

Cuestiones de Sociología, n° 16, e028, 2017, ISSN 2346-8904
 Universidad Nacional de La Plata
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
 Departamento de Sociología

Procesos de experimentación y aprendizajes en contextos no institucionalizados

Experimentation and learning processes in non-institutionalized contexts

Matías Paschkes Ronis *, Emanuel Ynoub*, Amadeo Gandolfo* y Mariela Acevedo* ¹

* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
 Instituto de Investigaciones "Gino Germani". Grupo de Estudios sobre Acciones en Público, Argentina | matiasronis85@gmail.com, emanuelynoub@gmail.com, amd.gandolfo@gmail.com y acevedo_mariela@hotmail.com

PALABRAS CLAVE

Conocimiento
 Aprendizaje
 Competencias
 Pragmatismo

RESUMEN

El presente trabajo presenta una serie de investigaciones empíricas sobre temáticas diversas pero atravesadas por una dimensión común: el conocimiento y el aprendizaje de los actores en contextos no institucionalizados. Retomando perspectivas y enfoques del pragmatismo clásico y de la sociología pragmática francesa contemporánea, los diferentes estudios que se presentan se interrogan acerca de cómo los actores, en una variedad de situaciones y actividades – que van desde la militancia ambiental en un contexto local, hasta prácticas artísticas y sindicales – incorporan conocimientos que les permiten comprender y ajustarse a los mismos y desarrollar competencias de allí en adelante.

KEYWORDS

Knowledge
 Learning
 Habilities
 Pragmatism

ABSTRACT

This paper refers to several empirical research of diverse topics that are cross by a common aspect: knowwldage and learning of actors in non institutional contexts. Using clasic pragmatism perspectives and those of the contemporary french sociology, the different cases presented try to understand how do the actors, in various activitis and situations –from ecology activist in the local context to artistical and union practices – incorporate knowldage and respond this and develop habilities onwards.

Cita sugerida: Paschkes Ronis , M., Ynoub, E., Gandolfo, A., Acevedo, M.y Osswald, D. (2017). Procesos de experimentación y aprendizajes en contextos no institucionalizados. *Cuestiones de Sociología*, 16, e028. <https://doi.org/10.24215/23468904e028>



Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar una serie de investigaciones empíricas sobre temáticas diversas pero atravesadas por una dimensión común: el conocimiento y el aprendizaje de los actores en contextos no institucionalizados. Si bien en algunos casos existe formación experta, se destacan la investigación, la experimentación y la creatividad de los actores en contextos de acción novedosos. En otras palabras, cómo los actores, en una variedad de situaciones y actividades, incorporan los conocimientos que les permiten comprender y ajustarse a los mismos y desarrollar competencias de allí en adelante. Los casos presentados tienen gran variedad: desde el aprendizaje necesario para establecerse como un interlocutor válido en cuanto a problemas medioambientales hasta la formación en una práctica artística experimental de danza, pasando por el establecimiento de un sindicato, la experiencia del dibujante en un proceso de visibilización de los juicios y la trayectoria como artista de historietas. Asimismo, implican el despliegue de numerosas técnicas cualitativas: desde la etnografía hasta el trabajo de archivo, pasando por la entrevista. Pero ¿de qué tipo de aprendizaje y conocimiento estamos hablando? Si bien no pretendemos reponer debates teóricos *in extenso*, los trabajos que aquí se presentan remiten a una serie de enfoques teóricos ligados al pragmatismo clásico y abordajes pragmáticos contemporáneos, los cuales destacan la continuidad entre el conocimiento y la práctica.

Actualmente, asistimos a la emergencia de un conjunto de corrientes teóricas que rescatan el valor del saber práctico de los actores. Se destacan entre ellas las sociologías pragmáticas, las cuales irrumpen en el paisaje de las ciencias sociales francesas en la década de 1980. Luc Boltanski y Bruno Latour, dos de los más destacados representantes de estas corrientes, promueven un análisis que realza la continuidad entre el saber científico y el saber práctico-ordinario, en tanto que ambos definen un conocimiento sobre el mundo. Los actores, para actuar en él, ponen en juego un conjunto de saberes que no son solamente teóricos o cognitivos, sino fundamentalmente prácticos, ya que están ligados a la posibilidad de ajustar su acción a situaciones. El concepto de prueba es central en esta corriente sociológica, ya que desplaza la importancia del cálculo estratégico o la referencia normativa (ambos referidos a una intención del agente) para priorizar el ajuste a la situación. A través de las pruebas se analizan las competencias de los actores para ajustar o modificar una situación. En ese sentido, la continuidad del saber científico con el saber práctico-ordinario radica en que ambos suponen una práctica de investigación, en la cual el conocimiento es siempre el producto experimental del paso por diferentes pruebas y la reconstrucción de la situación.

