

Keywords: Cinema - identity - segregation - cultural representation - diversity

Resumo: Este projeto analisa a relação do cinema de Hollywood com a diversidade étnica e como isso se reflete no espectador pós-moderno. Inicialmente, analisa-se a estreita relação do filme com o processo de erosão étnica, analisando-o do ponto de vista econômico, além de suas conexões com o racismo. Há também um cálculo do impacto que o fenômeno tem no espectador e a

necessidade de representação cultural na tela grande. Finalmente, o projeto se referirá a um novo espectador que não se dobra mais no processo e procura maneiras de se rebelar contra ele.

Palavras chave: Cinema - identidade - segregação - representação cultural - diversidade

^(*) **Luz Colliud.** Licenciada en Dirección Cinematográfica (Universidad de Palermo). Guionista y escritora de ficción.

Pedagogía de la propulsión en las artes vivas

Fecha de recepción: julio 2019

Fecha de aceptación: septiembre 2019

Versión final: noviembre 2019

Laura Cornejo ^(*) y Jéssica Orellana ^(**)

Resumen: ¿Qué pedagogía requiere el docente de artes vivas para que él mismo se adapte a los cambios de dinámicas de la sociedad? Necesitará crear e imaginar nuevas maneras de abordaje de contenido, posicionarse como un docente escénico, enunciar consignas que planteen desafíos y diferentes grados de complejidad desde un decir concreto y que permita la resolución abierta, posibilitando la propia poética pedagógica del/la egresado/a.

Un docente escénico que sea consiente que la pedagogía de la propulsión se genera en el convivio donde las consignas persiguen un fin rizomático, dando origen a la búsqueda de diferentes identidades estéticas.

Palabras clave: Pedagogía - artes vivas – consigna – cuerpo - entrenamiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 192]

Introducción

En la presente ponencia se pretende explicar y analizar lo que hemos llamado pedagogía de la propulsión en las artes vivas, con la intencionalidad de profundizar en una mirada focalizada hacia la enseñanza aprendizaje de las artes en nivel superior universitario. Para ello el texto dialogará con pensamientos y conceptos de diferentes autores, entre ellos Jorge Dubatti, Walter Benjamin, Patrice Pavis, Guido Raquel y Le Breton David logrando amalgamar con una mirada pedagógica desde la práctica vivencial áulica.

Se aborda la pedagogía de la propulsión según la metodología propuesta por Jorge Dubatti (2010), en su análisis *Filosofía del Teatro* (2006), donde aborda a la poética teatral desde tres ángulos de análisis: el trabajo, la estructura y la concepción de arte que tengan los hacedores analizados. Las mismas forman una unidad que hacen a la totalidad de la poética. A su vez se relaciona con la territorialidad y la historicidad, donde crean esos “mundos paralelos al mundo”. En este contexto, se organiza la siguiente ponencia en cuatro momentos, comenzando por la concepción de pedagogía de la propulsión, su recepción y convivio; en segundo lugar proponemos pensar a la consigna como un paisaje corporal; luego desandamos el posicionamiento y emancipación de esta pedagogía dentro de las artes vivas; y finalmente una invitación a problematizar e interrogar esta pedagogía con cuerpos sensibles de nuestra época actual.

El texto que aquí se presenta da cuenta de una manera particular de resignificar el abordaje pedagógico para

las artes vivas, bajo la construcción personal-profesional, resultante del tránsito por distintos saberes, prácticas, técnicas y espacios de formación, que hemos vivido como docentes escénicos.

Pedagogía de la propulsión

Consideramos que la formación de un docente de arte debe tener la misma rigurosidad conceptual y procedimental que la de un artista propiamente dicho, y mucho más ya que se trabaja con futuros profesionales que tendrán a su cargo la formación integral de otras personas. Este recorrido posibilitará a los estudiantes disponer de las competencias requeridas en el manejo de los recursos técnicos e interpretativos propios de las artes vivas, utilizándolos creativamente en el ejercicio de la docencia. Se considera pertinente para este tipo de formación la pedagogía propuesta que tiene como características identitarias el convivio, lo aurático, lo rizomático, lo escénico y lo corpóreo de las artes vivas. Para ello es necesario conceptualizar cada una de ellas para comprender el carácter de la pedagogía planteada.

