

EL ESTEREOTIPO EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

ARGENTINIZACIÓN VERSUS CREACIÓN

THE STEREOTYPE IN ARTS TEACHING
ARGENTINIZATION VERSUS CREATION

JUAN MANUEL VELIS

juan.velis96@gmail.com

Guion 3, Facultad de Artes.

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

A partir de la propia experiencia docente en el marco de una cátedra de la Facultad de Artes (FDA), el presente trabajo se propone desentrañar ciertos aspectos que hacen a la dualidad *forma-contenido* comprendida desde la enseñanza artística. Advertimos que, desde muchas propuestas pedagógicas que pretenden arraigarse a lo latinoamericano y tomar casos regionales, se abordan los ejes temáticos, pero se ignoran los componentes formales y constitutivos del arte. La pregunta es cómo superar el estereotipo formal, entendiendo la enseñanza en el ámbito artístico como un proceso de reformulación constante.

Palabras clave

Estereotipo; forma y contenido; resistencia; enseñanza artística

Abstract

Based on one's own teaching experience within the framework of a faculty chair, the present work aims to unravel certain aspects that make the form-content duality understood from artistic teaching. We note that, from many pedagogical proposals that try to take root in regional cases, the main topics are addressed but the formal and constitutive components of art are ignored. The question is how to overcome the formal stereotype, understanding arts teaching as a process of constant reformulation.

Keywords

Stereotype; form and content; resistance; arts teaching

Recibido: 20/4/2021 | Aceptado: 5/7/2021



A partir de un enfoque reflexivo, procuraremos abordar el eterno debate *forma-contenido*, ligado al concepto de estereotipo como identificación de rasgos simplificados de un objeto artístico. La búsqueda será desentrañar qué es lo que ocurre cuando, tanto en la producción como en la enseñanza del arte, se adopta un enfoque más contextual que formal. Necesariamente, encontraremos vínculos inherentes a la enseñanza artística y a la noción de currículum: analizaremos cómo funcionan estos reduccionismos y simplificaciones que muchas veces se ocultan implícitamente en los programas didácticos, a propósito de los preceptos y arquetipos que giran en torno al arte desde la educación.

Partimos de una observación que engloba un conflicto pedagógico personal, simple pero complejo a la vez: en la cursada de Guion 3—Artes Audiovisuales, Facultad de Artes (FDA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP)—, el objetivo central propone elaborar una transposición/adaptación audiovisual tomando como referencia a una obra fuente literaria. El desafío fundamental de la asignatura, por tanto, es que los/as estudiantes sean capaces de configurar un guion literario propio que se vaya construyendo articulando las relecturas de la obra fuente. Desde luego, se apuesta a que puedan posicionarse desde un lugar consciente, crítico y reflexivo respecto a la obra originaria, aquel texto preexistente que desencadena el proceso transpositivo.

Resulta imprescindible poder asumir un papel activo en el *enfrentamiento* con esa obra previa y comprender que cuando hablamos de un potencial cambio de lenguaje (del texto literario al texto audiovisual) estamos adoptando, necesariamente, una intencionalidad de dislocación y alteración de los sentidos originarios de la obra. Es indispensable asumir una actitud disruptiva frente a ella.

Ahora bien, ¿qué sucede al afrontar este arduo proceso creativo? Desde el papel docente, casi sin darnos cuenta, hablamos de incluir rasgos identitarios de nuestra región. Hablamos de identificar aspectos narrativos y descriptivos característicos de la obra para, posteriormente, *argentinarlos*. Regidos por el ánimo de obtener resultados próximos, exclamamos con vehemencia: ¡argentinicen esos diálogos, latinoamericanicen esas expresiones!, y no reparamos en el extravío pedagógico que eso significa. No nos detenemos en la obstrucción didáctica que acarrea, que es nada menos que la banalización del saber, seguida de un reduccionismo de los procesos creativos. El conflicto se intensifica en mayor medida cuando este proceso de trasvasamiento es inclusive celebrado. Sin ser plenamente conscientes de lo que estamos promoviendo, no hacemos más que concebir nociones desde el prejuicio, desde supuestos básicos que automatizamos hasta instaurar factores condicionantes, reproduciendo un bloque de sentido común que se extiende hasta el hartazgo.