Esta simetría entre ambos tipos de saberes y conocimientos es retomada por las sociologías pragmáticas como la etnometodología, aunque fundamentalmente se retoma de la filosofía pragmatista norteamericana. Buscamos rescatar la importancia de estas filosofías en lo que hace a su aporte a una sociología interesada en indagar la dimensión del conocimiento práctico. Nos centraremos fundamentalmente en las contribuciones de John Dewey.

El principal propósito de este autor es el de realizar una “reconstrucción de la filosofía” en base a los avances de la ciencia experimental, los cuales ponen en crisis a la filosofía moderna. El problema que Dewey identifica en la doctrina clásica radica en su concepción puramente contemplativa del conocimiento. Esta visión se basa en el modelo del espectador que contempla un cuadro acabado. Dewey opone a esto la figura del artista que pinta un cuadro, o la del carpintero para quien “las cosas son lo que ellas pueden hacer y lo que con ellas puede hacerse, es decir, cosas

que pueden descubrirse mediante ensayos deliberados” (Dewey, 1986, pp. 134-135). El conocimiento no es algo que se recibe pasivamente a través de las sensaciones sino, al contrario, mediante una “actitud agresiva” (Dewey, 1986, p. 135). El conocimiento científico no es más que la extensión de este tipo de actitud práctica al campo del laboratorio y no, como se piensa tradicionalmente, un ámbito separado, autónomo y puramente racional.

De esta forma, el dualismo moderno que separa la teoría de la práctica en relación con una concepción de conocimiento como fin en sí mismo es fuertemente criticado por la filosofía pragmatista que postula al conocimiento como instrumento de acción que se forja en la experiencia. El pensar comienza a partir de enfrentar hechos concretos que tensan nuestra experiencia habitual, que la ponen en conflicto y provocan así la exigencia de investigación.

En los próximos apartados, entonces, presentaremos una serie de investigaciones empíricas que –con base en la perspectiva de la filosofía pragmatista– resaltan la dimensión del conocimiento, la adquisición de competencias y prácticas de investigación producto de la experimentación de diversos actores y colectivos en diferentes contextos de acción.

El ejercicio de la ciudadanía como investigación práctica. La construcción del conocimiento ambiental en el partido de Tigre

En el año 2011 realizamos una investigación que tuvo como objetivo central desarrollar el proceso de constitución de la cuestión ambiental como problema público en el partido de Tigre². Nos interesaba especialmente el rol cumplido por las organizaciones ciudadanas en dicho proceso. La pregunta central en aquel entonces era la de la articulación entre ciudadanía y medio ambiente: ¿cómo el conflicto ambiental fue configurando las formas de la ciudadanía y, a su vez, cómo las prácticas ciudadanas fueron configurando la cuestión ambiental?

La investigación realizada logró dar cuenta de diferentes “momentos” en la trayectoria de la cuestión ambiental en el partido, los cuales se caracterizaron por cambios en las prácticas y repertorios de acción de las organizaciones, cambios en las formas de concebir la escala de los conflictos y en las formas de representación del espacio y el riesgo, y cambios en el modo de vincularse con las distintas esferas del Estado.

La dimensión del conocimiento es central para comprender tanto la adquisición de competencias por parte de las organizaciones como el proceso de reconstrucción de sus experiencias. Cito *in extenso* el relato de uno de los principales protagonistas:

(...) no te olvides que tampoco teníamos conocimiento. Íbamos integrando conocimiento a medida que iban apareciendo los problemas, entonces por fábricas que contaminaban, cómo se trata esto, quiénes eran los responsables, quiénes deberían hacer las plantas, cuál es la labor del Estado, ¿es la contaminación orgánica?, ¿es el Estado el que tiene que solucionarlo creando las redes cloacales y las plantas de tratamiento y la provisión de agua potable? ¿Los Estados nacional provincial y municipal? (...) todo esto que estaba tan diluido, que no era parte del idioma diario, lo fuimos aprendiendo a medida que participábamos de estas cuestiones. Era una acción más que todo, yo te

diría que primero, como ciudadanos comunes, hacía que canalizáramos denuncias de otros vecinos, que no se animaban, no sabían, no podían, equis. (Entrevista a Marcelo, participante de la Comisión de Saneamiento Ambiental de Tigre).