Las artes vivas asumen al cuerpo como motor de su razón de ser, y todo lo que el mismo conlleva: su movimiento, su fuerza, sus formas, sus configuraciones, sus contradicciones, sus inherencias, sus agrupaciones, su espacio, su individualidad y colectividad, su visibilidad y su invisibilidad. Según Pavis, no son un género nuevo, sino que son prácticas conocidas y excluidas del teatro literario y visual, que incluye: la *performance*, el *body art*, las artes visuales, la danza, el teatro físico,

el mimo, el circo, etc. (Patrice Pavis, 2016:35). Su presencia viva tiene un fundamento filosófico basado en representar un pensamiento, en crear una situación, en convertirse en un acontecimiento del movimiento, de la vitalidad. En este caso el concepto de artes vivas no estará tomado solo desde una mirada escénica, sino que se abordará a partir del campo educativo formativo.

Las artes vivas tienen la identidad de producirse en el tal mentado *aquí y ahora* definido como un comportamiento o situación que parece ocurrir por primera vez, al tiempo que compromete al artista en su totalidad, implicando tanto sus aspectos físicos, emocionales y psíquicos. Siguiendo a Dubatti (2014), el convivio es la reunión entre artistas, técnicos y espectadores, a la manera ancestral del banquete o simposio griego, en una encrucijada territorial y temporal cotidiana (una sala, la calle, un bar, aula, etc. en el tiempo presente), sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro. En tanto acontecimiento, cultura viviente, no admite captura o cristalización en formatos tecnológicos (p:124). Con lo cual, se piensa en transpolar esta metáfora de simposio griego al convivio que se crea en el espacio áulico in situ.

Es decir que, son expresiones que transmiten, reciclan, problematizan y traducen experiencias que sobrepasan límites culturales. Estas combinan tradiciones, crean un diálogo expresivo entre el cuerpo individual y el cuerpo social y todo lo que sus problemáticas engloban, sin dejar de lado la importancia que tiene el escenario en el que suceden.

Alejandro Catalán (2014) expresa, que la actuación no se produce solo en la puesta en escena en convivio con el público, sino que la misma empieza a aparecer desde el primer momento en que se produce el ensayo o entrenamiento. Este concepto cobrará fuerza en la observación ya que posiciona un punto de vista sobre la actuación de manera integral. Así mismo, esta mirada se proyecta en el campo educativo en donde la acción artística se va produciendo en el convio de la enseñanza aprendizaje y en la práctica de sociabilización de cuerpos presentes y de afectación comunitaria. Entonces, si en el mismo entrenamiento áulico el estudiante/artista ya se encuentre produciendo escena ¿Cómo buscamos generar ese estado de consciencia? Hemos diferenciado a las artes vivas de las artes como la fotografía, la plástica, el cine y la poesía; ya que las artes vivas solo acontecen en una dimensión aurática de presencia corporal – espiritual de artistas con el público y los técnicos. El aura es irreproducible e instantáneo. Por lo tanto el centro aurático de las mismas, eleva al arte en una dimensión de peligrosidad de la que el cine por ejemplo carece. El intérprete puede morir ante nuestros ojos, equivocarse, lastimarse, olvidarse del texto, las coreografías, las pautas. De esta manera en el acto de enseñanza aprendizaje la importancia de lo vivencial in situ se vuelve significativo e irreplicable.

Tomamos las palabras de Ricardo Bartís citadas en Dubatti (2003) acerca del teatro, y las resignificamos para las artes vivas, para decir que son una *performance* volátil, pura ocasión, algo que se deshace en el mismo momento en que se realiza, algo de lo que no queda nada. Y está bien que eso suceda, porque lo emparenta profundamente con la vida, no con la idea realista de una copia de la vida, sino con la vida como elemento efímero, discontinuo.

En cuanto a la importancia del cuerpo para las artes vivas, se considera primordial la afinación del instrumento, desde una mirada integral, que prepara, desarrolla, alinea, escucha, desde una búsqueda interior y técnica para que logre originalidad y potencia. Entonces, ¿qué tiene que tener en cuenta el docente en un profesorado de artes vivas? El docente debe predisponerse a guiar, contener, potenciar, entrenar, delimitar y romper ciertas estructuras forjadas para poder ver lo nuevo que aparezca. Por lo tanto se necesita un docente sensible, despierto, atento, permeable, vulnerable pero con objetivos claros ¿A qué se enfrenta el docente? Y en esa búsqueda pedagógica, al docente ¿Cómo lo transforma? ¿Aparece la duda? ¿Qué se pregunta, qué pregunta? ¿Cuáles son sus límites?

