

Pedagogía de la propulsión: el arte de la consigna

Pedagogy of Propulsion: the Art of Task Instructions

Laura Daniela Cornejo*

Jesica Lourdes Orellana**

Resumen: El presente análisis tuvo origen en las experiencias educativas llevadas a cabo en la Universidad Provincial de Córdoba, en las carreras de Profesorado de Danza y Teatro de la Escuela Superior Integral Roberto Arlt, pensada desde un enfoque pedagógico que hace hincapié en el arte de la consigna. En este sentido, se busca abrir y posibilitar a pensar un espacio áulico de experimentación que le permita a los/as estudiantes crear escenas de resolución abierta, facilitando la evocación de una propia poética pedagógica del/la egresado/a. Por lo tanto, se propone una posible sistematización del abordaje.

Partiremos de los siguientes interrogantes como guía: ¿Podríamos pensar la consigna como una poética? ¿Podría esta generar un relato vivo que no responda a lenguajes establecidos y que nos sorprenda? ¿Cuáles son las instancias que atraviesa la consigna? ¿Desde dónde plantea la consigna el/la docente para habilitar en los/las estudiantes la búsqueda de la propia poética pedagógica? El texto pretende aportar otras lógicas de abordar la docencia en nivel superior que responda a la dinámica cambiante social en donde son incertos los futuros egresados y puedan reinventarse a partir de lo que el contexto les presente.

Palabras clave: pedagogía, artes vivas, consigna, cuerpo, entrenamiento

Abstract: The present analysis originated in the educational experiences carried out at the Provincial University of Córdoba, in the careers of Dance and Theater Teachers of the Roberto Arlt Integral Higher School, thought from a pedagogical approach that emphasizes the art of the instructions. In this sense, it is sought to open and enable to think of a classroom experimentation space that allows students to create open-resolution scenes, facilitating the evocation of their own pedagogical poetics of the graduate. Therefore, a possible systematization of the approach is proposed.

We will start from the following questions as a guide: Could we think of the instructions as a poetic? Could this generate a live story that does not respond to established languages and that surprises us? What are the instances that cross the instructions? Where does the teacher set the instructions to enable students to search for their own pedagogical poetry? The text intends to provide other logic of addressing teaching at a higher level that responds to the changing social dynamics where future graduates are uncertain and can reinvent themselves based on what the context presents to them.

Keywords: pedagogy, live arts, instructions, body, training

* Técnica superior de danzas con orientación en danzas folklóricas argentinas. Docente en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

laura_cornejo29@hotmail.com

** Licenciada en Teatro. Docente e integrante de equipo de investigación en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en la Universidad Provincial de Córdoba.

jesior@hotmail.com

Recibido: 02/08/19
Aceptado: 30/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Introducción

En este trabajo nos proponemos a analizar y definir la pedagogía de la propulsión en las artes vivas con la necesidad de un singular abordaje en contexto; tiene la intencionalidad de problematizar el entramado enseñanza/ aprendizaje de las artes en nivel superior universitario. Para ello, nuestras prácticas pedagógicas áulicas, dialogarán con los conceptos de “convivio” (Dubatti, 2010), “aurático” (Benjamin, 2014), “artes vivas” (Pavis 2008), “rizoma” (Deleuze, 2001), “sensorium” (Rancière, 2016) y cuerpo (Guido, 2016; Le Breton, 2016).

Asimismo, la pedagogía de la propulsión es analizada desde la visión de la “poética teatral” (Dubatti, 2010), que focaliza su metodología en tres partes: el trabajo, la estructura y la concepción de arte, para su estudio. Estas forman una unidad que hace a la totalidad de la poética. A su vez se relaciona con la territorialidad y la historicidad, en las que se crean mundos paralelos al mundo. Esta pedagogía se conceptualiza teniendo en cuenta sus características identitarias como el convivio, lo aurático, lo rizomático, lo escénico y lo corpóreo de las artes vivas que más adelante se detallan para comprender el carácter que se le otorga. Debe contar con un docente predispuerto a guiar, contener, potenciar, entrenar, delimitar y romper ciertas estructuras forjadas para poder ver lo nuevo que aparezca. Para ello esta pedagogía de la propulsión necesita un docente entrenado desde lo sensible, despierto, atento, permeable, vulnerable, pero con objetivos claros de la necesidad de despertar nuevas poéticas en cada estudiante. La pedagogía de la propulsión se sostiene y conceptualiza justamente en el proceso continuo de lo expuesto anteriormente.

