciones compartidas. Para el caso concreto que estudia Thompson, la injusticia vivenciada por los campesinos ingleses frente al hambre y la pobreza –frente a sus relaciones sociales de producción–, resulta una condición de posibilidad para su movilización, mas no una explicación suficiente, en tanto las mismas condiciones pueden producir más vergüenza que ira, llevando a otros sectores sociales a la quietud y autoexclusión.

De este modo, y tal como afirma Fernández Álvarez, las emociones adquieren una dimensión explicativa de las prácticas políticas, abriendo el análisis a los proce-

sos en los que “se transforman las emociones compartidas en organización” (2011: 51). En este punto, citamos el libro de Graeber *Hacia una teoría antropológica del valor* (2001), en el que el autor resalta la “acción creativa” de hombres y mujeres como la base fundamental de la sociedad y las relaciones de poder mediando aquello en lo que vale la pena involucrarse activamente. Este autor explica que aquello que nos moviliza como sujetos –o colectivos– no está predeterminado a la acción del sujeto –o colectivo– en el mundo, sino que el valor de aquello por lo que las personas se movilizan se construye en la propia práctica, con los/as otros/as y en condiciones materiales determinadas. Aquello por lo cual las personas se movilizan, su involucramiento en determinados conflictos, está pues mediado por las emociones que dichos conflictos producen en la cotidianeidad de la vida social y son también por ellas cuestionados o reforzados. Lejos de una causalidad sistemática, estas teorizaciones nos invitan a zambullirnos en la complejidad de una realidad, que amerita una breve reflexión sobre los sujetos que la protagonizan.

2.2. Los/as niños/as en la política

El pensamiento moderno que separó la emoción de la razón también ubicó a la niñez como el par dicotómico de la madurez, un estadio inferior colmado de características negativas y falencias. Sobre estas concepciones se legitimó una niñez incapaz de reflexionar y decidir sobre el curso de su propia vida, y se condenó su presencia en campos sociales como el productivo y el político (Jenks, 1996), en una división del trabajo en la que los/as niños/as ocupan el lugar de aprender de los/as adultos lo que necesitarán para ser sujetos activos cuando sean grandes (Qvortrup, 2005) porque “aún-no” pueden y “aún-no” comprenden las complejidades del mundo. Niños y niñas fueron de este modo “separados del fluir cotidiano de su entorno, en particular de los juegos de azar, las actividades laborales, políticas y festivas, en las que con anterioridad participaban plenamente” (Szulc y Enriz, 2016: 12), así como también fueron excluidos de las investigaciones desarrolladas en campos “elevados” de abstracción, como la política y la religión (García Palacios, 2014).

La cronologización de las edades, como operatoria epistemológica de la modernidad (Padawer, 2010), le asignó a cada etapa de la vida ciertas características, que podrían haber sido otras y que, de hecho, adquieren sentido en oposición de las demás, ubicando a la adultez en un nivel de superioridad sobre la infancia, lo que se suele denominar etarismo (Qvortrup, 2005) o adultocentrismo (Duarte Quapper, 2012). Esta diferenciación, que existe también en sociedades no capitalistas, se articula en estos casos con las relaciones sociales de clase, produciendo formas particulares de pensar y hacer con los/as niños/as, que se han naturalizado en las prácticas occidentales. Al mismo tiempo, estas configuraciones sociales ubican a la infancia cerca de la naturaleza, y, por ende, no civilizada y peligrosa –con una fuerte influencia del pensamiento de Hobbes y en contra del niño buen salvaje rousseauiano–, en tanto puede romper las reglas de una sociedad que no los incluye en su producción y que, muchas veces, no se las enseña hasta que son por ellos/as transgredidas. En este sentido es que también se los/as ha caracterizado como pre-políticos (Shabel, 2018).

Frente a estas perspectivas, se ha desarrollado, desde finales del siglo XX, la línea de estudios sociales de niñez (James, Jenks y Prout, 1998), que no solo recuperan las construcciones de las nociones de infancia en diversos espacios y tiempos, sino que se centran en “el rol fundamental que juegan los propios niños y niñas en la experien-

cia, construcción y disputa de dichas definiciones” (Holloway y Valentine, 2000: 7). Del mismo modo, las teorías feministas (Herrera, 2011) y poscoloniales (Cannella y Viruru, 2003; Liebel, 2016) han realizado aportes en este sentido, que nos ayudan a estudiar la infancia como un modo de la subalternidad. Aquí, estos sujetos son considerados plenos actores sociales del presente y no de un futuro sobre el cual podrán actuar cuando crezcan. Desde su perspectiva etnográfica, la antropología ha realizado aportes en diversas líneas que destotalizan la imagen hegemónica de niñez “aún-no” que construyó la modernidad (Rabello de Castro, 2002; Colángelo, 2014; García Palacios, 2014; Szulc y Enriz, 2016). Estos trabajos ponen de manifiesto la variedad de prácticas políticas en las que están inmersas las infancias, en particular aquellas que por su condición de clase o etnia no responden a los estándares particulares universalizados de las legislaciones internacionales. Lejos de una mirada moralizante, las autoras visibilizan estos fenómenos sociales en pos de la comprensión de los entramados sociales que allí se articulan y de las circunstancias que estos/as niños/as atraviesan cotidianamente.

Desde este lugar nos proponemos analizar la “huelga de niños” como una práctica política llevada adelante por los/as chicos/as de entre 8 y 15 años de la casa tomada del MTL en el marco de la lucha por aquello que ellos/as consideran justo. En la construcción de esta forma particular de la movilización social es que le damos lugar a las emociones, como productoras de la práctica política colectiva, en un doble desafío al pensamiento moderno clásico.

3. Algunas reflexiones metodológicas

La etnografía, como herramienta metodológica principal de la antropología, en su enfoque y en su materialidad final, como resultado de una investigación a largo plazo en un delimitado campo, posee orígenes coloniales, como la disciplina misma. En el afán de conocer las otredades conquistadas por los imperios europeos, los antropólogos varones del primer mundo viajaban a las lejanas tierras y reconstruían allí los excéntricos rituales de estos pueblos sin historia. Sin embargo, desde sus primigenias producciones hasta la actualidad esta disciplina ha desarrollado una crítica hacia esta forma de trabajo que renuncia a los privilegios coloniales, pero sostiene la mirada atenta de la etnografía (Guber, 2008; Rockwell, 2009). Desde el registro minucioso de lo cotidiano que habilita la observación participante, la antropología se presenta como una herramienta privilegiada para contar la historia “a contrapelo”, para reconstruir pasados y presentes soterrados, pero, sobre todo, para generar una epistemología diferente, un pensamiento alternativo de las alternativas (Lander, 2006), reconociendo y dándole igual valor a las formas en las que, en cada caso, “los actores configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones” (Guber, 2008: 68). La apuesta metodológica en este camino, influenciada por las teorías poscoloniales (Lander, 2006; Mignolo, 2007; Quijano, 2007; Curiel, s.f.), es contra la monocultura del tiempo y del espacio, en pos de desnaturalizar las concepciones hegemónicas y homogeneizantes de la realidad.

En este sentido, la antropología tiene mucho para aportar hoy a la construcción de un saber que recupere la diversidad desde la igualdad si consideramos que, más allá de las distintas perspectivas y formas de hacer antropología, esta disciplina siempre ha estudiado las “expresiones de la singularidad sociocultural en el género humano” (Guber, 2008: 67). Y esto no refiere solamente a un análisis intercultural, sino tam-

bién a las diferencias que surgen dentro del propio grupo al que pertenece el científico, desarrollando la capacidad de exotizar lo que es familiar y abriendo un camino reflexivo sobre las continuidades y transformaciones en las prácticas culturales. La etnografía, como abordaje metodológico, conlleva una perspectiva epistemológica de reconocimiento a los/as otros/as (Rockwell, 2009) en los sentidos que le dan al mundo y las lógicas a partir de las cuales lo interpretan. En las muchas formas de hacer interactuar los datos del campo con la teoría, la etnografía nos lleva siempre a los sujetos, sus pensamientos, discursos y acciones como materia prima para la construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva resulta posible visibilizar a los/as niños/as en la vida social, que han sido históricamente silenciados/as en las producciones científicas en general y antropológicas en particular (García Palacios y Hecht, 2009; Colángelo, 2014; Shabel, 2018). Es por esto que para las investigaciones antropológicas “uno de los mayores desafíos que actualmente se vislumbra refiere a cómo volver a los niños interlocutores en el proceso de investigación” (García Palacios y Hecht, 2009: 164), ubicándolos/as a ellos/as también como urdidores de la realidad que estudiamos. Esta centralidad en los/as niños/as no pretende el efecto contrario de invisibilizar a los/as adultos/as, sino tomarse seriamente la categoría relacional de infancia, utilizando el enfoque etnográfico para dar cuenta de cómo se construyen la infancia y la adultez en ese diálogo intergeneracional.

En pos de lograr este objetivo pusimos en práctica diversas técnicas de recolección de datos que habilita la etnografía, siempre guiadas por la observación participante como eje metodológico. Además de la producción de registros dentro de la casa y en sus alrededores, trabajamos con dibujos realizados por los/as niños/as a partir de consignas específicas para la investigación y realizamos dos tandas de entrevistas abiertas en el año 2016 y 2018. Todas ellas fueron entrevistas individuales a quince niños/as de distintas edades, especialmente preparadas para esta investigación, hecho que conocían tanto los/as chicos/as como sus familias. El análisis de la información brindada por todas estas herramientas nos permitió abordar a los/as niños/as como productores de la cotidianidad en sus contextos, dando cuenta de que en su circulación por los espacios generan vínculos e intereses, se pelean, desafían a los/as adultos/as y a sus propios/as compañeros/as, repiten prácticas y discursos, los transforman y, por supuesto, también forjan emociones sobre todo eso, que disputan sentidos del mundo en el seno de la casa tomada donde investigamos. Y es en la etnografía que todo eso se visibiliza.

Antes de pasar al análisis de los registros de campo, resaltamos las complejidades metodológicas que acarrea registrar las emociones y las formas en que ellas se articulan en las prácticas y categorías cognitivas que hacen a la vida cotidiana de los/as niños/as 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 para 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 (Cabrera, 2014; Fernández Álvarez, 2017). La posición etnográfica es un mirar y escuchar en alerta permanente, que identifica las diferencias con los/as otros/as, porque asume relevantes las interpretaciones que ellos/as poseen sobre su realidad circundante. En este sentido, los tonos de voz, los gestos y las repeticiones de las mismas frases sobre los

mismos temas a lo largo de los años de investigación van echando luz sobre aquello que resulta relevante en la vida de los/as niños/as de la casa y los procesos a partir de los cuales determinados objetos adquieren relevancia emocional y movilizan las fuerzas sociales colectivas en el campo.

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 otros sistemas simbólicos: “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 la realidad social.

Como investigadora, debo admitir que este ejercicio me llevó un tiempo, dado que tardé en considerar las emociones en mis análisis, hasta que la relectura de los registros me obligó a detenerme en ellas. Si para los/as chicos/as sus sentimientos de bronca y enojo eran tan importantes, yo debía también poner allí atención y asumir el desafío de estudiar las emociones en la construcción de la realidad social en la casa tomada. Por ello, afirmo junto a Quirós que “las herramientas etnográficas me enseñaron no tanto a ‘ver las cosas de otra manera’ sino a ‘ver cosas (creándose) donde no veía nada’» (en Fernández Álvarez, Gaztañaga y Quirós, 2017: 294). Si bien la “huelga de niños” resultó un evento extraordinario en la casa tomada, que acaparó la atención de todos/as durante unas semanas, el proceso de su gestación adquiere densidad solo si atendemos al caleidoscopio emocional de los/as niños/as que decidieron movilizarse colectivamente esa tarde de agosto de 2016. A estas reflexiones nos disponemos en el próximo apartado.

4. “Porque nos daba bronca”. Las emociones en acción

La casa del MTL es una construcción de tres pisos, que ocupa casi media cuadra en un céntrico barrio de Buenos Aires. Es un edificio privado que funcionó como escuela pública durante décadas, hasta que el Gobierno de la Ciudad la cerró en los 90s. El inmueble permaneció desocupado hasta el 2004, año en que fue tomado por el Movimiento y negociado un acuerdo de permanencia con el Estado local a cambio de un módico alquiler y el pago de los servicios de agua, luz y gas, aunque a un precio subsidiado (Poli, 2007). Si bien este acuerdo se sostiene desde entonces, el gobierno amenaza todos los años con terminarlo y desalojar el inmueble, a lo que la organización responde con grandes movilizaciones apoyadas por otros sectores políticos afines⁶, que hasta el momento han logrado frenar dichas iniciativas.

En la casa tomada cada aula se convirtió en una diminuta habitación de familia, donde viven no menos de cuatro personas. En cada uno de estos cuartos el MTL construyó un aún más diminuto baño y en cada piso habilitó una cocina a gas, con varias hornallas para compartir entre las diez mujeres de las familias que ocupan

⁶ El Movimiento Territorial de Liberación es parte de la Central de Trabajadores de la Argentina desde sus orígenes y cuenta con un amplio marco de alianzas políticas dentro del movimiento obrero y los movimientos sociales.

cada nivel. Mencionamos especialmente a las mujeres dado que son ellas las que suelen ocuparse de la comida y la limpieza de cada habitación, motivo por el cual se encuentran más a menudo en los espacios comunes. En cuanto a la situación laboral general, la gran mayoría de los/as adultos/as en la casa oscila entre el desempleo y el sub-empleo, que completan con planes y becas para los/as chicos/as, con las que no llegan nunca a pagar lo que deben. Las disputas en torno a esta problemática resultan frecuentes y la posibilidad de un desalojo colectivo frente a la falta de pago es una realidad con la que se convive en la casa permanentemente.

La organización de la casa consta de un consorcio, que oficia de administración. Este se compone de tres o cuatro habitantes del inmueble, elegidos/as por sus compañeros/as por votación o consenso en las reuniones de la casa, que se realizan semanal o quincenalmente. En general, los miembros del consorcio rotan cada tres o cuatro meses, dado que a nadie le entusiasma demasiado ocuparse de arreglar aquellas cosas que se rompen, mediar conflictos entre familias y, mucho menos, recolectar el dinero para pagar los servicios y el alquiler mensual acordado con el gobierno local.

Por su parte, los/as chicos/as pasan la mayor parte del tiempo en los pasillos jugando entre todos/as. Salvo por las horas que están en la escuela, una puede llegar a la casa en cualquier momento y escuchar los gritos de juego desde cualquier rincón de la vivienda, y encontrar grupitos de niños/as acomodados en diversos sectores, conversando o jugando con la computadora –que todos/as tienen a partir del plan Conectar Igualdad⁷. Las actividades más populares son la computadora, los juegos con pelota –sobre todo a meter goles de una pared a otra–, los juegos de persecución –denominados generalmente mancha o zombis– y la realización conjunta de las tareas escolares.