Pavis (2016), expresa que el cuerpo del actor, del bailarín o del *performance* es el resultado de un proceso, de un establecimiento de convenciones y técnicas del cuerpo para hacerlo eficaz y expresivo, integrarlo al conjunto del grupo y más tarde a la representación en su totalidad. Todo se corporiza en los cuerpos en representación, incluso el poder y el capital. Basta con utilizarlo, entrenarlo, poner a prueba sus técnicas corporales para que toda una cultura se encarne/ corporice en él.

Ahora bien, para lograr la afinación del instrumento desde la propia experiencia, proponemos la pedagogía de la propulsión que se genera en el convivio, donde las consignas persiguen un fin rizomático, dando origen a la búsqueda de diferentes identidades estéticas. En este posicionamiento pedagógico es importante mencionar que algunos estudiantes pueden lograr reconocerla y desarrollarla; otros llevan un proceso más largo de búsqueda y finalmente están los/as que se resisten a descubrir la propia.

Profundizando en este enfoque, el abordaje pedagógico parte desde consignas rizomáticas que conllevan a generar la necesidad de aceptación del propio sujeto, habilitar la contradicción, permitir la posibilidad desde el error y el caos, reconocerse en el estereotipo, visibilizar los movimientos/ acción vicio; para así poder romper con el resultado exitista y funcional propio, sin desconocer e ignorar la técnica profesionalizante. Esta apertura posibilitará una construcción recíproca y colaborativa del conocimiento, que conlleva a la resignificación en el convivio. Por otro lado este posicionamiento propiciará a un/una futuro/a docente permeable y plástico frente a la posibilidad de llegar a leer y comprender los diferentes contextos educativos.

Es decir que, la pedagogía de la propulsión nos lleva a problematizar el aprendizaje/enseñanza, de abrir nuevos debates, nuevos puntos de vista, transitar un proceso creativo de búsqueda y experimentación, a través de la propia vivencia en convivio con otras vivencias. Por lo tanto se generaran códigos, formas deformadas, miradas subjetivas o personales. No hay estética que no determine una técnica y tampoco hay técnica que no vaya a parar a una estética consciente o inconscientemente.

El paisaje corporal de la consigna

La enseñanza es una actividad interpersonal, donde docentes y estudiantes buscan entenderse unos a otros/as, y en este proceso de búsqueda puede observarse las cualidades del docente y su impronta artística, como lo hemos denominado: docente escénico. El mismo es un artista

interpretativo, es el formador que tiene la capacidad de pensar, sentir, intuir y adaptar su *performance* dependiendo de las individualidades de los alumnos, con el fin de generar comprensión y crecimiento de su colectivo. Otra particularidad, es que logra la metamorfosis de roles (hacedor/ espectador) en un mismo tiempo y espacio, es decir generando un convivio dentro del aula.

A su vez, este docente escénico tiene como herramienta a la consigna, siendo la misma orientadora de sentido y no como mandato, orden o sistema. Ya que apunta a dejar de lado el resultado exitista, pero sí busca estimular el compromiso con la tarea. Así mismo, un formador de formadores de artes vivas, requiere conocer y vivenciar la integración de las técnicas, independientemente de la profundidad de la práctica, que supone un trabajo del cuerpo apoyado sobre una permanente reflexividad. Para la pedagogía de la propulsión, la consigna condensa su esencia, es decir que en ella está todo el arte y creatividad del docente escénico. Busca en su enunciación que sea concreta y con resolución abierta, donde la misma va a transitar de manera progresiva desafíos y complejidades. ¿Cómo generar las consignas para la pedagogía de la propulsión?

Adentrarse en este posicionamiento para la enseñanza, requiere de la apropiación de las técnicas y del manejo de las mismas para luego desestructurarlas y generar nuevos sentidos; es decir que conlleva un entrenamiento sostenido y progresivo para la creatividad de las mismas, un libre juego. Para Kant el libre juego en el arte se relaciona con suspender el poder de la forma sobre la materia, de la inteligencia sobre la sensibilidad. Por ende, el juego permite derribar la oposición entre forma inteligente y materia sensible.