¿Cuáles son, por ende, las transformaciones que se acaban efectivizando? Evidentemente, las más simplistas y engañosamente resolutivas: el cambio del nombre en un personaje, la modificación en los modos expresivos del habla, la inclusión de palabras icónicas

y características de una región, la dislocación del propio *gestus* y rasgos de oralidad considerados autóctonos, entre otras variaciones que no dejan de proyectarse desde el sentido común. Por consiguiente: ¿qué ocurre con el resto? ¿Cómo podemos *regionalizar* desde la *forma*? ¿Es posible vislumbrar estrategias creativas para resistir el estereotipo formal preestablecido? ¿Cómo abordarlas desde el *cómo* y ya no a partir del *qué*?

La encrucijada del procedimiento formal

Ciertamente, podemos detectar contrariedades de esta índole a partir del planteamiento pedagógico. Lo que debemos hacer es emprender una búsqueda hacia aquellos procedimientos formales que dotarán a la obra transpuesta de especificidad y singularidad. La primera opción creativa es la de la indagación y pesquisa de referencias en otros audiovisuales contemporáneos (locales y/o regionales); es decir: la búsqueda por el reconocimiento de aspectos que vuelven a la película identificable debido a sus rasgos formales particulares. Debemos poder entender que cada película adquiere su propia distinción nominal a través del despliegue y la articulación de sus procedimientos estéticos; y que son precisamente esos aspectos los que deberían ser vehiculizados por el/la docente en el proceso de análisis de referencias estéticas previas.

Los rasgos más característicos e identitarios de determinada región no se encuentran, por necesidad, profundamente arraigados al contenido o al eje temático de lo que se exhibe en la obra artística. La obra alterada no tiene por qué representar un retrato fidedigno de los valores folclóricos de la región en la que se gesta. Muchas veces, acaso la mayoría, lo distintivo está en los componentes formales.

Estas propiedades lingüístico-realizativas, que en el campo del audiovisual se encuentran ligadas a los horizontes de la puesta en escena, no pueden ser desatendidas. Deben ser prioritariamente tenidas en cuenta en el momento de la configuración del guion literario, que parte desde determinado posicionamiento y que toma como punto de largada una obra predecesora (regional o internacional). Resulta problemático, aun hoy en día, comprender que el atractivo de una película en potencia (el guion) no se halla exclusivamente en la configuración de los diálogos y la caracterización física de los personajes (aunque efectivamente operen como refuerzo dramático), sino en el desafío por sugerir rasgos formales que evidencien un tratamiento visual y sonoro particular.

Ahora bien, ¿cómo podríamos definir esta serie de componentes constitutivos del lenguaje del cine, propios de un determinado *modo de hacer* o de una corriente estilística regional? Enumerarlos sería quimérico. Lo cierto es que podemos incluir en estas categorías diversas operaciones estéticas: desde un movimiento de cámara hasta la decisión de un encuadre específico, desde una progresión sonora en una escena dramática hasta un modo de mirar

advertido en determinada interpretación actoral. Lo importante es que sepamos identificarlas y que no efectuemos un reduccionismo en sus potencialidades de sentido.

No significa lo mismo, en términos de efectos dramáticos, la ejecución técnica de una cámara inmóvil ubicada a la distancia, en una situación narrativa determinada, que un desplazamiento invasivo como tratamiento formal. O bien, orquestar una cámara ágil e indiscreta entrometida en un intercambio de diálogos fugaces, como otra alternativa estética. Si la perspectiva de la cámara toma estos caminos disociados, los cruces de voces tendrán diferentes dimensiones en función del nivel de dramaticidad que el propio dispositivo del cine le adhiere a la escena. Con esta breve descripción podríamos estar haciendo referencia, de manera somera, a un pasaje de *La ciénaga* (Lucrecia Martel, 2001); y es precisamente en esos momentos, auténticos y autónomos desde la forma, en los que debemos socavar para detectar rasgos característicos [Figura 1]. La intencionalidad, desde luego, no es elaborar una copia manifiesta y evidente, sino comprender a las decisiones plástico-formales como herramientas, referencias y puntos de partida. Y abrazando firmemente la noción de *transtextualidad* divulgada por Gerard Genette (1989) como condicionamiento cultural ineludible: todo texto parte, indefectiblemente, de un texto previo.

Si queremos narrar una historia *desde afuera*, las fórmulas canónicas y modelos de representación expuestos en la vidriera de las opciones estéticas serán múltiples. Ahora bien, si el empeño está puesto en afrontar estos desafíos *desde adentro*, descubriremos que también los habrá cuantiosamente, aunque se encuentren solapados. Nuestra tarea, en correspondencia con el compromiso docente, es poder sacarlos a la luz.



Figura 1. *La ciénaga* (2001), dirigida por L. Martel: obstrucción, distorsión espacial y descripción de personajes, evidenciados por un tratamiento formal específico¹

¹ Imagen extraída de <https://www.youtube.com/watch?v=OV8cmaiWoJ8>

El retrato familiar como texto previo

Procuramos atender a otras piezas cinematográficas que articulan desplazamientos procedimentales semejantes a la referida obra de Martel. Pensemos en dos casos regionales como *Hamaca paraguaya* (2006), de la realizadora paraguaya Paz Encina, y *La cámara oscura* (2008), de la argentina María Victoria Menis. En ambas producciones, tal como se exhibe en *La ciénaga*, se nos presenta la composición de un *retrato familiar* como principal eje conceptual, en vínculo intrínseco con un enfoque técnico-lingüístico particular. Ambas entregas parten de obras fuentes preexistentes: un cortometraje y documentos de archivo, en el caso de Encina, y un relato breve en la película de Menis.

En el filme paraguayo, los protagonistas (un matrimonio de ancianos granjeros) aguardan el arribo de su hijo tras los cruentos vestigios latentes de la guerra del Chaco. La película, concebida como un registro suspendido espacio-temporalmente en torno a un insostenible estado de espera permanente, acentúa la estética de *retrato familiar*: la desesperación y el agobio, la irritante cotidianeidad en aquellos campos que claman por la lluvia, por el alivio, por la renovación de la esperanza. La composición estética del retrato familiar en *Hamaca paraguaya* es enigmáticamente sutil, con una puesta de cámara distante, aparentemente pasiva, y un entrelazamiento sosegado de voces *over* en guaraní que se desprenden de los rostros taciturnos del matrimonio protagonista. No hay explicitación desmedida, no hay énfasis grandilocuente en el decir autóctono, sino gestos y expresiones que se presentan en su momento justo, en consonancia y a la vez en tensión con la cámara impúdica que atestigua desde lejos ese angustioso pesar silencioso [Figura 2].



Figura 2. *Hamaca paraguaya* (2006), dirigida por P. Encina: un retrato familiar a la distancia²

² Imagen extraída de <https://www.ochoymedio.net/events/la-hamaca-paraguaya/>

En *La cámara oscura*, filme nacional ambientado en la región entrerriana hacia comienzos del siglo XX, el *retrato familiar* como anclaje estético-formal se halla impreso de manera manifiesta en una serie de registros fotográficos. El relato en sí mismo gira en torno a Gertrudis (Mirta Bogdasarián) y la discriminación implícita que padece por parte de su propio entorno familiar, debido a su condición de mujer y los parámetros de belleza que imperan, que la estigmatizan por su aparente fealdad. Acostumbrada a inclinar la cabeza y ocultar deliberadamente su rostro en las tradicionales fotos familiares, Gertrudis representa la sentencia ideológica que se inscribe dentro de la concepción institucionalizada del *retrato familiar* (un registro fugaz que condena a la perdurabilidad del tiempo un recuerdo que *debe ser fecundo y feliz*). Es decir: deconstruye simbólicamente la idea del retrato a través del gesto escurridizo de una mirada cabizbaja cargada de vergüenza. No hace falta más que esa acción gesticular para dar cuenta de la crisis inserta en el modelo socioculturalmente establecido de la familia como institución simbólica; y de cómo, a través de una serie de recursos y articulaciones formales, se cuestiona agudamente la idea hegemónica del *retrato familiar*. Se trata, en fin, de un modo de hacer formalmente situado que hace resquebrajar un paradigma históricamente universal (Casalla, 2009), como lo es el de la familia, a partir de un cuento previo que sugiere el énfasis en la mirada huidiza como rasgo de personaje [Figura 3].



Figura 3. *La cámara oscura* (2008), dirigida por M. V. Menis: un retrato familiar censurado³

En este sentido, resulta primordial la identificación de procedimientos y relaciones en casos cinematográficos latinos, que sean provechosos para incorporar este tipo de tratamientos en la potencialidad de un guion. Se trata de idear estrategias metodológicas eficientes que estimulen la escritura formal (la explicitación en un guion de rasgos poético-estéticos) de manera apropiativa y consciente. La aspiración es partir de conceptos y textos preexistentes para ponerlos en cuestión y así resignificar la propuesta transpositiva.

³ Imagen extraída de <https://www.youtube.com/watch?v=TzOR9VQt5Zo>

El horizonte común y constructivo, impulsado por la tarea docente (en este caso situada en la enseñanza de escritura de guion), debería ser la búsqueda por la constitución de los aspectos formales evidenciados en las interacciones y retroalimentaciones ineludibles que podemos detectar en numerosos filmes regionales.

Conclusión esperanzada: ¿es posible la resistencia?

En síntesis, no se puede escapar a la realidad de que la comunicación dialógica a la que asistimos a diario es factible gracias al uso de formas preconfiguradas, y que esto ciertamente facilita la interacción con el entorno cultural que nos rodea. Acabamos de postular la estricta definición de *estereotipo*: «un esquema fijo que no requiere de una participación activa del intérprete, sino que, por el contrario, apenas demanda su reconocimiento inmediato» (Belinche & Ciafardo, 2008, p. 28). Asimismo, atendiendo al caso disparador de esta urgente reflexión, no podemos negar que el cine más hegemónico y estandarizado (el *hollywoodense*) sigue imponiendo y expandiendo los límites de su tradición. Y esta es una realidad (comercial) aún palpable, por más que cueste asumirlo en tiempos de multiculturalismo, estrategia impulsada por la maquinaria ideológica exacerbada que la misma industria supone. Los estereotipos se siguen reproduciendo, su ideario homogeneizante continúa operando y, de esta manera, se perpetúa su dominio.

Si bien somos conscientes de que lo que seduce en una experiencia artística no es la noción previa y descontextualizada del contenido, sino el profuso y nutrido diálogo entre la *idea* y la *materia* (Belinche & Ciafardo, 2008); la caprichosa obediencia hacia las prefijadas estructuras condicionantes sigue obstruyendo la salida didáctica. Por lo tanto, los interrogantes prevalecen: ¿qué otras herramientas y procedimientos tácticos creativos podemos hacer entrar en juego (tanto como docentes como en el papel de artista que asume el/la estudiante)? ¿Cómo apropiarnos de un eje conceptual, como el *retrato familiar*, para afrontar un desafiante proceso de *audiovisualización* a través de la palabra escrita? ¿Qué potencialidades plástico-formales subyacen al proyectar en un guion la estructuración de un desarrollo dramático de personaje? De esto se trata la consolidación lúcida de un pensamiento de resistencia (Deleuze, 1987) ante el estereotipo formal. Un estereotipo que no es más que la secuela de una frecuente reproducción mecánica y acrítica de consignas estancas, sostenidas a menudo inconscientemente por parte de los/as docentes en el ámbito académico.

Si bien el desafío mayor sigue en pie, es merecido celebrar y atender a la confección de trabajos prácticos que se reconocen en esta búsqueda (en la cátedra de Guion 3) ya que sirven como estímulo. Y esto no significa hablar de *casos exitosos*, entendiendo que el éxito en la enseñanza se concibe como un conjunto: un lazo íntegro del indisociable vínculo docente-estudiante. Porque el éxito, en definitiva, no existe, si partimos de imaginarios preinstalados dogmáticamente en el *currículum implícito* (Terigi, 2012), casi a modo de doctrina. Cuando el éxito procura establecerse en el estereotipo, no queda más que abrazar una nueva búsqueda conducida por

el cuestionamiento crítico desde el papel docente. Siguiendo al pedagogo Henry Giroux (1985) y pretendiendo hacer extensiva esta reflexión a cualquier ámbito de enseñanza artística, no queda más que apuntalar a una renovada pesquisa en pos de una verdadera resistencia pedagógica.

Referencias

Belinche, D. y Ciafardo, M. (2008). Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis. *La Puerta FBA*, (3), 27-38. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/lapuerta/LaPuerta-3.pdf>

Casalla, M. (2009). El banquete tecnológico universal y los hijos pobres del sur. En E. A. Azcuy y otros, *Identidad cultural, ciencia y tecnología. Aportes para un debate latinoamericano* (pp. 85-127). Rosario, Argentina: Fundación Ross.

Deleuze, G. (1987). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, (6). Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/110>

Encina, P. (Directora). (2006). *Hamaca paraguaya* [Película]. Paraguay.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid, España: Taurus.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44).

Martel, L. (Directora). (2001). *La ciénaga* [Película]. Argentina.

Menis, M. V. (Directora). (2008). *La cámara oscura* [Película]. Argentina.

Terigi, F. (2012). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las Artes en el currículum escolar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación (sobre) impresiones estéticas* (pp. 87-97). Entre Ríos, Argentina: Editorial Fundación La Hendija.