La mayoría de los/as niños/as vive en la casa desde que nació, o bien desde muy pequeño/a, de modo que los vínculos son muy fuertes entre ellos/as, lo que no significa que estén exentos de conflictos. Entre ellos/as no hay relaciones de parentesco más allá de los/as hermanos/as, que son al menos tres o cuatro por habitación, pero suelen estar más agrupados por edad que por filiación. Los/as menores de 6 años andan todos/as juntos/as jugando en los pasillos, mientras que ya cuando entran a primer o segundo grado separan un poco los juegos entre varones y mujeres, y finalmente el grupo de 12-15 años ya vuelve a compartir el tiempo sin distinción de género. Todos/as los/as niños/as están escolarizados/as, muchos/as de ellos/as han repetido algún año en la escuela y algunos/as de los/as más grandes también trabajan unas horas por semana en algún negocio por el barrio.

La planta baja de la casa tiene dos habitaciones, que se utilizan para reuniones y para la merienda diaria que el Movimiento le otorga a los/as niños/as. También allí hay un salón grande y un patio, que probablemente oficiaba de espacio para el recreo de la escuela. Los/as chicos/as tienen prohibido habitar los espacios de la planta baja, salvo en el horario estricto de la merienda. El inmueble también cuenta con un tendedero, que toda la casa comparte para colgar su ropa, y que es generalmente utilizado de patio de juego por los/as chicos/as. Esto también redundaba en el reto permanente de los/as adultos/as, que temen por su ropa y por los vidrios de las ventanas que cir-

⁷ Conectar Igualdad es un programa lanzado por el poder ejecutivo nacional en el año 2010 con el objetivo de otorgarle computadoras a todos/as los/as estudiantes de instituciones públicas, desde el nivel primario hasta el terciario.

cundan el lugar, pero los/as niños/as se las arreglan para estar siempre juntos/as en algún espacio, incluso allí donde no se supone que estén.

En la planta baja del inmueble también hay un patio trasero muy grande, en el que los/as chicos/as solían jugar todo el año y también compartían unas piletas en verano, que aportaban las familias que habían podido comprarse una con algunos ahorros. Desde comienzos de 2014 nada de esto es posible, dado que el gobierno de la ciudad se quedó con una parte del patio para construir un estacionamiento privado—que hasta el momento no concretó— y la otra parte comenzó a ser utilizada por los/as adultos/as como estacionamiento de los autos que pudieron comprarse en el período de reactivación económica del país y gobiernos progresistas (2004-2014 aproximadamente). Desde entonces los/as chicos/as se quejan permanentemente del asunto, aunque sin demasiado éxito. Como describimos en la introducción al artículo, ellos/as dejaron de utilizar el patio para pasar a ocupar todos los pasillos y espacios comunes de la casa, donde se encuentran para jugar diariamente, aunque de todos lados los corran y les griten por estar donde no deben. Esta situación parecía naturalizada en las rutinas de la casa, mas resultó que no lo era tanto:

Llego a la puerta de la casa del Movimiento y entro porque está abierta la puerta, sin llave (...) Escucho las voces de los/as chicos/as que andan en los pasillos jugando a alguna cosa, como siempre. En el primer piso me encuentro con Natalia (13), Florencia (9), Pedro (8) y Ema (9) sentados/as en el piso, alrededor de una cartulina en la que estaban escribiendo algo hasta que me vieron y la taparon. Los/as saludo y les pregunto qué tienen ahí y me dicen que algo de la escolita y se ríen y discuten si me muestran o no (...). Finalmente me muestran el contenido de la cartulina [ver FOTO I] y me explican que están cansados/as de que no los dejen jugar en ningún lado de la casa y de que les saquen la pelota cuando lo están haciendo (...).

En la cartulina Natalia (13) hace los renglones en lápiz y escribe con un marcador negro grueso y algunos de colores que fueron trayendo entre todos. Van decidiendo qué poner, lo charlan y Natalia lo escribe. Están sentados/as en el piso y miran cautelosos/as cuando pasa un/a adulto/a, por si les dice algo, pero nadie parece estar controlando ni atendiendo a lo que hacen o dejan de hacer los/as chicos/as (...).

Mientras escriben, dicen que antes tenían el patio para jugar y que ahora no porque hay autos, un estacionamiento que se paga y que los grandes tienen miedo de que los/as chicos/as les hagan algo a los autos cuando juegan, que “no puede ser que prefieran cuidar los autos que dejarnos jugar”. Repiten varias veces “queremos un espacio”, “es injusto que no tengamos un lugar para jugar”, “nos da bronca que no nos dejen jugar en ningún lado” y continúan con la producción del cartel (Registro, agosto 2016).

Como mencioné anteriormente, tardé en otorgarle relevancia a las emociones en el análisis etnográfico, pero en las palabras de los/as chicos/as estas resultaron protagonistas. Los gestos de enojo en sus rostros y los elevados tonos de voz cuando repetían las frases citadas completan un cuadro social en el que la bronca frente a la injusticia se torna una condición de posibilidad ineludible para la convocatoria a la “huelga de niños”, como parte del complejo entramado social que produce la acción política colectiva (Fernández Álvarez, 2011). Sin desestimar el objetivo de

conseguir un espacio de juego propio para los/as chicos/as y la puesta en práctica de la huelga como una estrategia de negociación, asumir una linealidad causal en esta escena simplifica el complejo proceso de gestación de dicha estrategia.

Del mismo modo, podríamos evocar las prácticas adultas de lucha y organización por una vivienda digna para comprender los motivos que llevaron a los/as niños/as a realizar su propia reunión y pedir por “nuestro espacio, nuestros derechos y nuestra LIBERTAD”, como dice el cartel. Es innegable que los/as chicos/as conocen las formas de movilización de sus familias y están habituados/as a participar de las prácticas de huelga y reunión que convocaron para ellos/as mismos/as. Sin embargo, no podemos deducir de este contexto las prácticas concretas que llevaron adelante los/as niños/as del MTL en una linealidad causal, porque no solamente eso dejaría sin explicar por qué la huelga sucedió en ese momento –y no antes o después–, sino que además eso supondría que los/as niños/as están condenados/as a repetir lo que hacen los/as adultos/as sin la posibilidad de acción ni reflexión propia. Descartamos de cuajo esta explicación contextualista, y afirmamos con Rabello de Castro que “si los niños solo aprendieran aquello que los adultos quieren enseñarles la especie humana ya habría sido eliminada hace mucho tiempo” (2002: 52, traducción propia). La huelga fue convocada recién un año y medio después de que el patio quedara prohibido para los/as niños/as y nunca antes se había visto en la casa una organización de niños/as de ningún tipo. Recurrir al estudio de la emocionalidad puede echar cierta luz sobre los modos en que se construyó este hecho político.

En las conversaciones posteriores los/as niños/as mostraron su malestar frente a la falta de espacio y lo ligaron a la producción de la huelga: “Queríamos bajar [al patio] con unas amigas y no nos dejaban porque la llave la tienen solo los que tienen auto y los del consorcio y eso es injusto” (Florencia, 9, alzando la voz hacia el final de la frase) “cuando estamos en el pasillo nos echan, de todos lados nos echan” (Andrés, 8, con su cara arrugada del enojo y moviendo los brazos agitadamente); “no nos dejan jugar en los pasillos, pero después queremos salir al patio y tampoco nos dejan porque están los autos. Les importan más los autos que nosotros la pasemos bien. Y nos cansamos de eso y por eso hicimos la reunión de chicos” (Natalia, 13, parada junto a sus amigas en una actitud desafiante, moviendo la cabeza para los lados y ubicando sus manos en la cintura, conformando un ángulo con sus brazos a cada lado). Jaime (13), por su parte, utilizó un tono muy tranquilo para relatar los acontecimientos de aquel día, en una charla que mantuvimos unos meses después: “Queríamos jugar en la casa, queríamos un espacio para estar tranquilos, jugar tranquilos, sin romper nada, así tranquilos, pero jugar, porque no pueden no dejarnos jugar, ellos no pueden hacer eso” (Jaime, 13). Pasada la efervescencia del momento, la intensidad del relato se modificó, mas no así la sensación de injusticia que dio origen al reclamo:

Esa misma tarde en que los/as chicos/as llamaron a “una reunión solo de niños”, Yuri (11), pelota en mano, incluso se quejó de las contradicciones que los/as grandes presentaban sobre el tema. Con un tono de indignación, parado frente a sus amigos que permanecían sentados en ronda discutiendo sobre la huelga dijo: “esta pelota es del cumpleaños de Jacob [otro niño de dos años de la casa], pero acá nos dicen que no juguemos a la pelota, pero nos dan pelotas de cumpleaños. La próxima vez que me digan que no puedo jugar con la pelota les voy a decir que la

pelota me la dio la mamá de Pedro [tío de Jacob] y que la reten a ella” (Registro, agosto 2016).

El registro emotivo de los relatos centra la fuerza del accionar en la injusticia sentida por no tener aquello que consideran propio, natural a su infancia, y que los/as adultos/as fomentan, al mismo tiempo que limitan, en una contradicción que a los/as chicos/as les resulta insoportable, como explica Yuri. Esta escena se repitió en varias ocasiones de la vida familiar cotidiana, donde las madres les dicen a sus hijos/as que hagan algo que no sea ver la tele y ellos/as responden cosas como “pero si en esta casa no se puede hacer nada” (Salomón, 9). Si, como afirma Cabrera, “las emociones influyen e interactúan con y en nuestros pensamientos y, por ende, guían nuestro hacer, nuestras prácticas, la toma de decisiones” (2014: 202), entonces las decisiones humanas no son plausibles de aprehenderse bajo el esquema medios/fines, en tanto la producción de valor, como aquello que vale la pena de ser producido o puesto en práctica(s), no está determinado, sino que se define en los contextos sociales y particulares de la acción, como es en este caso hacer algo para resolver la falta de un espacio de juego para los/as chicos/as en la casa.

Teo (10) me explicó unos días después que la reunión se convocó porque:

El estacionamiento antes era un patio, tenía esta parte de fútbol, acá había un arco y acá otro. Y allá estaba la parte de vóley, pero el dueño quiso hacer un estacionamiento y rompió todo y después igual no hizo nada y los grandes aprovecharon y pusieron sus autos. Y ahora están los autos ahí y nosotros no podemos ni bajar a jugar a la pelota o a nada y antes podíamos. Pero ellos decidieron que no podíamos más, pero tampoco nos dieron otro lugar para jugar, entonces ahora no se puede en el patio y no se puede en ningún lado y así no se puede (Entrevista, febrero 2018).

En este punto, el enojo no es solamente por la falta de espacio en general, sino porque los/as adultos/as tomaron la decisión de aprovechar una disposición del gobierno para reducir el espacio de juego de los/as niños/as en pos de salvaguardar sus autos, de los cuales están muy orgullosas las familias, porque nunca antes habían tenido uno. En torno a este hecho las expresiones afectivas se repiten en los relatos de los/as chicos/as, que ubican una esperanza en recuperar el patio trasero que perdieron, como uno de los ejes en la construcción de su demanda. En su descripción Teo resalta las figuras de no poder hacer “nada” y la destrucción de “todo” el patio, otorgándole fuerza a su relato, que concluye en lo que él considera un evidente estado de hartazgo para los/as chicos/as. Sin embargo, la conclusión de que “así no se puede” se gesta en las propias palabras de Teo, como manifestación discursiva y corporal de sus sentimientos en torno a las disputas por el espacio de juego, como construcción emotiva alrededor de sus condiciones materiales, que resultan en condiciones para la movilización política.

La rabia que sienten los/as chicos/as por no tener un lugar para jugar se potencia cuando evocan aquello que tenían y perdieron, responsabilizando a los/as adultos/as por ambas cosas. Y es en esa significación de los hechos que los/as niños/as se convierten en un colectivo auto-percibido como “los chicos del Movimiento”, que no se había manifestado en esos términos con anterioridad. A la hora de cerrar el cartel, Natalia propuso en seguida esa auto-denominación, como una creación original del

momento, surgida a partir de un conflicto preciso, que los/as ubicó a todos/as como miembros de un mismo grupo. Fernández Álvarez explica esta conformación de la identidad compartida en su propio campo de estudio desde el registro de las emociones, en tanto este “adquiere relevancia no como un elemento o factor que permite explicar las disposiciones para la acción, sino como un registro que se extiende en la vida cotidiana y se refiere al modo en el que se establecen relaciones, se comparten experiencias y se construyen acciones comunes” (2011: 61, traducción propia).

Esta perspectiva también nos ayuda a entender que el problema de los/as chicos/as no son los retos en sí, porque los/as adultos/as gritan a los/as chicos/as y los mandan a sus habitaciones por muchos motivos, como desatender sus tareas escolares o los quehaceres domésticos repartidos entre todos los miembros de la familia. Los/as chicos/as rezongan siempre ante estas situaciones, pero no las significan como “injustas” ni sienten bronca ante ellas. Por el contrario, cuando el reto trata de los usos del espacio, los/as chicos/as se conforman en un colectivo autopercebido, que sufre la opresión del mundo adulto. La sensación de abuso puede reconstruirse de los relatos, y de ella emana la bronca frente a la desigualdad de poder en las tomas de decisiones. Porque el problema siempre está en que no les dejan “hacer nada” ni “jugar a nada”, asumiendo que hay cosas que los/as adultos/as pueden prohibir por el simple hecho de ser mayores, pero resaltando al mismo tiempo el mal uso de esa autoridad, que desconoce completamente los deseos y las necesidades de las generaciones más pequeñas: “Y sí, a veces rompemos las cosas cuando jugamos, pero no puede ser que nunca podamos jugar a nada, que nos griten cuando estamos así tranquilitos haciendo unos pases [con la pelota] o jugando con la compu” (Teo, 9).

En este contexto, el pasaje de lo individual a lo colectivo de la afectividad transforma los sentidos que esas emociones asumen, en un pasaje simultáneo de lo privado a lo público, con los/as niños/as como generadores de una problemática dentro del Movimiento que hasta entonces no existía. Fue en ese proceso de socialización que las emociones se intensificaron y adquirieron el carácter de fundamento para las acciones venideras:

Mauricio (12), Alfonso (15) y Teo (11) juegan a sacarse la pelota en el pasillo del tercer piso. Uno va al medio y los otros dos hacen pases procurando que el tercero no agarre la pelota. Cuando Teo va al medio la atrapa rápidamente y Mauricio lo empuja para que la suelte, se ríen los tres, es todo parte del juego, pero entre los empujones Teo patea la pelota muy fuerte y rebota contra una pared haciendo mucho ruido. Los tres ponen cara de que están en problemas y enseguida sale una señora de una de las habitaciones a retarlos. Ninguno dice nada, se quedan quietos y escuchan. La señora vuelve a su habitación y Mauricio, con cara de enojado, dice ‘no se puede hacer nada en esta casa, vamos a hacer otra reunión y nos van a tener que hacer el patio para jugar de una vez’. Los otros dos asienten, también con cara de enojados (Registro, marzo 2017).

Si bien no volvieron a organizar otra reunión, los/as chicos/as sí vuelven a asociar la bronca y el enojo por no poder jugar con esa convocatoria. La gestación de la reunión, que tuvo como condición de posibilidad la bronca, vuelve a surgir como posibilidad ante dicha emoción, que quedó vinculada a la práctica de aquella huelga de niños/as, desde aquel día en que ellos/as la crearon. Aquí las emociones articulan

una experiencia de frustración que se manifiesta en sus cuerpos y en sus discursos, y a partir de ellas le va dando lugar a la movilización social, en una forma inédita hasta el momento.

Las emociones colectivizadas en los encuentros cotidianos de los/as chicos/as generaron una práctica que hasta el momento no existía y una identidad nueva, en el reconocimiento de los/as demás como pares en el malestar. Estos sentimientos nos abren la posibilidad de estudiar cómo “vamos tejiendo, en nuestra vida cotidiana, relaciones que tornan posible desarrollar acciones conjuntas, más allá de nuestra intencionalidad” (Fernández Álvarez, 2011: 60, traducción propia). Allí, la bronca sentida había generado un interés por organizarse y por construir entre todos/as esa convocatoria, que no se había hecho nunca hasta entonces y que en forma individual ninguno/a podría haber llevado adelante, al menos no en esos términos.

Lo interesante, en este punto, es reflexionar sobre lo inesperado de la respuesta de los/as niños/as, para ellos/as mismos/as, que construyeron su significado en el propio proceso de socialización y producción, y también para los/as adultos/as, que a pesar de estar al tanto de la bronca y el aburrimiento colectivos, no se habían sentido interpelados a actuar frente a ello. Estos efectos inesperados funcionan, también, como condición de posibilidad para la transformación, en la idea de que el futuro no puede predecirse del pasado. En este sentido, Graeber explica que “los seres humanos imaginan lo que les gustaría tener antes de hacerlo; como resultado, también podemos imaginar alternativas” (2001: 58, traducción propia). Son estas alternativas, surgidas en las relaciones sociales, porque se produce en la acción –las prácticas– y porque vuelve a ellas con transformaciones, como es en este caso la convocatoria a “una reunión solo de niños”, una modificación de las relaciones intergeneracionales, donde los adultos se vieron interpelados por los/as más pequeños/as y debieron actuar, decidiendo otorgar la reunión y comprometerse a realizar los arreglos necesarios para brindarle a los/as niños/as un espacio de juego. Desde esta mirada, el deseo y la imaginación se tornan condiciones de posibilidad de las prácticas políticas (Fernández Álvarez, Gaztañaga y Quirós, 2017), que quedan enlazadas a las emotividades sobre las que aquellas se fundan.

5. Conclusiones: lo personal es político

A lo largo de este trabajo nos propusimos asumir que los/as niños/as son sujetos activos y reflexivos de sus realidades, inmersos en relaciones de clase y poder que los conforman, a la vez que son por ellos/as conformadas (Rabello de Castro, 2002; Cannella y Viruru, 2003; Colángelo, 2014). Desde este reconocimiento procuramos analizar la acción política colectiva llevada adelante por los/as niños/as de una casa tomada del MTL, frente a la falta de un espacio de juego. La injusticia sentida por ellos/as en esta situación se manifestó en las emociones de bronca y enojo, que resultaron condiciones de posibilidad ineludibles para comprender la movilización de las fuerzas sociales en la convocatoria de la “huelga de niños con sus derechos”. Esto quiere decir que las condiciones materiales en las que se desarrolla la vida construyen vínculos sociales, intergeneracionales en este caso, que están atravesados por las emociones, en tanto la escasez del espacio en una casa tomada –en cualquiera– configura modos de habitar el espacio para adultos/as y niños/as (Holloway y Valentine, 2000) sobre los que se construyen relaciones y sentimientos.

Los modos de vincularse que fueron gestando las emociones compartidas, en este caso, condujeron a los/as chicos/as a la auto-percepción de ellos/as mismos/as como un colectivo que atravesaba un malestar conjunto. Las emociones se alejan aquí de una producción individual hecha en una mente o un cuerpo aislado, y adquieren una densidad social, a partir de lo cual se vuelven elementos enriquecedores del análisis antropológico: “Las emociones no son puramente privadas más de lo que son los actos de cognición. Así no sabemos cómo se siente el otro, en el mismo sentido no sabemos exactamente lo que el otro significa cuando dice algo” (Leavitt, 1996: 529). La denominación como “los chicos del MTL”, que hasta el momento no existía y que tampoco se fijó en la casa tomada para el resto de las circunstancias, quedó ligada a los conflictos por el espacio de juego y a la emocionalidad colectivizada que los/as niños/as allí construyeron. La posibilidad de organizarse y luchar por aquello que consideran justo, también fue una creación producida en el compartir de las emociones de los/as chicos/as, que no había sucedido antes y que se construyó entre todos/as.

Esto quiere decir que las emociones de cada niño/a no son solamente un acto íntimo de los sujetos que convocaron a “la reunión de niños”, sino que están también moldeadas por el estar juntos atravesando una disputa de poder. Es por ello que podemos afirmar que el campo de la política está configurado, entre otras cosas, por las emociones que generan las relaciones de poder en términos individuales y grupales al mismo tiempo. Lejos de negar la existencia de un sujeto que actúa en el mundo, proponemos con este planteo llevar lo personal a lo político, en sintonía con las críticas hacia el pensamiento dicotómico de la modernidad, así como también con los desarrollos teóricos feministas de las últimas décadas (Herrera, 2011; Maffia, 2013). Aquello que cada uno/a siente no es entonces una vivencia de un cuerpo y una mente aisladas, sino que es producto de un entramado político en el que siempre hay otros/as, y que es a su vez posible modificar por esas emociones compartidas, como de hecho sucedió en el caso aquí analizado.

Asumimos el gran desafío que significa llevar al campo científico la idea de que “lo personal es político” y la necesidad de continuar profundizando la dimensión de la corporalidad para comprender mejor el lugar de las emociones en los procesos políticos e, incluso, brindarnos nuevas herramientas metodológicas. Si bien la etnografía no construye por sí misma alternativas políticas o pedagógicas (Rockwell, 2009), nos abre la posibilidad de alternar nuestra mirada para acercarnos a una mejor comprensión sobre la compleja realidad social.

6. Bibliografía

- Cabrera, Paula (2014). “Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica”. *Revista Virajes*, 16(1): 185-208.
- Cannella, Gaile S.; Viruru, Radhika (2003). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. London: Routledge.
- Colángelo María Adelaida (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.
- Curiel, Ochy (s.f.). *Género, raza y sexualidad. Debates contemporáneos*. Disponible en: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf

- Duarte Quapper, Carlos (2012). "Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción". *Última década*, 36: 25-41.
- Fernández Álvarez, María Inés (2011). "Além da racionalidade: o estudo das emoções". *Mana*, 17(1), 41-68.
- (2017). *La política afectada*. Rosario: Prohistoria.
- Fernández Álvarez, María Inés; Gaztañaga, Julieta; Quirós, Julieta (2017). "La política como proceso vivo: diálogos etnográficos y un experimento de encuentro conceptual". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(231), 277-304.
- García Palacios, Mariana (2014). "Going to Churches of the *Evangelio*: Children's Perspectives on Religion in an Indigenous Urban Setting in Buenos Aires". *Childhood's Today*, 8(1): 1-25.
- García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina (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.
- Gledhill, James (2000). *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Graeber, David (2001). *Toward an anthropological theory of value: The false coin of our own dreams*. New York: Springer.
- Guber, Rosana (2008). *El salvaje metropolitano*. Bs.As.: Paidós.
- Herrera, Coral (2011). *Más allá de las etiquetas: Feminismos, masculinidades y queer*. Pamplona: Editorial Txalaparta.
- Holloway, Sarah L.; Valentine, Gill (Eds.) (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. London and New York: Routledge.
- James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jasper, Jeff; Goodwin, James (2006). "Emotions and social movements", en Jan Stets y John H. Turner (eds.), *Handbook of the sociology of emotions*. New York: Springer, 611-635.
- Jenks, Chris (1996). *Childhood*. Londres: Routledge.
- Lander, Edgardo (2006). "Marxismo, eurocentrismo y colonialismo", en A. Borón; J. Amadeo; S. González (coords.), *La teoría marxista hoy*. Buenos Aires: CLACSO, 209-240.
- Leavitt, John (1996). "Meaning and Feeling in the Anthropology of Emotions"; *American ethnologist*, 23(3): 514-539.
- Liebel, M. (2016). "¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global". *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272.
- Maffia, Diana (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
- Lutz, Catherin; White, Geoffery (1986). "The anthropology of emotions". *Annual review of anthropology*, 15(1): 405-436.
- Mignolo, Walter (2007). "El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto", en S. Castro-Gómez; R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 25-45.
- Padawer, Ana (2010). "Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa". *Horizontes Antropológicos*, 16(34): 349-375.

- Poli, Christian (2007). "Movimiento Territorial Liberación: su historia. Piquetes, organización, poder popular". *Cuaderno de trabajo N° 77*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Quijano, Anibal (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social", en S. Castro; R. Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial*, Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 93-125.
- Qvortrup, James (2005). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rabello de Castro, Lucía (2002). "A infância e seus destinos no contemporâneo". *Psicologia em Revista*, 8(11): 47-58.
- Reddy, Walter (1997). "Against constructivism: the historical ethnography of emotions". *Current Anthropology*, 38(3): 327-351.
- Rockewll, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Shabel, Paula (2018). "«I Learn as I Please»: The Construction of Children's Knowledge in, and about, a Buenos Aires Neighbourhood". *Children and society*, 32(2): 417-428.
- Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Szulc, Andrea; Enriz, Noelia (2016). "La política, las calles y la niñez indígena en Argentina". *Cuadernos de campo*, 8 (2): 200-221.
- Thompson, Edward Palmer (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- Worsley, Peter (1980). *Al son de la trompeta final: estudios de cultos "cargo" en Melanesia*. Madrid: Siglo XXI.
- Zenobi, Daniel (2012). "La politización del movimiento cromañón entre los 'modelos caseros' y los 'modelos del observador'". *Avá*, (21): 107-125.