Un docente escénico es el/la que logra la metamorfosis de roles; que genera en su espacio pedagógico el convivio, lo aurático, el abordaje de lo técnico desde un entrenamiento hacia la búsqueda de la identidad estética del estudiante. Entonces, ¿cómo lo hacemos? ¿Desde qué compromiso social y artístico intervengo?

Afirma Le Breton (2016), que el cuerpo tiene que transformar para generar pensamiento. El cuerpo está mezclado al mundo y el individuo solo toma consciencia de él a través de su sentir

(...) la única manera de conocer el cuerpo- escribe Merleau Ponty- es viviéndolo; es decir, tomando por mi cuenta el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Yo soy, pues, mi cuerpo, por lo menos en la medida en que tengo una experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un esbozo provisorio de mi ser total. Así, la experiencia del cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al sujeto del objeto y al objeto del sujeto, y que no nos ofrece otra cosa que un pensamiento del cuerpo o un cuerpo como idea, no la experiencia del cuerpo o el cuerpo en realidad. (pp 22, 23)

Para el hombre, el mundo se trama siempre en su cuerpo. El pensamiento no se disocia del cuerpo. El pensamiento es porque es en un cuerpo y el cuerpo es tal porque se engendra entre lo nombrado y lo que no alcanza a decirse.

Emancipación y posicionamiento en el proceso de aprendizaje

¿Desde dónde se piensa a la formación? Creemos en una educación que respalda a sujeto/as para la libertad. Donde los/as docentes nos encontramos en constante búsqueda y transformación de la propia estética. En donde los/as estudiantes no tendrían un modelo estándar al cual copiar y reproducir, ya que no se pretende un proceso de aprendizaje cristalizado sino rizomático. La educación por lo tanto, tendría que ser ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas, a través de las cuales se sustituya hábitos antiguos y culturales de posibilidad por nuevos hábitos de participación e injerencia que concuerden con el nuevo clima transicional. En tanto, el arte y la educación son fuentes de transformación y revelación cultural de una historia en donde como docentes tenemos un papel preponderante y decisivo.

Un/a docente que tenga un conocimiento filosófico y una consciencia social que refuercen y signifiquen el ejercicio de su práctica. Cada clase debería ser tomada como un manifiesto artístico, creativo, básico y primordial, conceptualmente sólido y con espacio para la autorreflexión y puesta en duda de su propio enunciado, logrando así intervenir al estudiante en la búsqueda de una verdad abierta, sin dogmatismos.

Un docente que se preocupe por agudizar la consciencia de los/as estudiantes para que los/as mismo/as sepan entender la realidad, el tiempo y el lugar en el que les toca vivir, que puedan construir subjetividades alternativas en sus saberes. Como destaca Dubatti (2016), para comprender una poética es primordial saber contextualizar su territorialidad e historicidad, porque el arte y la educación generan “mundos paralelos al mundo”, que nos ofrecen formas peculiares de imaginar, de pensar y habitarlo.

Finalmente, posicionarse en la creación de consignas/ enunciados/ manifiestos que inviten al “libre juego”, permite que los/as estudiantes no se limiten a la sola ejecución de la técnica; sino que puedan experimentar a través del juego los límites humanos ya sean mentales, físicos o creativos. Descubrir y explorar el arte desde la libertad habilita un espectro amplio de posibilidades. Pero para que esto acontezca, necesitamos de manera urgente un futuro docente escénico emancipado y con posicionamientos sólidos.

Conclusión

Posicionarse en la pedagogía de la propulsión, significó para nosotras repensarnos dentro de nuestras experiencias educativas reales de convivio, donde existe la permanente búsqueda de generar consignas paisajes que ayuden a expandir la profesión y el deseo por la disciplina en nuestros estudiantes como en nosotras mismas. Destacamos la importancia de entrenar el arte de la consigna, ya que sin ello corremos el riesgo de generar automatismos, homogeneizar, seleccionar cuerpos y enaltecer los egos. Mientras que la educación tradicional se centró durante muchos años en el estudio de secuencias, nosotras consideramos convenientes pensar en devenires, trayectos, andanzas y mudanzas. La pedagogía de la propulsión propone desandar los estereotipos,

provocar lo diverso y buscar que cada sujeto despliegue su propia poética en un gesto vivo.
 ¿Podríamos pensar a la consigna como una poética?
 ¿Podría esta generar un relato vivo que no responda a lenguajes establecidos y que nos sorprenda? Hasta el momento solo hemos pensado en lugares que posibiliten y habiliten dentro del espacio áulico pero, ¿cómo lograr que los/as estudiantes repliquen, multipliquen, promuevan, provoquen o desafíen las diversidades de experiencias vivenciadas en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje? Queda en nosotras el desafío de no cristalizar la dinámica de la consigna y explotar identidades que generen rupturas artísticas pedagógicas.

