

DESARROLLO INFORMACIONAL GENERIZADO  
Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y DEL  
APRENDIZAJE ARTÍSTICO TEATRAL EN EL  
TALLER Y EN LA ESCUELA MEDIA (EGB3).  
REFLEXIONES EN BASE A EXPERIENCIAS  
EN LA ARGENTINA (DÉCADAS DE 1990-2000)

*Engendered Informational Development and Artistic (Theatre) Work and Learning  
Organization at Workshop and High School Levels. Reflections on the Argentine  
experience (1990-2000s)*

**Martha Roldán**

FLACSO, Argentina, CONICET

---

**Resumen:** La relación entre el crecimiento socioeconómico en economías centrales y la recreación del subdesarrollo periférico a través de una Nueva División Internacional-Informacional del Trabajo (NDIIT) generizada constituye una de las áreas más descuidadas de la literatura crítica del desarrollo (ausente) Latinoamericano contemporáneo. El objetivo de este artículo es contribuir a superar aquella brecha avanzando una línea de investigación feminista que sostiene que las realidades socio-económicas y psicoculturales cotidianas del trabajo de mujeres y de varones justifican interpelaciones articuladas a las significaciones del desarrollo, a la vez que contribuyen a la retroalimentación empírica necesaria para el diseño de estrategias de desarrollo genuinamente operativas. A tal fin enfoca la relación entre la organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral en dos escenarios: el Taller "Vocacional" y la Escuela Media en el área Teatro de las "Especialidades Artísticas", en el contexto del capitalismo informacional argentino (décadas de 1990-2000). ¿Qué lecciones cabe extraer del ejercicio en una era en la que el trabajo artístico de mujeres y de varones es velozmente incorporado a los avatares del circuito mundial del valor, y en tanto aporte a una agenda potencial de desarrollo basado en la defensa de los Derechos Humanos en su indivisibilidad?

**Palabras clave:** Desarrollo informacional generizado, organización del trabajo y del aprendizaje artístico, taller y Escuela Media.

**Abstract:** The linkages between socioeconomic growth in central economies and the reconstruction of underdevelopment in countries of the periphery through a New Engendered International-Informational Division of Labor constitute an almost unexplored area of (absent) Latin American development research. This article attempts to contribute to overcome that gap by pursuing a line of Feminist research that argues that women's and men's socioeconomic and psychological work realities contest usual significations of development while, simultaneously, they also provide the feedback necessary for the design of really effective development strate-

gies. To this purpose the essay focuses on the linkages between artistic (theatre) work and learning organization in two scenarios: at the "vocational" workshop level, and at the high school level in the Theatre "Artistic Specialization" structure, in the context of Argentine informational capitalism (1990-2000s). What are the lessons of this exercise at a time when artistic work is being rapidly incorporated into the world value circuit, and from the perspective of a development agenda based on the defense of women's (and men's) indivisible Human Rights?

**Keywords** Engendered informational development. Artistic work and learning organization. Workshop and high school.

— 1 —

## Introducción

Durante el curso de las últimas décadas el avance de la Tercera Revolución Industrial (Informacional)<sup>1</sup> confirió acelerado relieve al debate sobre el crecimiento económico sustentado en la información-comunicación, el conocimiento científico, y las TICs (tecnologías de la información y comunicación) iniciado a fines de los años 60-70. Como fuera reconocido en las obras pioneras de Richta (1971) y de Bell (1973), aunque con diferente significación, aquella conjunción de *fuerzas productivas* resurge como proceso clave para la comprensión de la dinámica socioeconómica del capitalismo avanzado, a la vez que consolida una nueva etapa histórica de su evolución.

Varias razones inextricablemente articuladas connotan la urgencia del debate renovado. En primer término, la elaboración teórica y empírica reciente privilegia por lo común la dimensión tecnológica de aquella Revolución cuando —como nos recuerda la economista brasileña María da Conceição Tavares (2002)— lo que está en juego es la negación del carácter social de la información, la apropiación de su valor a través de su privatización. Más aún, cabe argüir que la información-comunicación y su producto, el conocimiento, constituyen *fuerzas productivas*, a la vez que *recursos sociales* y fundamento de cualquier desarrollo futuro viable basado en la abundancia, precisamente porque están fundadas en la dimensión que distingue a nuestra especie en tanto rareza biológica: su capacidad superior para procesar símbolos.

1 El debate sobre la Tercera Revolución Industrial (Informacional) admite diversos matices según la periodización del capitalismo que se sustente y, por ende, según la caracterización de las posibilidades e impedimentos estructurales para la emergencia de una nueva etapa de crecimiento sostenido en base a aquella misma Revolución, en particular en economías de la periferia mundial. Dantas (2003, 2002 a y b), Katz (2001), Lojkin (2002), Tauile (2001), Singer (1998), entre otros autores, proveen aportes importantes para la dilucidación de la problemática.

En efecto, la producción capitalista contemporánea, sostiene el filósofo Paolo Virno (2004) moviliza para su propio beneficio todas las aptitudes y actitudes que distinguen a nuestra especie: *capacidad de pensamiento abstracto, lenguaje, imaginación, gusto estético*, entre otras. En este sentido el capitalismo informacional del siglo XXI *pone a la vida misma a trabajar, se apropia de la vida*. Pero si la vida misma se incorpora al proceso productivo a través de la mercantilización de la construcción de la naturaleza humana, el debate económico nos conduce, aun sin proponérselo, al terreno de la Ética y por ende, al interrogante clave de la filosofía política: *¿qué es una sociedad buena, qué es una vida buena?* Empero, nos advierte la filósofa feminista Alison Jaggar (1983), no existe una única respuesta "correcta" a tal pregunta clave, sino diferentes respuestas-opciones derivadas de teorías y prácticas asociadas a la concepción de la naturaleza humana que sustentan diferentes vertientes filosóficas y sus pensadoras feministas<sup>2</sup>.

Aquel interrogante fundacional está implícito, a mi juicio, en toda visión del desarrollo, un concepto que Aronskind (2001:11), significa: *"éxito en desplegar el potencial humano y productivo de una sociedad"*; esto es, la construcción articulada de contextos que garanticen el ejercicio de los Derechos Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, como dimensiones indivisibles de los Derechos Humanos (Roldán, 2000)<sup>3</sup>. El desarrollo así pensado implica, por ende, una nueva trascendencia, de "potencia" a la "acción" en las palabras de Virno (2004), un potencial generalmente mutilado por las tendencias actuales de crecimiento capitalista informacional (Dantas, 2003, 2002a y b, 1999; Lojkin, 2002; Marques, 2002; Roldán, 2006, 2005a, b, y c; Castells, 2000, entre otros/as autores/as).

En segundo lugar cabe destacar que a diferencia del debate inicial epitomado en la obra de Richta y de Bell, la teorización del desarrollo que le sucede por lo general ignora y/o desarticula del foco analítico central el carácter del *trabajo informacional-comunicacional* que fundamenta aquel

- 2 El texto de Jaggar permite esclarecer los fundamentos filosóficos de las vertientes del pensamiento feminista liberal, "radical", marxista y socialista, a las que ubica en su contexto histórico de origen y difusión. La obra, luego de su relativo olvido en los años 80 y 90, adquiere una importancia renovada en los 2000, al permitirnos constatar la evolución y/o retroceso de las teorías y prácticas feministas analizadas por la autora. Véase también la periodización del feminismo en términos de tipos de acción y demandas de "justicia de género" que efectúa Fraser (1997 y 2005), y Benería (2003) sobre género, desarrollo y globalización.
- 3 Los Derechos Humanos Económicos, Sociales y Culturales, conjuntamente los Civiles y Políticos gozan en la Argentina de jerarquía constitucional. Varios artículos del Pacto que consagra aquellos Derechos (PIDESC) resultan directamente relevantes a la problemática de este artículo: el derecho al trabajo, a la educación, a participar en la vida cultural, a gozar de los beneficios del progreso científico y sus aplicaciones, entre otros (Roldán, 2000 y 1998).

mismo crecimiento, las economías de tiempo que lo distinguen en la esfera de la producción y de la circulación; las calificaciones y competencias profesionales requeridas por la organización del trabajo y del aprendizaje afines, y la repercusión de estos procesos en las sociedades subordinadas, no sólo en términos económicos, sino políticos (de control) y simbólicos. Aún más, cabe argüir, son ignoradas las asimetrías de género presentes, por lo común, en los procesos estudiados. La desconexión teórico-analítica entre el crecimiento económico central y recreación del subdesarrollo periférico a través de una Nueva División Internacional-Informacional del Trabajo (NDIIT) generizada<sup>4</sup> constituye una consecuencia lógica de aquella disociación original (Roldán, 2006, 2005a y c).

El objetivo de este ensayo es contribuir a superar aquella brecha dando continuidad a una línea de investigación que sostiene que las realidades socioeconómicas y psicoculturales cotidianas del trabajo de mujeres y de varones fundamentan interpelaciones articuladas a las significaciones del desarrollo y que sólo adquieren "sentido" pleno en ese marco más amplio. Simultáneamente, el estudio de aquellas mismas realidades provee la retroalimentación empírica necesaria para el avance teórico que permitiría diseñar estrategias de desarrollo realmente operativas que beneficiaran por igual a mujeres y varones (Roldán, 2000).

A fin de coadyuvar a esta meta el presente artículo enfoca una problemática acotada y específica: la relación entre la organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral en dos escenarios –de Taller Teatral "vocacional" (no comercial; autónomo respecto de la denominada "industria cultural"); y de Escuela pública de enseñanza media nivel de Educación General Básica 3 (EGB 3) en el área Teatro de las "Especialidades Artísticas" allí dictadas– en el contexto del capitalismo informacional contemporáneo en su manifestación argentina en las décadas de 1990-2000.

En base a los hallazgos de una investigación de campo en una localidad del conurbano bonaerense, que denomino Estación Facundo Quiroga, el artículo indaga la naturaleza e implicaciones de aquellos procesos generizados. ¿Qué lecciones cabe extraer del ejercicio en una era en la que el trabajo artístico es crecientemente incorporado a los avatares propios del circuito mundial del valor y en tanto aporte potencial a una nueva agenda de desarrollo basado en la defensa de los Derechos Humanos en su indivisibilidad?

4 Las divisiones del trabajo, cualquiera sea su nivel y carácter se articulan a la división genérica/sexual del trabajo, típicamente jerarquizada, aunque los relacionamientos históricos concretos puedan diferir según el sector socioeconómico considerado y la influencia de diversos factores, desde el tecnológico y social-cultural al familiar, etario-generacional, étnico, y otros, que deben estudiarse en su conjunción histórica. Véase las comparaciones internacionales del trabajo industrial en Brasil, Francia y Japón en el excelente texto de Hirata (2002).