En este marco, analizaremos nuestras prácticas docentes, comenzando por la concepción de pedagogía de la propulsión, su recepción y convivio¹; en segundo lugar, proponemos pensar a la consigna como un paisaje corporal y sus instancias; luego desandamos el posicionamiento y emancipación de esta pedagogía dentro de las artes vivas; y finalmente, una invitación a problematizar e interrogarla con cuerpos sensibles de nuestra época actual.

¹ Siguiendo a Dubatti (2010), 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, en el tiempo presente, sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro.

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 de las artes escénicas.

Docente artista en la pedagogía de la propulsión

Como docentes nos posicionamos en la premisa de que un profesorado en artes, 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. La pedagogía propuesta tiene como características identitarias el convivio, lo aurático, lo rizomático², lo escénico y lo corpóreo de las artes vivas. Por esta razón es necesario conceptualizar cada una de ellas para comprender el carácter que se le otorga.

Las artes vivas asumen al cuerpo como motor de su razón de ser, y todo lo que este 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 (2016, pág. 35), no son un género nuevo, sino que son prácticas conocidas y excluidas del teatro literario y visual, que incluyen la performance, el body art, las artes visuales, la danza, el teatro físico, el mimo, el circo, etc. Su presencia viva tiene un fundamento filosófico basado en simbolizar 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

² Deleuze (2001) en su teoría sobre el rizoma, lo concibe como una conexión entre pares heterogéneos en la que se unen unos a otros sin encontrar un fin ya que todo es un comienzo, que le otorga un cambio de naturaleza a medida que aumentan sus uniones, propicia direcciones cambiantes y lo lleva a una metamorfosis continua.

vez, al tiempo que compromete al artista en su totalidad, implicando tanto sus aspectos físicos, emocionales y psíquicos; es decir, un *sensorium* (Rancière, 2016) que es la suma de percepción de un organismo que experimenta e interpreta su ambiente. 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. (pág. 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 sólo en la puesta en escena en convivio con el público, sino que esta 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. Asimismo, esta mirada se proyecta en el campo educativo en donde la acción artística se va produciendo en el convivio 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 aurática³ 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 artes vivas 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 irrepetible.

Tomamos las palabras de Ricardo Bartís (2013, como está citado en Dubatti, 2016) 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 mismo 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, como por ejemplo enfrentar los desafíos e interpelaciones que aparezcan en relación a los límites propios y del grupo, transformar u abandonar la propia búsqueda pedagógica para dar lugar a lo que acontece

³ Para Benjamín (2014) el Aura es “el apareamiento único de una lejanía, por cercana que pueda estar”. El aura de una obra humana consiste en el carácter irrepetible y eterno perenne de su unicidad o singularidad, carácter que proviene del hecho de que lo valioso en ella reside en que fue el lugar en el que, en un momento único, aconteció una epifanía (adoración) o revelación de lo sobrenatural que perdura metonímicamente en ella y a la que es posible acercarse mediante un ritual determinado. Por esta razón la obra de arte aurática, en la que prevalece el “valor para el culto”, sólo puede ser una obra auténtica; no admite copia alguna de sí misma. Toda reproducción de ella es una profanación. Contrapuesta a la obra aurática, la obra de arte profana, en cambio, en la que predomina el “valor para la exposición”, sin dejar de ser, ella también, única y singular, es sin embargo siempre repetible, reactualizable.

u a otras diferentes, permitir la duda, la pregunta, la incertidumbre, confiar en el proceso sistémico, etc.

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 poner en acción el cuerpo, entrenarlo y analizar el devenir de sus técnicas para que toda una cultura se encarne en él.