Dicho relato da cuenta de un momento germinal de la cuestión ambiental en Tigre marcado por el surgimiento de las Comisiones Ambientales creadas a fines de los años setenta, que vinculaban a inspectores técnicos de los municipios de Tigre y San Fernando, personal del Estado y ciudadanos residentes del Delta. Dichas comisiones constituyeron un punto inicial en la problematización pública ambiental a su vez que marcaron el origen de las primeras organizaciones fruto de dicho aprendizaje.

Se puede ver cómo la construcción del conocimiento por parte de las organizaciones, lejos de ser un proceso lineal de acumulación de un stock de saberes acerca de un objeto “exterior”, señala más bien un camino sinuoso de adquisición de competencias producto de disputas y controversias, de logros y de fracasos que vinculan las acciones de un conjunto de actores humanos (personal técnico, agentes inmobiliarios, industriales, residentes del Delta, funcionarios del Estado en sus distintos niveles) y no humanos (peces muertos, residuos industriales, inundaciones, suelo), en un proceso complejo en el cual las organizaciones ciudadanas se convierten en investigadoras activas y permanentes de lo que sucede en su entorno.

En los primeros momentos (fines de los años setenta hasta inicios de los noventa), lo ambiental se constituye como tal a partir del problema de la contaminación industrial, y el Delta como unidad de análisis es concebido por las organizaciones ciudadanas como un espacio de poco valor, que se debe recuperar a partir de un modelo de desarrollo que ponga fin a las inundaciones. Luego, a partir de los años noventa, con la llegada de diversos emprendimientos de inversión inmobiliaria, las organizaciones ambientales comienzan a defender las características propias del Delta en tanto ecosistema específico –humedal– para así impedir el desarrollo de los proyectos inmobiliarios. Dichas disputas fueron conectando a las organizaciones de Tigre con un conjunto de otras organizaciones ambientalistas de diversos municipios y enmarcando la problemática del Delta dentro del sistema de Cuencas del área metropolitana de Buenos Aires. De esta forma, se puede ver el cambio en los formatos de organización: de sociedades de fomento a fines de los años setenta, ONGs a partir de los años ochenta, a la articulación de un conjunto de movimientos de características assemblearias durante fines de los años noventa, el cual en junio del año 2007 concluye en la formación del Espacio InterCuencas.

Esta trayectoria da cuenta de cómo “lo ambiental” en Tigre, lejos de ser un objeto de conocimiento previamente existente en el interior de un espacio ya demarcado, es más bien el producto de la acción de un entramado de actores que van cobrando diferentes configuraciones y van adquiriendo competencias a la par de los diferentes conflictos urbanos. Los informes que las organizaciones fueron elaborando a lo largo de su trayectoria muestran la construcción de un conocimiento producto de la experiencia de la práctica ciudadana en el marco de controversias que entrelazan los saberes técnicos expertos con los saberes adquiridos producto de la defensa del entorno.

El proceso de formación de un sindicato. Aprendizajes de los trabajadores tercerizados

En una investigación que implicó fundamentalmente la indagación y exploración sobre las formas de subcontratación laboral y las posibilidades de asociación sindical, veremos cómo trabajadores subcontratados y en condiciones laborales precarias logran, a partir de una organización variable y el despliegue de conocimientos prácticos pertinentes, conformar un sindicato luego de varios años de reclamos.

En un comienzo los trabajadores subcontratados por Telefónica de Argentina pertenecientes a la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires desde el año 2006 plantearon reclamos a través de distintos tipos de manifestaciones y huelgas cuestionando su encuadramiento sindical. Con el propósito de hacer públicas sus condiciones de trabajo comenzaron a entablar redes con otros sindicatos y grupos de trabajadores tercerizados. A partir de pedidos a instituciones como el Ministerio de Trabajo de la Nación (MTE y SS) y el sindicato FOETRA Buenos Aires (Federación de Obreros y Empleados Telefónicos de la República Argentina) los trabajadores empezaron a consolidar su organización en razón de clarificar sus demandas, es decir, de acuerdo con las prácticas requeridas para convertirse en un interlocutor válido dentro las relaciones laborales del sector de telecomunicaciones.

El proceso transitó por diversas situaciones a las cuales los actores debieron responder y ajustarse para que la reivindicación colectiva tomara impulso y no fracasara. Las asambleas, discusiones y convocatorias internas representaron instancias en donde se planteaba continuamente la problemática de la subcontratación laboral, de la mano de las posibilidades de reclamo (petitorios, marchas, cartas institucionales, etc.). No obstante, la organización colectiva resultaba problemática.

Los trabajadores presentes: el “enano”, Tolosa y Pedro (tres trabajadores), decían que en los obradores era muy difícil juntarse porque todos se llevaban las órdenes y se iban, no era una fábrica (...) El “enano” también dijo que “los muchachos eran muy cómodos y que ya no venía ninguno, que esperaban que él les contara todo” (...) La discusión se puso nuevamente tensa porque no llegaban a un acuerdo y pasaba el tiempo... Varios de los trabajadores hablaban fuera de la sala; los llamaron y volvieron a discutir. Cuando Pedro hablaba –el resto de los trabajadores decía que hablaba en un tono muy intelectual– a los trabajadores manifiestamente no les gustaba. Y, de hecho, en las siguientes reuniones, comenzaron a tomar la palabra otros trabajadores. (Notas de campo en asamblea de tercerizados)

La incertidumbre generada en los primeros encuentros fue mermando de acuerdo a cómo los trabajadores iban aprendiendo de las distintas situaciones que se iban presentando. Fueron adquiriendo competencias para poder amplificar y visibilizar sus demandas. Sucesivamente, se iban realizando los primeros contactos con dirigentes gremiales, e inclusive con otros trabajadores tercerizados, y a su vez, se aprendía también de los conflictos e intereses que implicaba hacer público un reclamo o manifestarse colectivamente. A modo de ejemplo, en una asamblea conjunta con representantes del sindicato Foetra Buenos Aires cuando se propuso hacer un paro por parte de los trabajadores, “los dirigentes hablaron con confusión y después salieron del salón. Se fueron antes de que terminara la reunión. Dijeron que ‘iban a estar todos despedidos si hacían una protesta’”. (Notas de campo en asamblea de tercerizados).

Estos contactos y disensos, al no generar un acuerdo con la dirigencia sindical, promovieron una campaña de concientización sobre la problemática de la subcontratación hacia la totalidad de los trabajadores del sector telefónico. Los tercerizados, de este modo, lograron efectuar un paro inédito en conjunto con los trabajadores de planta de la empresa Telefónica de Argentina, durante el cual se logró la solidaridad entre trabajadores telefónicos con distintas condiciones de contratación. Consecuentemente, luego de la medida de fuerza, se logró un acuerdo entre la Empresa Telefónica y el MTE y SS.

Más adelante, durante el año 2010, después de varios intentos de negociación, tanto con el sindicato FOETRA como con el MTEySS, los subcontratados decidieron inscribirse como sindicato en el marco de la central sindical CTA (Central de los trabajadores argentinos). El sindicato con inscripción gremial pasó a llamarse, desde 2010, Uettel (Unión de Empleados y Técnicos de las Telecomunicaciones). Este paso significó una nueva etapa del conflicto dado que el acuerdo con el MTEySS no se cumplió y la problemática de las condiciones de trabajo no fue resuelta por el sindicato FOETRA.

Este proceso que desembocó en la inscripción gremial tuvo marchas y retrocesos. Se realizaron ajustes permanentes para poder hacer públicos los reclamos. Éstos lograron consolidar al grupo de trabajadores como actor político institucionalizado. De este modo, la constitución del sindicato, lejos de ser una serie de decisiones verticales, devino de una acumulación de disputas y pruebas que los actores fueron ensayando a medida que desplegaban y aprendían distintos modos de organizarse.

¿Cómo ser un dibujante? Aprendizaje e industria en los años 40 y 50

Aquí reconstruiremos los devenires profesionales en la vida de Jules Feiffer, dibujante norteamericano de historieta activo desde 1940 hasta el presente. Pondremos el énfasis en el desarrollo de la técnica y el aprendizaje de las prácticas necesarias para establecerse como un artista con un estilo reconocible y construir una trayectoria. Este apartado se inserta dentro de una sociología del arte, que se considera como una forma de acción colectiva entre múltiples participantes en red (Becker, 2008) y como una forma de trabajo cuyas prácticas locales concretas merecen ser investigadas, en sintonía con ciertas líneas de investigación etnometodológicas (Heritage, 1990).

Para Feiffer, dibujar nació como una experiencia infantil, un juego. Deslumbrado por los *comics* que lee en los periódicos decora la vereda con tiza: “La tiza es mi arma, la vereda mi arena de combate (...) Dibujo en trazos grandes e intrépidos. No sé lo que he dibujado hasta las primeras líneas. Es... Popeye.” (Feiffer, 2012, p. 7, traducción propia).

En este primer momento se observa su saber práctico en su veta más experimental. Ni él mismo sabe a ciencia cierta qué dibuja hasta que termina. Su actividad no ha adquirido aún reflexividad ni reglas. Varios años más tarde ingresa como ayudante de Will Eisner³ y el dibujo se troca en trabajo y repetición. Dice Eisner: “fui el primero en producir revistas de comics en masa (...) hacíamos series de *comic-book* más o menos de la manera en que Ford hacía autos.” (Benson, 2005, traducción propia). Dice Feiffer:

Esencialmente me contrató como un *groupie*. Y luego tuvo que encontrar cosas que yo pudiese hacer y resultó que no podía hacer nada. Todas las cosas que creía que podía hacer las hacía terriblemente (...) Estaba enamorado de una habilidad para la cual resultó que no tenía ninguna vocación. (Morton, 2009, traducción propia).

Feiffer halla que, incluso en una esfera de actividad de reciente desarrollo y reglas inciertas como la historieta, hace falta la evolución de un saber práctico para convertirse en profesional. Si no “no podía hacer nada”. El momento en que ingresa en la industria es de gran efervescencia, fundacional; se requerían trabajadores a destajo y todo estaba por hacerse. Las estrategias para ingresar en el mismo no estaban codificadas y artistas de muy dispar talento se iniciaron en el oficio en ese entonces. La forma más común para comenzar una carrera era aquella que emprendió Feiffer: ponerse al servicio de un artista de mayor trayectoria en actividades repetitivas y menores del oficio dentro de un estudio donde trabajan otros profesionales, y “aprender en el trabajo” los repertorios estilísticos estándar. Como mencionan Becker y Faulkner: “Lo que aprenden depende de con quién tocan y bajo qué circunstancias tocan. Pero cada trabajo es una situación potencial de aprendizaje” (Becker & Faulkner, 2009, p. 61). Sin embargo, también es importante destacar que la actividad del dibujante de historietas raramente contó con carreras o instituciones de educación formal. Recién en los años 50 surgirán academias (la mayoría por correo), generalmente apadrinadas o propiedad de algún dibujante que promovían la carrera del historietista no como un trabajo artístico sino como una manera de ganarse la vida.

A Feiffer esta experiencia le permite incorporar conocimientos hasta un punto en que se vuelve asfixiante y repetitivo: “yo escribía [las historias] en papel de oficina (...) Luego transfería eso a las páginas terminadas. Y hacía mi propio planteo de página y el diálogo. Él [Eisner] lo revisaba, lo re-escribía, y ciertamente re-planteaba la página.” (Morton, 2009). La producción de una historieta, entonces, se transforma en el pasaje a través de una serie innumerable de pruebas, ensayos y errores, que culminan en algo que satisface en primer lugar al maestro/empleador. En este proceso, además, adquiere otras habilidades como letrear o realizar guiones.

En 1951 es llamado al servicio militar. Sin embargo, sigue buscando su línea: “No podía manejar un pincel muy bien, no podía manejar una lapicera. Podía manejar un lápiz, pero no podés reproducir el lápiz (...) tropecé con una técnica consistente en emplear tarugos de madera, que me daba una línea seca que me gustaba mucho” (Groth, 1988, p. 50, traducción propia). Mientras tanto recorre editoriales para que publiquen *Munro*. Todas le dan la espalda por ser un desconocido, pero nota que los editores leían un nuevo diario, *The Village Voice*. Visita sus oficinas en 1956, ofrece sus tiras y recibe la respuesta “Cualquier cosa que traigas, te la vamos a publicar” (Feiffer, 2012, p. 182). Allí publicó la tira que se convirtió en su obra más famosa y que dibujaría durante los siguientes 40 años. La falta de institucionalización y de conocimiento universalmente aceptado como válido se observa en la falta de restricciones de los editores, que se trocan, a su vez, en una libertad inusitada para un artista que, sin embargo, ya había perfeccionado su repertorio a través de la repetición en el trabajo.

“Aprender a dibujar”, entonces, es un proceso que implica el desarrollo de técnicas y herramientas gráficas, de una línea propia, pero también de una rutina industrial o editorial, de la repetición supervisada. Y, asimismo, el despliegue de habilidades relacionales, de un conocimiento sobre

dónde, cómo, por qué y en qué circunstancias publicar. En la trayectoria de Jules Feiffer comprobamos que existe un equilibrio continuo entre creatividad-experimentación y repetición vinculado con la práctica laboral, características fundamentales de un campo como el de la historieta que oscila permanentemente entre el arte y la industria.

La experiencia del “dibujante-testigo” en los juicios por lesa humanidad

En el marco de una investigación sobre las formas de presentación pública de los reclamos de justicia de la Agrupación H.I.J.O.S. y los recursos expresivos-estéticos que se movilizan en esas prácticas, presentaremos en estas líneas la experiencia de una dibujante que participó de la convocatoria a dibujar en los juicios por lesa humanidad.