Bibliografía

- Benjamín, W. (2014). *“La obra de arte en la época de reproductividad técnica”*. México: Editorial Itaca.
- Borioli, G (2014). *“Experiencias escolares sujetos y escenarios”*. Editorial Universitaria Villa maría.
- Catalán, A. (2014). *“Discursos que producen ficción sin representación”*. Cuadernos de Picadero, volumen dos (nº2), 28 – 32.
- Deleuze, G.; Guattari F. (2001). *“Rizoma”*.3ª – ed. Ediciones Coyoacán, colonia del Carmen.
- Dubatti, J. (2016). *“Teatro-matriz, teatro liminal: estudios de filosofía del teatro y poética comparada”*. Buenos Aires: Atuel.
- (2014). *“Filosofía del teatro III: el teatro de los muertos”*. Buenos Aires: Atuel.
- Jordí Díaz, L. (1999). *“La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas”*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Le Breton, D. (2016). *“La sociología del cuerpo”*. Bs. As: Nueva visión
- Mauro, K. (2011). *“La técnica de actuación en buenos aires elementos para un modelo de análisis de la actuación teatral a partir del caso porteño”*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Ortiz, E. (2014). *El desplazamiento del “cuerpo significante” en la danza contemporánea*. Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas, Núm. 2 (2014) ISSN: 1390-844.
- Pavis, P. (2008). *“Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología”*. 1ª ed. Paidós, Buenos Aires.
- Pavis, P. (2016). *“Diccionario de la performance y teatro contemporáneo”*. Editorial Paso de Gato, México.
- Rancière, J. (2002). *“El maestro ignorante”*. Traducción de Núria Estrach. Segunda edición. Barcelona: Laertes.

Rosenzvaig, M. (2012). *Las artes que atraviesan el teatro: Las lecciones de 20 grandes maestros*. 1ª ed. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Sarason, S. (2002). *“La Enseñanza Como Arte de Representación”*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Abstract: For the lecturer of the living arts, what kind of pedagogy is required so as to the instructor adapts better to the changes in dynamics of society? Professors will need to create and imagine new ways of content approach, position themselves as scenic lecturers, give tasks that raise challenges and different degrees of complexity arising out of a concrete saying and that allows an open resolution, enabling the own poetic pedagogy of the graduate.

Scenic lecturers that become aware of the fact that propulsion pedagogy is generated throughout the coexistence with tasks that pursue a rhizomatic end, giving rise to the search of different aesthetic identities.

Keywords: Pedagogy - living arts – task – body - training

Resumo: O docente das artes vivas, que pedagogia requer para que o mesmo se adapte aos câmbios de dinâmicas da sociedade? Necessitará criar e imaginar novas maneiras de abordagem de conteúdo, se posicionar como um docente cênico, enunciar consignas que apresentem desafios e diferentes graus de complexidade desde um dizer concreto e que permita a resolução aberta, possibilitando a própria poética pedagógica do/a graduado/a. Um docente cênico que seja consciente de que a pedagogia da propulsão se gera no convívio onde as consignas perseguem um fim rizomático, dando origem à pesquisa de diferentes identidades estéticas.

Palavras chave: Pedagogia - artes vivas – consigna – corpo - treinamento

(*) **Laura Cornejo.** Licenciada en Teatro (UNC, Córdoba), Profesora Universitaria (UPC). Tesista del Doctorado en Artes (U.N.C). Ha integrado diversos equipos de investigación vinculados al estudio de interdisciplina, circo y arte popular.

(**) **Jésica Orellana.** Técnica superior de danzas con orientación en danzas folklóricas argentinas, Colegio Superior de arte con Formación Docente en Artes, Córdoba. Profesora Universitaria en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) Trayecto Pedagógico Profesional (U.P.C.)