A partir de la experiencia transitada en el nivel superior y comprendiendo la complejidad en la que el docente artista contemporáneo se enfrenta, es que se sintió la necesidad de abordar los conceptos antes vistos y ponerlos en diálogo. En el laboratorio del proceso llegamos a percibir el nacimiento de un enfoque distinto de la pedagogía y que abría el juego a otras formas más, tantas maneras como diferentes estudiantes se encontraban. Este proceso dio lugar a lo que llamamos pedagogía de la propulsión, justamente porque intenta impulsar, potenciar, posibilitar nuevas poéticas.

Ahora bien, para lograr la afinación del cuerpo desde la propia experiencia, proponemos la pedagogía de la propulsión que se genera en el convivio, donde las consignas persiguen un fin rizomático intentando despertar la propia poética. 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 no han sentido el deseo de descubrirla.

Profundizando en este enfoque, el abordaje pedagógico parte desde consignas abiertas 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 permitirá a un/una futuro/a docente permeable y plástico la posibilidad de llegar a leer y comprender los diferentes contextos educativos.

Es decir que, la pedagogía de la propulsión nos lleva a problematizar tanto el aprendizaje como la enseñanza, a partir de generar diferentes 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 generarán 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 y sus instancias

Desde la pedagogía de la propulsión, nosotras proponemos crear consignas que permitan el devenir de acciones abiertas que favorezcan la producción divergente de respuestas por parte de los/as estudiantes. Las consignas habilitan la posibilidad de potenciar la interacción y creación, como también, se podrá observar las cualidades del docente y su impronta artística, como lo hemos denominado “docente escénico”. Este es un artista interpretativo, es el guía 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.

Asimismo, un formador de formadores en artes vivas requiere conocer y vivir 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, en la que esta va a transitar de manera progresiva desafíos y diferentes instancias.

¿Cómo generar las consignas para la pedagogía de la propulsión? Proponemos habitar el concepto de Rancière sobre *sensorium*⁴ para generar un abordaje horizontal, transversal y rizomático, en el que se nutra de la brecha que se genera. Brecha entendida como forma de pensamiento disensual de la experiencia sensible en donde se (des)dibujan cuerpos, miradas, distribuciones e individualidades y en donde se crean, en simultáneo, perspectivas inéditas de lo visible y nuevas maneras de habitar lo común.

A partir de este enfoque es que invitamos a recorrer las instancias de la consigna de manera consciente de su orden según el proceso y el recorrido de cada grupo.

Instancia (A): Experimentar, interpelar, explorar y resignificar. Experimentar desde todos los sentidos, utilizar la pregunta y la repregunta como ejercicio habitual, habilitar el espacio de exploración tanto individual como en construcción colectiva y resignificar lo vivenciado.

Instancia (B): Conectar, cruzar y conceptualizar. En esta instancia proponemos conectar y cruzar todo lo habitado en la instancia antes mencionada con órdenes alterados que posibiliten paisajes diversos. A partir de ese cruce buscar desmalezar el proceso para quedar con elementos que habiliten a una conceptualización a partir de la práctica.

Instancia (C): En este momento se propicia el tiempo para intercambiar y exponer los recorridos realizados con el resto del grupo y poder explicar cómo se llegó a la construcción conceptual de la instancia anterior. Luego será importante reconocer y visibilizar los puntos de encuentro que generan elementos en común, y cuáles son los elementos que aparecen de manera singular.

Instancia (D): El docente escénico. Como construcción y síntesis de la conceptualidad del docente escénico, en esta instancia se propone conjugar, por un lado, la construcción escénica que utilice y resignifique el proceso de las instancias anteriores; y, por el otro, la creación de posibles consignas para la práctica docente en sus distintos niveles y contextos.

⁴ La estética no es un pensamiento sobre la sensibilidad humana, ni tampoco una disciplina regional de la filosofía. La estética es un modo de pensamiento que se desprende de un *sensorium* paradójico y heterogéneo que permitirá identificar las cuestiones relativas al arte. No es el soporte, no es el médium material el que da identificación a la obra de arte, al permear sobre él su trabajo el artista, sino que ese medio es lo sensible en cuanto tal, en cuanto “*sensorium* particular, extranjero a las formas ordinarias de la experiencia sensible” (Rancière, 2016, pág. 37).