La nulidad de las leyes de Obediencia debida y Punto final en el año 2005 dio lugar a la reapertura de distintas causas contra genocidas de la última dictadura militar, varias de las cuales tuvieron lugar en los tribunales de la Justicia Federal de Comodoro Py. Estos juicios públicos se desarrollaron en el marco de una particular prohibición: no estaba permitido tomar registro fílmico de lo que sucedía en las salas. En el año 2010, bajo las consignas "No se los puede filmar pero se los puede dibujar", "Vení a dibujar a los juicios" y “Los juzga un tribunal, los condenamos todos”, H.I.J.O.S. lanza junto al Instituto Nacional Universitario de Arte (IUNA) una convocatoria a concurrir a las audiencias a dibujar y así construir un registro visual de lo que ocurría en los juicios con la finalidad de darles difusión y colaborar en la condena social a los genocidas. La experiencia quedó plasmada en el libro *Acá se juzgan genocidas. Dibujos, crónicas y fotos*, en el que se compilan los dibujos y las crónicas de distintos artistas y estudiantes de diversas cátedras que se sumaron a la propuesta.

Las imágenes elaboradas por estos "cronistas-testigos" de los juicios constituyen un material documental que registra lo ocurrido en las audiencias y se convierte así en un documento de memoria colectiva, producto de las estrategias novedosas que despliega la agrupación ante los distintos escenarios de reclamos de justicia. En el relato de su participación en los juicios y su reflexión acerca de la conversión en “dibujante-testigo”, Azul Blaseotto⁴ da cuenta de este proceso de experimentación, tanto en cuanto a los materiales a utilizar y a qué dibujar, como en relación con las reflexiones en las que derivan esas asistencias:

Mirando mis dibujos en retrospectiva creo reconocer diferentes momentos marcados por los diferentes puntos de vista y materiales para realizarlos. Es así que en un primer momento la atención se posaba en los represores, sus alegatos y los argumentos de su defensa. Esos primeros retratos están hechos a lápiz grafito y blando. No hay borriones pero sí muchas tachaduras. Hay también cantidad de anotaciones, demarcaciones y preguntas más referidas tanto al vocabulario jurídico como a datos históricos. Los tipos de papel, gramaje y formato fueron variando a medida que probaba diferentes enfoques de lo que estaba viendo. En paralelo al dibujo, me iba sorprendiendo de las ramificaciones políticas, filosóficas, estéticas y personales que surgían de mi presencia allí. (...) A esta etapa de mi trabajo, donde priman los rostros identificando a represores y se genera un conocimiento espacial y contextual, la denominé “registro documental duro”

(Blaseotto, 2013, p. 5).

Luego la autora reflexiona sobre lo que se constituye como la segunda instancia de su participación como dibujante-testigo en los juicios haciendo hincapié en las características que le imprime al dibujo ser el producto de una práctica política y colectiva, y no meramente “documental” y “descriptiva”:

En las imágenes más borrosas y menos figurativas, tanto propias como de otros dibujantes que han concurrido a las audiencias en el año 2010, hay detalles que amplían el sentido a la convocatoria de H.I.J.O.S. Una mancha apretada representa a un público grande, apretado también; un rostro masculino frente al micrófono, con su mirada no hacia el público sino a otro lugar, seguramente al hilo de sus propias vivencias, dice: “No podía morir... y aquí estoy”; el trazado enfurecido del recorrido de un secuestro; otro rostro que ya no es rostro sino grito y desesperación. (...) El dibujante documenta el paroxismo de un instante en que la angustia, tristeza, impotencia, silencio atraviesan cualquiera de este tipo de declaraciones, y en/a través/sobre o debajo de las palabras se hacen carne. (...) Es un testigo que mira y acciona en tanto que dibuja. Estos juicios inauguraron la oralidad pública del ritual judicial en la Argentina y también inauguraron la figura del dibujante testigo. (...) lo que prima en el caso argentino, aunque haya excepciones, son los afectos, las emociones que la asistencia a los juicios despierta en quien dibuja, y por lo tanto lo que aparece es un registro expresivo más documental propiamente dicho (Blaseotto, 2013, pp. 6 y 7).

Más allá de los repertorios de técnicas y materiales conocidos y comunes a todos los dibujantes, podemos observar que lo que configura qué se dibuja y cómo se dibuja es un “repertorio en acción”. En el marco de los juicios por lesa humanidad, ésta es una actividad que adquiere dimensiones no sólo estéticas y expresivas sino políticas, y por ello "lo que queda expuesto en esos trazos rápidos, nerviosos y cargados de emocionalidad no es el rostro inculcado exclusivamente (el parecido icónico), sino el desarrollo de un evento, el momento mismo de acusar a esa determinada persona. Y creo que lo que esto provoca en el receptor es una **comprensión del fenómeno criminales de lesa humanidad siendo juzgados**" (Blaseotto, 2013, p. 6. Las negritas son de la autora).

Aprender bailando con otros. Movimiento y experiencia compartida en la danza porteña contemporánea.

Entre los años 2009 y 2014 realizamos un trabajo etnográfico en el circuito de formación no oficial de danza en Buenos Aires a partir del cual analizamos el problema del conocimiento y la transmisión de saberes en el baile. La noción de circuito delimita una red de relaciones entre diversos maestros independientes de danza y grupos de discípulos en la ciudad de Buenos Aires, que se organiza sin la mediación de instituciones gubernamentales o académicas y ofrece un mapa de actividades fundado en la centralidad del vínculo directo entre bailarines formados y aprendices. Transcribimos a continuación un fragmento de las notas de campo en el que se puede apreciar el rol central que desempeñan la guía docente y la experiencia compartida por los alumnos durante las clases en relación con la adquisición de conocimientos dancísticos a través de la prueba y la experimentación del movimiento bailado:

La propuesta de Ana es que nos juntemos en dúos. Y agrega “Uno va a ser el maestro. Digo maestro porque él le va a proponer abrir caminos en su cuerpo. Lo muestro con Vero y Cris”. El dúo se acerca y se disponen a seguir la consigna en el centro del salón. Entonces Cris comienza a mover algunas partes del cuerpo de Vero, el hombro, el costado del fémur, la mano derecha. Ella continúa el movimiento unos momentos y hace una pausa. Ana irrumpe “¡Momento! ¿A ver Vero esa posición a la que llegas? No la abandones. Yo sé que nos cuesta la forma, pero el estar así (y aquí hace un gesto de flacidez y flojera) no es *lo natural*, es una decisión igual que ésta otra (se coloca en una posición más extendida en el espacio). Son decisiones y, entonces, ustedes que están bailando, están estudiando las formas, expandan las direcciones hacia el espacio”. Vero responde ampliando sus movimientos intencionadamente, la maestra la alienta a continuar por esa vía: “Esas manos, esos dedos, se mueven y dibujan el espacio como si estuvieras haciendo señales de tránsito en un planeta extraterrestre. Si tienen sentido para vos, tienen sentido para nosotros”. (Registros personales tomados durante el trabajo de campo desarrollado en las clases dictadas por Ana Frenkel, abril 2012).

En estas breves notas podemos apreciar la necesidad de una escucha atenta de la propuesta en juego que les permita a los practicantes activar su capacidad reflexiva y creativa, desmontando hábitos, conceptos y modos establecidos de transitar la experiencia del movimiento; por ejemplo, cuando Ana (la maestra) le pide a Vero no confundir el movimiento “natural” con la actitud de “abandonarse”. Existe aquí un esfuerzo deconstructivo de lo que habitualmente se entiende como movimiento natural y que en los términos descritos por la docente se configura en una actitud de “abandono” de las capacidades cinéticas. Esto exige al alumno reconsiderar la experiencia que se está llevando a cabo desde nuevas miras y definiciones. Así entendido, el aprendizaje requiere de un esfuerzo de apropiación de la experiencia transmitida por el docente y no una mera repetición mimética o copia de movimientos en serie.

Un motor central dentro de la clave de enseñanza aquí analizada es *la decisión*, que según la performance docente permite activar direcciones de movimiento y convoca a la imaginación. En este paradigma, la decisión de hacer un movimiento tiene sentido para quien la realiza, es la creación de un lenguaje que permite expresar estados, sensaciones, ideas y dinámicas de desplazamiento; es aquello que decidimos hacer de manera consciente y a lo que, por lo tanto, le otorgamos sentido con todo nuestro cuerpo. La experimentación del movimiento se presenta entonces para los bailarines como la posibilidad de descubrir los propios hábitos y traspasarlos. En éstos términos, el conocimiento no reside en la perfección de una técnica objetivada (sea del estilo y género que se nos ocurra), sino en la puesta a prueba de diversas consignas creativas desarrolladas por los docentes, quienes detentan formaciones eclécticas y orientadas a la renovación constante de pedagogías y formatos establecidos en el mundo artístico de la danza.

La clase se presenta como un dispositivo que produce múltiples experimentos coexistentes. Las mismas consignas despiertan en cada practicante situaciones diferentes de reconocimiento del hábito creado en el pasado y maneras propias de responder al desafío cognitivo, promovido por la práctica consciente del baile en situación. Los alumnos deben bailar con distintos compañeros y es a través de este “bailar juntos” que cada experiencia se vuelve única, ya que combina en una misma propuesta diversos repertorios de movimiento (el bagaje de hábitos, técnicas y conocimientos ya

adquiridos por cada bailarín) que deben confluir para resolver de manera conjunta las situaciones problemáticas del ejercicio. Estas experiencias conciben el conocimiento como un saber puesto en acción, y dan continuidad en la práctica a la relación entre hábito y creación. Para los bailarines formados en este circuito “aprender a bailar” es un proceso complejo que implica la construcción de un repertorio compartido de movimientos y habilidades relacionales (aprender bailando con otros), y que propone un oscilar atento entre hábitos incorporados en el pasado⁵ y el abismo de crear movimientos con sentido renovado.

Notas

¹ Integrantes del Grupo de Estudios sobre Acciones en Público (GEAP) con sede en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani” (Facultad de Ciencias Sociales - UBA). Este grupo, dirigido por el Dr. Gabriel Nardacchione, se dedica a estudiar diferentes situaciones a partir de las cuales aborda las capacidades y resistencias de los actores en la publicización de la acción.

Matías Paschkes Ronis es licenciado en Sociología (UBA) y doctorando en Antropología Social (UNSAM-IDAES). Emanuel Ynoub es licenciado en Sociología (UBA), magister en Ciencias Sociales del Trabajo (Ceil-Piette del Conicet) y doctor en Ciencias Sociales (UNGS-IDES). Amadeo Gandolfo es licenciado en Historia (UNT) y doctor en Ciencias Sociales (UBA). Mariela Acevedo es licenciada en Sociología (UBA), magister en Investigación Social (UBA) y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Denise Osswald es licenciada en Sociología (UBA) y doctoranda en Antropología Social (UNSAM-IDAES). Conforman el equipo docente de la materia “El lado ‘B’ de la sociología. Nuevas sociologías pragmático-pragmatistas y su reencuentro con viejas tradiciones”. (Facultad de Ciencias Sociales - UBA. Cátedra: Nardacchione).

² El partido de Tigre se encuentra ubicado en la zona norte del Gran Buenos Aires. Su característica principal es que el sesenta por ciento del partido abarca la primera sección del delta del Paraná y sus islas de baja altitud. Ocupa 220 km² de islas, mientras que en el continente ocupa 148 km².

³ Famoso autor de historieta norteamericano, inventor del término *novela gráfica*.

⁴ El relato de su experiencia se encuentra en la ponencia “Dibujar los juicios: experiencias del registro activo”, presentada en el VI Seminario Internacional Políticas de la Memoria “30 años de Democracia en Argentina. Logros y desafíos”, el 7, 8 y 9 de noviembre de 2013.

⁵ Me refiero a los hábitos incorporados en el pasado por cada individuo que participa de la situación de baile experimental. Estos hábitos reconocidos por los propios actores durante la ejercitación responden a usos sociales del cuerpo en movimiento que son cambiantes o no siempre resultan eficaces para el “fluir” del baile.

Bibliografía

Becker, H. & Faulkner, R. (2009). *Do You Know...? The Jazz Repertoire in Action*. The University

of Chicago Press: Chicago.

Becker, H. (2008) *Los Mundos del Arte*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Benson, J. (2005). Will Eisner: Having something to say. *The Comics Journal* 267. Disponible en: <http://www.tcj.com/will-eisner-having-something-to-say/>.

Blaseotto, A. (2013). *Dibujar los juicios: experiencias del registro activo*. Ponencia presentada en el VI Seminario Internacional Políticas de la Memoria “30 años de Democracia en Argentina. Logros y desafíos”, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Espacio Memoria y Derechos Humanos, Buenos Aires, Argentina.

Boltanski, L. y Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Mesnil-surl’Estrée: Gallimard.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Dewey, J. (1986). *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Editorial Planeta-Agostini

Feiffer, J. (2012). *Backing Into Forward: A Memoir*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

Groth, G. (1988). Memoirs of a pro-bono cartoonist. An interview with Jules Feiffer. *The Comics Journal*, 124, pp. 36-95.

Heritage, J.C. (1990) “Etnometodología”. En: *La teoría social hoy*, México: Alianza.

Latour, B. (1992). *La ciencia en acción*. Barcelona: Labor.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Morton, P. (abril de 2009). An interview with Jules Feiffer [mensaje en el blog *Bookslut*]. Disponible en http://www.bookslut.com/features/2009_04_014319.php.