— 2 —

## Marco teórico-conceptual

La investigación de campo se engarza en el marco teórico-conceptual de la Economía Política Crítica elaborado en detalle en textos anteriores (Roldán, 2006, 2005a, b, c, d)<sup>5</sup>. Brevemente resumida, esta perspectiva arguye que la Tercera Revolución Industrial (Informacional) (Nota 1), en consolidación en las economías de industrialización avanzada, sustenta el *capitalismo informacional* contemporáneo –i.e. aquél que moviliza trabajo para procesar y comunicar información por medios adecuados (digitales) de procesamiento y comunicación– (Dantas, 2002b). Esta dinámica compleja se traduce en la construcción institucional nacional y supranacional de una Nueva División Internacional-Informacional del Trabajo (NDIIT) generizada que concentra la producción de conocimiento científico y tecnológico, tecnologías estratégicas, y tareas creativas en algunos pocos lugares de las economías avanzadas (Lastres y Albagli, 1999) a través de formas de trabajo informacional-comunicacional que implican una mayor capacidad para dominar los códigos relevantes, procesar aleatoriedades, y/o crear nuevos códigos, es decir implicando conocimiento<sup>6</sup>.

Simultáneamente se advierte un proceso de acelerada "intensificación" del Tiempo para superar el Espacio, a fin de reducir el Tiempo total de rotación del capital. El Tiempo intensificado implica nuevos ahorros en la circulación, de ahí que constituya la mayor fuente de valorización, acumulación, y apro-

5 Mi aproximación se basa en la obra de Dantas (2003, 2002a y b, 1999) quien reformula la Teoría de la Información (TI) con el objetivo de aplicarla al análisis del trabajo humano y a su necesaria vinculación con los procesos de valorización y acumulación del capital. Este autor define a la información como un proceso "que provee orientación al trabajo ('trabalho') realizado por cualquier organismo vivo, en sus esfuerzos para recobrar parte de la energía que se disipa debido a las leyes de la termodinámica" (Dantas, 2002a:146. Mi traducción del portugués).

6 Entiendo, siguiendo a Dantas, que un código está formado por un repertorio relativamente limitado de señales con sus reglas necesarias de combinación, permitiendo que la "fuente" y el "destinatario" establezcan una relación comunicativa. Cada individuo, grupo de individuos, o sociedad percibirá un evento como componente de un código en la medida en que logre reconocer, entre este evento y otros eventos, determinadas relaciones previamente establecidas, de naturaleza sintáctica, semántica y pragmática. La noción de trabajo redundante, a su vez, alude a las actividades neguentrópicas, que exigen del agente con mayor o menor dificultad, replicar algo cuyo modelo está dado, de tal manera que el resultado final puede anticiparse. Despliega, por lo tanto, un nivel mínimo de incertidumbre, y la secuencia de repeticiones cumplen una función orientadora. En contraste por trabajo aleatorio se hace referencia a la búsqueda de información que la redundancia del código no provee de inmediato aunque, lógicamente, el código debe ofrecer algún grado de redundancia que lo oriente en esa búsqueda, alguna certidumbre, aunque sea mínima, en cuanto a la viabilidad de su búsqueda.

piación de rentas informacionales a nivel nacional e internacional (Harvey, 1998). En base a la distinción entre Configuraciones Tempo-espaciales sugerí asimismo que el análisis de la construcción de la NDIIT puede enriquecerse a través de la distinción entre “Senderos de Imposición” de una Configuración Tempo-espacial “intensificada” y crecientemente privatizada en economías de la periferia (Roldán, 2006, 2005a, b, c, d).

La estrategia de Imposición que denomino “*Sendero Directo*” alude a la importancia de las TICs que hacen posible la operación de empresas red y promueven la subcontratación internacional al permitir que las matrices y sus filiales produzcan un bien final trabajando como unidad en tiempo real. El “*Sendero Indirecto*” –prácticamente inexplorado por las ciencias sociales– conduce a la consolidación de una NDIIT *al impedir u obstaculizar la creación de una configuración Tempo-espacial (intensificada) pero autónoma en economías de la periferia* y se efectiviza a través de Pactos y Acuerdos Internacionales, por ejemplo los provenientes de la Organización Mundial de Comercio (OMC); el Fondo Monetario Internacional (FMI); el Banco Mundial (BM) entre muchos otros organismos que *elaboran el contexto* de la liberación de mercados, desregulación de la inversión extranjera directa (IED), y privatización forzada de los recursos sociales requerida de las economías nacionales (información, conocimiento, agua, fuentes de energía, entre otros). De este modo, los Senderos Directo e Indirecto no constituyen dos circuitos paralelos y desarticulados de generación y circulación del valor, sino una dimensión necesaria de la misma construcción de la NDIIT generizada (Nota 4) la cual no excluye, sino que integra a grandes sectores de la población mundial a circuitos de mayor (sub)desarrollo.

#### *Una instancia del “Sendero Indirecto”.*

*La relación entre la organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral en la producción híbrida “vocacional” y en la escuela media*

#### *Producción teatral híbrida “vocacional” (no comercial)*

Los estudios sobre la industria cultural –un tema reciente en la literatura del desarrollo en América Latina– no incluyen, por lo general, *la representación teatral como producto artístico* ya parcialmente subordinado al campo de la industria del entretenimiento cultural<sup>7</sup>. Tampoco distinguen entre las

7 Por ejemplo Bolaño (2000) propone tres categorías dentro del espectro de industrias culturales: la industria editorial, libros, discos, video y cine; la industria de ondas, radio y TV; y la de prensa: diarios y revistas. Tampoco la producción teatral “alternativa” ni la “vocacional” (voluntaria, no comercial) son por lo general objeto de estudio en tanto precedentes y/o actualmente coetáneas de la producción teatral puramente industrial-cultural. Téngase en cuenta, asimismo, que la temática del trabajo artístico, sea en la industria o en

diversas formas de producción teatral contemporánea que incluye, aunque de modo indirecto, las asociadas a la producción teatral “*vocacional*”, foco del presente trabajo. En el caso argentino, Schraier (2006) aporta una primera clasificación de formas productivas diferenciando entre sistemas de producción teatral pública o privada de acuerdo a sus objetivos. Dado que la producción “*vocacional*” no pertenece, estrictamente, a ninguno de aquellos sistemas, sugiero abordar su estudio partiendo del análisis de sus semejanzas y diferencias respecto del trabajo en las Artes Visuales llevado a cabo en la producción artesanal “clásica” (la denominada Producción Simple de Mercancías, PSM) todavía no subordinada a las economías de tiempo y control capitalistas, pero pertinente al que denominé “Sendero Indirecto” (Véase Roldán, 2006, 2005a y c)<sup>8</sup>.

Esta forma de producción presenta como características distintivas la propiedad de los instrumentos y del objeto de trabajo, por parte del o de la artesano/a y el ejercicio de su actividad de trabajo *directamente sobre la materia*, y a lo largo de las distintas etapas del proceso de producción, una intervención hecha posible por su conocimiento “*holístico*” de aquella totalidad. De este modo la PSM permite a lo/as artesano/as utilizar las tecnologías y fuentes de energía disponibles a *fin de controlar su propia configuración tempo-espacial* a través del *control de las divisiones del trabajo* (distribución del trabajo), los tiempos de producción (y reproducción), desde el diseño del producto y su producción, a la comercialización de la pieza final (Nota 8) y, por ende, abarca asimismo *el control sobre la coordinación de las divisiones del trabajo*.

Si bien el teatro “*vocacional*” (no-comercial) comparte las características generales de aquella forma productiva, cabe distinguir dos diferencias que destacan su grado de hibridez. En primer lugar, el *producto artístico* –la representación teatral– *no constituye una mercancía*, ofrecida en el mercado cultural. Posee valor de uso pero no de cambio. Esta categoría de artista

otras formas productivas está muy poco explorado desde una perspectiva feminista. Una excepción es la investigación de Liliana P. Segnini (2006), sobre el trabajo de los y las intérpretes (instrumentistas) de las orquestas de los teatros: Municipal de San Pablo, Brasil, y de la “Ópera” de París, Francia, desde una perspectiva comparativa.

8 El trabajo de campo en que se basa este artículo forma parte de un proyecto teórico-empírico mayor dirigido al análisis de la relación entre la organización del trabajo y el desarrollo basado en la información y el conocimiento en la Argentina (décadas de 1990-2000) en el contexto de la construcción mundial de la Tercera Revolución Industrial (Informacional). El proyecto prioriza el estudio de la organización del trabajo y del aprendizaje en rubros “artísticos” en sentido amplio en un espectro de formas productivas, desde la voluntaria, a la directamente industrial en especialidades típicas de aquella Tercera Revolución, incluyan o no el uso de TICs. Sobre la organización del trabajo y del aprendizaje en la (PSM) en las Artes Visuales; y en la esfera escolar nivel (EGB3) véase Roldán (2006, 2005 a, c, y d y 2004b).

“vocacional” no vive de su trabajo teatral sino que está inserto/a en el universo capitalista general del cual deriva sus ingresos como asalariado/a o trabajador/a autónomo/a, de modo que la actividad teatral resulta subsidiada por los mismos integrantes del grupo y/o recibe ocasionalmente subsidios de organismos públicos y/o privados. Aunque su futuro sea incierto, y actualmente registre una tasa de rotación relativamente elevada, se trata de una producción autónoma, creativa, libre para expresar su propia visión del país y del mundo. El o la artesano/a “clásico/a” en Artes Visuales, en cambio, vive de su trabajo artístico aunque puede complementarlo con otras actividades remuneradas; en algunos casos en lucha para no verse absorbido/a por la industria cultural y en otros, en proceso de transformación en empresario/a capitalista (Roldán, 2006 y 2005d).

En segundo lugar, el *producto* del trabajo teatral: *la representación escénica*, la culminación del proceso total de producción teatral, constituye un ejemplo acabado de *trabajo artístico que existe únicamente durante el proceso de interacción-comunicación*; y que depende de la reacción, del apoyo emocional del público, para su concreción. Ambos/as, el/la artista y su público trabajan, en el sentido de que debe existir una articulación entre la información que se comunica al auditorio y su reacción positiva (o negativa) ante la información comunicada, un proceso de interacción-comunicación necesario para que la producción tenga lugar. Ambas características significan la complejidad que constituye el foco de nuestro trabajo de campo (Sección 4).

#### *La organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral en el taller y en la Escuela Media*

El Sistema Sueco de Producción Reflexiva (SPR), ofrece, a mi juicio, elementos útiles para la comprensión de nuestra problemática según surge de la consideración de sus principales características (véase Nilsson, 2004, 2002, 1999, 1995). En efecto, el SPR es el único que incorpora elementos derivados de una concepción de la naturaleza humana que privilegia una visión de “Trabajo Natural” (que sería típico de la producción artesanal “tradicional” o “clásica”) a los fines de orientar la construcción de una organización del trabajo fabril más “humanizante” aunque sujeta, en última instancia, a las economías de tiempo inherentes a los procesos de valorización y acumulación del capital. A continuación desarrollaré mi lectura de Nilsson intentando una posible articulación con la elaboración de Dantas (2002b) a los efectos de la comprensión de la problemática de este artículo. Empero, ninguno de estos autores es responsable de mi aplicación de sus ideas al análisis generalizado llevado a cabo en este ensayo.

*Naturaleza Humana y “Trabajo Natural”*. El enfoque Sociotécnico fundamenta su definición del desarrollo en una concepción de la naturaleza humana y de sus necesidades que definiría el carácter “humanizante” (*humane*) de la organización del trabajo y de su aprendizaje asociado; es susceptible de ser aplicado en cualquier sector socioeconómico, y constituye, simultáneamente, un proyecto de sociedad que favorece el crecimiento industrial en oposición al financiero. El trabajo agrícola y el artesanal “tradicional” serían los ejemplos históricos que mejor sirven los intereses de la naturaleza humana a la vez que inspiran la concepción de Nilsson en materia de “Trabajo Natural”. Son sus características principales:

- i. Los/as trabajadores/as están en control del trabajo diario y, generalmente, por períodos de tiempo más largos.
- ii. El trabajo en su totalidad debe ser “observable”.
- iii. El trabajo tiene sentido desde la perspectiva de los/as trabajadores/as y no está predeterminado por el factor tiempo.
- iv. La transferencia de conocimiento es ante todo intergeneracional dentro de la misma profesión (Nilsson, 1995).

#### *La aplicación de la teoría y práctica del “Trabajo Natural” al análisis de la organización del aprendizaje artístico teatral en la Escuela Media*

Sugiero que el concepto de “Trabajo Natural” puede también ser útil para el análisis de la organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral en formas productivas híbridas “vocacionales” a nivel de Taller y, por contraste, de Escuela Media en el caso argentino. De acuerdo a Nilsson (1999):

“La forma de organización del aprendizaje que se lleva a cabo a nivel de escuela secundaria refleja una manera específica de mirar a las divisiones del trabajo. Un efecto específico del aprendizaje en la escuela es la mentalidad en relación al trabajo que es un resultado ‘comprehensivo’ de los éxitos y fracasos entre los estudiantes. Muchos de estos procesos son, desde el punto de vista analítico, un reflejo de los modelos de producción, pero estos modelos no son explicitados en el mismo lenguaje que se utiliza cuando se aplican en sitios de producción. Las similitudes están escondidas por el lenguaje. El resultado es el conocimiento mismo”.

Las estrategias de aprendizaje, según este autor, pueden optar entre dos diseños de competencias: el *a* y el *b*, basados en contenidos; o el *c*, basado en tiempo. Debe recordarse, asimismo, que el trabajo siempre involucra a la mente, las manos y la voluntad, siendo esta última necesaria para la comunicación. El diseño:

- a) **Ajustar las divisiones del trabajo a las competencias existentes.** Las competencias de los estudiantes definen el carácter de las divisiones del trabajo y tienden a reproducir divisiones previas dando como resultado una distribución tradicional y más bien estática del trabajo de aprendizaje, como consecuencia del ajuste a las competencias existentes. La opción.
- b) **Crear nuevas competencias a través de estrategias de aprendizaje.** Las nuevas competencias se “producen” y las divisiones del trabajo se adaptan a estas nuevas competencias construidas dando origen a divisiones del trabajo dinámicas y a una más flexible distribución del trabajo de aprendizaje. La estrategia.
- c) **Usar pequeñas unidades de tiempo** como herramienta para establecer las divisiones del trabajo y distribuir aproximadamente la misma cantidad de unidades a cada trabajador. Aquí la *prioridad es el tiempo, no el contenido*, y la distribución del trabajo consistirá en distribuir la misma cantidad de unidades de tiempo para cada trabajador. Por ende, el contenido del trabajo “se corta en pedazos” para ajustarlo a unidades de tiempo estandarizadas.

Cabe sostener que la organización del aprendizaje artístico teatral en el Taller y en la Escuela únicamente puede basarse en una estrategia de crecimiento de competencias a través de un nuevo tipo de organización del aprendizaje basado en contenidos, no en tiempo. Esto es así porque la primera estrategia requiere el soporte de un código laboral que conlleve un *máximo de trabajo aleatorio* (Nota 6). Ningún/a artista que aspire a ser Maestro/a es capaz de desarrollar las diferentes etapas que culminan en la “performance” teatral final hasta tanto él o ella tenga pleno comando del trabajo a realizar en todas y cada una de las etapas del proceso –y capacidad para resolver los problemas que se presenten, o mejor aún para prevenirlos– y por lo tanto sea capaz de controlar la coordinación de las divisiones del trabajo. A su vez, si se aspira a que el concepto de “Trabajo Natural” sirva como modelo en la transición a una Tercera Revolución Industrial (Informacional), las leyes de educación nacionales que establezcan cambios en la organización de las prácticas de aprendizaje deberán promover esta meta privilegiando el contenido del aprendizaje sobre el tiempo del mismo. Esto significa, por supuesto, que el país en cuestión puede ejercer el control de sus propias configuraciones tempo-espaciales, sus divisiones implícitas del trabajo, y su coordinación, una capacidad de la que carecen, por lo general y en grado diverso, los países de la periferia (Roldán, 2006 y 2005a y c). Nuestro trabajo de campo en la localidad de Estación Facundo Quiroga, ubicada en el conurbano bonaerense explora estas cuestiones en las secciones 4 y 5 de este artículo.

— 3 —

## El desarrollo informacional ausente argentino y la reforma educativa de 1993

### *Algunas implicaciones para la organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral*

La experiencia histórica de las economías capitalistas muestra que el ritmo y tipo de industrialización nacional asociado a sucesivas revoluciones industriales sentaron las pautas de crecimiento y formas de organización del trabajo dominantes, la demanda de calificaciones laborales, y los requerimientos de formación profesional (Landes, 1969; Noble, 1979), mientras que la transnacionalización de estas mismas economías ha marcado a menudo el deterioro o desmantelamiento de aquellas prácticas de aprendizaje. La Argentina representa un ejemplo extremo de estos últimos procesos.

La década de 1990 atestiguó la aplicación ortodoxa del modelo neoliberal de crecimiento económico y la consolidación de una Nueva División Internacional-Informacional del Trabajo (NDIIT) a través de NPPs (Nuevas Políticas Públicas) que abarcaron la privatización (parcial o total) de empresas estatales y de recursos sociales básicos como la educación, la información, el conocimiento, y la salud; la apertura comercial asimétrica, y desregulación selectiva de la economía; políticas que establecieron un modelo de crecimiento basado, predominantemente, en la valorización financiera del capital (Basualdo, 2000). La Argentina se ha convertido en un país exportador de recursos naturales/ primarios incluyendo petróleo y gas que habían sido privatizados, y “*commodities*” industriales. Las industrias y tecnologías que lideran la expansión mundial –las especializaciones intensivas en conocimiento (telecomunicaciones, microelectrónica, informática, biotecnologías, la industria cultural, entre otras) que requieren, por lo menos en algunos de sus estratos, trabajo particularmente creativo, ejercido con y sobre la información– están ausentes de esta lista<sup>9</sup>.

Esta evolución, que culminó en la crisis de 2001, ha sido paliada pero todavía no significativamente transformada en la década de 2000. Cabe mencionar, empero, los avances importantes llevados a cabo durante la presidencia de Néstor Kirchner (desde 2003) en particular en materia de De-

9 Sobre la economía argentina de la etapa véase, entre otros: Aspiazú y Nochteff (1998), Basualdo (2000a y b), Aronskind (2001). Sobre “Sociedades de la Información” y temáticas afines véase Becerra (2003), Albornoz *et. al.* en Mastrini y Bolaño (1999) y Abeles, Forcinito y Schorr (2001). Para una actualización de estos temas: Becerra y Mastrini (2004), Mastrini y Becerra (2005), y artículos de la compilación de Bolaño, Mastrini y Sierra (eds.) (2005).

rechos Humanos Civiles y Políticos. La evolución de la economía argentina durante los últimos años muestra asimismo índices positivos en materia de crecimiento del producto, de la exportación, y reducción de la pobreza, y la promulgación de una nueva Ley de Educación Nacional (28/12/2006), entre otros<sup>10</sup>. Sin embargo, la necesaria discusión sobre la sustentabilidad de aquellas tendencias, su relación con la puja distributiva, y del modelo de país en que se integrarían las diversas Políticas de Estado presentes y futuras, en particular las que atañen al impulso de la Revolución Informacional y a su carácter sistémico, todavía no se ha materializado.

***La Ley Federal de Educación de 1993, y normas asociadas vinculadas al aprendizaje artístico-teatral a nivel de Educación General Básica 3 (EGB3)***

*General.* La ley Federal de Educación n° 24.195, sancionada en la Argentina en 1993, durante el período de aplicación ortodoxa del modelo neoliberal de crecimiento, es considerada comúnmente el resultado de un complejo entramado de intereses nacionales e internacionales dirigidos por el Banco Mundial y una variedad de actores: grandes empresas, la iglesia católica tradicional, y partidos políticos conservadores operando en la Argentina, el cual dio a luz a este conjunto de normas que articulan el Sistema Nacional de Educación hasta fines de 2006 (Echenique, 2003). A los efectos de este trabajo es importante destacar dos de sus características principales. En primer lugar, la Educación General Básica (EGB) obligatoria abarca un período total de 10 años, divididos en un nivel Inicial y los de EGB 1, 2 y 3, que abarcan tres grados cada uno. Este estudio se concentra en el nivel EGB3 que comprende los grados 7, 8, y 9. El nivel siguiente, el Polimodal, comprende los grados 10, 11, y 12 que no son obligatorios, pero sí necesarios para acceder a la Universidad. En segundo término, cabe señalar el vínculo que la Ley establece entre las necesidades de la empresa y el sistema educativo que debe satisfacerlas ajustándose a las mismas a través de una adecuada "oferta curricular"<sup>11</sup>. Esta

10 Una nueva Ley de Educación Nacional, la N° 26.206, promulgada el 28/12/2006, reintroduce el sistema de ciclos de educación primaria y secundaria, extiende la educación obligatoria a un total de 13 años, dispone el incremento del presupuesto de educación, y la capacitación continua del cuerpo docente, entre otras disposiciones. No cabe, en estos momentos, aventurar cómo y cuándo exactamente las mismas se trasladarán a la práctica mediante la reglamentación pertinente ni tampoco cómo afectarán el aprendizaje en especialidades artísticas analizado.

11 En el caso argentino, el sector privado pasa a comprender empresas no solamente convertidas en "consumidoras curriculares", sino también en "oferentes curriculares" por derecho propio, al suplementar la asumida escasez de apropiada "oferta pública". Las firmas líderes asocian sus demandas de "recursos humanos" a los sistemas educativos extranjeros y a sus propios mercados educativos internos ligados a la cadena mundial del valor creando su propia oferta de formación adaptada a los intereses de esos mismos capitales, que incluyen el patentamiento de los descubrimientos e innovaciones radicales realizados en la Argenti-

relación es compleja y la misma Ley sustenta las contradicciones inherentes a las diferentes significaciones otorgadas al término significativo "educación". Siguiendo la categorización de Balduzzi (1996), en Echenique (2003:142), sugiero distinguir entre "educación" entendida como "formación para el trabajo" y "educación" significada "formación para el empleo". La primera acepción:

"tiende a concebir el espacio educativo como una formación integral por medio y/o para el trabajo: desde esta perspectiva el trabajo es, a la vez que herramienta para la formación, un objeto de conocimiento en sí mismo". (Véase Artículos 1 y 5 e incisos de la Ley Federal).

"La formación para el empleo simplemente aspira a brindar a las personas la capacitación necesaria para desempeñarse en un puesto de trabajo, sin que implique otro tipo de calificación".

La segunda significación, arguyo, es la que prevalece en la Ley Federal.

*Educación artística: contenidos básicos comunes (CBC) a nivel de EGB3.*

*¿Hacia la formación de consumidores y/o creadores-trabajadores en la producción artística?*

De acuerdo a la misma Ley la responsabilidad del diseño de los contenidos básicos comunes (CBC) recayó en el Consejo Federal de Cultura y Educación, el cual definió la agenda de discusión concerniente a su aplicación. Los CBC pasan así a constituir la matriz básica para un proyecto cultural nacional; una matriz a partir de la cual cada jurisdicción del SNE continuará actualizando sus propios *Diseños Curriculares* que darán paso, a su vez, a varios, pero compatibles, *Proyectos Curriculares Institucionales*. De este modo cada jurisdicción –en nuestro estudio la provincia de Buenos Aires– *está a cargo de la elaboración de su propio Diseño Curricular y contextualiza los CBC en términos de su propia realidad regional*. Sin embargo, este proceso no tuvo

na, en sus países de origen (matrices) (véase Paviglianiti y Nosiglia, 1996, en: Echenique, 2003:142-143) sobre la cooperación entre la universidad y el mundo de los negocios en investigación líder en el país. No es ajeno a esta evolución el hecho de que la Ley Federal divide al país en jurisdicciones: sea nacional, provincial o municipal (la entonces ciudad de Buenos Aires, actualmente Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y que todas las provincias, excepto la de Neuquén, y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se adhirieron al régimen de la Ley Federal. Téngase en cuenta asimismo que el art. 60 de la misma Ley establece que la inversión en el SNE por el Estado tiene prioridad y será atendida con los recursos que determinen los presupuestos de la Nación, Provincias, y de la ahora Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A su vez, el art. 61 de la Ley establece las pautas de este financiamiento, que nunca fueron satisfechas. Dado que la principal responsabilidad para el financiamiento del sistema de EGB descansa en las provincias es fácil comprender su calidad heterogénea dada la jerarquización socio-económica entre regiones y provincias dentro del país, un proceso que implícita o explícitamente involucra la transferencia de categorías de mercado al sistema educativo.

lugar dado que previo a su elaboración las provincias debían haber firmado el Acuerdo A-20 que relaciona las jurisdicción nacional con las provinciales y que introduce economías de tiempo que son fijadas para todas las partes firmantes, más allá de la heterogeneidad regional.

A pesar de ello es útil recordar que la Introducción al Capítulo de Educación Artística de los CBC-nivel EGB de marzo de 1995, establece que:

“La educación artística asegura un proceso en el que se involucra lo sensorial, lo afectivo y lo intelectual, dado que en todo entrenamiento artístico *se compromete* la percepción, el pensamiento y la acción corporal, desencadenando mecanismos que expresan distintas y complejas capacidades, entre las cuales desempeña un papel importante *la imaginación creadora*” (p. 1, cursivas agregadas en este párrafo y siguientes).

La propuesta en Educación Artística –que comprende una variedad expresiones, como la música, las artes plásticas, la expresión corporal, el teatro, entre otras– tiene aquellas prácticas creativas en mente, de modo que:

“a través de la educación las nuevas generaciones reciban una formación que las capacite para *participar con una actitud crítica, ofrecer aportes creativos y, a través del proceso de individuación y búsqueda interna, lograr un desarrollo interactivo, autónomo, y sano*. En estas búsquedas, los aportes de la educación artística adquieren total relevancia para lograr una sociedad pluralista y democrática”.

En suma, la propuesta de CBC para la educación artística de 1995 manifiesta promover la formación de ciudadanos “sensibles” aptos para disfrutar de un espectro de expresiones artísticas y asimismo para convertirse en apreciadores críticos de obras de arte en términos de mercado; esto es, en el caso teatral, la *formación de futuros consumidores de funciones teatrales*. Simultáneamente también promovería una formación que capacitaría al estudiante para *ofrecer aportes creativos* en este lenguaje, tal vez, sugiero, para referirse a *futuros creadores-trabajadores en la producción artística*, una doble propuesta sostenida por otras secciones de este mismo documento y, por contraste, por los hallazgos de la investigación de campo presentados en la sección 5.

*Respecto del teatro y el tiempo en las prácticas del aprendizaje artístico teatral.*

El mismo documento define las posibilidades del juego teatral en términos:

“Representar es convertirse en otro. Esto requiere un esfuerzo de autoconocimiento y de conocimiento del otro y de capacidad de adaptación a situaciones nuevas. A través del juego dramático, el alumno y la alumna tienen la oportunidad de pasar de receptores rígidos a hacedores flexibles. *El juego dramático es para el niño y la niña 'la' forma de explorar el mundo*

*circundante y descubrir sus propias posibilidades. Es su oportunidad de conocer a los otros y de entrar en relación con ellos mismos. Es donde tienen la posibilidad de expresar sus emociones y sentimientos y sentir el placer de crear.* El alumno y la alumna se desarrollan dentro de una comunidad. La eficacia del juego teatral para la educación consiste en *ponerlos en contacto con su realidad circundante y permitirles interactuar lúdicamente con ella. Esto promueve procesos de asimilación, acomodación (en lo actitudinal y relacional) que luego se transferirán a situaciones vitales reales*” (p. 1, mis destacados señalando los procesos verificados en el trabajo de campo).

En relación a la reorganización de la Educación Artística, en particular, el Acuerdo Marco para esta especialidad (Resolución N° 88/98) establece un Nivel Básico: o Trayecto Artístico Profesional (TAP) coincidente con el nivel de EGB3 y un Nivel Superior (Tecnatura Superior) correspondiente al ciclo Polimodal, con cargas horarias de 2.000 y 2.800 horas reloj anuales como mínimo respectivamente. La carga horaria total puede iniciarse y distribuirse según las necesidades de cada especialidad, de acuerdo con los contenidos básicos correspondientes y en el marco de los lineamientos definidos por las provincias. En otras palabras, los contenidos del aprendizaje “*se cortan en pedazos*” a fin de adaptarse a unidades de tiempo estandarizadas; de este modo *las estrategias de aprendizaje no pueden crear nuevas competencias*. Se trata de una estrategia de tiempo primero y contenido después que, a mi criterio, también implica la vigencia de una Configuración Tempo-espacial Industrial-Urbana (tiempo calculado en horas y minutos) en la que se insertarían tanto docentes como educandos/as. De este modo se facilitaría el trabajo de aprendizaje en *interacción* (comunicación), un supuesto no siempre fundado en la realidad, de atenernos a la experiencia de aprendizaje artístico-teatral analizada en la sección 5.

— 4 —

## Organización del trabajo y del aprendizaje artístico en la producción teatral “vocacional”.

### *La experiencia del Grupo de Teatro “Voces y Leyendas”*

El objetivo de mi trabajo de campo de 2005-2006 en la localidad de Estación Facundo Quiroga, ubicada en el conurbano bonaerense a hora y media por autobús del centro de la Ciudad de Buenos Aires, coincide con el de mis estudios de 2004-5 en diferentes localidades de una provincia del interior argentino (Nota 8) en el sentido de explorar la relación generizada entre la organización del trabajo y del aprendizaje artístico en sentido amplio, en distintas formas productivas no subsumidas directamente a la lógica de



las economías de tiempo en la producción y circulación de mercancías, en el contexto del capitalismo informacional argentino (décadas de 1990-2000). En esta ocasión, empero, mi propósito era captar aquellas pautas organizativas expresadas en otro lenguaje artístico, el teatral, en dos escenarios –de Taller “vocacional” (no comercial) y de Escuela Pública nivel EGB 3, enseñanza media, de la misma localidad de Estación Quiroga– siguiendo las pautas establecidas en la provincia de Buenos Aires para la aplicación de la Ley Federal de Educación de 1993 y normas de ella derivadas. (Sección 5).

Con este propósito, dada la carencia de literatura argentina pertinente<sup>12</sup> llevé a cabo un estudio en profundidad del accionar de un grupo teatral “vocacional” al que denominé “Voces y Leyendas”. El ejercicio abarcó la observación participante de la organización del trabajo y del aprendizaje a nivel del Taller ubicado en el hogar de la directora artística del conjunto; de ensayos y presentaciones en localidades fuera de Estación Quiroga; y diálogos con la directora e integrantes del elenco. Consideremos algunas dimensiones cruciales de la organización del trabajo y del aprendizaje en el Taller en el marco de los arreglos laborales cotidianos remunerados y semanales “vocacionales” de sus miembros/as.

***El Grupo de Teatro “Voces y Leyendas” y sus protagonistas insertos cotidianamente en una configuración tempo-espacial Industrial-Urbana***

El Grupo “Voces y Leyendas” (V&L) –especializado en “obras dirigidas a niños y jóvenes”– fue fundado en 1993 por Claudia Bernárdez (nombre ficticio), 50 años, graduada universitaria, quien se autodefine Maestra Artesana (directora artística del grupo), y se compone de 12 ex-alumnos/as, 7 mujeres y 5 varones (artistas-aprendices/zas), cuyas edades oscilan entre los 20 y 40 años, aunque tres miembros admiten que las suyas oscilan en el rango de 40. El nivel de educación formal del elenco es de escuela secundaria incluyendo a dos graduadas universitarias<sup>13</sup>.

12 No se dispone de información en base a registros oficiales, sobre el número de grupos teatrales “vocacionales” que existen actualmente en la Argentina, ni tampoco sobre su generización predominante. Según las y los artistas de Voces y Leyendas las mujeres serían mayoría en estos grupos ya que, generalmente, serían más proclives que los varones a combinar el trabajo remunerado; las tareas no remuneradas ejercidas en el ámbito doméstico, incluyendo el sostén afectivo del grupo familiar; y la actividad teatral significada “función social” que indudablemente las gratifica.

13 Una breve referencia a la directora del grupo y a sus miembros/as pueden ser útiles para la comprensión del accionar teatral generizado analizado y de su entorno. La directora artística –casada, con un hijo– conjuga una vasta experiencia en la actividad y docencia teatral con la actividad científica aplicada que desempeña en un ente público de Quiroga, mientras dirige Voces y Leyendas y continúa capacitando a estudiantes de teatro “vocacional” a través de talleres ofrecidos en diversas localidades de la provincia. Claudia es propietaria de la casa donde vive

En principio la totalidad de los miembros están invitados a participar en cualquier obra, pero su integración también depende de su experiencia, conocimiento del libreto y, en especial, del *tiempo disponible*, dado que ni la directora ni los/as aprendices dependen del teatro como fuente de ingresos para asegurar ni su subsistencia ni su reproducción intergeneracional. En efecto, se trata de asalariados/as y/o trabajadores/as autónomos/as (Nota 13) que se desempeñan en una variedad de procesos de trabajo con ciclo de producción variable, que coincide con un código laboral inserto en una configuración tempo-espacial circundante que denominé “Industrial-Urbana”: basada en agendas de trabajo calculadas en horas de trabajo diarias y/o mensuales que no toman en consideración el carácter más o menos redundante o aleatorio del trabajo realizado (Nota 6).

***El grupo de teatro “Voces y Leyendas” y sus protagonistas insertos semanalmente en una configuración tempo-espacial híbrida “Natural”-Urbana (actividad teatral)***

*General.* La forma productiva adoptada por V&L puede considerarse “híbrida”. Por una parte, se aproxima a la PSM respecto de la propiedad y control de los instrumentos de trabajo e insumos por parte de la Maestra Artesana (directora artística) y de su relación con los aprendices y aprendizas (miembros/as del grupo). (Nota 13). También se cumplen los principios del “trabajo natural” en la definición de Nilsson (1995) que le permiten el control de la Configuración Tempo-espacial que denominé Híbrida “Natural”-Urbana en la que se insertan las actividades de V&L, y, por lo tanto, *conservar el control sobre la coordinación de las divisiones del trabajo*. En efecto, aunque el *producto* artístico (la representación teatral en sí misma) se calcula en horas, el tiempo de producción total pre-representación se calcula en meses y/o semanas, eventualmente en años si se trata de una nueva obra, un cálculo común en esta categoría de expresión artística. Por consiguiente, también en la futura reproducción inter-generacional de la producción artística “vo-

---

con su familia, la cual en los hechos constituye la sede de V&L. Su rutina cotidiana comienza a las 7 horas en su oficina y se prolonga, combinando su trabajo remunerado, de docencia teatral “vocacional” y tareas domésticas generales, hasta las 23. Durante 2005-6 llevó a cabo talleres en áreas de bajos recursos de Estación Quiroga. Como promedio el grupo puede ofrecer cerca de 20 funciones por año, esto es, una o dos por mes.

Las y los artistas de Voces y Leyendas. El elenco incluye a maestra/os, empleada/os administrativas/os, bailarinas, una de ellas también a cargo del vestuario y de la coreografía, un profesor de guitarra, y un ama de casa jubilada. Las mujeres declaran ser las más comprometidas y concurren regularmente a los ensayos, pero también hay miembros “que van y vienen”, aunque el número de personas que toman parte en una representación determinada depende del proyecto. Por supuesto, también son las mujeres del elenco las que manifiestan llevar a cabo las tareas domésticas de los respectivos hogares.

*cional*” dado que existe una muy frágil organización del aprendizaje a largo plazo conectado a este arte.

Se percibe, sin embargo, una gran diferencia: el *producto* artístico, la representación teatral no constituye una mercancía ofrecida al mercado cultural, cual sería, por ejemplo la PSM de un pieza artística artesanal. V&L es una organización “*vocacional*” (voluntaria, sin fines de lucro) y la posibilidad de su subsistencia y eventual crecimiento a largo plazo depende de las posibilidades económicas de la Directora y, ocasionalmente, de sus miembro/as y de los magros subsidios estatales por los que concursan, como así también de la contribución de la entidad anfitriona en cuanto a transporte y gastos mínimos de subsistencia cuando se lleva a cabo una función gratuita fuera del ámbito de Estación Quiroga. La historia de un proyecto de V&L, previa mención de la concepción teatral del grupo, pone de manifiesto las características mencionadas.

### *Dimensiones del código laboral del grupo de teatro V&L*

#### *Concepción del trabajo artístico teatral: Una filosofía de vida*

V&L se autodenomina un grupo teatral militante y se identifica con una filosofía:

“La representación teatral es un producto artístico... [explica su directora] ... y ser artista significa una filosofía de vida; somos trabajadores, se va a un lugar y se produce... claro, también hay todo un trabajo previo que hay que tener en cuenta”.

“MR— Hablemos de su trabajo. ¿Qué es lo que más le atrae de su carrera artística?

— La libertad que ofrece. Hago lo mío todo el tiempo, selecciono la obra, no represento lo que no quiero o no me gusta. Tengo mi propia compañía. Los chicos que asisten a mis talleres son pobres, del barrio, que nunca vieron antes una función de teatro, a lo sumo tal vez un circo. Son chicos sin vocabulario, o que pueden tener miedo de expresarse. Queda claro desde el comienzo que no damos comida ni rifas. Van por la obra de teatro, pero claro, depende de la perspectiva desde la que se trabaja. Nosotros creemos que desempeñamos una función social”.

#### *Organización de la producción y del trabajo artístico teatral “vocacional”: diálogo/congruencia entre configuraciones tempo-espaciales*

Consideremos la obra “Amaneceres de la Historia” (nombre ficticio)

CUADRO 1. Etapas y tiempo de trabajo en la producción de una *nueva* representación teatral\*.

	Etapa 1	Etapas 2 y 3	Etapas 4, 5 y 6	
	6 meses	6 meses	4 a 5 horas	
Tiempo O	/	/	/	Tiempo total: un año
	1: Sólo la Maestra Directora	2: Todos los miembros	4, 5 y 6: Todos los miembros	
		3: Sólo Directora y 1 miembro		

Notas:

\***Etapas:** 1) Escritura de la obra. 2) Ensayo y/o improvisación. 3) Búsqueda de “mercado”. 4) Control de calidad. 5) Arreglos de “último minuto”. 6) Representación teatral.

\*\***Etapa 2:** Ensayo con aprendices significa para éstos, por lo menos, 3 horas de ensayo, más el tiempo de transporte (de media a una hora más, de ida y de vuelta) por semana, 4 veces al mes y demanda de tiempo extra si se trata de una nueva obra.

Fuente: Trabajo de campo de la autora (2005-2006).

**Etapa 1. Escritura y/o adaptación de la obra.** (Etapa de I/D). Tiempo: 6 meses a 1 año.

La directora artística de “Voces y Leyendas”, escribe la obra o libreto. Según muestra el C.V. de V&L, ocho obras fueron escritas y representadas entre 1993-2005. Las voces y leyendas rurales, de Argentina y de América Latina, antes que las urbanas, son la materia prima en las cuales Claudia se inspira para la escritura concreta; es decir la obra de teatro es siempre precedida por una investigación. “*Uno tiene un proyecto en mente y comienza a investigar*”. Ella misma es la (única) investigadora, de acuerdo a una idea previa de los tópicos que le interesan. Tal vez pueda pasar un año entero o más madurando una obra, y cumpliendo la necesaria investigación en bibliotecas. “*¿Qué es lo que realmente se sabe sobre esta leyenda, cuáles son las fuentes?*”, se pregunta en esta etapa del proceso creativo. Su estilo, reminiscente del “realismo mágico” de Gabriel García Márquez, representa una forma de narrar no formal, con elementos de la vida real cotidiana, “*como te toca*”, pero sin caer en un texto documental. Prefiere entonces “*un grado de delirio, jugar con la fantasía*”, pero sin olvidar enfocar la identidad y los valores del auditorio. “*La intención es comunicar, motivar a chicos de hasta 11-12 años a reflexionar sobre cuestiones determinadas. Nuestro material es la vida cotidiana, pero también la miramos desde el lado del absurdo*”. Por último las obras se registran en SADAIC (Sociedad Argentina de Autores y Compositores) a fin de ser protegida por los derechos de autor.

**Etapa 2. Ensayos y/o improvisaciones.** Tiempo: por lo menos 6 meses para una nueva obra, ocasionalmente, un año entero.

La etapa siguiente es el ensayo en sí, o, si los aprendices tienen tiempo, la improvisación en base a un proyecto no finalizado, un proceso ausente en los últimos tres años debido a la aceptación de demasiados compromisos e invitaciones para representar obras de éxito probado. Si un nuevo proyecto es aceptado, falta verificar si el grupo efectivamente responde ya que no siempre todos sus miembros cumplen el compromiso contraído. (Observación de campo).

**Etapa 3. La representación teatral: un producto artístico en busca de su propio "mercado no comercial".** (Una secuencia simultánea a la número 2).

V&L delega en su directora y en otro miembro que reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cumplimiento de aquella función que incluye las ocasionales solicitudes de subsidios.

**Etapa 4. Control de calidad.** Tiempo: algunas horas del día previo a la representación.

El día previo a la representación el grupo va a la casa de Claudia a verificar en el depósito si todo está en orden, y para empacar todo lo necesario en valijas y baúles. Cada elemento debe llevar una tarjeta con su nombre, para saber dónde ubicarlo: vestuario, escenografía, la música grabada, los documentos de presentación, y generales del grupo, invitaciones de diferentes organizaciones; y cada miembro es responsable de los elementos que necesite para la función.

**Etapa 5. Arreglos de "último minuto": V&L llega al lugar de la representación.** Tiempo: 30m.

Algunas veces la realidad es diferente de la que el grupo espera si la escuela o grupo anfitrión no les ha adelantado los detalles correctos, tal vez una puerta al frente, en lugar de atrás, por lo que deben cambiar el escenario o improvisar de acuerdo a las circunstancias. Si hay tiempo, ensayan hasta lograr el efecto buscado, de lo contrario enfrentan la situación de la mejor manera posible.

*Prácticas del aprendizaje teatral a nivel de Taller.* ¿Como se organiza el aprendizaje llevado a cabo por V&L a nivel de Taller? De acuerdo a las entrevistas realizadas y a mi propia observación de campo el mismo se inserta cómodamente en la configuración tiempo-espacial híbrida "Natural"-Urbana que caracteriza el trabajo del grupo. Es útil entonces distinguir entre los siguientes aspectos:

*Contenidos curriculares.* Si bien no existen contenidos curriculares predeterminados, propios del aprendizaje escolar formal (véase sección 5) la directora se esfuerza por generar un aprendizaje integral basado en contenidos primando sobre el tiempo; adaptado a las posibilidades de un grupo "vocacional", e intentando conjugar las actividades más redundantes, la técnica del trabajo teatral, por ejemplo, con la aleatoriedad propia de la actividad artística *per se* (Nota 6).

"Cada uno puede tener una diferente visión de un personaje [explica Claudia], también depende del público, el lugar, la propia motivación y disposición un día en particular, porque uno nunca representa una obra del mismo modo. Esto no es cine, varía la interpretación de función a función, se puede poner más o menos energía, humor, y hay una fantástica fuente de inspiración en lo que uno ya ha vivido con la gente en una función anterior".

*El tiempo y sus problemas.* Dada la adopción de aquella Configuración para el trabajo teatral semanal las eventuales "colisiones" inter-Configuraciones en su interior se reducen al mínimo.

*Naturaleza de la interacción-comunicación que sustentan el aprendizaje.* Según la directora (y la observación de campo) la necesaria interacción-comunicación no constituyen problemas para la organización del aprendizaje y esta fluidez se adapta y traslada a la interacción con el auditorio. Por último, respecto del lenguaje y la comunicación, los miembros de V&L han creado un lenguaje propio para su arte, y se comunican y ayudan mutuamente, como parte de la rutina semanal que no se restringe a V&L pero que abarca su propio público infantil/juvenil, en prácticas comunicativas que enriquecen al grupo a través de la incorporación de jóvenes miembros que son simultáneamente el "producto" de representaciones artísticas anteriores.

— 5 —

### Organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral a Nivel Escolar EGB3

*La experiencia de la Escuela "Centenario" de Estación Facundo Quiroga, Provincia de Buenos Aires*

El aprendizaje teatral a nivel escolar EGB3 en la localidad de Estación F. Quiroga tiene lugar únicamente en la Escuela "Centenario" (nombre ficticio) a la cual fui presentada informalmente por la directora del grupo V&L<sup>14</sup>. El

14 Habría otras voces importantes, y en este caso ausentes en la Escuela "Centenario". Por una parte, la de la directora de la escuela, quien luego de una espera de varios meses finalmente

gobierno de la Provincia de Buenos Aires, en la que se halla ubicada Estación Quiroga ratificó la Ley Federal de Educación de 1993, y el Acuerdo A-20 sobre Especialidades Artísticas, que establecía los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que debían observarse en cada jurisdicción, promulgando, a su vez, la normativa provincial que seguía sus principios pero los *contextualizaba de acuerdo a su propia realidad regional*. La definición precisa de esas normas, sin embargo, quedó librada en gran medida a la propia tradición *local* a través de los *Proyectos Curriculares Institucionales* mencionados (p. 9) siempre que los estándares de tiempos *mínimos* de aprendizaje fueran garantizados.

### *El cuerpo docente de la Escuela "Centenario" (EGB3) y su inserción laboral cotidiana en una configuración tempo-espacial Industrial-Urbana*

Cabe destacar que la Escuela "Centenario", conjuntamente con otras pocas del ámbito provincial, fue escogida para llevar a cabo un régimen especial que establece escuelas de "tiempo completo" –que proveen desayuno, almuerzo y merienda a todos sus estudiantes en áreas designadas de "necesidades básicas insatisfechas"– todavía en fase de testeo durante el trabajo de campo. La Escuela incorporaba dos especialidades artísticas: Teatro y Artes Visuales, ofreciendo certificados nivel TAP (Trayectos Artísticos Profesionales) siendo la *única* escuela de nivel EGB3 de Estación Quiroga que hace la primera opción accesible a sus estudiantes. A pesar de esta posibilidad curricular, el "ala teatro" está menos desarrollada que la de Artes Visuales, siendo ofrecida únicamente una vez por semana durante una hora en el 8º grado y dos horas en los grados 7º y 9º, una pauta poco común que no provee, ni en contenidos

dio respuesta negativa a mi solicitud de entrevista. Por otra, las de los y las estudiantes quienes podrían corroborar o revisar mi definición tentativa de Configuración Tempo-espacial de "Exclusión-Suburbana" cuyo estudio requería el permiso de la Directora. Téngase en cuenta que muchos de ellos/as provienen de una "villa" cercana a la escuela. Este término hace referencia, por lo general, a un barrio/zona carenciado/a, cuyos habitantes, por lo común trabajadores/as informales –algunos/as de los/as cuales pueden ser beneficiarios/as de Planes Sociales u oficialmente "desocupados"– son ocupantes de hecho (sin título de propiedad) de los terrenos donde asientan sus viviendas precarias, sin acceso a los servicios públicos básicos: agua, electricidad, educación, salud, etc. A su vez, los términos "villa" o "villero/a" –es decir el/la habitante de una "villa"– son formas peyorativas del lenguaje utilizados por algunos estratos medios (que no necesariamente excluyen a profesores/as de la escuela secundaria) y populares que, obviamente, no residen en tales "villas".

La profesora Ema Orsi, de 46 años –divorciada, con una hija de 13 años–, se convirtió, en consecuencia, en la "informante clave" de esta sección del estudio. Ema completó diversos estudios universitarios, incluyendo una licenciatura en Especialidades Artísticas: Teatro, Ballet y Expresión Corporal. Enseña teatro en diversas escuelas secundarias (niveles EGB3 y Polimodal) y tiene su propio grupo de teatro "independiente". Ema trabaja intensamente, de 8 a 20 horas, a fin de solventar el hogar, con muy poco tiempo, afirma, "para dedicarle a mi hija y a otras tareas gratificantes".

ni en tiempo, una respuesta a los desafíos oficiales planteados en materia de Educación en Especialidades Artísticas, en Teatro en especial (p. 10). La profesora a cargo, a quien llamaré Ema Orsi, da su versión de la situación en estos términos:

"No sabía que existieran instrucciones escritas o sugerencias referentes a las posibles adaptaciones de los Materiales de Trabajo enviado por las autoridades provinciales a fin de contemplar esta 'difícil' realidad. Todo lo que sé es que un día me llamó la sub-directora que me ofreció esta oportunidad, siguiendo las sugerencias del inspector provincial que pensaba que el teatro podía ser una buena opción para dar nuevas ideas y posibilidades a estos chicos".

### *Dimensiones del código laboral en la Escuela "Centenario", Nivel EGB3*

*Concepción del trabajo docente en teatro nivel EGB3.*

*¿Colisión con una emergente configuración tempo-espacial "Excluyente"-Suburbana en la que se insertan los/as estudiantes en horario extra escolar?*

La especialidad Teatro, que hubiera podido atraer a hijos e hijas de actores de edad escolar nacidos/as o criados/as en F. Quiroga, no cumple esta función dado que los padres estiman que la Escuela "Centenario" es demasiado "insegura" y sus estudiantes "demasiado agresivos" para ofrecer una opción adecuada, situación que sugiere la emergencia de una Configuración Tempo-Espacial que denomino "Excluyente"-Suburbana en la que se insertarían los/as estudiantes luego de sus actividades escolares. Dado los límites de este artículo, me basaré en los diálogos con la profesora de teatro, Ema Orsi (Nota 14), sobre los diferentes tópicos cubiertos en la sección 4.

"MR– Hablemos de su trabajo. ¿Qué es lo que más le atrae de su tarea docente en esta escuela?

– ¿Atraerme?... Es el mayor desafío pedagógico que me ha tocado enfrentar en toda mi carrera profesional. Mi nivel de enseñanza es generalmente el del Polimodal, no el de EGB3... menos todavía en un área carenciada del conurbano. Aquí el problema no es la falta de diálogo con la directora (...). En realidad es un problema de desajuste curricular... Estos CBCs se diseñaron para una realidad diferente, una población de escuela secundaria 'normal', que no existe en esta zona de Estación Quiroga, muy cercana a una 'villa' (Nota 14). Las necesidades de los chicos son diferentes: necesitan contención material y psicológico-emocional que no puedo brindar por mí misma, y lo que puedo hacer no es suficiente, así que estoy pensando seriamente renunciar a este trabajo".

*Organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral en la Escuela "Centenario"*

**Contenidos curriculares.** La práctica teatral a nivel EGB3, en la Escuela "Centenario" –a diferencia de la desarrollada por el grupo V&L– no contempla un aprendizaje integral. Recordemos que ni los CBCs de las Especialidades Artísticas ni los Materiales de Trabajo provinciales previos (a los que no tuvo acceso la profesora de teatro) prescribían una organización del trabajo determinada *aunque sí los tiempos mínimos a los que debía sujetarse*, es decir, una estrategia de organización del aprendizaje que en los hechos *privilegiaba el tiempo, no los contenidos*. Tampoco los profesores comparten un mismo código laboral, que hubiera facilitado la segunda.

**El tiempo y sus problemas.** La temática de una plausible colisión entre una Configuración Tempo-Espacial Industrial-Urbana que caracteriza al mundo de la escuela y sus maestros, y la de una emergente Configuración "Excluyente"-Suburbana en la que, sugiero, se inserta el estudiantado en horarios extra-escolares resurge con intensidad en las respuestas sobre una variedad de tópicos interrelacionados.

MR– ¿Qué me puede decir sobre el tiempo de su trabajo? ¿Promueve exitosamente (o no promueve) el Trayecto Artístico Profesional (TAP) en la Especialidad Teatro?

– El mundo del Teatro es diferente del de otros lenguajes artísticos. Pocas veces nos llaman para cubrir las horas adjudicadas a las Especialidades Artísticas. En el caso del Teatro, el instrumento de trabajo es el propio cuerpo. Todo el tiempo el cuerpo del artista se mueve, todo es difícil. Otras especialidades son más fáciles si necesitan menos trabajo en equipo. Volviendo al tema de las restricciones de tiempo. Por supuesto si consideramos la currícula es poco realista pensar que puede cumplirse exitosamente comprimiendo el tiempo de acuerdo a TAPs que son imposibles de cumplir. Pero... se da la oportunidad de hacer una buena representación, siempre cuidando que los profesores y los estudiantes compartan los mismos códigos, como tal vez ocurra en otros colegios secundarios, en otras zonas de la ciudad.

En el caso de las Especialidades Artísticas, la manera en que los TAPs son y pueden ser organizados en esta escuela –ejemplo de NBI (necesidades básicas insatisfechas)– impide una experiencia de aprendizaje inicial para futuros actores, por definición. Esto porque en la Escuela 'Centenario' se debe incluir cómo comenzar la comunicación en primer lugar y la Escuela debe actuar como herramienta de 'contención' principal en lugar de apoyar, y alentar los cambios sociales y económicos que deben resolver los grandes problemas del contexto, que deben ser resueltos en otras instancias, y no en la Escuela en particular".

**Naturaleza de la interacción-comunicación que sustentan el aprendizaje.** De acuerdo a la profesora Orsi los obstáculos estructurales que se oponen a la construcción de un código común entre el cuerpo docente y el alumnado explican la cuasi-ausencia de comunicación entre ambos.

MR– ¿Podría explicarme por qué atribuye características específicas a esta Escuela y cómo se relacionan a los Talleres de Teatro dados en los Trayectos Artísticos Profesionales (TAPs)?

– Déjeme explicarle primero las condiciones de esta Escuela que se considera ejemplo de NBI... Respecto del origen de nuestros estudiantes, es cierto que hay un cierto ambiente de 'villa' en el barrio, pero ¿qué es realmente una 'villa' en los tiempos que corren? No es simplemente la pobreza, sino una subcultura. En muchos casos los padres pueden ser adictos a las drogas, delincuentes, tal vez no tengan ninguna experiencia de trabajo estable en toda su vida (la vieja 'clase trabajadora' se ha convertido en una especie de museo en muchos sectores industriales) y sospecho que algunas madres pueden estar suplementando el presupuesto familiar con ingresos provenientes de la prostitución.

MR– ¿De qué modo este 'ambiente' material y social está afectando su visión y práctica del aprendizaje y de la representación teatral?

– La afecta de muchas maneras. Para empezar, ¿cuál es el significado del teatro para estos estudiantes? Su experiencia en este campo es nula. Me aceptan, puedo mantener un nivel aceptable de disciplina en clase, pero ¿cuál es el lado lúdico del teatro para ellos? Estos chicos no saben cómo jugar. Se ven a sí mismos como adultos. Sus edades varían entre 11-13 años de acuerdo a las normas oficiales, pero la mayoría tiene uno o dos años más, porque el índice de repitencia es alto, y hasta pueden llegar a los 17 años en algunas clases, así que no hacen nada grupalmente.

Estos chicos vienen de hogares donde hay poca o nada de comunicación afectiva y contenedora entre padres e hijos... ¿Y si no tienen experiencia de comunicación en la casa, cómo van a tenerla en la escuela? No pueden traer a clase una experiencia que no tienen. Entonces, lo que quiero lograr primero es afirmar algún lazo entre ellos. Ni siquiera pueden tocarse, estrechar una mano, saludarse con un abrazo. Pero ¿qué puedo lograr con solamente dos horas por semana cuando ya han internalizado pautas de relacionarse (o de no relacionarse) que se basan en pura agresión? Cuando están en clase una situación común es que si quieren hacer caer al piso a un compañero coloquen una pierna en el camino sin que éste se de cuenta. Es puro maltrato, insultos, empujo al tipo, lo pateo, es el hábito ya internalizado. La Directora quiere que los profesores en Especialidades Artísticas mostremos que existen otros modos de relacionarse en el mundo y que si son buenos estudiantes tienen una chance de triunfar en la vida. ¡Este deseo no tiene ninguna base en la realidad! ¡Los estudiantes tampoco lo creen!

— 6 —  
**Conclusiones**

***Organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral y desarrollo informacional generizado. Desafíos para la Argentina en la década de 2000***

En la Introducción de este ensayo planteo continuar una línea de investigación que sostiene que las realidades socioeconómicas y psicoculturales cotidianas del trabajo de mujeres y de varones dan fundamento a interpelaciones articuladas a las significaciones del desarrollo a la vez que proveen la retroalimentación empírica necesaria para la profundización teórica que coadyuvaría al diseño de estrategias de desarrollo realmente operativas. Los hallazgos del trabajo de campo permiten, a mi criterio, avanzar en la consecución de este objetivo en el contexto del capitalismo informacional contemporáneo en su manifestación argentina (décadas de 1990-2000). Simultáneamente esos mismos hallazgos develan las complejidades teóricas y prácticas a ser superadas en el caso argentino, y los límites del accionar de formas productivas “híbridas” voluntarias y de la esfera educativa pública en tanto estrategias de desarrollo a nivel mundial, y en sociedades de la periferia en particular<sup>15</sup>. Consideremos los desafíos más apremiantes en base a los dos escenarios analizados.

***La organización del trabajo y del aprendizaje artístico teatral a nivel de Taller “Vocacional”***

Si se acepta que el trabajo artístico teatral por su misma naturaleza convida a la *creatividad por vía de la aleatoriedad* –según los propios actores y el Capítulo en Educación Artística de acuerdo a los CBC a nivel de EGB así lo significan (p. 9)–, resulta importante conservar viva su autonomía y “estilo de vida” generalmente asociado al concepto de “Trabajo Natural”. Éste, por

15 Desde la perspectiva de la Economía Política Crítica, en una economía de la abundancia las organizaciones voluntarias podrían, por supuesto, sustentar trabajo informacional creativo satisfaciendo la pulsión de creatividad y de saber inherentes a la naturaleza humana. En el “capitalismo informacional” contemporáneo tampoco hay que descartar una posibilidad destacada por U. Eco (1987) en el sentido de una “Guerra de guerrillas semiológicas” coadyuvando a la creación de códigos fundacionales o subcódigos opuestos a los que hegemonizan las comunicaciones mundiales en una tarea “cara a cara” para la discusión y prácticas de comunicación alternativas. Desde otra postura teórica, Rifkin (2004) sostiene que los organismos voluntarios que forman parte de un Tercer Sector o Economía Social resultan pertinentes a una “era post-mercado” y cumplen una función de “válvula de seguridad” entre el Estado (que los subsidia) y el mercado, a los efectos de evitar la exclusión de la población no incorporada por aquéllos. De lo contrario, esa población excedente posiblemente ingresaría a una futura red carcelaria (p. 249).

definición, rechaza cualquier proyecto de encapsular el trabajo aleatorio y su creatividad inherente, en códigos laborales que forjan economías de tiempo capitalistas. De ahí la importancia del contexto socioeconómico en que el teatro “vocacional” se desarrolla. Según se adujo, esta forma productiva híbrida *persistirá en la medida en que continúe viable el diálogo/congruencia entablada entre las dos Configuraciones Tempo-espaciales identificadas*: una Industrial-Urbana en la que las y los artistas viven su actividad laboral remunerada y otra híbrida “Natural”-Urbana en la que se insertan semanalmente en períodos de “tiempo libre” que dedican a satisfacer sus anhelos creativos y como expresión de filosofía de vida y solidaridad. Si aceptamos con Jaggar (1983) que estas necesidades, capacidades, deseos y motivaciones –entre las que incluyo la pulsión de saber y de crear– son constituyentes de la naturaleza humana, es posible explicar la supervivencia del grupo, pero no asegurar su sustentabilidad a largo plazo, necesaria para su efectiva contribución al desarrollo. Advertimos que las fracturas de clase imperante en los mundos del recorrido habitual del Grupo V&L priva al sector “vocacional” de un mercado cultural para su producto, situación poco feliz si consideramos que el desarrollo informacional-comunicacional argentino está muy lejano (p. 8). Empero, en el interín, el aporte de V&L resulta valioso en sus esfuerzos por construir puentes de integración social y de genuina comunicación al compartir un lenguaje artístico que permite al público infantil de sectores muy humildes acceder a otras experiencias e interrogantes que les son negados en su cotidianeidad. Sus logros futuros están entonces subordinados a la efectividad de Políticas de Estado en el campo del desarrollo informacional-comunicacional, capaces de limitar –si no todavía de superar– los constreñimientos estructurales internacionales sobre el universo “vocacional” conectado al teatro argentino.

***La organización del trabajo y del aprendizaje teatral a nivel de Escuela Media (EGB3) en zona de “alto riesgo”***

Nuevamente, si se acepta que el trabajo docente en las Especialidades Artísticas, en este caso el teatro, debe, de por sí, promover la creatividad del estudiantado –como la propia docente lo explica en detalle, y las normas educativas citadas advocan– resultan patentes las dificultades que presenta su materialización a través del aprendizaje auspiciado en la Escuela “Centenario” en particular. Como en otras escuelas de nivel EGB3, los contenidos del aprendizaje se subordinan a un tiempo pre-establecido, pero el cuerpo docente debe enfrentar un desafío adicional: la realidad a la que los CBC (Contenidos Básicos Comunes) se dirige simplemente *no existe* en el ámbito de la Escuela “Centenario” y las prácticas de aprendizaje auspiciadas por la Dirección de la Escuela colisionan, en lugar de coincidir, con las expectativas

del cuerpo estudiantil. Es más, sin proponérselo, la letra de la Ley puede adolecer de un cierto grado de cinismo al proponer al estudiantado interactuar *lúdicamente* con su realidad circundante y promover, a través del lenguaje teatral procesos de *asimilación*, y *acomodación*. Encontramos así una colisión entre Configuraciones, la Industrial-Urbana auspiciada por aquellas normas -Configuración en la que se encuentra incorporado el cuerpo docente de la Escuela- y la Configuración Tempo-Espacial que denominé tentativamente de "Exclusión-Suburbana" (Nota 14) en la que se desarrolla la vida cotidiana extra-escolar del estudiantado. Pero este resultado no solamente está relacionado con la aplicación de la Ley Federal de Educación de 1993, y normas que le suceden, sino también con el incremento de las jerarquías de clase, el desenlace previsible de la aplicación ortodoxa de políticas económicas neoliberales en la Argentina de los años 90 y los primeros 2000.

En síntesis: en el contexto suburbano estudiado, el aprendizaje teatral a nivel de Escuela Pública EGB3 en zona de "alto riesgo" se encuentra imposibilitado de contribuir a formar tanto: i) futuros/as *trabajadores/as* en las industrias culturales, dado que no puede satisfacer las demandas de unidades capitalistas de producción en la "preparación" de jóvenes para ajustarse a las futuras economías de tiempo propias de la industria cultural y/o de otras industrias (i.e. educación para el empleo); ii) futuros/as *creadores/as de obras de arte*: la representación teatral en sí misma; como iii) futuros/as "*consumidores/as*" de obras de arte en el marco del capitalismo informacional del siglo XXI.

### *Respecto de políticas y formas de lucha*

La concepción de "Trabajo Natural" artístico, cualquiera sea su manifestación (científica, en artes visuales, música, narrativa, teatro o cualquier otra) no acepta ser subsumida en la construcción de la NDIIT generizada a través de su "Sendero Indirecto de Imposición" (p. 3). Pero si, según arguye Virno (2004), la producción capitalista contemporánea moviliza para su propio beneficio las aptitudes y actitudes que distinguen a nuestra especie, es necesario recuperar a la información-comunicación y a su producto, el conocimiento, en tanto fuerzas productivas, recursos sociales y Derechos Humanos inalienables, fundamentos de todo desarrollo futuro viable basado en la abundancia (Roldán, 2004c). El "Trabajo Natural" puede entonces constituir un emblema de esa misma realidad.

Empero, a fin de viabilizar un escenario alternativo sería necesario, a mi juicio, hacer emerger una nueva trascendencia, de "potencia" a la "acción" a fin de superar los límites de formas de resistencia y de luchas singulares contra la mercantilización de la producción y del aprendizaje artístico, no sólo el teatral, *de modo de erradicar la brecha entre aquellos/as pocos/as que*

*producen cultura y los/as otros/as muchos/as que sólo la consumen.* En esta trascendencia las dimensiones de género constituirán, sin duda, una resistencia a vencer y simultáneamente una "potencia" a fructificar en la que las mujeres han dado y dan numerosos ejemplos a emular.

Sugiero que esta meta sólo puede vislumbrarse si las fuerzas nacionales expresadas a nivel de Políticas de Estado, en coincidencia con normas provinciales y locales y, en lo pertinente, también secundadas por la lucha de organizaciones sociales, de corresponder, fueran a actuar en un contexto de transformaciones simultáneas a nivel mundial -esto es: todos los agentes y agencias internacionales y regionales, sea la OMC, el FMI, el BM, el MERCOSUR entre otras-, operando hacia un objetivo común de desarrollo informacional-comunicacional necesariamente estructural.

Empero, repitiendo una vieja pregunta (Roldán, 2005c): ¿es posible construir macro Círculos Virtuosos conducentes al desarrollo *en países que no controlan la regulación Tempo-espacial de su propia acumulación, sus divisiones implícitas del trabajo y su coordinación*? Se trata de una capacidad de la que carecen, por lo general, y en grado diverso, los países de la periferia. Sin embargo, y a pesar de los límites de su accionar, cabe destacar que las mujeres juegan un rol primordial, muchas veces velado, en las luchas en defensa de los Derechos Humanos al desarrollo, como en el ejemplo teatral "vocacional" estudiado, dado que esas luchas coadyuvan a dar "sentido" a la realidad -a través del lenguaje teatral en este caso- a la vez que esas mismas luchas contribuyen activamente a su construcción. El elemento lúdico, creativo, en la organización del trabajo y del aprendizaje artístico, en tanto dimensión inherente a la construcción de la naturaleza humana en procesos de desarrollo genuino, debe entonces continuar su liberación de sesgos androcéntricos, pero también de clase, raza, etnia, entre otros; un largo camino a recorrer que cada generación crea y recrea en los escenarios históricos que constituyen su contexto.

### **Bibliografía**

- ABELES, M.; FORCINITO, K. y SCHORR, M. (2001), *El Oligopolio Telefónico argentino frente a la liberación del mercado*. Buenos Aires: UNQ, FLACSO, IDEP.
- ALBORNOZ, L. A.; CASTILLO, J.; HERNÁNDEZ, P.; MASTRINI, G. y POSTOLSKI, G. (1999), "La política a los pies del mercado: la comunicación en la Argentina de la década del 90", en: MASTRINI y BOLAÑO (eds.).
- ANTUNES, R. (2006) (Organizador), *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial.

- ARONSKIND, R. (2001), *¿Más cerca o más lejos del desarrollo? Transformaciones económicas en los 90s*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2da serie Extramuros.
- ASPIAZU, D. y NOCHTEFF, H. (1998), *El desarrollo ausente*. Buenos Aires: FLACSO.
- AZPIAZU, D. y SCHORR, M. (2003), *Crónica de una sumisión anunciada. Las renegociaciones con las empresas privatizadas bajo la administración Duhalde*. Buenos Aires: IDEP, Siglo XXI, Ed. FLACSO.
- BALDUZZI, J. (1996), *Congreso Educativo Nacional*. Buenos Aires: CETERA, EMV.
- BASUALDO, E. (2000a), *Acerca de la naturaleza de la deuda externa y la definición de una estrategia política*. Buenos Aires: FLACSO, UNQ, Página/12.
- (2000b), *Concentración y centralización del capital en la Argentina durante la década de los noventa. Una aproximación a través de la reestructuración económica el comportamiento de los grupos económicos y los capitales extranjeros*. Buenos Aires: FLACSO, UNQ.
- BECERRA, M. (2003), *Sociedad de la Información: proyecto, convergencia, divergencia*. Buenos Aires: Norma.
- y MASTRINI, G. (2004) "La Sociedad de la Información en la Argentina: una mirada desde la economía política", en: Delia CROVI DRUETTA (coord.), *Sociedad de la información y el conocimiento, entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- BENERÍA, L. (2003), *Gender, Development, and Globalization, Economics as if All People Mattered*. New York: Routledge.
- BOLAÑO, C. (2000), *Industria Cultural, Informação e Capitalismo*. São Paulo: Editora Hucitec, Editora polis.
- ; MASTRINI, G. y SIERRA, F. (eds.) (2005), *Economía Política, Comunicación y Conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- BELL, D. (2001), *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2000), *The Information Age, Economy, Society and Culture, Volume I, The Rise of the Network Society*. Second Edition. Oxford: U.K., Blackwell Publishers.
- CHESNAIS, F. (1996), *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xama.
- DANTAS, M. (2003), "Informação e trabalho no capitalismo contemporâneo", en: *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, N° 60. São Paulo, Brasil. (Consultado en versión electrónica).
- (2002a), *A lógica do capital-informação. A fragmentação dos monopolios e a monopolização de fragmentos num mundo de comunicações globais*. Río de Janeiro: Contraponto.
- (2002b), "Información, trabajo, y capital: valorización y apropiación en el ciclo de la comunicación productiva", en: *Revista Escribanía*, N° 9, julio-diciembre. Colombia: Universidad de Manizales.
- (2000), "Prefacio", en: BOLAÑO, supra.
- (1999), "Capitalismo na Era das Redes: trabalho, informação e valor no ciclo da comunicação produtiva", en: LASTRES, H. and ALBAGLI, S. (eds).
- ECO, U. (1987), "Towards a Semiological Guerrilla Warfare", en: U. ECO, *Travels in Hyper-Reality*. London: Picador.
- ECHENIQUE, M. (2003), *La propuesta educativa neoliberal Argentina (1980-2000)*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- FRASER, N. (2005), "Sobre la imaginación feminista contemporánea: De la redistribución al reconocimiento a la representación". Fascículo traducción de un ensayo preparado para la disertación inaugural de la Conferencia sobre "Igualdad de género y cambio social", Universidad de Cambridge, Inglaterra, marzo de 2004, realizado por el Centro de Documentación sobre la Mujer, Buenos Aires.
- (1997), *Justice Interruptus: Critical Reflections on the Postsocialist Condition*. New York: Routledge.
- HARVEY, D. (1998), *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- HIRATA, H. (2002), *Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- JAGGAR, A. (1983), *Feminist Politics and Human Nature*. Brighton: Rowman and Allanheld.
- KATZ, C. (2001), "Mito y realidad de la revolución informática". Texto para discusión II. Eptic (Economía Política das Tecnologías de Informação e de Comunicação). www.eptic.he.com.br.
- LANDES, D. (1969), *The Unbound Prometheus. Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the present*. London: Cambridge University Press.
- LASTRES, H. y ALBAGLI, S. (eds) (1999), *Informação, e Globalização na Era do Conhecimento*. São Paulo: Editora Campus.
- y FERRAZ, J. C. (1999), "Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado", en: LASTRES and ALBAGLI (eds).
- LOJKINE, J. (2002), *A Revolução Informacional*. Tercera edición. São Paulo: Cortez Editora.
- MARQUES, I. da Costa. (2002), *O Brasil e a abertura dos mercados. O trabalho em questão*. Segunda edición. Río de Janeiro: Contraponto.
- MASTRINI, G. y BOLAÑO, C. (eds.) (1999), *Globalización y monopolios en la comunicación en América Latina. Hacia una política de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.



- MASTRINI, G. y BECERRA, M. (2005), "Estructura del sector informacional en América Latina", en: C. BOLAÑO, G. MASTRINI y F. SIERRA (eds), *Economía Política, Comunicación y Conocimiento. Una perspectiva crítica latinoamericana*. Buenos Aires: La Crujía.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998), *Documentos para la Concertación, Serie A, N° 20, Acuerdo Marco para la Educación Artística*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995), *Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica*. Primera edición. República Argentina.
- NILSSON, L. (2004), "Analysing the Variety of Capitalism and the Diversity of Production Models", ponencia presentada al 12<sup>th</sup> Gerpisa International Colloquium celebrado en París, Junio 9-11.
- (2002), Secciones del Cap. 5 del libro en preparación *Work and Learning*.
- (1999), Diálogo con pares argentinos durante su visita a Buenos Aires.
- (1995), "The Uddevalla Plant. Why did it succeed with a holistic approach and why did it come to an End?", en: D. SANDBERG (ed.), *Enriching Production*. Aldershot: Avebury.
- NOBLE, D. (1979), *America by Design*. Oxford: Oxford University Press.
- PAVIGLIANITI, N. y NOSIGLIA, M. (1996), *Recomposición neoconservadora*. Buenos Aires: IICE, Miño y Dávila.
- RICHTA, R. (1971) (Orig. en checo, 1969), *La civilización en la encrucijada*. México: Siglo XXI Editores.
- RIFKIN, J. (2004), *The End of Work, The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*. New York: Tarcher Penguin, a member of Penguin Book (USA) Inc.
- ROLDÁN, M. (2006), "Information-Knowledge-based Development, Time-Space Configurations, and Engendered Work Organization. Exploring the New International Division of Labour and some implications for Vocational Education in Argentina (1990s-2000s)", en: Richard DALY and Liv MJELDE (eds.), *Working knowledge in a globalizing world. From work to learning, from learning to work*. Berna: Peter Lang, pp. 313-348.
- (2005a), "División internacional-informacional del trabajo, y configuraciones tempo-espaciales. Explorando claves del desarrollo ausente argentino (1990s-2000s)", en: *Sociología del Trabajo*, nueva época, N° 53, invierno de 2004-2005, pp. 91-117.
- (2005b) "From 'Information' to 'Knowledge' Societies? Argentina in the Context of Engendered Regional Globalization", en: Cecilia NG y Swasti MITTER (eds.), *Gender and the Digital Economy, Perspectives from the Developing World*. New Delhi: Sage Publications India, Pvt Ltd, pp. 54-89.
- (2005c), "Exploring the New International Informational Division of Labour, 'Collisions' between Time-Space Configurations, and Engendered Work Organization. Reflections from Argentina", en: *Gender, Technology and Development*, N° 9 (3), pp. 319-346.
- (2005d), "'Classical' Artistic Artisan Production in Transition, Work and Learning Organization and Information-Knowledge-based Development. Reflections on the Argentine experience (1990s-2000s)", artículo a ser publicado en 2007 en la serie sobre el tema editada por Richard DALY y Liv MJELDE para Peter LANG. Berna.
- (2004a), "Towards 21<sup>st</sup> Century Engendered development? From 'Information' to 'Knowledge Societies': Argentina in the Context of Regional 'Globalization'", en: *Gender, Technology and Development*, N° 8 (1), pp. 119-152.
- (2004b), *Informe Preliminar. Contribución a la Verificación del 'Estado del Arte' del Relevamiento del Universo Artesanal y Tendencias Predominantes*. Buenos Aires, Argentina: Flacso. Publicación de circulación restringida.
- (2000), *¿Globalización o Mundialización? Teoría y Práctica de Procesos Productivos y Asimetrías de Género. Una interpelación desde las realidades de la organización del trabajo en el apogeo y crisis de una industria nacional autoperpetuante (1960-1990)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Patagonia (SJB), Flacso, Eudeba.
- (1998), "Mujer y Trabajo. Entre cienicientas y hadas madrinas", en: *Los Derechos Humanos de la Mujer a los 50 años de la Declaración Universal*. APDH Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Buenos Aires: Fundación F. Ebert.
- SCHRAIER, G. (2006), *Laboratorio de producción teatral 1. Colección estudios teatrales. Técnicas de gestión y producción aplicadas a proyectos alternativos*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- SEGNINI, L. (2006), "Acordes Dissonantes: Assalariamento e Relações de Género em Orquestras", en: ANTUNES, supra.
- SINGER, P. (1999), *Uma utopia militante. Repensando o socialismo*, segunda edición. Petropolis: Editora Vozes.
- TAUILLÉ, J. R. (2001), *Para (re) construir o Brasil contemporâneo. Trabalho, tecnologia e acumulação*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- TAVARES, M. C. (2002), "Prefacio" a la primera edición, reproducido en la segunda, del libro de DANTAS (2002a).
- VIRNO, P. (2004), *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Buenos Aires: Editorial Cactus y Tinta Limón Ediciones.