Es así como atravesar las diversas instancias de creación, permite, en términos de Rancière (2016), pensar en una política de la estética que se manifiesta en escenas de disenso. Estas figuran nuevas formas de exposición de lo visible y nuevas formas de producción de los afectos que facilitan la irrupción de capacidades inéditas en el orden de lo sensible dado.

Adentrarse en este posicionamiento para la enseñanza requiere de la apropiación de las técnicas y de su manejo para luego desestructurarlas y generar nuevos sentidos; es decir que conlleva un entrenamiento sostenido y progresivo para la creatividad, un libre juego. Para Kant (2007), 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/a 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 propia poética del estudiante. Entonces, ¿cómo lo hacemos? ¿Desde qué compromiso social y artístico intervengo?

Afirma Le Breton (2016)

que el cuerpo tiene que transmutar 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”. Para el hombre, el mundo se trama siempre en su cuerpo (Le Breton, 2016, págs. 22-23).

Como se menciona en la cita anterior, consideramos clave para la pedagogía de la propulsión hacer foco en la experimentación ya que habilita al cuerpo a un libre juego que transmuta para generar conocimiento. Un conocimiento que solo toma consistencia en él y lo emancipa.

Emancipación y posicionamiento en el proceso de aprendizaje

¿Desde dónde se piensa a la formación? Creemos en una educación que se respalda en generar conocimientos 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, podría ser ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas, a través de las cuales se sustituyan 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 la que como docentes tenemos un papel preponderante y decisivo.

Un/a docente que tenga un conocimiento artístico 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 variedad de verdades abiertas, sin dogmatismos.

Un/a docente que se preocupe por agudizar la consciencia de los/as estudiantes para que estos/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, que generan a su vez enunciados y manifiestos personales en los/as estudiantes, permiten una invitación al “libre juego”, donde los/as mismos/as 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 conscientes.

Conclusión

La pedagogía de la propulsión es el resultado de sistematizar un proceso de enseñanza y aprendizaje, enmarcado 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? ¿Cuáles serían los desafíos que conlleva el planteamiento de las distintas instancias de las consignas? ¿Con qué devenires se enfrenta el docente escénico? 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 y aprendizaje y no quede solo en un mero deseo? Queda el desafío de no cristalizar la dinámica de la consigna y explotar identidades que generen rupturas artísticas pedagógicas.

Constituirnos desde la experimentación, la interpelación y la resignificación, para poder cruzar y conectar con otros órdenes no convencionales y nos permitan conceptualizar. Generar tiempo en el tiempo para intercambiar, observar y visibilizar puntos de encuentro que generan elementos colectivos y poder dar cuenta de otros singulares, que den surgimiento de la propia poética. Contar con un *sensorium* paradójico que ensanche y rizomatice nuevas maneras de hacer, estar y crear.

Referencias bibliográficas

- Benjamín, W. (2014). *La obra de arte en la época de reproductividad técnica*. México: Ítaca.
- Catalán, A. (2014). Discursos que producen ficción sin representación. *Cuadernos de*

Picadero, 2(2), 28-32.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *Rizoma*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Dubatti, J. (2014). *Filosofía del teatro III: el teatro de los muertos*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2016). *Teatro-matriz, teatro liminal: estudios de filosofía del teatro y poética comparada*. Buenos Aires: Atuel.
- Guido, R. (2016). *Reflexiones sobre el danzar: de la percepción del propio cuerpo al despliegue imaginario de la danza*. Buenos Aire: Miño y Dávila.
- Kant, I. (2007). *Crítica del juicio*. Madrid: Tecnos.
- Le Breton, D. (2016). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pavis, P. (2008). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós.
- Pavis, P. (2016). *Diccionario de la performance y teatro contemporáneo*. México: Paso de Gato.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2016). *El malestar de la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Cita sugerida: Cornejo, L. D. & Orellana, J. (2019). Pedagogía de la propulsión: el arte de la consigna. *Investiga+*, 2(2), 116-127. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf