

PROYECTO DE GRADUACION
Trabajo Final de Grado

Artes del Espectáculo en la Escuela Media
Taller de Artes del Espectáculo para alumnos de 4° y 5° años
de escuelas secundarias de CABA

María Eugenia De Nicola
Cuerpo B del PG
19/07/2011
Licenciatura en Diseño de Espectáculos
Facultad de Diseño y Comunicación
Universidad de Palermo

Agradecimientos

A todos los compañeros de ruta. Amigos, docentes, mentores y colegas.

A quienes brindaron su tiempo y conocimiento haciendo con su aporte, que este proyecto se haga realidad.

A mi amiga Gabrielita, a mi familia y a mi marido, gracias por creer.

A los docentes que volcaron en el aula su pasión y compromiso. Ojalá se vea en mí, algo de todo lo que transmiten.

Gracias a los que, de aquí en adelante, le den una oportunidad a este proyecto, abriendo las puertas de sus escuelas y permitiéndome ser parte de su institución.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1: El espectáculo	6
1.1 La distancia	7
1.2 El sentido de la vista	9
1.3 La presencia	10
1.3.1 El espectáculo mediatizado	10
1.3.2 El cuerpo presente	11
1.4 El espectador	12
1.5 Entretenimiento	13
1.6 El espectáculo teatral como paradigma espectacular	14
1.7 Los lenguajes teatrales	16
1.8 Teatro de la experiencia	18
1.8.1 El acontecimiento poético	18
1.8.2 El convivio	19
1.8.3 La zona de experiencia	20
1.9 Conclusiones preliminares	21
Capítulo 2. Educación en artes	22
2.1 Las formas de pensamiento	22
2.1.1 Pensamiento convergente	23
2.1.2 Pensamiento divergente	24
2.2 La capacidad creadora	26
2.3 Educación por el arte	28
2.4 La teoría del juego	30
2.4.1 Los tipos de juego	30
2.4.2 El juego como vehículo del aprendizaje	32
2.5 El adolescente	33
2.5.1 El aporte de un taller de arte a un adolescente	35
2.5.2 El taller de arte y la profesión	36
2.6 Conclusiones preliminares	37
Capítulo 3. Escuela Media	39
3.1 La evolución de la Ley de Educación en la República Argentina	40
3.1.1 Ley Federal de Educación	40
3.1.1.1 Propuesta	40

3.1.1.2 Formato	41
3.1.1.3 Crítica	41
3.1.2 Ley Educativa Nacional	42
3.1.2.1 Propuesta	43
3.1.2.2 Formato	43
3.1.2.3 Crítica	44
3.1.3 Observaciones	44
3.2 La escuela media en la Ciudad de Buenos Aires	45
3.2.1 Adaptaciones a los cambios legislativos	45
3.2.2 La educación artística en la Ciudad	46
3.2.2.1 Propuestas de escuelas	47
3.2.3.2 Propuestas fuera de la escuela	48
3.3 Conclusiones preliminares	49
Capítulo 4. Estudio de otras experiencias	51
4.1 Escuelas de gestión privada sin orientación artística	51
4.1.1 Escuela del Caminante	52
4.1.1.1 Descripción	52
4.1.1.2 Formas de aplicación	53
4.1.1.3 Observaciones	54
4.1.2 Colegio San Agustín	55
4.1.2.1 Descripción	55
4.1.2.2 Formas de aplicación	56
4.1.2.3 Observaciones	57
4.2 Propuestas de la Ciudad de Buenos Aires	58
4.2.1 Recreo de las Artes	58
4.2.1.1 Descripción	58
4.2.1.2 Formas de aplicación	59

4.2.1.3 Observaciones	59
4.2.2 Instituto Vocacional de Arte	60
4.2.2.1 Descripción	60
4.2.2.2 Formas de aplicación	60
4.2.2.3 Observaciones	61
4.3 Conclusiones preliminares	62
Capítulo 5. Herramientas aplicadas	64
5.1 Herramientas de análisis	64
5.1.1 Formulación del proyecto	64
5.1.2 Identidad de la organización	66
5.2.2.1 Misión	67
5.2.2.2 Visión	67
5.2.2.3 Valores	68
5.1.3 Diagnóstico del proyecto	68
5.2. Aplicación de las herramientas	69
5.2.1 Formulación del proyecto	69
5.2.2 Identidad de la organización	72
5.2.2.1 Misión	72
5.2.2.2 Visión	72
5.2.2.3 Valores	73
5.2.3 Diagnóstico del proyecto	73
5.2.3.1 Fortalezas	73
5.2.3.2 Oportunidades	74
5.2.3.3 Debilidades	74
5.2.3.4 Amenazas	75
5.3 Conclusiones preliminares	75
Capítulo 6. El taller	76
6.1 Contenido	76
6.1.1 Módulos específicos	78

6.1.1.1 Taller de actuación	78
6.1.1.2 Taller de expresión corporal	80
6.1.1.3 Taller de vestuario y caracterización	81
6.1.1.4 Taller de escenografía y ambientación	82
6.1.1.5 Taller de redacción y dramaturgia	84
6.1.1.6 Taller de audiovisual	85
6.1.2 Notas sobre otras áreas	86
6.1.3 Módulo común	87
6.2 Formas de implementación	89
6.2.1 Frecuencia semanal	89
6.2.2 Carga horaria	90
6.2.3 Régimen de asistencia	90
6.2.4 Cupos	90
6.2.5 Cuotas	91
6.3 Conclusiones preliminares	92
Conclusiones	93
Referencias Bibliográficas	97
Bibliografía	103

Introducción

El Proyecto de Graduación que aquí se presenta surge de una inquietud personal que con el correr del tiempo y el transitar de la carrera de Lic. en Diseño de Espectáculos se ha intensificado. Esta inquietud se ha convertido en un Proyecto Profesional que responde a la Línea Temática de Pedagogía del Diseño y las Comunicaciones ya que propone crear un Taller de Artes del Espectáculo que pueda funcionar de forma extra-programática en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y al que estén invitados todos los alumnos de los 4tos y 5tos años que tengan inquietudes artísticas o simplemente busquen un espacio de contención y expresión.

El interés en vincular el Diseño de Espectáculos con la escuela secundaria, parte de la observación de los distintos papeles que los contenidos de índole artística han ocupado en la currícula de la educación obligatoria en la Argentina según las épocas. Las distintas reformas a la Ley de Educación demuestran que las necesidades de la sociedad están cambiando y que el educar jóvenes productivos y que sean capaces de insertarse casi inmediatamente en el ámbito laboral, se ha convertido en uno de los principales objetivos, dejando en un segundo o tercer plano a las orientaciones sociales y artísticas cuya vinculación con el mundo laboral se considera directa.

Como primera premisa, es necesario acordar que el proceso de la educación en el arte, tal como se propone en este escrito, no implica la memorización y aplicación de técnicas, ni tampoco la mera obtención de un producto estéticamente bello –sea cual sea el

concepto de bello que se maneje-. Simplemente busca que quienes lo recorran consigan desarrollar una capacidad de pensamiento amplio, libre pero a su vez orientado a sus metas y que concluya en la concreción del mismo en un producto tangible.

Los aportes que la educación artística puede hacer a la formación de un adolescente son tan amplios como importantes. La adolescencia es un momento de grupo y es también un momento de tránsito complejo donde deben definirse la mayor parte de los aspectos que harán a su vida adulta. El ofrecer a los adolescentes un espacio de encuentro común y, a su vez, de expresión individual, cultiva un individuo más sensible, capaz de resolver situaciones con recursos que no son los que otras personas utilizarían, y a su vez abierto a aceptar nuevas soluciones a los problemas.

Por otro lado, el Diseño de Espectáculos implica la conjunción de una serie de elementos creativos, expresivos y organizativos complejos, ordenados en pos de un objetivo común; y un Diseñador de Espectáculos debe tener una visión amplia y completa de cada proyecto en el que involucrará, no sólo sus conocimientos artísticos, sino también su capacidad creadora. A lo largo de esta obra se defenderá la postura que sostiene que el desarrollar esta capacidad debería ser un objetivo de todos los niveles educativos como parte de las competencias básicas en la formación de un individuo.

El taller que aquí se presenta pretende enfatizar el desarrollo creativo de los estudiantes permitiéndoles concretar el proceso recorrido durante todo el ciclo, en el diseño y realización de un espectáculo final. Es, precisamente, este resultado final, el nexo con la carrera que da origen a este PG: Licenciatura en Diseño de Espectáculos. Y de ese modo, las mismas dos variables que dieron origen a la carrera con la que este Proyecto

concluye: Educación y Espectáculo, son desarrollados en un nuevo contexto, pero a su vez en intensa conexión con la misma.

Podría decirse, entonces, que este trabajo se construye sobre tres pilares: el espectáculo como motor y englobador artístico; la educación media, que deja abierta la puerta por la que puede ingresar un proyecto de estas características e instalarse cómodamente en ella cubriendo algunas de sus necesidades; y por último la educación en arte y todos los beneficios que ésta traería al desarrollo del ser humano y, en especial, al adolescente.

Es así como la estructura de este Proyecto recorre cada uno de estos puntos fundamentándolos y haciendo notoria, en cada uno de ellos, la necesidad en la que el Taller de Artes del Espectáculo se inserta.

En el primer capítulo se introduce al lector en el mundo del espectáculo, a partir de los enfoques de diversos autores y concluyendo en una visión completa; asentando las nociones básicas que justifican y apoyan la metodología sobre la que se trabajará en dicho Taller.

Una vez establecido el carácter globalizante del espectáculo, se profundizan en el siguiente capítulo los aspectos de pensamiento y desarrollo que se trabajan a través del arte y qué influencia tiene esto aplicado a los adolescentes.

En el Capítulo 3, se recorre brevemente la historia y evolución de la Ley de Educación a lo largo de las reformas y actualizaciones de los últimos veinte años aproximadamente. Es en este apartado que se realiza el recorte espacial y temporal, limitando el estudio a la Escuela Media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la actualidad y determinando así el nicho en el que el Taller que propone este trabajo, puede insertarse.

Una vez expuestos los fundamentos de este Taller, en el capítulo 4 se ejemplifica, a través de experiencias relacionadas con talleres de arte, todos los conceptos trabajados anteriormente.

Los dos capítulos siguientes se adentran en la naturaleza del proyecto en sí. El capítulo 5 presenta un análisis a través de las herramientas obtenidas en las asignaturas Proyecto Escénico I y II y Gestión y comunicación de Espectáculos I y II de cada uno de los aspectos del proyecto con el objeto de que su enunciación sea clara, su planteo, concreto y sus bases, sólidas.

Por último, es en el capítulo 6 donde se presenta formalmente la estructura del taller y sus formas de implementación, justificando sus áreas y proponiendo una estructura para su creación.

Concluyendo, es apropiado aclarar que cada escuela es un universo en sí misma. Si bien las necesidades que este taller cubre, son comunes a la gran mayoría de institutos

secundarios, será necesario adecuar tanto contenidos como actividades y enfoques curriculares a partir de cada una de las escuelas en las que este proyecto se lleve adelante.

Capítulo 1. El espectáculo

La escenografía es el arte de organizar el espacio de la ficción teatral, pero también el espacio más global del encuentro y del intercambio entre el público y los actores.

En tanto instrumento de la representación, expresa, además, una visión del mundo.

Anne Surgers

Para poder desarrollar este trabajo es importante definir aquellos conceptos que sentarán las bases de estudio sobre las que se construirá el Proyecto Profesional con el que concluye este escrito. El iniciar un trabajo con la definición de los conceptos que desarrollará, es un mecanismo comúnmente utilizado y no por ello poco eficaz. Sin embargo, las respuestas a la pregunta ¿qué es el espectáculo? mezclan sensaciones, experiencias y conocimientos, dando como resultado prácticamente una respuesta por cada enunciador. De todas estas ideas o puntos de vista, es necesario rescatar aquello que describa en profundidad a la variedad de espectáculos en los que cada individuo puede pensar.

Si se propusiera al lector de este trabajo enunciar tipos de espectáculos que conoce, es muy probable que su enumeración incluya representaciones teatrales, shows musicales, quizás nombre la ópera o la danza y hasta podría remitirse también al cine. Tampoco sería extraño que en el listado incluyeran fuegos artificiales o algún partido de fútbol; cualquier evento que haya presenciado y haya llamado su atención, caerá en la clasificación de espectáculo.

En una segunda etapa del mismo ejercicio, podría pedírsele al interlocutor que pensara en espectáculos de carácter artístico y reviera el listado inicial. Se notaría entonces, como

resultado de esta nueva observación, que algunos de los eventos anteriormente mencionados, quedan por fuera del nuevo parámetro de espectáculo, pero no por ello son menos espectaculares en el sentido de opulentos, según define la Real Academia Española. Por lo tanto, momentáneamente se dejará de lado aquello descartado y se retomará su análisis en el punto 1.4 de este capítulo.

En cuanto a aquellos eventos que permanecieron luego de la segunda clasificación, se los estudiará según un nuevo interrogante: ¿qué características tiene este último tipo de espectáculo?

1.1 La distancia

Como primer elemento, se estudiará la distancia que separa al objeto dramático (léase actor, bailarín, *clown*, etc) del espectador. Esta distancia entabla una relación de deseo entre ambas partes, donde una no puede existir sin la otra, es decir, que la relación es simbiótica. El objeto dramático necesita ser visto por el espectador, pues es esa su razón de ser; mientras que el espectador se constituye como tal en cuanto se conecta con aquello que le es mostrado, lo desea y vuelca su atención y sus sentidos en él.

González Requena, J. (2000) estudia el fenómeno espectacular a partir de la distancia que existe entre estímulo y receptor, recorriendo cada uno de los sentidos.

En una práctica sencilla, propone reflexionar acerca de la degustación de un plato y un programa de radio, en tanto resulten atractivos al interlocutor. En estos fenómenos, y en todos aquellos que involucren a los sentidos del tacto, el olfato y el gusto, la relación con el elemento es de una aprehensión directa del mismo en el que no existe distancia entre el sujeto que percibe y el objeto que estimula. La proximidad es excesiva.

Por otro lado, en una audición de radio, el evento está ocurriendo en otro lugar y quizás también en un tiempo distinto al de aquel que está escuchando. En realidad, lo que se escucha es la representación de aquello que está ocurriendo u ocurrió. En este caso, el alejamiento del acontecimiento es excesivo.

En los casos de proximidad excesiva (tacto, olfato y gusto), el deseo del receptor se ve inmediatamente saciado al aprehender el objeto, impidiendo que esta fuerza genere una relación entre ellos que se sostenga en el tiempo. En el lado opuesto, la distancia que propone el sentido del oído como predominante es excesiva y rompe también la necesaria tensión que genera el deseo entre los protagonistas.

González Requena no es el único autor que ha estudiado el tema de la distancia que separa y une a estas dos fuerzas. Ya C. Stanislavski lo describía en sus estudios acerca del trabajo del actor entre los que instaura la noción de la cuarta pared, una línea imaginaria que divide el espacio ocupado por el espectador y el espacio creado por el actor en el que vive su personaje (*El trabajo del actor sobre sí mismo*, 1980). Desde el punto de vista de su trabajo, la distancia y el extrañamiento son necesarios para que el actor pueda construir su personaje a partir de lo planteado en la obra o según la visión propuesta, sin dirigirse al espectador como tal, sino haciendo de cuenta de que no es ficción lo que realiza y que existe una pared que lo separa del mundo en el lugar en que termina el escenario.

Esta división es la que define la distancia entre los involucrados y que solamente puede ser recorrida y traspasada por el sentido de la vista, acompañado si es necesario del sentido del oído.

1.2 El sentido de la vista

De acuerdo a lo desarrollado hasta el momento, el sentido de la vista parece ser sin duda el elemento que puede sostener el equilibrio entre la intimidad y el extrañamiento que se da por la distancia que separa a espectáculo y espectador. No en vano, el teórico teatral P. Pavis inicia la definición del término espectáculo diciendo: “Es espectáculo todo aquello que se ofrece a la mirada (...)”. (2005, p. 179). Sin embargo, describir al espectáculo bajo el dominio del sentido de la vista es reduccionista y priva al acontecimiento de toda su riqueza.

Lo desarrollado anteriormente en el punto 1.1 no descarta la participación de los demás sentidos en el hecho espectacular, sino que propone el predominio del sentido de la vista. Sin embargo, existen espectáculos en los que deliberadamente se priva de este último, y crea la representación completa a partir de la utilización de los demás sentidos. Es el caso del trabajo del Grupo Ojucuro, compañía teatral en la que la mayor parte de sus actores son no videntes (de ahí proviene el juego de palabras entre ojo y oscuro, que da origen a su nombre) y que hace más de diez años representan una versión completamente a oscuras de *La isla desierta* de Roberto Arlt.

Quien presencia (pues no puede decirse que lo haya visto) esta puesta en escena, no puede negar que ésta sea un espectáculo. Por lo tanto, si bien el sentido de la vista es predominante frente a los demás sentidos a la hora de describir los componentes de un espectáculo, no puede reducirse a ello. En esta última afirmación reside un nuevo elemento necesario en las características de espectacularidad: la presencia.

1.3 La presencia

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la relación entre lo presenciado y quien presencia es una relación directa, es decir, no se encuentra con ningún intermediario. Ambos se encuentran presentes.

Esta afirmación es una de las que permiten hacer aquella diferencia propuesta en la introducción de este capítulo en el ejercicio de enunciación de espectáculos. La presencia de ambas partes descarta automáticamente a algunas de las expresiones espectaculares mencionadas en un principio, como por ejemplo, el cine.

1.3.1 El espectáculo mediatizado

Guy Debord publica en el año 1967 *La sociedad del espectáculo*. En este escrito critica duramente al espectáculo, acusándolo de productor de masas que lo buscan y lo crean tal como las masas quieren, convirtiéndose éste en un proceso alienante y consumidor de sí mismo, de representación de la representación.

Innumerables autores (Imbert, G., 2004; Pradas, J., 2005; entre otros) tomaron la bandera izada por Debord como estandarte de la lucha contra la masificación, de la crítica a la globalización y la redefinición de la cultura. Sin embargo, ninguno de sus trabajos son posibles de aplicar a este Proyecto de Graduación, ya que aquello que ellos consideran espectáculo son todos los productos de los medios masivos de comunicación y, a partir de los mismos, trasladan sus características a las demás expresiones de la cultura y el arte como consecuencia del fenómeno que estudian.

Nada puede estar más alejado del punto de vista desde el que se escribe este trabajo. Como su nombre lo indica, los medios masivos de comunicación son intermediarios entre aquello que enuncian y quien lo recibe. Es decir que la relación entre uno y otro ya no es directa, como se proponía en los apartados 1.1 y 1.2 de este escrito y, por lo tanto, el alejamiento –en palabras de González Requena (2000)- es excesivo. El receptor del

mensaje no se encuentra en presencia del emisor y, por lo tanto, el mensaje se ve afectado por un filtro que dependerá del medio del que se trate.

De este modo se determina el primer filtro aplicado a lo que comúnmente se denomina espectáculo, en pos de llegar a la descripción del mismo sobre el que se trabajará en todo este proyecto.

1.3.2 El cuerpo presente

La noción de cuerpo no se remite únicamente a la de cuerpo humano, sino a aquel objeto enunciador que “actúe, que trabaje en el instante en que sobre él se dirige la mirada del espectador” (González Requena, J. 2000). Es decir que puede tratarse de un actor, bailarín, títere o intérprete musical –ya sea vocalizador o instrumentista-.

Es decir, que no sólo se requiere la ausencia de un intermediario, sino que además, debe existir un cuerpo, una presencia física, que realice alguna acción que pueda ser presenciada por el espectador.

1.4 El espectador

Habiendo ya determinado la necesidad de la relación directa y de la presencia entre el cuerpo que se muestra y quien lo ve, es momento de hablar de aquel a quienes esas acciones son dirigidas: el espectador.

No hay espectáculo sin espectador. Aunque haya algo que mostrar, si no hay a quién mostrárselo, el espectáculo no es. Recién adquiere sentido a través del él y así se completa como tal. Y por lo tanto, debe existir en él la voluntad de adentrarse en el juego que se le propone, de otro modo, aunque el individuo se encuentre de cuerpo presente, no podrá llamarse espectador. A modo de ejemplo, pueden mencionarse a los grupos de actores que viajan recorriendo los vagones de los subtes y actuando breves escenas en las que requieren de la atención del público pues en sus reacciones se basa la evolución de su espectáculo y, claro, la recaudación al final del recorrido. Sin la atención de la gente (y en algunos casos, sin su participación), su acto no tiene razón de ser y no puede desarrollarse.

Esta voluntad debe estar fortalecida o tal vez invocada por el espectáculo en sí. Pavis, P. plantea en su diccionario que “una vez que se ha captado la atención del espectador, es necesario sostenerla y renovarla periódicamente por todo el tiempo en el que transcurra el espectáculo” (2005, p. 435).

Con esta última afirmación, se vuelve a remitir al lector al ejercicio propuesto en la introducción de este capítulo. Si el espectáculo depende, amén de lo ya desarrollado, de sostener un nivel de atención en el espectador y trabajar para él, no pueden incluirse en la categoría propuesta de espectáculo a los eventos deportivos (haciendo referencia exclusivamente a los hechos competitivos, descartando las inauguraciones de torneos o demostraciones de destrezas como los Harlem Globetrotters que recorren el mundo

montando un espectáculo de básquet que combina la habilidad deportiva y la comedia) en los que el objetivo final es vencer al rival y no entablar una relación con el espectador. De este modo se descartan aquellas expresiones que sólo pueden clasificarse como entretenimiento y dejan de lado alguno o todos los elementos que se han desarrollado hasta este punto.

1.5 Entretenimiento

El componente entretenimiento es quizás el que más confusión crea de todo lo descrito hasta el momento. Es aquella característica que poseen todos los ejemplos que hasta aquí se han mencionado y tal vez por este motivo se haya convertido, en la percepción general, en sinónimo de espectáculo.

En 1.3.1 se expuso de modo muy breve la teoría de *La sociedad del espectáculo* de Guy Debord (1973) acerca del espectáculo mediatizado; el mismo trabajo puede tomarse como referencia para aclarar este último punto. Como se mencionó anteriormente, Debord considera al espectáculo como sinónimo de entretenimiento producido por los medios masivos de comunicación. Todo análisis del escrito mencionado debe hacerse teniendo en cuenta esta premisa para ser comprendida. De este modo puede leerse como el autor considera que el circuito que recorren los espectáculos-entretenimiento es un círculo vicioso en el que el espectador reclama más entretenimiento y el producto entretenimiento precisa de más espectadores. De este modo, la demanda del espectador es causa y consecuencia de aquel espectáculo de masas, que separa al ser humano de sí y lo convierte en producto de su propia demanda, en el más economicista de los sentidos.

Es objetivo de este trabajo separar al lector de esta noción y hacer una clara diferencia entre espectáculo y entretenimiento.

En primer lugar, Debord basa su escrito en la industrialización del espectáculo y los medios masivos de comunicación. Por los motivos expuestos en todos los apartados que anteceden al que aquí se desarrolla, no pueden considerarse a dichas expresiones como espectáculo. Sin embargo, se encuentra que estas características concuerdan con la esencia del entretenimiento. La visión del mismo como método de escape y olvido del sujeto explica su creciente demanda, y como consecuencia, su avance progresivo en recursos llamativos e interesantes, sin necesidad de interpelar intelectualmente al espectador en ningún momento. La única relación entre entretenimiento y espectador es la de oferta y demanda.

Habiendo recorrido los elementos que conforman al espectáculo, y habiéndolo diferenciado también del entretenimiento, se propone la instauración de un modelo de espectáculo en el que confluya la mayor cantidad posible de características del mismo con el objeto de estudiarlo y desarrollarlo en el capítulo 6.

1.6 El espectáculo teatral como paradigma espectacular

La elección del espectáculo teatral como paradigma se debe a que en él se encuentran todos los elementos hasta ahora desarrollados, en su máxima expresión.

En primer lugar, se recuerda al lector cómo el elemento de la distancia (1.1) fue explicado a partir de la concepción de la cuarta pared, la cual proviene del ámbito teatral.

En segundo lugar, tanto en el teatro como en el cine, el sentido de la vista es de primordial importancia. Pero es en el primero, a diferencia del segundo, donde puede

reemplazarse la imagen visual por imágenes –en el sentido amplio de la palabra- de los demás sentidos y no perder la calidad artística y expresiva de lo que se presenta.

Tal como se plantea el 1.3, la presencia del cuerpo es otra de las características del espectáculo que se reflejan en el modelo elegido; no pueden faltar ni el actor, ni el espectador. Si en el lugar de lo contemplado hubiese un objeto en vez de un ser humano, no existiría diferencia con un museo. En cambio, si el cuerpo ausente fuese el del espectador, entonces la relación entre éste y el actor estaría mediatizada por algún recurso y el evento perdería así su condición de espectáculo.

Por último, en el teatro se da la relación de entretenimiento y entretenido, pero ésta va más allá y se convierte en un lenguaje propio en el que ambas partes dialogan durante toda la obra.

De este modo, el entretenimiento se convierte en un elemento más de todos aquellos que dan origen a un hecho más grande que la sumatoria de cada uno de ellos. Ésta es la última característica del espectáculo: la combinación de sus elementos da como resultado un nuevo producto, único e irrepetible, concreto y sensible, de características propias y distintas a la sumatoria de sus partes.

El hecho teatral puede darse una vez que todos sus componentes artísticos (actores, director, escenografía, vestuario, iluminación, música) y no artísticos (sede, convocatoria, promoción, publicidad, etc.) confluyan en un mismo punto. Cada uno de los primeros tiene un lenguaje propio con el que se expresan en sus disciplinas. La sumatoria de éstos crea el lenguaje teatral.

No es casual que numerosos autores desarrollen esta misma idea (Helbo, A. 1989; Pavis, P., 2005; Herrera Figueroa, M. 1974) y que propongan, como Javier, F. y Ardisson, D. que en “el proceso de creación del espectáculo, los distintos lenguajes expresivos, se van combinando y componiendo un tejido (...). Un lenguaje (...) se adelanta respecto de los

demás, que se vuelve más importante, y (...) otro (...) retrocede.” (1986, s.p.). También ellos consideran al espectáculo teatral como paradigma del espectáculo en general.

Los criterios hasta ahora descritos se ven reflejados en la estructura de la carrera de Diseño de Espectáculos en la Universidad de Palermo, donde:

- Durante la carrera de Escenografía se desarrollan conceptos de teatro, cine y TV, pero al llegar al último año y unirse a los alumnos de Vestuario y Dirección Teatral, las materias que conforman la Licenciatura se encuentran casi exclusivamente orientadas al espectáculo en vivo, en especial, el espectáculo teatral.
- Se desarrollan tres lenguajes distintos (Dirección, Escenografía y Vestuario) que confluyen en uno nuevo (Diseño de Espectáculos) en el último tramo.

1.7 Los lenguajes teatrales

Durante lo descrito hasta este punto, se han detallado las características del espectáculo. A partir de este subcapítulo, el estudio estará destinado a cada uno de los aspectos internos que lo componen y las relaciones entre ellos.

Tomando como punto de inicio el paralelismo que se ha realizado en el punto 1.6 entre el espectáculo y el teatro, podrían asociarse también los conceptos de teatralidad y espectacularidad. R. Barthes describe a la primera diciendo: “¿Qué es la teatralidad? Es el teatro menos el texto, es una espesura de signos y de sensaciones que se edifica sobre el escenario a partir del argumento escrito (...).” (BARTHES, 1964, págs. 41-42)” en *Diccionario del Teatro* de Pavis, P. (2005, p. 434). Esta espesura, así como lo plantea el autor, parecería ser un conjunto de signos desordenados y enmarañados, arrojados al

espectador para que haga con ellos lo que desee según las sensaciones que éstos le provoquen. Nada más lejos de la verdadera naturaleza de aquella diversidad de elementos que componen al hecho teatral. Por eso necesario continuar con su descripción, agregando que dichos signos se encuentran ordenados según las propias reglas de cada área, conformándose así en un lenguaje. Es decir, que todo aquello que expresen la escenografía, el maquillaje o el vestuario, mantendrá una lógica interna entre sus signos y símbolos y entablarán una relación con los demás lenguajes circundantes con el objeto de producir uno completamente nuevo, el del espectáculo final. Estas convenciones, desde ya “implican un aprendizaje previo y una decodificación consciente por parte del receptor.” (Trastoy, B. y Zayas de Lima, P., 2006, p. 17).

Tras esta afirmación puede retomarse la idea de espectador trabajada en 1.4 y añadir que el espectador, para una experiencia plena del espectáculo, debe comprender e interpretar aquellos lenguajes y signos expuestos en un espectáculo y las interacciones descritas por Francisco Javier en lo citado en 1.6. Es decir, debe también existir un diálogo entre los lenguajes y el espectador.

1.8 Teatro de la experiencia

Aún describiendo en profundidad el espectáculo, pero haciéndolo a través del paradigma teatral, se desarrolla este último punto del capítulo tomando como base lo propuesto por Jorge Dubatti en *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad* (2007). En este texto, el autor aplica un modelo filosófico al estudio del hecho teatral. De lo tratado en él se desprenden tres elementos englobadores que dan cierre a este capítulo.

1.8.1 El acontecimiento poético

El desarrollo en profundidad el término poético, lleva más de un capítulo en el libro del autor citado. En este apartado se describirá solamente aquello a lo que denomina acontecimiento poético y su rol.

Según el autor, en concordancia con la visión de este trabajo, la noción de teatro se ha transfigurado con el tiempo, llegando al siglo XXI sin poder dar una definición que abarque a todo aquello que llamamos teatro. Esta misma inquietud fue la que se planteó en el inicio de este capítulo respecto del concepto de espectáculo. Tan desfigurados se encuentran los límites que definen a cada uno de los términos, que ha sido necesario redefinir al segundo, basándose en el primero, para poder trabajar sobre él.

Sin poder enmarcar a todos los espectáculos teatrales de hoy en día en la antigua noción de teatro, Dubatti se propone desentrañar el gen que le da origen y lo llama *poíesis*. Esta poética –se definirá de esta manera con el fin de no ahondar en el concepto griego de la misma, ya que desviaría a este subcapítulo de su objetivo- es aquel nuevo lenguaje que genera el teatro. Ya no puede definirse simplemente como representación en el más platónico de los sentidos –no es una copia de aquel ideal de la vida o de determinadas experiencias-, no basta. Tampoco alcanza con decir que el teatro es una presentación de

hechos, pues su función informativa, satírica y desenmascaradora –en palabras del autor mencionado- ha sido asumida por los medios de comunicación y el periodismo. En cambio, el nuevo método de trabajo y modo de existir del teatro es a través de la metáfora. El teatro es una metáfora, una simbolización que permite que el espectador indague para pensar en el presente a través de sus interpretaciones. Es hoy en día “*acontecimiento y zona de experiencia* [sic], superadora de los conceptos de “teatro de la representación” y “teatro de la presentación” (2007, p. 5).

1.8.2 El convivio

El espectáculo depende, como ya se ha expuesto, de un emisor, de un receptor y de un vínculo entre ellos. El mensaje que se emite está codificado por los lenguajes que le son propios y sólo cuando el receptor los recibe e interpreta, es cuando el ciclo del espectáculo se cierra y se conforma como un sistema.

Es destacable cómo Dubatti incluye entre los grupos protagonistas del hecho espectacular a los técnicos, a la par de los actores y los espectadores. Estos tres grupos de seres humanos, en el rol que cada uno ocupa dentro del sistema-espectáculo se afectan unos a otros, así como también se afectan a sí mismos.

Las relaciones entre cada una de las partes pueden ser unidireccionales (de uno hacia otro); bidireccionales (entre dos de ellos, en un recorrido de ida y vuelta); internas (cada uno consigo mismo); y por último, la relación entre uno y otro puede también afectar al tercero. Los papeles de emisor y receptor se van alternando según el momento que corresponda al espectáculo. Por ejemplo, en el momento de la función, el actor se encuentra en el papel del emisor, el espectador en el de receptor y la relación entre ambos marca el tiempo en el que es apropiado, o no, que el caramelero ingrese a la sala –dentro del rol técnico, Dubatti incluye a los acomodadores, operadores de sonido y todos

aquellos que estén involucrados en aquella convivencia, en ese espacio y tiempo en particular-.

Es decir, que el espectáculo requiere también de la compañía de estos tres roles entre sí en la que cada uno afecta al otro y sin el cual la experiencia del espectáculo no estaría completa. Esta reunión, en la que el intercambio humano es directo, se la llama convivio.

1.8.3 La zona de experiencia

Esta convivencia es acotada, está determinada por un espacio en particular, en un breve lapso de tiempo y es irreproducible. Las mismas características pueden aplicarse al espectáculo en vivo.

En el momento del convivio, el espectador se ve afectado no sólo por la labor del actor y de los técnicos, sino también por todo lo que lo rodea y todo lo que se vea involucrado en la experiencia del espectáculo. Por ejemplo, un espectador inquieto, o la sala vacía, si hay alguien en el público que se ríe demasiado o, si al contrario, nadie ríe en los momentos cómicos de la obra, todos estos aspectos, e infinidad de otros, hacen que esa experiencia en particular sea única e irrepetible. Pero además, y en esto radica la denominación de zona de experiencia, es esta característica en particular la que hace que el espectáculo sea tal.

1.9 Conclusiones preliminares

En este primer capítulo se ha desarrollado el primero de los tres pilares que componen este Proyecto de Graduación: el espectáculo. Ya no es posible confundir lo enunciado por Guy Debord, con lo que se propone en este escrito.

A través de la visión de diversos autores, se ha logrado esclarecer el concepto de espectáculo sobre el que está construida la carrera de Lic. en Diseño de Espectáculos y en base al cual se ha creado el Taller de Artes del Espectáculo que se describirá en el capítulo 6 de este trabajo. El recorrido realizado a través de sus enunciados consigue desterrar distintos mitos acerca del espectáculo en cuanto a su descripción, sus componentes y objetivos. Y a su vez, se conforma una visión que se ve reflejada en el modelo de espectáculo teatral.

Ya definido espectáculo y habiéndolo desglosado en todas sus partes y aristas, es posible comprenderlo como un mecanismo armónico que parte de procesos complejos y a su vez simbióticos y concluye en un producto final de identidad propia, única e irrepetible.

Como se expuso en 1.6, el espectáculo teatral es el modelo más completo de espectáculos, pues en él confluye una gran diversidad de lenguajes y elementos estéticos. La variedad de formas de expresión que lo componen permite que pueda considerarse como la plataforma ideal para crear un espacio de educación y creación. En esto consistirá el Capítulo 2.

Capítulo 2. Educación en artes

Ya habiendo sentado las bases acerca del concepto de espectáculo que se manejará en este trabajo, surgen los siguientes interrogantes: ¿por qué es importante el desarrollo del arte en el ser humano?, ¿por qué incentivar la inclusión de las artes en la educación?, ¿por qué elegir las artes del espectáculo en esta propuesta? Y por último, ¿a quiénes se destinará el Taller de Artes del Espectáculo que propone este Proyecto Profesional?

Si bien aquí se tratarán temas referidos a las ciencias de la educación, la pedagogía y psicología, su desarrollo no se adentrará en ellas para no correr el riesgo de perderse en su complejidad y riqueza. Simplemente tomará de cada uno aquellos elementos que colaboren en la gestación del Proyecto Profesional.

2.1 Las formas de pensamiento

Tal como se dispuso en el capítulo 1 con respecto a las ideas y opiniones existentes acerca del espectáculo, este apartado se dispone a discutir la visión de inteligencia que se maneja cotidianamente, para presentar al lector una visión más amplia de la misma. Normalmente se la define como capacidad de razonar, de encontrar la respuesta correcta, de resolver y comprender; todas acepciones correctas. Sin embargo, también es inteligencia la “habilidad, destreza y experiencia” (Real Academia Española, diccionario online) y “sustancia puramente espiritual” (Íbidem). Por lo tanto, reducirla al primer grupo de definiciones implicaría dejar de lado gran parte del desarrollo de la inteligencia humana.

En la conferencia de Sir Ken Robinson *Changing Paradigms (Cambiando los paradigmas)*, Mayo 2010, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>) que puede consultarse en el Cuerpo C de este trabajo, se describe el recorrido de la educación pública hasta el día de hoy, explicando cómo la escuela toma como pilar a un tipo de pensamiento (el que corresponde al primer grupo de acepciones de la palabra inteligencia), dejando de lado otro (el del segundo). Esto provoca que se consideren inteligentes solamente a aquellos individuos que han desarrollado el primer tipo de pensamiento.

Estas dos formas de categorizar al pensamiento se describen a continuación.

2.1.1 Pensamiento convergente

También llamado pensamiento organizado, pensamiento del método o pensamiento deductivo, según quién lo enuncie. Esta forma de pensamiento es aquel al que estamos habituados. El individuo que se enfrenta a un problema busca entre sus conocimientos aquel o aquellos que mejor se adapten para poder resolverlo. El mecanismo es simple: se analizan los datos, se categoriza el problema y se busca, entre el bagaje de conocimientos del individuo y (en contadas ocasiones) experiencias pasadas, la pieza que mejor encaje en el lugar de la incógnita. Esta pieza, el resultado o solución, es la más lógica.

Se considera que es mejor quien haya encontrado la respuesta más simple y de forma más rápida, haciendo un uso de sus recursos más óptimo y dejando de lado aquellas herramientas que no pertenecen a la categoría correspondiente. Es decir, que toda la búsqueda converge en un solo punto de resolución y éste debe ser el esperado.

Como ejemplo, se invita al lector a recordar los problemas matemáticos de la escuela primaria, en los que debía leerse el enunciado, subrayar los datos y confeccionar el

planteo de la única forma de resolverlo con la información brindada. No se cuestionaba el por qué del asunto, ni cuáles eran las condiciones dadas para que la situación se diera de esa manera. Simplemente se limitaba a ejercitar la búsqueda de aquel camino esperado, es decir, a que todos los esfuerzos convergieran en aquella ansiada respuesta correcta.

2.1.2 Pensamiento divergente

Esta forma de pensamiento, que también puede encontrarse enunciada como pensamiento lateral (a veces como sinónimo, otras como complemento), también tiene un método; pero el mismo se sostiene a partir de la utilización de todos los conocimientos que se poseen, sin descartar ninguno a la hora de proponer una respuesta. De esta manera, el individuo cuenta con multiplicidad de herramientas y diversas respuestas para un mismo interrogante, habiendo hecho uso de un conjunto más amplio y rico de sus capacidades.

Al enfrentarse a una problemática desde una forma de pensamiento divergente, es muy importante la contextualización del problema, sin remitirse únicamente a los datos proporcionados en el enunciado del mismo, a diferencia del ejemplo brindado en el punto anterior. La formulación de preguntas al problema logra una comprensión más profunda y compleja del mundo y del lugar que se ocupa en él.

Una vez cuestionado el entorno, deben ensayarse hipótesis posibles, descartando las más obvias y deduciendo, mediante el uso de la imaginación, una nueva variedad de respuestas.

Cabe destacar la importancia del último punto mencionado, el de la deducción. No debe confundirse el pensamiento divergente con el pensamiento dispersado, sino que esta forma de pensar permite atacar el problema desde distintos ángulos, ya que lo cuestiona

desde ellos. Su objetivo también es solucionar el problema, pero permitirá enfrentarse a cuestiones que de manera convergente no podrían resolverse.

En la ya mencionada conferencia de Sir Ken Robinson (2010), se expone un caso que ejemplifica la diferencia entre ambas formas de pensamiento. A un determinado grupo de personas se le pidió que enumerara la mayor cantidad posible de usos para darle a un clip sujeta papeles. La gran mayoría encontró entre diez y quince. Sin embargo, un pequeño grupo pensó la consigna de modo diferente y consiguió un promedio de doscientos usos. ¿En dónde radica la desigualdad? Los miembros del segundo grupo realizaron preguntas como ¿el clip puede ser de gomaespuma y medir sesenta metros? Es decir, que mientras un grupo inició el estudio reduciendo la búsqueda a las características intrínsecas de un clip para sujetar papeles (determinado tamaño, capacidad, cantidad de papeles o elementos que puede sujetar, etc.); el otro, amplió la búsqueda considerando todo un mundo de posibilidades que ofrecían los elementos que el primer grupo había descartado o dado por sentado (su forma, su peso, su color, el material del que estaba realizado, el tamaño, la cantidad, etc.).

La forma de pensamiento divergente, entonces, es una herramienta válida en el que se ponen en juego otras alternativas y mecanismos a la hora de enfrentarse a un problema. Varios autores han desarrollado teorías o métodos para ejercitar esta forma de pensamiento, entre ellos Edward de Bono (2006) cuyo sistema de desarrollo de pensamiento lateral (los seis sombreros para pensar) ha sido aplicado principalmente en el ámbito empresarial.

La creatividad, entonces, se vale del pensamiento divergente, se produce gracias a él, pero es algo más. Consiste en un valor agregado, un *plus* que va más allá de la solución al problema.

2.2 La capacidad creadora

“La capacidad creadora es definida como la aptitud de pensar en forma diferente a los demás.” según Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980, p. 65). Retomando el punto 2.2, es el desarrollo del pensamiento divergente el que abre el juego a la creatividad y permite que el ser humano desarrolle su potencial de inteligencia creadora. Las experiencias creativas y la evolución de esta aptitud es tan importante para quienes se desempeñan en ámbitos expresivos, como para cualquier otro ser humano.

Según los autores anteriormente citados, el proceso creativo está compuesto por tres pasos o estadios que, como tales, pueden estudiarse individualmente:

- Problema o conjunto de circunstancias que deben modificarse. Son aquellas situaciones que provocan la inquietud y movilizan hacia la búsqueda de una resolución.
- Reunión de experiencias pasadas. Es la búsqueda de todos los instrumentos conocidos que puedan combinarse para lograr una herramienta que permita la resolución del problema.
- Resolución. En este punto se pone a prueba la herramienta lograda. Si se fracasa, estará en el individuo el retomar alguno de los pasos anteriores, ya sea para confeccionar una nueva herramienta o para evaluar si el problema está correctamente planteado.

La clave del pensamiento creativo se encuentra en el momento de la evaluación del problema (ya sea en una primera instancia, o en la revisión del caso luego de un fracaso).

Es aquí donde entra en juego la dimensión de libertad y de un ambiente propicio para la expresión.

El fracaso trae frustración y es importante canalizar esa energía en pos de una nueva búsqueda para reiniciar la batalla de la resolución. En un ámbito en el que se busca una única respuesta, la imposibilidad de encontrarla lleva a la frustración a un nivel que inmoviliza al individuo, no pudiendo avanzar ni retroceder. Se detiene y estanca.

El objetivo de desarrollar un pensamiento divergente, libre y creativo es todo lo contrario, es el regocijo en la multiplicidad de resoluciones, es el descubrimiento del otro y de uno mismo al ver en qué se ha enfocado cada uno frente al planteo de una consigna.

Es en el arte donde estas experiencias alcanzan su máxima expresión. Sin embargo no sólo en ella se precisa de creatividad, ni sólo en la ciencia se recurre a la técnica. Realizar una distinción tal sería volver a la suposición con la que se inició este capítulo en la que se separaba el pensamiento convergente-desarrollo científico, del pensamiento divergente-desarrollo artístico.

2.3 Educación por el arte

Con este punto se concluye la respuesta al primer interrogante planteado en la introducción de este capítulo: ¿por qué es importante el desarrollo del arte en el ser humano? Y se responde al siguiente, ¿por qué incentivar la inclusión de las artes en la educación?

Como ya se ha descrito en los apartados que anteceden a este, una gran parte de la inteligencia humana es desaprovechada pues se educa al sujeto en un solo tipo de pensamiento. Es destacable cómo, partiendo de dos métodos de estudio diferentes, S. K. Robinson (2010) y Gisèle Marty (*Hacia la psicología del arte*, 1999) descubren un mismo circuito del desarrollo artístico del ser humano a partir de la niñez que puede resumirse en tres etapas:

- 1) Todos los niños son artistas, pues se expresan sin limitaciones en la forma o la técnica.
- 2) Al escolarizarse, adquieren estructuras formales y conocen la técnica, descartando todos los mecanismos que no respondan a éstas. En una afirmación algo alarmista, G. Marty (1997) enuncia: “La era de oro de la creatividad se acaba con el tiempo de la escolarización obligatoria” (p. 63).
- 3) Sólo un grupo, luego de comprender la técnica, logra regresar a la etapa inicial en la que la búsqueda de una forma de expresión propia no se ve limitada por la estructura obtenida en la etapa 2, sino que logra apoyarse en ella o hasta discutir con ella y generar un producto propio y nuevo.

El arte propone una experiencia en la que los sentidos funcionan en sus puntos máximos. En ellas no se interpela (únicamente) al intelecto, sino que juegan a la par la percepción y las sensaciones del sujeto. En oposición a esta experiencia, S. K. Robinson (2010)

demuestra cómo la educación (siempre refiriéndose a la educación pública, aunque sus observaciones pueden aplicarse al modelo de educación en general) de hoy en día mantiene un formato de línea de producción tal como en la era en la que fue concebida: la de la Revolución Industrial; y por lo tanto encierra y separa al alumno de estas vivencias, anestesiándolo, desestimando aquella ebullición de sensaciones distintas a las del intelecto. Estas afirmaciones realizadas por el conferencista tienen su sustento teórico en el concepto de Educación por el Arte desarrollado por Herbert Read en 1943, cuando publica un libro del mismo nombre. En él, Read (en Palominos Flores, D. I., 2003) propone que el arte “es un medio subordinado a dos objetivos:

- (...) al proceso de personalización de las actitudes y la conducta (...)
- (..) a la integración del hombre en la vida social, enfatizando la importancia del proceso de personalización (...).”

Y por ello debe cumplir un rol en la educación tan predominante como lo es la formación en las ciencias duras y sociales.

En diálogo con ambos autores, Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980) explican que brindar a los alumnos experiencias en artes bajo estas premisas, los convertirá en seres más recursivos y les dará herramientas nuevas –no sólo por los conocimientos que puedan adquirir, sino también por esta nueva forma en que pueden aplicarlos- a la hora de afrontar cualquier decisión que deban tomar, tarea a realizar o problema a resolver. Y es probable que en el proceso educativo de un individuo, sea la educación en el arte aquella que marque la diferencia entre un ser sensible y creador, con otro que encuentre dificultades en su relación con el ambiente al notarse sin recursos.

2.4 La teoría del juego

El tercer interrogante que da origen a este capítulo es ¿por qué elegir las artes del espectáculo en esta propuesta?

El arte es juego, es expresión, es el establecimiento de reglas distintas a las cotidianas, propuestas por un individuo en el que abre o cierra las puertas, según desee, para que otros individuos accedan o no al mundo de su creación. Y, tal como el espectáculo teatral, precisa de más de una persona para existir.

Visto de este modo, no se corre el riesgo de asociar el juego solamente a los niños, error en el que comúnmente se incurre al mencionarlo.

Según Roger Caillois (1958) el juego, al igual que el arte, nacen de un exceso de energía vital que, luego de haber sido empleada en cubrir las necesidades del individuo, es utilizada en actividades que le son gozosas y desinteresadas. Es decir, que tanto adultos como niños destinan energías al ocio y a la recreación. El juego no crea ninguna riqueza, obra o producto y en ello se diferencia del arte.

Sin embargo, es su característica principal el estar formado a partir de “reglas precisas, arbitrarias, irrecusables que es preciso aceptar como tales y que presiden el desarrollo correcto” del juego (p. 17). La regla, ya de por sí, establece una nueva realidad, con límites propios, distinta a la realidad cotidiana y quien juega es consciente de que su comportamiento es distinto al de la vida corriente. Es allí en donde se relaciona directamente, no sólo con el arte, sino con las artes del espectáculo.

2.4.1 Los tipos de juego

El autor anteriormente mencionado distingue cuatro tipos de juego según una clasificación de su propia elaboración.

- *Agón* o competición: Consiste en el establecimiento artificial de condiciones iguales para los participantes, con el objeto de que puedan competir destacándose sus

destrezas –físicas y/o intelectuales- y así determinar quién es el vencedor. Este tipo de juego implica disciplina y perseverancia y desarrolla el mérito personal.

- *Alea* o azar: En dirección opuesta al *agón*, se encuentran los juegos de azar, en los que el resultado no depende del jugador y en el que no puede influir en absoluto. En este tipo de juego se niega el trabajo y la habilidad “aparece como una insolente y soberana burla del mérito” (p. 33).
- *Ilinx* o vértigo: Estos juegos son aquellos que, dentro de las reglas y los límites establecidos, atentan contra la estabilidad física y aturde momentáneamente los sentidos de quien los juega.
- *Mimicry* o simulacro: En este punto se establece la relación directa con este proyecto. En los juegos de simulacro “el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que él es distinto de sí mismo” (p. 26) y este juego puede incluir una diversidad de elementos que, a diferencia de los tipos anteriores, complementan la acción; objetos tales como máscaras, disfraces, utensilios, etc. El placer de este juego no radica en engañar al espectador, sino en simular ser alguien más.

En una lectura más profunda, el autor relaciona este tipo de juegos con los de *agón* en los espectáculos deportivos. En ellos, los asistentes se identifican con los deportistas, estableciendo con ellos una relación de *mimicry* donde es el espectador quien asume el rol de simulador.

Es inevitable vincular esta última afirmación a la formulación de J. Dubatti (2007) al hablar de los actantes en la relación espectacular, los roles que cada uno de ellos cumple y las fuerzas entre ellos que afectan al otro.

La importancia de destacar las características del juego es poder encontrar en él el origen de la representación teatral como una necesidad innata del ser humano, que no depende de la creación previa de un lenguaje, sino que el lenguaje se concibe a partir de la creación que realizan los participantes, tanto actores como espectadores. Y como prueba de esto, concluye el autor diciendo que la expresión teatral es la disciplina de la *mimicry* en la que se conjugan diversidad de convenciones, técnicas y recursos, haciendo de ella una prueba de la fecundidad cultural que posee el juego. Por ello, las técnicas aplicadas en las actividades que se propongan en este taller tendrán siempre un fuerte componente lúdico.

2.4.2 El juego como vehículo del aprendizaje

Como se ha desarrollado en el apartado anterior, el juego se presenta como el marco perfecto en el que conviven normas, libertad y expresión. No es casual que suela escucharse hablar del juego teatral, del juego entre el espectador y el actor o del juego de fuerzas en una situación representada (aunque, luego de haber trabajado la teoría de J. Dubatti, esta palabra ya no sea apropiada).

En él existe la libertad de expresión pues se han planteado de antemano las normas y, por lo tanto, los límites hasta donde llega. Es por eso que el individuo puede explorar y explorarse con la certeza de que, cuando lo desee, puede salirse del juego y detenerlo. Esta libertad, a su vez, favorece la floración sensorial en contraposición al trabajo racional que implica una actividad meramente intelectual y de ese modo el individuo logra explorar aspectos creativos y expresivos nuevos con cada vez más profundidad. Esta confianza en el entorno que le otorga la definición de normas y límites es compartida también por todos los integrantes del grupo que han aceptado las reglas del juego y, por lo tanto, fortalece los vínculos sociales dentro del mismo que el individuo podrá luego trasladar, si lo deseara, a su vida cotidiana.

Por otro lado, al tener este nuevo mundo, nuevas reglas, los conflictos que en él se presenten y la forma en que los mismos se resuelvan, también serán nuevas. Los caminos lógicos de resolución ya no serán válidos y deberán buscarse otros. Este trabajo nuevo, de modificación de las líneas de pensamiento, es clave del trabajo artístico y creativo.

2.5 El adolescente

Finalmente se alcanza el último interrogante: ¿a quiénes se destinará el Taller de Artes del Espectáculo que propone este Proyecto Profesional? La elección de un destinatario específico para este proyecto es imprescindible ya que la definición de objetivos, programación de actividades y la complejidad de las mismas, dependen del grupo de individuos al que se dirijan. Por lo tanto, retomando el punto 2.3 en el que se detallan tres etapas del desarrollo artístico del individuo, se ha decidido orientar este taller al grupo de personas que, habiendo transitado la mayor parte de su educación formal obligatoria, se encuentran en condiciones de retomar la etapa creativa y libre del primer momento (descrito en la página 28 de este escrito). Este grupo está conformado por los adolescentes que transitan los últimos dos años de escolaridad.

Hablar del adolescente puede disparar un estudio en sí mismo del que distintas ramas de distintas ciencias pueden ocuparse con minuciosidad. No se busca, entonces, al plantear este título, el adentrarse en extensos estudios de psicología, ciencia y sociología; sino simplemente definir al sujeto al que está orientado este trabajo.

El período de la adolescencia es aquel de transición entre la niñez y la adultez, en la que el individuo sufre grandes cambios a nivel físico y social. La escuela secundaria es el ámbito en el que este período transcurre, aunque no se limita a ella.

Las transformaciones a nivel físico que el adolescente transita no son de incumbencia de este proyecto, por lo cual no serán desarrolladas. Pero aquellas de evolución social son precisamente las que le dan razón de ser. Este período se caracteriza por la construcción de la identificación con sus pares en una puja de rechazo y necesidad de las figuras de contención y autoridad, tales como la escuela.

En la compilación de ensayos y estudios acerca de la adolescencia y la escuela que coordina María Dolores Jolís (2000, p. 29), enuncia en uno de los textos de su autoría:

Las diferentes formas en que el adolescente atraviesa el camino que le permite insertarse en el mundo adulto, (...) pueden caracterizarse por excesos o carencias, grados de libertad con límites claros que abren camino a la creatividad o con límites difusos que pueden llevar a la desorientación.

Por lo tanto, y en relación a todo lo enunciado hasta el momento, el adolescente transita en la escuela secundaria, los últimos pasos bajo el resguardo del adulto en un contexto que éste no sólo le propone, sino que también le impone. En un esfuerzo por configurar y solidificar los rasgos de su identidad madura, el adolescente se disputa entre la necesidad de orientación para la vida futura, y el comprensible e irrefrenable impulso de hacer su propio camino identificándose en conjunto a sus pares y en la diferencia de quienes no lo son. En este contexto, la forma en que la escuela constituye su modelo académico le niega parte de sus capacidades y posibilidades de desarrollo, orientándolo únicamente a la inserción laboral a través de un recorrido lineal donde prima el pensamiento convergente.

2.5.1 El aporte de un taller de arte a un adolescente

Sin embargo, no puede reducirse la escuela a su función de propiciadora de conocimiento. Ésta es un ámbito de convivencia y sociabilidad, donde los niños y jóvenes se rodean de sus semejantes. El ofrecer en la escuela secundaria un espacio en el que prime la expresión y se retomen aquellos aspectos del desarrollo personal y también intelectual hechos a un lado, completa finalmente el círculo –figura elegida en oposición a la línea en la que aparentemente los sistemas educativos actuales conducen al individuo-, o mejor dicho la esfera del mundo del adolescente.

Este espacio, configurado en el formato de un taller de espectáculos, le provee un marco de referencia, en el que se reúne con sus pares, interactúa con ellos y con el medio, y es capaz de producir nuevos frutos de su propia imaginación. Es decir, que las contribuciones de la educación artística van más allá de la obtención de determinados conocimientos teóricos y prácticos de manejo de materiales; sino que introducen al joven en el mundo del pensamiento divergente, permitiéndole buscar creativamente soluciones a cualquier tipo de problema y ubicarse en un lugar de su entorno en el que ya no se siente indefenso, sino que sabe que cuenta con herramientas para manejarse en él como un ser consciente y crítico. “Un ciudadano creativo puede imaginar una sociedad mejor y caminos que conduzcan hacia ella” (Fragmento de la entrevista realizada a la profesional en Recreación y Tiempo libre, Repetto, Julieta que puede consultarse en el Cuerpo C de este proyecto).

Por otro lado, la elección del modelo de taller y no de seminario o cátedra, implica una elección consciente y una definición de ciertas características que sean las que generen un ambiente propicio para la libertad y la creación. Si bien este tema será más ampliamente explicado en el último capítulo, cabe aquí mencionar que un taller implica una construcción colectiva en la que todos los participantes aportan, construyen e

interactúan de forma activa y en consenso. El abrir un espacio en que se fomente la opinión propia, incluso si la misma difiriera de la de los demás, pero aún así se busque la forma de crear en armonía aún cuando las opiniones sean disímiles y hasta a veces opuestas, es lo más enriquecedor del formato elegido.

2.5.2 El taller de arte y la profesión

Mediante la exposición de las teorías de los diversos autores, en este capítulo ya se ha establecido que el crecimiento de la capacidad creadora no debe limitarse a aquellas personas que deseen desarrollar –o que ya lo hagan- actividades artísticas, sino que es de suma importancia para todos los seres humanos.

El taller de arte que se propone como Proyecto Profesional está directamente orientado a aquellas instituciones educativas secundarias que no posean orientaciones artísticas. La propuesta de un programa para aquellas escuelas orientadas al arte debería ser radicalmente diferente, desde su estructura, actividades planteadas y áreas a desarrollar; y no es de interés, al menos en esta etapa del proyecto, experimentar con los dos tipos de talleres paralelamente.

En este apartado se busca demostrar que el realizar actividades artísticas en los últimos años de escuela secundaria, no debe estar relacionado necesariamente con la vocación o la profesión que el alumno elija. Debe ser un espacio que, además de proveer de todos los beneficios ya mencionados, no priorice la funcionalidad social.

Por último, se destacan, dentro de la serie de entrevistas realizadas a distintos profesionales, las apreciaciones de una psicóloga en particular que se desenvuelve en el ámbito de la ciencia en las que puntualiza el rol primordial pensamiento creativo en la labor científica:

Muchas de las leyes o descubrimientos 'groundbreaking' [sic] de la ciencia surgieron de resultados inesperados. Pero el resultado inesperado en sí sólo te puede aportar si vos lo sabés interpretar y si tenés la apertura mental de aceptarlo a pesar de que no coincida con las leyes vigentes (fragmento de la entrevista realizada a la Lic. en Psicología Pérez Prat, Patricia que puede consultarse en el Cuerpo C de este trabajo).

Por lo tanto, la creación de un ámbito de expresión artística, que se incluya en el marco de la educación formal del individuo, salta a la vista como una necesidad más que como un deseo.

2.6 Conclusiones preliminares

Podría concluirse este capítulo enunciando concretamente las funciones que cumple en la educación y la vida de los adolescentes, un taller de arte:

- Define un propósito común y una responsabilidad compartida.
- Crea un ámbito donde los acuerdos y desacuerdos conviven en armonía.
- Genera lazos y afinidades.
- Desarrolla el pensamiento creativo.
- Redefine la noción de inteligencia, estableciendo nuevos parámetros para su evaluación.

Un taller de arte, que tenga como objetivo final la creación conjunta de un espectáculo:

- Desarrolla el esfuerzo conjunto.
- Trabaja sobre la coordinación de puntos de vista.
- Define un plan secuencia de acciones grupales.
- Desarrolla la creatividad y la posibilidad de una "competencia amistosa", como lo es una muestra colectiva.

Capítulo 3. Escuela media

Habiendo dejado asentada la necesidad de la educación en el arte, en especial en los adolescentes, cabe preguntarse si el sistema educativo nacional se ha hecho eco de esta necesidad y de qué manera ha incluido la educación en artes en los planes de estudio.

En primera instancia, este capítulo describe sintéticamente las leyes nacionales de educación en cuanto a su evolución en las últimas dos décadas. En una segunda instancia, se describe el estado de la educación media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pues allí es donde se propone desarrollar el Taller de Artes del Espectáculo. Es debido aclarar que la Ciudad, en tanto entidad autónoma, no adoptó en ningún momento el tan criticado –como se verá en el punto 3.1.1.3- modelo de E.G.B. y que la última reforma a la ley a nivel nacional realiza una propuesta de escuela que imita el modelo que en Buenos Aires ya funcionaba.

Sin embargo, no puede evitarse la contextualización a nivel nacional, pues la educación en artes, aunque más atendida en la Ciudad que en otras jurisdicciones, no está incluida en la currícula a nivel secundario secundaria con la profundidad que este proyecto propone. De este modo, queda vacante, como se ha expuesto ya, el desarrollo de toda una parte del pensamiento propia del individuo.

3.1 La evolución de la Ley de Educación en la República Argentina

De los extensos enunciados de cada ley, se rescatan aquellos puntos que hacen referencia a la escuela media, a los contenidos curriculares y aquellas menciones, en caso de existir, a la educación en artes.

3.1.1 Ley Federal de Educación

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (o LFE) fue sancionada en 1993. Introdujo en el sistema educativo nacional una radical reorganización de aquello que antes se consideraba primaria y secundaria, atribuyéndole nuevas funciones que correspondían a otras áreas de servicio social.

3.1.1.1 Propuesta

- Reorganización de la escolaridad en cuatro niveles: educación inicial, educación general, educación polimodal y educación superior; con la consecuente extensión de la escolaridad obligatoria a 10 años, sumando a los antiguos 7 años de primaria, el último año de educación inicial (pre-escolar) y los dos primeros de la educación secundaria.
- Descentralización del sistema educativo nacional. Las escuelas que antes dependían de Nación, lo harían, a partir de esta ley, de cada una de las Provincias; aunque manteniendo la toma de decisiones concentrada en el Poder Ejecutivo Nacional.
- Definición de una currícula de Contenidos Básicos Comunes para los diferentes niveles a nivel nacional, que debe ser aplicado a nivel provincial con los ajustes necesarios realizados por cada institución.

- Creación de tres áreas cuyas necesidades no se ven cubiertas por la propuesta: Educación Especial, Educación de Adultos y Educación Artística.
- Garantía de libre circulación de alumnos y docentes por el sistema escolar en todo el territorio nacional.
- Reorganización de la oferta en modalidades: Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones (estas dos modalidades son las que absorbieron principalmente a las escuelas técnicas), Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, y Comunicación, Arte y Diseño.

3.1.1.2 Formato

Se denomina Educación General Básica (EGB) al ciclo de estudios obligatorio creado a partir de la LFE. El mismo se divide en:

- EGB I: 1°, 2° y 3° Año
- EGB II: 4°, 5° y 6°
- EGB III: 7°, 8° y 9°

Los últimos dos años del tercer ciclo de EGB correspondían a los dos primeros años de la tradicional escuela secundaria. De este modo se extendió la educación obligatoria y se redujo la opcional (llamada Polimodal) a tres años.

En la enunciación de los objetivos de cada uno de los niveles, se destaca aquel que se refiere al Polimodal, donde su principal meta es la de ofrecer saberes orientados hacia un sector que le permitan al individuo insertarse luego en el mundo laboral.

3.1.1.3 Crítica

Pueden resumirse algunas de sus falencias en los siguientes puntos:

- Este sistema ya había sido implementado con grandes fracasos en otros países como España, y aún así el Estado promovió esta modificación.

- “Las provincias recibieron en un plazo muy corto (...) una gran cantidad de escuelas secundarias” (Gallart, M. A., 2006, pág. 21), más de las que su infraestructura y recursos podían absorber.
- La implementación de dos años más en la escuela primaria, aunque ya no recibiera ese nombre, significaba también que la escuela secundaria tendría dos menos. Visto de ese modo, se observó una infantilización, como lo llama Maglio, M. (1998, s.p.), del estudiante del tercer ciclo.
- La libertad brindada a las Provincias para la aplicación del nuevo modelo provocó que existiera prácticamente un modelo de escuela por provincia. Esta misma libertad produjo una brecha entre los modelos de cada Provincia, que fueron evidenciados a partir de la contra-reforma de esta ley.

3.1.2 Ley Educativa Nacional

Más de diez años después del enorme fracaso que significó la implementación del sistema E.G.B.-Polimodal, se derogó la Ley Federal de Educación. La nueva Ley Educativa Nacional o LEN N° 26.206 (2006) vino acompañada de la Ley 26.075 de incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno Nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, con el objetivo de alcanzar en el año 2010 una participación del 6% en el Producto Bruto Interno.

No propone modificaciones sustanciales, sino que reformula ciertos enunciados de la ley anterior a un nivel más ideológico en contraposición al gobierno predecesor.

3.1.2.1 Propuesta

- Regreso a la escuela primaria y secundaria, dejando de lado el modelo de la E.G.B.

- Obligatoriedad de la escuela secundaria completa, siendo trece los años de escolaridad necesaria. Al momento del cumplimiento de alcance nacional de esta premisa, este sistema ya funcionaba en CABA hacía unos años a raíz de la sanción de la Ley de la Ciudad de Buenos Aires N° 989.y estaba experimentándose en pocas escuelas de la Provincia de Buenos Aires.
- Intensificación en el dictado de contenidos de lengua y matemática.
- Inclusión en los contenidos curriculares de los niveles primario y secundario, el respeto por la diversidad cultural, la educación ambiental, la obligatoriedad de un idioma extranjero y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Especial énfasis en la formación corporal a través de la educación física.

3.1.2.2 Formato

- La EGB es reemplazada por la Escuela primaria Básica dividida en dos sub-ciclos.
- La escuela secundaria, a su vez, también se divide en dos:
 - Básica, compuesta por los tres primeros años.
 - Modalizada, los restantes dos años se organizan según las propuestas que cada jurisdicción tiene libertad de realizar, de acuerdo a las necesidades de sus habitantes.
- Se suman a las anteriores orientaciones del sistema anterior: Lenguas Extranjeras y Educación Física.

3.1.2.3 Crítica

- La nueva Ley no enuncia claramente la forma en que muchas de sus propuestas se harán efectivas. En varios momentos su lectura se asemeja más a una declaración de principios que a una normativa.
- Al no anunciarlo directamente, se infiere que el modelo de aplicación a nivel nacional será el mismo que en el propuesto en 1993, lo cual plantea, no sólo los mismos problemas, sino además el interrogante de por qué no se ha aprendido acerca de la experiencia adquirida en aquellos diez años que transcurrieron con el modelo anterior.
- A la hora de aumentar la carga horaria de clase, las escuelas de gestión privada presentaron muchas menos dificultades que aquellas de gestión pública, haciendo más dificultoso para estas últimas la implementación de la nueva propuesta.

3.1.3 Observaciones

Antes de adentrarse en la aplicación de la legislación descrita en la Ciudad de Buenos Aires, es necesario detenerse en un breve análisis de lo anteriormente desarrollado.

De los ajustes realizados al sistema educativo, atañen a este proyecto aquellos que conciernen a la educación artística.

Ya a partir de la LFE, la Educación Artística se comprende como un área distinta e independiente de la de Educación Media. La importancia que esto le otorga es destacable, ya que designa recursos (materiales, económicos e humanos) exclusivos con este fin.

Sin embargo, también se observa cómo en la redefinición de contenidos curriculares y aptitudinales que plantea cada ley, no se menciona el perfeccionamiento o ajuste de las asignaturas relacionadas con el arte.

De estas dos premisas puede inferirse algo planteado en los primeros puntos del Capítulo 2: la educación, tal como está planteada hoy en día, fomenta la separación entre las dos formas de pensamiento categorizándolos como académico y no académico.

A continuación se estudiará la repercusión y las acciones tomadas por la Ciudad de Buenos Aires en referencia a la normativa citada y la participación de la educación en artes en su plan.

3.2 Las escuela media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

3.2.1 Adaptaciones a los cambios legislativos

La evolución educativa en la Ciudad de Buenos Aires puede analizarse a partir de la Ley Federal de Educación, la cual transfirió la gestión de escuelas medias nacionales a cada provincia, incluyendo a la Ciudad.

La Ciudad no adoptó el cambio estructural propuesto por la ley, en la que debía modificar sus ciclos y niveles en torno a la E.G.B. y el Polimodal. Sin embargo, tal como se observa en *La construcción social de la Escuela Media* (Gallart, M. A., 2006, p. 83), se impulsaron cambios curriculares acordes a la nueva propuesta obteniendo resultados de adaptación mucho más satisfactorios que los que se observaron a través de dicha investigación en aquellas escuelas de la Provincia de Buenos Aires que fueron relevadas, y que sí habían adoptado el nuevo modelo.

En el año 2002, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires promulgó la ley 898 de obligatoriedad del nivel medio, siendo precursora del cambio que en 2006 adoptaría el sistema nacional.

3.2.2 La educación artística en la Ciudad

La Dirección General de Enseñanza Artística (DGEArt) es el organismo dependiente del Ministerio de Cultura de de la Ciudad de Buenos Aires, creado para ocuparse de la Educación en Artes, tal como propone la LEN. Esta institución es responsable de los establecimientos de formación artística superiores, no universitarios.

De ella dependen el Conservatorio Superior de Música “Juan Manuel de Falla”, el Conservatorio Superior de Música “Astor Piazzola”, la Escuela Metropolitana de Arte Dramático, el Instituto Vocacional de Arte “Manuel José de Labarden” y el Instituto de Etnomusicología.

Por otro lado, la oferta artística también se brinda en programas y cursos por fuera de las escuelas ya mencionadas. Las opciones dadas por la Ciudad pueden consultarse en el sitio web oficial, sin embargo, no es posible documentar aquellas propuestas propias de cada escuela a nivel de educación media, tanto del sector público como del privado. Por este motivo, el análisis que se desarrolla a continuación está realizando en base a la información disponible.

Sin embargo, el nivel de educación superior no es el que compete a este trabajo, sino que el análisis debe orientarse a la escuela media. Por este motivo, se han analizado datos disponibles en el sitio web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, otros proporcionados por la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP, la cual regula la educación media y superior de gestión privada, con y sin subsidio estatal) y

otros acercamientos directos a instituciones que han encontrado una forma de dar respuesta a la inquietud artística de sus alumnos.

3.2.2.1 Propuestas de escuelas

A través de los documentos consultados, se han relevado todos los títulos de escuela media otorgados en la Ciudad de Buenos Aires, incluyendo los de aquellas instituciones dependientes de la Dirección de Educación Artística (DEA). De acuerdo con las observaciones realizadas, se destacan los siguientes datos:

- Dentro de la oferta de escuelas medias de la Ciudad, sólo dos ofrecen títulos relacionados con el arte: Diseño y Decoración, y Bachiller en Artes y Medios (esta última, ofrecida a partir del ciclo lectivo 2010).

- La Dirección de Educación Artística regula once escuelas de las cuales: tres se orientan a la danza, dos a la cerámica, tres a las Bellas Artes, una a la música y los únicos dos bachilleratos de orientación artística propuestos, son para adultos.
- Seis escuelas medias de gestión privada ofrecen títulos relacionados con la actividad artística: especialización en Lenguas y Expresión Artística, auxiliar en Comunicación y Expresión Artística, Producción Musical (Técnico con orientación), auxiliar en Arte y Comunicación, auxiliar en Gestión de Emprendimientos Artísticos y Comunicacionales, y Formación de Intérpretes Musicales y Óperas Rock (experimental).

Estos datos se obtienen de 101 escuelas medias de gestión pública, 11 de dirección artística y 183 instituciones de gestión privadas relevadas.

3.2.2.2 Propuestas fuera de la escuela

Las propuestas de la Ciudad de Buenos Aires en el área del arte, relacionadas a la escuela, pueden clasificarse en:

- Cursos ofrecidos por las escuelas del área de la DGEArt: las escuelas de cerámica y danza ofrecen cursos de uno o dos años. Éstos, que requieren primario completo, corresponden al modelo de Formación Profesional, mientras que otros no se encuentran dentro de esta categoría.
- Recursos descargables del sitio web del Gobierno de la Ciudad que se orientan a cada área del arte: teatro, escritura, lengua y literatura, música y plástica. Su objetivo es brindar material de trabajo a docentes de distintas áreas que deseen desarrollar en el aula, actividades relacionadas con las artes.
- Programas para niños y jóvenes en edad escolar, como por ejemplo la orquesta estudiantil. Otras opciones serán desarrolladas en el próximo capítulo.
- Programas que pueden sumarse a las propuestas pedagógicas de las escuelas: como por ejemplo, el plan de Formación de Espectadores en el que, por medio de un acuerdo con el Instituto Nacional de Teatro, se acercan espectáculos teatrales (elegidos por expertos del INT) a los estudiantes y capacita a los docentes para abordar el análisis de cada uno de ellos.

3.3 Conclusiones preliminares

De acuerdo a lo observado a lo largo de este capítulo, la Ciudad de Buenos Aires ha sido pionera en varios aspectos referidos a la educación, que luego han sido adoptados por las distintas leyes y reformas nacionales.

La definición de la modalidad de educación artística que realiza la LEN, otorga una importancia y una autonomía al área, despegada de las escuelas técnicas, comerciales y de bachiller y orientada a la consecución de los estudios en el nivel superior, también regido por este sector.

Sin embargo, en base a lo que se ha podido observar acerca de la Ciudad de Buenos Aires, la oferta es escasa y se encuentra claramente diferenciada de los contenidos básicos y curriculares de la educación media.

De todas las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, sólo una está dedicada a la música, y de las dos ofertas de orientación artística en general, ninguna es para alumnos en edad escolar. Llama también la atención –aunque no por esto se busca descalificar- la creación de dos escuelas orientadas a la cerámica (y también es llamativa la cantidad de cursos que ofrecen, siempre relativizándolos respecto de la oferta en las demás áreas artísticas) y ninguna, por ejemplo, al teatro.

Se cuestiona también la difusión de las ofertas de la Ciudad, las cuales pueden consultarse en la página web oficial, pero generalmente se encuentran desactualizadas (promocionando apertura de inscripciones para el año 2010, por ejemplo) y la información es muy escasa. Considerando que los medios digitales son los más utilizados por los jóvenes, se hace un llamado de atención a la dedicación a estas vías de comunicación.

Por último, no se niega la existencia de ofertas artísticas para niños y jóvenes en edad escolar, es evidente que hay un desarrollo, aunque sea mínimo, de propuestas y eso podrá observarse en complemento con el próximo capítulo, en el que se tomarán proyectos de la Ciudad como ejemplos y casos de estudio para la aplicación de este PG. Sin embargo, es claro que la oferta se excluye a sí misma del ámbito de la escuela, polarizando la educación artística hacia programas externos o contenidos curriculares. Es precisamente esta brecha la que este Proyecto Profesional busca acortar.

Con este capítulo se concluye la exposición de los tres pilares que sostienen a este proyecto: el espectáculo, el arte y la educación. En el capítulo siguiente se explorarán distintas experiencias relacionadas con el ámbito artístico que aportarán distintos elementos a la conformación del Taller propuesto.

Capítulo 4 . Estudio de otras experiencias

Habiendo sentado las bases que dan origen a este proyecto, se procede a continuación a estudiar distintas propuestas de educación artística que funcionarán como ejemplo y apoyo de la propuesta de este PG.

Retomando la conclusión del capítulo anterior, es imposible conocer las actividades extracurriculares de cada una de las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, y mucho menos diferenciar cuáles de ellas se relacionan con la educación artística. Las observaciones realizadas en cuanto a propuestas del ámbito público son posibles gracias a la divulgación de aquellos planes, programas o proyectos que promueve la Ciudad y que se orientan a jóvenes en edad escolar. Con respecto a la información concerniente a las instituciones de gestión privada, la misma ha sido obtenida por cercanía a las instituciones.

Por lo tanto, se recuerda al lector que el objetivo de este capítulo no es generar juicios de valor acerca de la educación, sino tomar de lo expuesto, elementos que sean útiles para el desarrollo de los capítulos subsiguientes.

4.1 Escuelas de gestión privada sin orientación artística

En este subcapítulo se evaluarán dos casos de escuelas privadas, que no tienen orientación artística, pero que han adoptado, por convicción o por requerimiento del alumnado, prácticas intensas en las áreas del arte.

4.1.1 Escuela del Caminante

La Escuela del Caminante, ubicada en el barrio de Belgrano, es reconocida por las actividades de índole artística que realizan sus estudiantes. Sin embargo, su plan de estudios no presenta una orientación, ni tampoco depende su gestión de la Dirección General de Enseñanza Artística. Esto implica que su amplia propuesta en las artes es ofrecida de manera extracurricular.

Es destacable la manera en la institución expone sus objetivos y metas en su sitio web. Allí, se enfatiza la satisfacción obtenida en que los alumnos asistan felices a la escuela y se toma esta afirmación también como una declaración de objetivo. También se enuncia que su propuesta parte de la necesidad de los adolescentes de ser parte de algo y de tener un lugar que les sea propio, o tan familiar que lo sientan como tal.

Estas afirmaciones remiten a lo planteado por este trabajo en el capítulo 2, principalmente al hablar de los ámbitos de sociabilidad y la necesidad del mismo del adolescente (punto 2.5.1) en la construcción de su identidad.

4.1.1.1 Descripción

La Escuela del Caminante propone que el tiempo de la escuela secundaria no sea tomado como un tiempo de paso hasta llegar a la universidad, sino que aproveche y se obtengan valiosos elementos de ese transcurrir. Es decir, que ya desde la enunciación de su misión, discute con uno de los objetivos que declara la Ley Federal de Educación N° 24.159, desarrollado en 3.1.1.2, que expresa que el objetivo del nivel Polimodal es formar al individuo para el mercado laboral.

Su propuesta educativa, cuyo título final ofrecido es el de Bachillerato Común, se complementa con talleres que permiten adentrar a los alumnos en las áreas específicas del arte que elija.

Se transcriben a continuación, algunos de los puntos destacables de la descripción del perfil del alumno de esta Escuela que figura en su sitio web:

- Desarrollar la capacidad del juicio y reflexión frente a la realidad.
- Interesarse por el conocimiento y la investigación en las distintas áreas del saber.
- Desplegar su capacidad creativa y expresiva en distintas producciones intelectuales, deportivas y artísticas.
- Facilitar la puesta en juego de potencialidades individuales y grupales que hasta el momento han sido desconocidas.
- Promover la autonomía y responsabilidad frente al proceso de aprendizaje. Que el alumno pueda aplicar los conocimientos a la vida diaria, pueda gestionar y diseñar proyectos.

4.1.1.2 Formas de aplicación

La particularidad de esta institución radica en la oferta de talleres extracurriculares, dictados a contraturno de las clases, de mucha especificidad. Se observa la propuesta de talleres de batería, teatro, arquería, guitarra, danza-tela, video, percusión, murales y fotografía; aunque también se conoce que las solicitudes de los alumnos pueden derivar en la creación de nuevos talleres.

Como resultado de una entrevista mantenida con una de las docentes de la institución, se toman como ejemplo, con el objeto de analizar la estructura y el formato de estos espacios, el Taller de Vestuario y el de Maquillaje Artístico, por ser dictados por la misma docente y trabajar aspectos diferentes, con una misma metodología. Esta entrevista puede consultarse en el Cuerpo C de este trabajo.

En primer lugar, se destaca que todos los talleres son ofrecidos de manera gratuita al alumno, pues esa es la filosofía de la Escuela. Es así como también el espacio en el que se desarrollan está preparado para estas actividades, que necesitan determinadas dimensiones y características en las que el desarrollo de las tareas sea cómodo para los alumnos y no afecta a la infraestructura de la Escuela. Estos talleres en particular utilizan el Taller de Plástica.

Los materiales son en gran parte provistos por este área de la Escuela, aunque también los alumnos aportan algunos, según las necesidades del proyecto y/o las inquietudes de ellos mismos. Pero generalmente la escasa disponibilidad de los recursos hace que los trabajos deban realizarse en forma grupal para que todos puedan aprovecharlos.

En cuanto a la metodología de trabajo, generalmente el docente plantea una temática y, a partir de ella, los alumnos crean una propuesta a la inquietud utilizando los materiales y técnicas que deseen. Se han planificado también actividades fuera del ámbito de la escuela, pero aún no se ha realizado ninguna.

4.1.1.3 Observaciones

Desde su enunciado de objetivos, queda claro que la Escuela del Caminante percibe un desinterés en la escuela media por parte de padres y alumnos y una creciente preocupación por el mundo del después. Es así como revaloriza ese tiempo y lo rescata al ofrecer una currícula repleta de actividades que hacen al crecimiento personal y social del adolescente.

Por otro lado, es destacable cómo su propuesta educativa, no orientada al arte, se complementa con talleres que permiten adentrar a los alumnos en áreas muy específicas

de la expresión artística. Es decir, que su intención de formar en el arte, tiene presente las inquietudes reales y actuales de sus alumnos.

4.1.2 Colegio San Agustín

El Colegio San Agustín, religioso y que también otorga un título final de Bachiller, se ha hecho eco a su vez de la inquietud de los estudiantes respecto a la educación en el arte.

De acuerdo a lo conversado con el Director de Estudios, Lic. Adrián Mendonça, en los últimos diez años el Colegio ha transitado una modificación de sus autoridades que se ha visto reflejado en la oferta, tanto curricular, como extracurricular del Colegio.

4.1.2.1 Descripción

Por las características de la orden religiosa fundadora (su lema es “Amor y Ciencia”), los objetivos planteados por la institución profundizan en el desarrollo intelectual del alumno.

La institución se propone como fin primordial contribuir a la formación integral del alumno abarcando las dimensiones personal, académica, social y religiosa.

Plantea como objetivo de la escuela secundaria, desarrollar competencias comunicacionales, matemáticas, socio-históricas y científico-tecnológicas, para comprender los procesos globales y manejarse en un mundo cada vez más complejo. Como también constituir una sólida y adecuada preparación para afrontar los estudios superiores.

Como puede observarse, la dimensión artística y/o creativa del desarrollo del alumno no está contemplada en esos enunciados; sin embargo, sí se encuentra en la descripción de asignaturas del plan de estudios, la inclusión de una nueva materia en cuarto año (en que

no existía contenido curricular de índole artística, pues Plástica y Música alcanzan hasta tercer año): Historia del Arte.

A su vez, también detalla la oferta de Talleres optativos a contraturno de coro, teatro, ensamble musical, literatura, arte y fotografía.

4.1.2.2 Formas de aplicación

A partir de la iniciativa del Director de Estudios y de la Profesora de Música, se dieron curso a propuestas que durante varias generaciones, los alumnos presentaban como inquietudes.

Las áreas en las que se ofrecen los talleres están relacionadas con la demanda de los estudiantes, la disponibilidad áulica y de materiales y, el acceso a docentes calificados, es decir, capacitados para la formación de adolescentes y que puedan imprimir en el taller un carácter de dinamismo y aprendizaje conjuntos.

Los talleres son arancelados y sus valores varían entre los \$55 y los \$100, según el taller. Estos aranceles están exclusivamente destinados al docente, no dejando nada para el colegio.

Las áreas en las que se ofrecen talleres son:

- Teatro: es el taller más multitudinario (entre 70 y 85 inscriptos con permanencia de 50) y por ese motivo debe separarse en turnos para trabajar con grupos más pequeños. El espacio brindado por la escuela es un aula común, aunque amplia, en la que pueden moverse los bancos para trabajar con más espacio. Cuando el clima lo permite, trasladan las actividades a la terraza, al aire libre.
- Fotografía creativa: Es un taller teórico-práctico destinado a que los alumnos puedan sacarle el mayor provecho a la cámara familiar. En cada clase se trabajan distintas técnicas y luego se las lleva a la práctica. En cuanto a infraestructura, se

les ofrece un aula común y esporádicamente el acceso a la sala de computación para poder descargar las fotografías y trabajar con programas de edición. El año pasado el curso tuvo nueve alumnas.

- Fusión musical y ensamble: No es un espacio en el que se enseñe teoría musical o algún instrumento en particular, sino que asisten a él quienes ya saben tocar algún instrumento y el docente del taller (que es productor musical) conforma, de acuerdo al perfil de cada alumno, distintas agrupaciones y ensambles.
- Pintura y escultura: son dos talleres diferentes ofrecidos por la profesora de plástica del colegio.

4.4.3 Observaciones

Según informa el Director de Estudios, las inquietudes de los alumnos por los rubros artísticos siempre estuvieron presentes. Sin embargo, fue el último cambio de autoridades el que permitió el impulso de las mismas, obteniendo –a su criterio- maravillosos resultados.

Llama la atención un taller en particular, el de ensamble musical. La forma en que se ha resuelto la oferta de un espacio dedicado a la música para los alumnos soluciona los inconvenientes de infraestructura y materiales con el que este PG se encuentra a la hora de querer desarrollar el ámbito de la música. Sin embargo, se observa que la posibilidad de realizar un taller como el que propone este Colegio, depende exclusivamente de la capacidad e idoneidad del docente que lo coordina, haciendo del taller de ensamble un espacio único dependiente de un docente insustituible.

Estos espacios, en combinación con otros proporcionados por la escuela que no ameritan ser desarrollados aquí (comité del anuario, taller de reparación de PC) han arrojado resultados que maravillan a las autoridades por el compromiso y excelencia con el que los

alumnos se desempeñan. Por ese motivo, la oferta de cursos no se limita a la demanda de los alumnos, sino que la Dirección ha asumido la responsabilidad de generarlos, sostenerlos y coordinarlos.

4.2 Propuestas de la Ciudad de Buenos Aires

4.2.1 Recreo de las Artes

4.2.1.1 Descripción

El programa de Recreo en las Artes surge a partir de una realidad social que podía observarse en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires: los niños y jóvenes de realidades familiares complejas o de riesgo precisaban un espacio de contención que diera continuidad al de la escuela. En ese contexto, se inaugura en 2009 un centro de actividades de expresión artística dependiente de la Dirección General de Enseñanza Artística. Éste funciona en la Escuela N° 3 “Juan María Gutiérrez” del barrio de La Boca.

Se fundamenta, entonces, la creación de este espacio, no sólo por el proceso de crecimiento personal que incentivan las artes, sino también como una importante herramienta de inclusión social que fortalece los lazos comunitarios.

4.2.1.2 Formas de aplicación

Este espacio ofrece talleres de tango, mural, plástica, iniciación teatral, artes integradas, coro para adultos, teatro-circo, *clown* y títeres.

Los docentes de los talleres son egresados de las instituciones de nivel superior dependientes de la DEA, como el Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla”, el Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla”, la

Escuela Metropolitana de Arte Dramático, el Instituto Vocacional de Arte “Manuel José de Labardén” y el Instituto de Investigación en Etnomusicología.

Las actividades se desarrollan tres veces por semana por la tarde.

El proyecto cuenta con el auspicio de empresas que proporcionan materiales como Alba, El Nene y Rivadavia.

Debido al éxito del taller, se inauguró un nuevo espacio en la Escuela N° 04 “Cnel. de Marina Tomás Espora”, también en la zona sur de la Ciudad.

4.2.1.3 Observaciones

En este espacio proporcionado por la Ciudad de Buenos Aires se cumplen varios de los objetivos que también se proponen en este escrito para la confección del Taller de Artes del Espectáculo.

Sin embargo, el motivo principal con el cual fue creado este ámbito es el de cubrir un espacio de necesidad social de un grupo de niños y jóvenes en situación de riesgo. Allí se les proporciona un ambiente en el que puedan desarrollar sus capacidades creativas y de crecimiento bajo un criterio de contención.

Las experiencias de esta propuesta son ricas en cuanto a la función social que cumple y a la variedad talleres que ofrece y éstos son los elementos que de ella pueden obtenerse.

4.2.2 Instituto Vocacional de Arte

El IVA (Instituto Vocacional de Artes, no confundir con el impuesto) es la oferta más completa y de estructura compleja de la Ciudad de Buenos Aires. Su trayectoria de casi cien años sobrevivió, sorprendentemente, la dictadura militar, pudiendo desarrollar siempre su función de educador en el arte.

Desde sus inicios como el Teatro Municipal Infantil, hasta su actualidad de Instituto, el IVA ha ido incorporando las distintas ramas de las artes en su currícula. En el año 1995 adquirió marco legal

4.2.2.1 Descripción

La oferta educativa del IVA propone un recorrido del alumno por distintas formas de expresión artística cuyo vehículo es el juego.

Sus planes de estudio recorren todo el ciclo escolar de niños y jóvenes, desde la educación inicial hasta concluir con la escuela secundaria. A su vez, propone también un plan de especialización para docentes en educación por el arte.

4.2.2.2 Formas de aplicación

Su oferta se divide según los niveles de educación formal.

Es destacable la importante carga horaria de cursada, de un promedio de tres veces por semana, cuatro horas cátedra por día.

La novedad de su propuesta consiste en la elección que debe hacer el alumno a partir del primer ciclo del nivel niños (14 años) de la combinación de las distintas expresiones artísticas en las que se desarrollará su formación.

- Nivel inicial: incluye a los niños de 3, 4 y 5 años en los que el aprendizaje se realiza a través de los distintos lenguajes artísticos.
- Nivel niños (edades de escuela primaria) se ofrece un primer y un segundo ciclo, ambos de dos años de duración. En el segundo ciclo, la carga horaria semanal depende de la combinación de asignaturas que haya sido escogida por el alumno.
- Nivel Adolescentes: Para aquellos jóvenes de 14 y 15 años, se le ofrece un Ciclo Introductorio de dos años de duración en el que podrán elegir la combinación de

materias que prefieran en base a una oferta de cinco ofertas diferentes. Al finalizarlo, podrán optar entre cuatro especializaciones, también de dos años de duración: Música, Medios Audiovisuales, Animación Cultural con orientación en Teatro y Animación Cultural con orientación en Plástica.

- Especialización para docentes: se ofrece un ciclo de estudios de Educación por el Arte para aquellos docentes lo deseen (deben acreditar el ejercicio de la docencia para que su ingreso sea aceptado)

4.2.2.3 Observaciones

Es alentador tener experiencias previas, en el seno del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, que comprueben el éxito de propuestas que comparten los orígenes con el proyecto profesional que aquí se presenta.

La experiencia del IVA debe ser orientadora de todos aquellos proyectos educativos de índole artística que se deseen fundar. La riqueza de su propuesta y el acompañamiento del alumno desde edad temprana hasta su adultez, sustenta cada uno de los fundamentos que se han desarrollado en los capítulos 1, 2 y 3 de este trabajo y abren las puertas a este nuevo Taller para que encuentre su espacio en el mundo escolar.

4.3 Conclusiones preliminares

Las experiencias aquí expuestas provienen de los contextos más variados. Aún así es posible percibir a simple las similitudes de objetivos y motivación que dan origen a cada propuesta.

En primer lugar, cabe aclarar que el Taller de Artes del Espectáculo que se desarrolla en este proyecto fue creado sin previo conocimiento de la existencia del IVA. El acercamiento a esta propuesta de la Ciudad de Buenos Aires no ha sido más que alentador ya que en él se comprueba la validez de los fundamentos que a lo largo de todo este trabajo se han desarrollado y que son motivos por los cuales surge la necesidad de crear este espacio.

Se destacan como puntos en común de todas las experiencias:

- El requisito latente, y a veces explícito, de los jóvenes en tener un espacio de expresión.
- La importancia de un espacio con estructura y que, dentro de ella, se les brinde el marco ideal para la libre expresión.
- El rol necesario de un docente-guía que oriente la expresión, impida el estancamiento y aliente el ensayo y error.
- El lugar privilegiado del grupo a la hora de desarrollar un trabajo de arte en el que todos los puntos de vista son correctos.

La variedad de ejemplos desarrollados en este capítulo enriquece este proyecto desde cada uno de sus puntos de vista particulares.

En el caso de las escuelas secundarias de gestión privada, se consideró importante describir sus perfiles para destacar la posibilidad de un prolífero desarrollo de actividades artísticas sin necesidad de que éstas estén planteadas a partir de la declaración de principios de la institución en la que deseen insertarse.

Capítulo 5. Herramientas aplicadas

Habiendo desarrollado todas las características internas que sustentan al Taller de Artes del Espectáculo, es necesario describir los instrumentos con los que se estructurará la propuesta formal del mismo.

5.1 Herramientas de análisis

En vista de las anteriormente mencionadas experiencias, es necesario analizar el proyecto a través de diversas herramientas adquiridas en las asignaturas que conforman de la carrera. Las mismas, provenientes de distintas ramas del ambiente empresarial, deben ser definidas y descritas antes de utilizarse.

5.1.1 Formulación del proyecto

Gustavo Schraier (2008), docente de Proyecto Escénico (I y II), propone una serie de diez preguntas que quien encare un proyecto deberá hacerse para poder diseñarlo.

- ¿Qué hay que hacer?: Qué actividades y tareas hay que realizar, ya sea individual o colectivamente.
- ¿Cómo?: Qué procedimientos y metodología se deberá utilizar. Es la pregunta más importante de todo el cuestionario, ya que permite determinar cómo debe realizarse algo y, sabiéndolo, controlar su desarrollo y evaluar su resultado.
- ¿Con qué?: Recursos. Ya sea humanos, económicos y materiales.

Las próximas tres preguntas son las que le permiten al emprendedor del proyecto que oficie de productor, establecer las relaciones de trabajo en cuanto a la asignación de responsables y supervisores de las tareas.

- ¿Quiénes lo harán?: Quiénes serán los responsables de ejecutar cada una de las tareas.
- ¿Quiénes lo supervisarán?:Cuál es la cadena de responsabilidad. La respuesta a este interrogante dará como resultado la creación del organigrama, que consiste en un “Esquema o gráfico que explica el funcionamiento de una organización (las formas en que ordena, agrupa y coordina sus actividades)” (Schraier, G., 2008, p. 68). En él se visualizan los roles (es decir, no las personas) y la relación que existe entre ellos. En aquellas organizaciones que sólo se forman para un proyecto en particular, ésta es una herramienta muy difícil de aplicar. Tanto que el autor mencionado no lo recomienda.
- ¿Quién lo coordinará?: La persona designada para este rol –o productor ejecutivo, en palabras de Gustavo Schraier- será el encargado de coordinar las actividades de cada uno de los equipos involucrados y de llevarlos a todos hacia el mismo objetivo. La coordinación de tareas y grupos será lo que mantenga el proceso de creación en movimiento, sorteando obstáculos y evitando el estancamiento.
- ¿Cuándo?: Tiempos y plazos asignados para cada tarea. La definición de esta pregunta permitirá establecer puntos de control intermedios a lo largo del proceso para realizar ajustes, si fuese necesario, y poder cumplir en tiempo y forma con el objetivo propuesto.
- ¿Dónde?: Espacios necesarios para cada tarea o actividad. En las artes escénicas podría ejemplificarse como el lugar en que se realizarán las audiciones, los ensayos,

las funciones, los talleres donde se construirá la escenografía y se realizará el vestuario, camarines para que los actores puedan vestirse y maquillarse, etc.

- ¿Cuánto costará?: Estudio de la viabilidad económica del proyecto. En la producción, esta es la segunda pregunta (después de ¿cómo?) más importante.
- ¿Para quiénes?: A quiénes irá dirigido el proyecto que se está emprendiendo. Scharier propone una reformulación de la pregunta, para que quienes comúnmente no se cuestionan estos aspectos puedan responder a esta pregunta más sencillamente. Deberían preguntarse ¿para quién es? De ese modo, no sólo podrá definirse el público objetivo, sino que también permitirá, entre otras cosas, definir el costo de las actividades y armar un plan de comunicación.

5.1.2 Identidad de la organización

Si bien este proyecto está planteado a partir de una actividad en particular y no de una organización que luego realizará proyectos, el grupo de personas que lo lleven a cabo deben compartir la misma visión acerca de los objetivos del proyecto y los mismos criterios a la hora de tomar decisiones y de conducir cada área modular. Es decir, que el equipo de docentes que conforme el cuerpo de este proyecto, deberá seguir una misma línea comprometida con los principios que plantea y responder a su identidad.

5.1.2.1 Misión

La misión de una organización es la razón de ser de la misma. No muchas organizaciones, en especial las dedicadas a las artes escénicas, logran definir con claridad su misión. Para poder hacerlo, deben responderse a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos?, ¿qué hacemos?, ¿a quién nos dirigimos?

Su enunciado debe ser logvable, motivador y diferenciador; y a su vez deben ser cosas que la organización puede efectivamente realizar y cumplir. De otro modo estaría faltando a la verdad en el momento mismo de definir su identidad.

En cuanto a la forma de redacción, se enuncia en primera persona del plural.

5.1.2.2 Visión

El enunciado de visión plantea el ideal con el que la organización sueña, hacia dónde se dirige. Este objetivo global será el que guíe sus estrategias de acción.

Es una formulación más utópica y se permite un lenguaje más relacionado con lo sensible. Debe ser también motivador, pues es lo que marca el rumbo de todas las acciones de la agrupación.

No debe ser algo fácilmente alcanzable, sino que debe ser el motor que movilice constantemente la actividad. Sin embargo, ocurre en ocasiones que las condiciones del entorno se modifican de manera tal que este objetivo planteado de un momento a otro se vuelva obsoleto (por ejemplo, si una empresa fabricante de máquinas de escribir se hubiese propuesto que en todos los hogares de la Argentina hubiese una máquina de escribir de su marca) o se alcance fácilmente. En estos casos, deberá reformular el enunciado de visión.

Cada organización debe preguntarse a sí misma hacia dónde va y qué objetivos persigue.

Las respuestas serán las que definan su visión.

También el enunciado de visión se redacta en primera persona del plural.

5.1.2.3 Valores

Los valores son aquellos aspectos que son fundamentales para la organización y que orientarán sus acciones y decisiones, basándose en su identidad y orientándose a los objetivos planteados. En su enunciación, los mismos se enumeran, sin desarrollar su significado, pues éste ya se encuentra en la misión y la visión.

5.1.3 Diagnóstico del proyecto

“Las cualidades de esta herramienta de gestión, como la de cualquier otra, no están en su naturaleza sino en el uso que se les de” (Schraier, G., 2008, p.95). Existe una herramienta de análisis que se denomina Matriz F.O.D.A. o D.A.F.O. que permite evaluar la situación en la que una organización o un proyecto se encuentran y diseñar así las estrategias a futuro. Es muy versátil y puede aplicarse a múltiples casos, logrando siempre una visualización completa del momento exacto en que se está realizando.

Tal como se describe en el Harvard Business Review (*SWOT Analysis I y II*, 2005), en ella se analizan aspectos internos a la organización (Fortalezas y Debilidades) y aspectos externos (Oportunidades y Amenazas).

F (Fortalezas): define los puntos internos y positivos que tiene el proyecto. Es aquello que diferencia a la organización de las demás y en lo que es más fuerte. Estos aspectos son los que se deberán conservar o enfatizar para obtener un resultado positivo.

O (Oportunidades): son todas las cuestiones del entorno que resultan positivas para aquello que se está analizando y que pueden aprovecharse.

D (Debilidades): hace referencia a todos aquellos aspectos internos y negativos de la organización. Es indispensable su identificación para poder trabajar sobre ellos y mejorarlos o, en caso de no ser posible, buscar alternativas que las puedan sostener.

A (Amenazas): son aquellos aspectos externos que pueden afectar negativamente y ser consideradas como riesgos para aquello que se analiza. También es importante su identificación temprana, pues permitirá anticiparse a los hechos, al igual que se propone hacer respecto de las debilidades.

La Matriz F.O.D.A. muestra el estado de una organización en un momento en particular. Esto implica que es necesario realizar este análisis en más de un momento de la historia de la institución, pues las fuerzas del entorno cambian y la organización se adapta. De esta manera puede ocurrir que una Amenaza se convierta en Oportunidad, o viceversa; o que una Debilidad de pronto sea una Fortaleza, o se recorra el camino inverso. A su vez, un mismo hecho puede ocupar dos lugares opuestos, según el punto de vista.

5.2 Aplicación de las herramientas

Una vez definidas las herramientas de análisis que se utilizarán, se procede a evaluar el proyecto que propone este trabajo.

5.2.1 Formulación del proyecto

- ¿Qué hay que hacer?: Deben realizarse diversas tareas para poner esta obra en marcha: Se debe confeccionar el programa de cada taller, realizar la búsqueda de los docentes responsables de cada área, proponer el proyecto en las instituciones, realizar la convocatoria a los alumnos de aquellas escuelas en las que el proyecto haya sido aceptado, iniciar las clases.
- ¿Cómo?: A cada actividad o tarea le corresponde un método. El programa de actividades de cada taller se desarrollará en el capítulo 6 de este escrito, mientras

que la búsqueda del docente se hará a partir de contactos y recomendaciones en lugar de ser a través de una convocatoria abierta. La presentación del trabajo se hará a través de una carpeta entregada personalmente ante la dirección de cada escuela mientras que, por otro lado, también se presentará en la Dirección de Planeamiento Educativo de CABA para obtener su apoyo siendo declarado de interés cultural.

- ¿Con qué?: Los recursos humanos serán los docentes de cada módulo. En cuanto a los económicos, dependerá de varios factores: la escuela en la que el taller se ofrezca, el otorgamiento o no de algún subsidio por parte del Gobierno de la Ciudad y las posibilidades económicas de los alumnos. Lo mismo sucederá en cuanto a los recursos materiales, en primera instancia se recurrirá a los aportes de la escuela y luego a los propios alumnos.
- ¿Quiénes lo harán?: Cada área del taller estará a cargo de un docente. Se propone limitar el cupo a grupos pequeños (el máximo ideal dependerá de cada módulo en particular) para que no sea necesario más de un docente.
- ¿Quiénes lo supervisarán?: Inicialmente se plantea una organización pequeña, de un docente por cada área y un coordinador general. Este último es quien tendrá la tarea de supervisión.
- ¿Quién lo coordinará?: Una persona deberá cubrir el rol de coordinador en el taller. Deberá ocuparse de los aspectos administrativos del mismo (inscripción, cobro de cuotas, actualización de la base de datos) y de los organizativos (resolución de eventualidades como ausencias de los docentes, asegurarse que los espacios otorgados estén disponibles, coordinar los trabajos de campo, etc.). A su vez, será el contacto constante con cada escuela.

Por otro lado, quien dicte el módulo común, será el responsable de coordinar el espectáculo final.

- ¿Cuándo?: Según lo informado en la Dirección de Planeamiento Educativo, este proyecto debe cumplir dos instancias de presentación: Presentación de una carta en la que se solicita se declare al proyecto como de interés cultural, a su vez, el auspicio de la Subsecretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y por último la presentación de la declaración y el auspicio ya otorgados en la Dirección de Planeamiento Educativo.

Según lo aconsejado por un representante de este organismo, este proceso debe iniciarse a fines del mes de Abril o principios de Mayo para que pueda ser presentado en las Escuelas a fin de año y que también pueda ser evaluado para el siguiente año lectivo.

La duración del desarrollo del taller en sí, deberá tener en cuenta la planificación académica de cada escuela (no es intención intervenir con los períodos de exámenes, vacaciones o actividades especiales) para una mejor organización. La propuesta consiste en que sea desarrollado durante el ciclo lectivo casi completo y concluya con una presentación hacia finales del mismo.

- ¿Dónde?: Cada módulo precisa un espacio y una disposición especial. Los talleres de escenografía y vestuario requieren mesas de trabajo, preferentemente del taller de plástica de la escuela. El taller de teatro debe ser realizado en un espacio libre de obstáculos (puede ser un aula en la que se muevan los bancos, o el salón de actos) lo más amplio y confortable posible (considerar luz, temperatura, etc). Los demás talleres pueden desarrollarse en aulas comunes.
- ¿Cuánto costará?: Para poder sustentarse, el taller debe ser arancelado. El valor mensual del mismo será determinado por la cantidad de alumnos (tendrá un cupo mínimo y uno máximo), las condiciones económicas de cada uno, y la otorgación o no del subsidio del Gobierno de la Ciudad.

- ¿Para quiénes?: Como ya fue enunciado, el taller se ofrecerá a alumnos de 4to y 5to año de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires que no tengan orientación artística. Debe amoldarse a las características de cada escuela, es decir que el horario en el que se ofrecerá, el valor del mismo, y sus requerimientos dependerán en mayor parte de la respuesta a esta pregunta.

5.2.2 Identidad

5.2.2.1 Misión

La misión de la organización se enunciaría así: somos un equipo de personas jóvenes que amamos las artes escénicas y estamos convencidos de que ellas enriquecen el crecimiento y la expresión de los jóvenes. Por ello, apostamos por la educación en las artes del espectáculo incluyéndola en el ámbito de la escuela secundaria y acompañando a los alumnos en el recorrido de la creación, expresión y concreción de sus propios espectáculos brindándoles un espacio de integración y expresión que les otorgue libertad de pensamiento y fomente la curiosidad como fuerza creativa.

5.2.2.2 Visión

En cuanto a la visión, podría decirse que: queremos ser el espacio al que acudan todos los alumnos que tengan inquietudes artísticas y creativas por igual, en el que se desarrollen sus capacidades y potencialidades en el ámbito formador de los últimos años de escuela secundaria. Buscamos fortalecer la vocación artística en quienes la poseen y despertar el interés en la misma en sus compañeros.

5.2.2.3 Valores

Este taller debe estar basado en los valores de:

- Comunidad y trabajo en equipo
- Respeto por el individuo
- Libre expresión
- Arte como vehículo y fin

5.2.3 Diagnóstico del proyecto

5.2.3.1 Fortalezas

- Es un proyecto atractivo para los adolescentes el cual se inserta en un espacio que la educación secundaria deja vacío.
- No plantea ningún costo para la escuela.
- Por su estructura, permite que el taller se dicte en más de una escuela con el mismo equipo de docentes.
- Los costos de materiales son reducidos y fácilmente conseguibles.
- Se ofrece en los años en los que ya no se dictan contenidos de índole artística en la escuela.
- Incentiva el trabajo en equipo.
- Fomenta el sentimiento de pertenencia internamente, entre los asistentes al taller, y globalmente a la escuela que ofrece este espacio.
- No compite con otras ofertas de la escuela para el segmento de alumnos al que se dirige.
- Los recursos tecnológicos precisados son mínimos y pueden encontrarse en casi todas las escuelas.

5.2.3.2 Oportunidades

- La Subsecretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad apoya a los proyectos educativos.
- Las Escuelas Secundarias de la Ciudad de Buenos Aires tienen autonomía para decidir acerca de la inclusión de estas actividades en su ámbito.

5.2.3.3 Debilidades

- Requiere de recursos humanos altamente capacitados en áreas específicas de las artes y, a su vez, en la docencia y manejo de grupos jóvenes.
- Propone actividades fuera de la escuela que dependen del traslado de los alumnos y la asistencia a espectáculos pagos. En algunos casos, esto puede ser difícil de concretar para alumnos de determinados barrios (por las distancias) o determinada posición económica (por los costos). Además, implica una gestión de seguros para los alumnos por encontrarse por fuera del edificio de la escuela.
- En algunos casos, como el taller de escenografía y el de vestuario, los materiales con los que se trabaje dependen de lo que puedan aportar o adquirir los alumnos.
- Las posibilidades de realización de determinadas actividades dependen del apoyo que la escuela le brinde a esta propuesta.
- Talleres como por ejemplo, el de audiovisual, requieren de tecnología específica a la que no todas las escuelas tienen acceso (este punto se desarrollará en el próximo capítulo, apartado 6.1.1.6).

5.2.3.4 Amenazas

- El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ofrece planes como los mencionados en el capítulo 4 que son gratuitos y libres.

- Las funciones teatrales para escuelas (en las que las localidades son más accesibles) suelen ser durante horarios de clase y, como esta actividad es extraprogramática, no todas las escuelas podrán aprovecharlas.

5.3 Conclusiones preliminares

La importancia de la definición de los aspectos que aquí se han desarrollado radica en que éstos conforman la base y orientan los objetivos del proyecto que se está creando. Al lograr enunciar de manera concreta la identidad que lo conforma, su objetivo principal y los valores sobre los que se asentará, el proyecto ya se encuentra sostenido por pilares sólidos que pueden sustentar una presentación ante las autoridades del Gobierno de la Ciudad, y de cada escuela a la que este trabajo se presente.

Las diez preguntas propuestas por Schraier no son más que las nociones que cualquier emprendedor debe tener en claro acerca de su proyecto, de otro modo se encontrará en algún punto del desarrollo del mismo con cuestiones de base a resolver que puede afectar la naturaleza del proyecto total. Por ese motivo se ha hecho un detenimiento en este capítulo para analizar en profundidad estos aspectos y no dejarlos librados al azar a la hora de realizar la propuesta concreta del taller que se desplegará en el capítulo a continuación.

Capítulo 6. El Taller

6.1 Contenido

Habiendo estudiado las necesidades que dan origen a este proyecto y las características que lo conforman, es momento de desarrollar su contenido y formas de aplicación.

Por la compleja estructura que presenta, el subcapítulo de contenidos se divide en dos partes, una para los módulos particulares de cada área, y otro para el módulo común.

El objetivo primordial de este espacio es, en palabras de Holovatuk, J. y Astrosky, D.: “crear ámbitos propicios al desarrollo de la personalidad creadora del alumno”. Todas las acciones que pueden desarrollarse en este taller tienen como objetivo incentivar y encontrar el mejor perfil de cada alumno para que él mismo pueda desarrollar y explorar sus capacidades, habilidades y propios límites. No se busca egresar actores, o escenógrafos o dramaturgos, sino que se persigue el objetivo de que cada uno pueda elegir la forma en la que le es más grato expresarse.

El desarrollo de una currícula implica una planificación, es decir, una definición de objetivos, metas y aspiraciones plasmadas en un modelo que toma en cuenta los distintos cursos de acción que puede tomar determinado fenómeno. Miguel Ángel Zabalza (1997) observa que la definición de objetivos de un curso o actividad, si bien debería ser el motor de una planificación, usualmente queda relegada a un tercer lugar, luego de la definición de contenidos y de actividades. Es decir, que la tríada qué-cómo-para qué, a veces se limita a las dos primeras preguntas, dejando el proyecto sin rumbo. Por lo tanto, la planificación de cada módulo que conforma este taller, debe respetar la igualdad de

relevancia de estos tres aspectos, generando una estructura de planificación flexible que permita modificar cada uno de sus componentes según el entorno en que el taller se dicte. Además, no ha de olvidarse que la libertad de expresión es uno de los valores que sostienen la creación de este espacio, por lo tanto se deduce que la importancia estará puesta principalmente en la experiencia como objetivo, más que en el resultado obtenido.

El autor anteriormente mencionado también propone, especialmente para la confección de programas de objetivos fuera de lo curricular, la colaboración de un experto que permita identificar los contenidos axiales o nudos de campo (con esos términos denomina a los conceptos básicos de la materia) para el armado de la currícula. Esta recomendación será puesta en práctica a la hora de definir los contenidos específicos de cada módulo. En este trabajo se dejan asentados los conceptos básicos y el recorrido evolutivo de los contenidos considerados necesarios, pero deja también las puertas abiertas a los ajustes, recomendaciones y observaciones de los expertos en base a cada caso en particular de las escuelas en donde este Taller se aplique.

En el texto ya mencionado, se realiza la siguiente cita de P. Bertonlini: “la función del profesor respecto al contenido de las disciplinas es introducir al alumno en su ‘espíritu’, diseñar, a través de las tareas instructivas, el marco adecuado para que cada alumno se impregne de dicho espíritu”. Es decir, que el armado de una currícula debe considerarse como un proceso que irá evolucionando a medida que los factores que la generan, cambien; y por lo tanto solamente pueden plantearse estáticamente los determinados puntos o temáticas que se deben abordar, pero sin adentrarse en la especificidad de cada tarea a realizar ya que esto dependerá de cada grupo, su dinámica y su contexto.

Por otro lado, en lo que respecta al módulo común, el enfoque del diseño curricular es más bien interdisciplinario y con un formato que podría graficarse como un espiral. En él,

los conocimientos o las experiencias propuestas y vividas en cada módulo específico son disparadas, analizadas, revividas y replanteadas a través de la puesta en común en este espacio.

6.1.1 Módulos específicos

Los módulos específicos corresponden al área que cada alumno elija. No es recomendable que un alumno se involucre en más de uno ya que le sería difícil cumplir con las responsabilidades y exigencias de montar el espectáculo final en más de un área. En ninguno de los casos el objetivo del taller es crear profesionales, sino orientar al alumno en su búsqueda personal a través de las herramientas y el lenguaje que cada arte propone. Retomando capítulos anteriores, esta instancia del taller se corresponde con el punto 1.7, en el que se considera a cada área involucrada en el espectáculo, como poseedora y generadora de un lenguaje propio y específico que luego entrará en diálogo con los demás.

6.1.1.1 Taller de actuación

Este taller está destinado tanto a jóvenes extrovertidos, que deseen expresarse con su cuerpo y su voz, como a los introvertidos que busquen fortalecer su confianza y descubrir nuevas formas de expresión e inclusión en el grupo.

Para ello, el trabajo en el taller de actuación no seguirá a ninguna escuela en particular, sino que trabajará a partir de las técnicas del juego, recorriendo lenguajes no verbales y verbales por igual.

La utilización de diversas técnicas y teorías permite que el trabajo de expresión sea completo y su heterogeneidad se ajusta al objetivo de exploración y recorrido de esta propuesta.

El trabajo a través del juego debe ser planificado de forma ordenada y progresiva. Ya sea que se los clasifique como juegos de caldeamiento (Jorge Holovatuk y Debora Astrosky, 2001) o juegos funcionales y de estrategias (Hilda Elola, 1999), los autores consultados coinciden en que un taller de teatro debe iniciar con una actividad que fomente la concentración y el planteamiento de las reglas del juego. Estas acciones serán, a medida que el taller avance en el tiempo, cada vez más complejas y en cierto punto pueden llegar a ser propuestas por los mismos alumnos según, las necesidades que tengan en el momento. Es decir, que el grupo que realice un taller de actuación debe compartir determinados códigos y normas de juego que deben establecerse o recordarse al inicio de cada encuentro y esto se conseguirá a través de los juegos iniciales o entrada en calor.

En una segunda instancia se trabajan actividades llamadas, por los autores mencionados, juegos gramáticos. Ellos “tienen el objetivo de lograr una mayor espontaneidad y creatividad” (Elola, 1999, p. 171). Son aquellos en los que se inicia la búsqueda actoral en sí.

Este recorrido permitirá el trabajo de la confianza individual y grupal, la desinhibición y el control de las emociones para luego poder enfocarse en el espectáculo final de cierre del taller.

6.1.1.2 Taller de expresión corporal

El espacio de expresión corporal combinará la danza con otras técnicas del movimiento y la búsqueda individual a partir del principal instrumento del ser humano: su cuerpo.

Las necesidades de infraestructura y la especificidad en las técnicas que puede tener un taller de danza, se ven disueltas al plantear un ámbito de expresión corporal que vaya más allá de ella. Este taller incentiva el conocimiento del propio cuerpo y el reconocimiento del mismo al rodearse de otros.

Los disparadores del trabajo de expresión corporal pueden ser diversos, desde la música, un fragmento de texto, un color o una experiencia. Para poder trabajar con ellos, debe guiarse a los alumnos a través de la indagación de cada pieza de material para poder explorar así las sensaciones e impresiones causadas por cada una. Para ello, se destinará parte de la clase a la exploración del material propuesto. A su vez, debe incentivarse constantemente a los alumnos a proveer de nuevas piezas que enriquezca el trabajo del grupo.

En cuanto a las expresiones de la danza, se trabajarán elementos de la danza contemporánea, la folclórica y el tango. Pero también pueden incluirse otros estilos según lo solicitado por los estudiantes. Por otro lado, también se abordarán otros lenguajes como ser el mimo y el *clown* que, incorporando técnicas de actuación, trabajan fundamentalmente sobre la gestualidad y expresión del cuerpo.

6.1.1.3 Taller de vestuario y caracterización

El taller de vestuario y caracterización tiene un tinte más plástico que los desarrollados anteriormente. No sólo incentiva la búsqueda del personaje, sino que además debe plasmarlo en una determinada pieza concreta y visual ya sea de vestimenta, como de transformación del cuerpo del actor.

No debe reducirse el trabajo de la caracterización al maquillaje. Ésta es un complemento de la vestimenta y la unión de ambas es la que completa el trabajo de expresión y enunciación del actor. Todo aquello que el actor no pueda decir acerca del personaje con su cuerpo, será dicho por su vestuario y su caracterización.

El método de trabajo en este espacio variará según la consigna y el objetivo planteado. En determinados momentos se iniciará con la presentación de un personaje ideal al que habrá que caracterizar, mientras que en otros momentos se creará un personaje a partir de su apariencia y de ella se desprenderá su historia. De este modo no sólo se incentiva la interpretación de un texto o pieza, sino que también se enfatiza la importancia expresiva y creativa de estas artes.

La experimentación con materiales es también uno de los focos de trabajo de este espacio, por lo cual la diversidad de los mismos dependerá de lo que los alumnos puedan aportar y de las propuestas de transformación que el docente realice. De este modo se trabajará con papel, telas, plásticos, bolsas, madera, globos y otros elementos que puedan cumplir con los objetivos expresivos planteados para cada actividad.

Por otro lado, también se impartirán conocimientos relacionados a la historia del traje, teoría del color y de la forma, y técnicas específicas de maquillaje artístico. Sin embargo,

estos contenidos cumplirán simplemente la función de contextualizar el trabajo de experimentación propuesto para la clase y de incentivar la generación de un método de trabajo a partir de la investigación histórica y plástica para encarar cada proyecto.

Como todas las propuestas que aquí se enuncian, este espacio también estará abierto a trabajar con el material que los alumnos pongan a disposición de sus compañeros, a modo de disparadores para ciertas actividades o como puesta en común de experiencias y observaciones.

En cuanto a infraestructura, se precisará contar con un espacio amplio, con grandes mesas de trabajo y posibilidad de ensuciar, siempre en el respeto por el espacio brindado por la escuela. El espacio ideal para desarrollarse, es el Taller de Plástica de la escuela.

6.1.1.4 Taller de escenografía y ambientación

Al igual que con el taller de vestuario y caracterización, en este ámbito también se expresará todo aquello que el actor no dice verbal o corporalmente, pero se incluye un nuevo factor de expresión: el entorno.

El diseñar el espacio que contiene a un personaje dirá mucho acerca de él y de lo que le ocurre, así como también de lo que acontece por fuera del personaje y su esfera íntima. La importancia que se le dé a cada uno de estos espacios (íntimo, familiar, social, exterior) dependerá de la decisión de la dirección del espectáculo.

En este taller se trabajará utilizando el mismo método de inversión de procesos que se planteó en el taller anterior. El trabajo podrá originarse a partir de un enunciado del que se desprendan las características del personaje y su espacio, o podrá crearse como dispositivo en el que puedan luego incluirse distintas acciones.

No es objetivo de este taller el trabajar específicamente en la realización de escenografía, aunque este aspecto sí será desarrollado al momento de montar el espectáculo final, sino que incentivará la exploración espacial a partir de consignas que vayan más allá del personaje. Se trabajará la noción de volumen, color, forma, cercanía-lejanía, encierro, luz-sombra y movimiento.

La creación de un espacio escénico debe ser la creación de un nuevo mundo, con sus reglas y características propias, que conocen quienes viven en él y hacen uso de ellas. Por lo tanto, no siempre las sillas son para sentarse o los pizarrones para escribir; ésta será la premisa principal que guiará el trabajo de este taller.

El espacio que precisa este taller para funcionar puede variar según la etapa en la que se encuentre. En una primera instancia, en la que se trabaja sobre la exploración y la creación de dispositivos escénicos, se recorrerán distintos espacios de la escuela que se intervendrán o por lo menos se estudiarán para luego hacer un planteo en ellos. Un aula común puede servir a los efectos de contener el trabajo de tablero (es decir, proyectual) y de puesta en común. Sin embargo, en etapa en la que se comience el trabajo de realización de la escenografía del taller final, se precisará un aula taller, probablemente el taller de plástica de la escuela, para poder desarrollar sus actividades así como también la asignación de un espacio para la conservación de materiales y piezas realizadas.

6.1.1.5 Taller de redacción y dramaturgia

Los objetivos de promover un taller de redacción y dramaturgia no son simplemente favorecer la comunicación escrita y perfeccionar la gramática, la ortografía y la puntuación. En este espacio se desea brindar una nueva forma de expresión, con el objeto o no de ser publicado.

Se desea crear lectores atentos, informados y capaces de leer más allá de las palabras escritas, que además tengan componentes de sensibilidad artística y estética tal que puedan componer un texto dramático que pueda luego ser puesto en escena.

Se desarrollarán ciertos conceptos teóricos, como teoría del personaje, el camino del héroe, actantes y fuerzas, estructuras clásicas y modernas y el conflicto y la motivación. Sin embargo, todos ellos se trabajarán a partir de ejercicios y puesta en común constante en el grupo.

Se desalentarán los juicios de valor, pero se incentivará la mirada crítica y analítica. Se utilizará la técnica de composición colectiva en determinadas ocasiones, para enriquecer los textos y exponer abiertamente los distintos procesos creativos de cada individuo. Estos ejercicios no serán frecuentes por la dificultad que presenta su coordinación, sin embargo no se dejarán de lado ya que, como plantea Daniel Cassany (1999), “la composición cooperativa (...) permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente” (p. 145).

En cuanto a necesidad de infraestructura, se precisará un aula convencional y, esporádicamente, acceso a reproductor de DVD y un televisor.

6.1.1.6 Taller de audiovisual

Este último taller debe ser cuidadosamente gestionado, ya que no debe generar falsas expectativas y consecuentes desilusiones en sus asistentes. Este espacio no es un taller de cine. Es un ámbito de análisis y conocimiento teórico, de mucho trabajo de visualización que a veces puede solicitarse que se haga en los hogares de cada estudiante y de comprensión de todos los lenguajes que involucra el mundo del audiovisual.

En cuanto a contenidos teóricos del taller, se plantearán conceptos básicos del discurso audiovisual de la manera –aunque más acotada- que se dicta la asignatura Introducción al Discurso Audiovisual en la carrera de Lic. en Diseño de Espectáculos. Se introducirá al alumno en las nociones de cuadro y encuadre, planos, montaje y edición. Se dedicará una unidad aparte para el lenguaje sonoro dentro de una pieza audiovisual, sus características unificadoras y expresivas y su combinación con el lenguaje visual.

A su vez, y en relación con la tónica del Taller de Artes del Espectáculo que plantea este proyecto profesional, se destacará la función del Director de Arte y distinguirá del Director de Fotografía y Director General.

Mucho del trabajo en el taller dependerá de la visualización de piezas diversas (películas, video clips, programas de TV, video arte, filmaciones de representaciones en vivo, etc) para el posterior análisis en clase. Por lo tanto se precisará de un aula en la que se cuente con medios de reproducción y proyección audiovisual.

Por otro lado, también propondrá actividades de realización propia de los estudiantes, especialmente para el momento del espectáculo final. Por este motivo, también es necesario contar con, como mínimo, una computadora y software de procesamiento de

audio y video (actualmente pueden descargarse de internet variedad de programas gratuitos de sencillo funcionamiento que pueden ser útiles para los fines de estos trabajos). Las piezas de producción propia que los alumnos provean pueden ser generadas a través de grabaciones caseras, incluso con la cámara fotográfica digital familiar.

Como el objetivo final de este taller es el enriquecimiento del observador para que ya no sea un espectador inocente de los medios audiovisuales y, por otro lado, la exposición y el desarrollo de herramientas que puedan ser utilizadas por los alumnos para expresarse a través de estos medios, no es el resultado final el que cuenta, sino todo aquello que haya sido explorado en el proceso. Por este motivo, los requerimientos tecnológicos se mantienen al mínimo, sin afectar la calidad del taller.

6.1.2 Notas sobre otras áreas

Como ya se expuso anteriormente, la implementación de cada una de las áreas del taller dependen necesariamente de las condiciones de infraestructura y disponibilidad de recursos que la escuela que aloje al taller pueda ofrecer. Es por este motivo que no se proponen como parte de esta actividad, talleres de danza (como se propuso en el punto 6.1.1.2) o de música, entre otros.

La importancia de todos ellos en la formación artística del individuo no es menor, sino que no podrían ser ofrecidos con la calidad y profundidad deseadas en la mayor parte de los establecimientos.

Se deja abierta la posibilidad de plantearlos y proponer un esquema de desarrollo para ellos –y para cualquier otro que los alumnos soliciten, si su inquietud es genuina- a pedido particular de cada caso.

6.1.3 Módulo común

El aspecto más particular de este taller es su estructura. No sólo se plantea un espacio de trabajo por cada área, sino que adiciona un momento de trabajo colectivo, de puesta en común y de aprendizaje grupal donde “todos aportan, construyen, son partícipes activos y en consenso” como opina la especialista en Recreación y Tiempo Libre, Julieta Repetto.

La creación de este espacio ha surgido a través de la experiencia de las asignaturas de la carrera Diseño de Espectáculos Proyecto Escénico I y II. De ellas se toma el método de creación y desarrollo de un espectáculo basándose en las áreas de especificidad de cada uno de los alumnos participantes del proyecto.

Por este motivo, este Módulo Común consistirá en una reunión semanal a la que asistirán los participantes de todas las áreas en la que encontrarán un espacio de reflexión acerca del trabajo realizado en cada taller, de propuesta de consignas para el trabajo de la semana y en el que poco a poco, a medida que los alumnos se familiaricen con sus áreas, y puedan despojarse de los vicios de inhibición o vergüenza con los que probablemente lleguen, ir creando el espectáculo final que se propone como cierre del taller.

En este espacio también se propondrán las distintas actividades de campo que enriquezcan al taller y será en este ámbito donde se realice la puesta en común luego de cada tarea. Se proponen, sin ser de manera excluyente, las siguientes actividades:

- Visita a algún museo clásico (Bellas Artes, por ejemplo) y otro fuera de lo convencional (Museo de la Ciudad).
- Puesta en común de las experiencias vividas al asistir a espectáculos diversos.

- Relevamiento en la zona de influencia de la escuela, o de los hogares de los alumnos, de carteles promocionales en la calle que hagan referencia a actividades culturales. Esta actividad también puede aplicarse a cada área en particular, o ampliarse la búsqueda a los medios gráficos y audiovisuales.
- Observación y posible participación en otro taller. Se propone con el objeto de conocer de qué manera trabajan otras áreas un tema en común.
- Dictado de una clase a alumnos de otro taller. Los miembros de un módulo específico pueden invitar a los de otro y ofrecerles una clase de su materia, invitándolos a experimentar sus formas, métodos y materiales.
- Propuesta de ejercicios que puedan llevarse luego a clase y participar, entonces, a docentes y compañeros que no están relacionados al taller de arte.
- Otras actividades que fomenten la participación colectiva, la puesta en común del conocimiento y el sentido de pertenencia a un grupo particular (el taller) y otro general (la escuela).

En cuanto a la coordinación del espectáculo final, éste tendrá siempre el formato de festival, el cual durará todo un día (o una tarde, según la disponibilidad de los alumnos y lo dispuesto por la escuela) y se podrá asistir a diversos micro-espectáculos en los que participen todas las áreas.

Se incentivará la interacción en grupos pequeños y grandes de áreas como por ejemplo:

- Aulas intervenidas, en las que puedan participar escenografía y audiovisual.
- Pequeñas escenas del taller de expresión corporal apoyados y acompañados –en el sentido del convivio, desarrollado en 1.7.2- por lecturas en voz alta de los chicos de redacción y dramaturgia.

- Funciones repetidas durante el día de escenas desarrolladas en el taller de actuación en el que participarán también vestuario y caracterización y escenografía y ambientación.
- Exposición de trabajos realizados en los talleres de redacción y dramaturgia, vestuario y caracterización y escenografía y ambientación.
- Todas las actividades que sean propuestas por los alumnos con el fin de enriquecer la experiencia e introducir a los asistentes a la misma en el convivio del espectáculo.

6.2 Formas de implementación

Aquí se plantean las formalidades administrativas del taller, descritas en los siguientes puntos:

6.2.1 Frecuencia semanal

El taller en sí se dicta dos veces por semana. Una, preferentemente los días lunes, será el módulo común en el que se pondrán en común las experiencias de la semana anterior y las consignas de trabajo de la semana que inicia. En caso de no ser los días lunes, igualmente pueden trabajarse estas temáticas, modificando levemente el planteo de la consigna semanal para que pueda ser expuesto al inicio de la reunión de cada módulo específico. Luego, en otra reunión semanal, se desarrollará cada taller de área específica escogida por el alumno.

6.2.2 Carga horaria

El Módulo Común tendrá una duración de 1:30 hs reloj. En este tiempo debe realizarse la puesta en común de las actividades de la semana anterior y la propuesta de trabajo de la semana que inicia.

Los módulos específicos de taller, precisarán ser más extensos, pues las actividades de expresión y las características de los materiales empleados requieren de otra dedicación. Se propone una extensión de entre 2 y 2:30 hs reloj, según el taller y la dinámica de cada grupo.

6.2.3 Régimen de asistencia

El taller es de formato libre y debe ser un espacio de goce para el alumno. La pérdida de alguna clase de los talleres específicos simplemente irá en detrimento de su desarrollo artístico, por lo tanto no se tomará lista. Sin embargo, a la hora de iniciar el trabajo de creación del espectáculo final, la presencia y el progreso semanal es sumamente importante, por lo tanto en el espacio del módulo común, el control de asistencia será más riguroso.

6.2.4 Cupos

Es importante definir la cantidad de alumnos que pueden asistir a cada taller. No sólo se propone un número máximo de alumnos que pueden participar, sino que también es necesario establecer una cantidad mínima de personas con las cuales pueden cumplirse los objetivos propuestos.

Por lo tanto, con el objeto de estandarizar la propuesta, se dispone que el cupo para cada taller será de entre cinco y quince alumnos. El primer valor tiene en cuenta la posibilidad de que un porcentaje de alumnos se de de baja y no complete el ciclo y que esto no impida la continuidad de las actividades para los demás alumnos. Por otro lado, la cantidad máxima podrá variar levemente de acuerdo con la demanda de los alumnos, la

infraestructura disponible y la accesibilidad a materiales de la que se disponga en cada caso en particular.

6.2.5 **Cuotas**

Como ya se expresó anteriormente, el taller será arancelado. Los valores propuestos surgen de las observaciones realizadas acerca de actividades similares, de la experiencia expuesta en 4.1.2 y de una estimación en promedio de las necesidades que deberán cubrirse. Se recuerda al lector que, en un contexto económico inflacionario como en el que se instala este taller, la propuesta de cuota tiene validez para el año 2011, requiriendo una revisión y ajuste para los futuros ciclos lectivos.

Teniendo en cuenta que los costos de los cursos deben cubrir honorarios docentes y materiales básicos, el valor promedio del taller se propone de \$100 (cien pesos argentinos) mensuales. Este valor debe repartirse entre el docente del taller específico (80%), el del módulo común (variable entre el 5% y el 10%, según lo que cada taller destine a materiales) y materiales (entre un 5% y un 10% de la totalidad).

La estimación de los costos del taller también se encuentra sujeta dos variables que pueden afectarlos notoriamente. Por un lado, dependerán, en caso de ser otorgado, del monto concedido por la Subsecretaría de Cultura. Por otro lado, las condiciones particulares de cada escuela pueden influir también en la definición de la cuota.

6.3 Conclusiones preliminares

La propuesta es compleja y en eso radica su atractivo. El entramado que resulta de la gestación de un espectáculo, puede analizarse a partir de cada una de sus hebras. Del mismo modo, este proyecto es enriquecedor para el alumno, tanto en sus partes, como en su conjunto.

La construcción de este taller depende de la colaboración de un equipo de docentes propios al mismo, y un conjunto de directivos de cada escuela, que compartan el compromiso con la educación y el desarrollo del joven en todos sus aspectos, brindándole desde la escuela nuevas herramientas para que se enfrente a un mundo futuro.

Su implementación requiere de una coordinación idónea en cada una de sus partes y del compromiso pleno en conjunto de docentes, escuela y alumnos.

Conclusiones

La creación de un proyecto pedagógico significó un arduo trabajo de investigación acerca de cada uno de las piezas que entran en juego cuando se busca impartir conocimiento -de manera consciente y responsable-. Las inquietudes iniciales con las que se disparó este proyecto se encuentran ahora, luego de recorrer su desarrollo, reforzadas y revitalizadas.

Inicialmente este proyecto planteaba ciertas hipótesis intuitivas. Se proponía que la educación en artes era algo bueno para el individuo y que estaba dejada de lado en la educación secundaria. Por otro lado, ya desde el título de este taller se planteaba una incógnita nueva: ¿qué es el espectáculo? o ¿qué son las artes del espectáculo?

Acostumbrados a escuchar estas palabras, los individuos tienden a generar cada uno una definición, que no es más que su apreciación personal, sobre el término. Sin embargo, cuando este trabajo comenzó a adentrarse e intentar desentrañar su naturaleza, se descubrió que, precisamente, el espectáculo es un poco de cada uno de los individuos que lo vivencian. Y se utiliza la palabra vivenciar, pues ya no es apropiado decir observar. Tal vez sería posible decir presenciar, pero el estar presente no completa el círculo necesario para que se considere a todo el acto espectacular, como una experiencia.

En esta experiencia, cada uno de los incluidos son protagonistas, y no puede darse sin la existencia de alguno de ellos. Viéndolo de ese modo, todo el aparato de producción de un espectáculo, pertenece al espectáculo mismo.

Entonces, si se propone formar a los jóvenes en las artes del espectáculo, ¿por qué no incluir, dentro de los contenidos que tendrá esta estructura académica, aquellos referidos a la gestión de un proyecto?

Haciendo una pausa en esta línea o revolución de razonamientos, se propone al lector tomar algo de distancia y visualizar el paralelismo que existe entre la propuesta de taller planteada de esta manera, y la estructura que presenta la Licenciatura en Diseño de Espectáculos. Este ejercicio permite afirmar que no es fortuita la elección de un proyecto de pedagogía del diseño y la comunicación para enmarcar este Proyecto de Graduación, sino que responde más bien al mismo conjunto de necesidades originarias. Desde ya que deben salvarse las distancias existentes entre la propuesta de un taller expresivo para adolescentes, y una carrera de formación universitaria de profesionales. Sin embargo no es posible negar la relación entre ambas.

Continuando con el recorrido de las fuerzas que mueven los hilos de este trabajo, surge la necesidad específica de este taller, distinta a la de la carrera universitaria. La expresión. ¿Pero qué implica la expresión? Sencillamente es el decir las cosas que no todos dicen, de formas en que no todos las expresan. Desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente pone al alumno en un lugar en el aula en el que no había estado antes. La relación vertical de impartición del conocimiento no tiene lugar en este nuevo espacio, y se le propone una nueva forma, que a veces es horizontal, a veces oblicua, pero siempre lo atraviesa haciéndolo partícipe. Es posible y, más aún, lícito, pensar de otra manera, y esto no compite con la escuela, la enriquece.

Entonces, si esta forma de pensar y ver las cosas, este modo de desarrollar la personalidad de nuestros jóvenes no compite con la escuela, ¿por qué no está incluido en ella? Durante el desarrollo del capítulo 3 y con la ejemplificación ofrecida en el capítulo 4, se detallan las formas en que la escuela se ha ido adaptando a los tiempos y necesidades de la sociedad. Cuando la ley proponía un modelo educativo que estaba destinado al fracaso (no debe olvidarse que el modelo de EGB y Polimodal ya había fracasado

rotundamente en España cuando la República Argentina decidió instaurarlo), la Ciudad de Buenos Aires decidió no adoptarlo. Este ejemplo, como otros que se han dado a lo largo del capítulo 3, indica que en la Ciudad de Buenos Aires las modificaciones en materia de educación van más rápido que el nivel nacional. También puede verse reflejado cuando, en el capítulo 4 se muestran dos importantes ámbitos de desarrollo artístico que fueron creados mucho tiempo antes de que la legislación nacional impusiera la creación de una dependencia especial para la educación artística. Pero hasta aquí llegan las buenas noticias.

El separar la educación artística de la escuela en sí, demuestra que aún se sostienen viejas creencias y viejos modelos en el país, y también en la adelantada Buenos Aires. La búsqueda constante que plantea la Ciudad, de inclusión social, de desarrollo del niño y el adolescente y de apoyo de la escuela como institución totalizadora, no se ve reflejado en sus planes de estudio cuando se contraponen a las maravillosas declaraciones de principios de la educación artística.

En este espacio y este contexto es donde, más allá de las ricas propuestas que tengan el programa de Recreo en las Artes y el IVA, este Taller de Artes del Espectáculo puede insertarse.

El resto es atar cabos. Este proyecto conformará su forma y su color definitivos una vez que esté inserto en cada una de las instituciones que lo adopten, pues las necesidades e inquietudes de sus jóvenes serán los que le den la forma final. Sería ideal tener la oportunidad de realizar una prueba piloto en la que se pueda poner a prueba cada uno de los elementos que se han desarrollado en teoría en este escrito.

Así como lo es el espectáculo, único e irrepetible, será la experiencia en cada uno de los establecimientos, donde el espectáculo final generado al finalizar el recorrido, será no sólo un reflejo de sus creadores, sino una nueva expresión, independiente y de vida propia de la suma de sus componentes.

Referencias Bibliográficas

Bertolini (s.a., s.p.) en Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. (7ª ed.). España. Narcea, S. A. de Editores.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral S. A.

De Bono, E. (2006). *El Pensamiento Lateral*. España. Editorial Paidós Ibérica S.A.

Debord, G. (1973). *La sociedad del espectáculo*. Disponible en <https://sites.google.com/site/delasociedaddelespectaculo/> (traducción 1998). Consultado en Mayo 2008.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. (2ª ed.). Buenos Aires: Atuel.

Elola, H. (1999). *Teatro para maestros*. (2ª ed.). Argentina: Editorial Marymar.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella. Ediciones La Crujía.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar Sitio de consulta constante.

González Requena, J. *Introducción a una teoría del espectáculo*. Disponible en:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_32/nr_334/a_4253/4253.html
[Sitio consultado 19/08/08](#)

Helbo, A. (1989). *Teoría del espectáculo: el paradigma espectacular*. Buenos Aires: Galerna.

Herrera Figueroa, M. (1974). *Sociología del espectáculo*. Buenos Aires: Paidós.

Holovatuck, J. y Astrosky, D. (2001). *Manual de juegos y ejercicios teatrales. Hacia una pedagogía de lo teatral*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.

Imbert, G. *De lo espectacular a lo especular (apostilla a La Sociedad del Espectáculo)*. (2004) Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/31560289/Gerard-Imbert-Apostilla-a-La-Sociedad-del-Espectaculo>. Consultado el 03/09/2010

Javier, F. y Ardisson, D. (1986). *Los lenguajes del espectáculo teatral*. Buenos Aires: Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras.

Jolis, M. D. (comp.). (2000). *Los adolescentes en la escuela y en la universidad. Qué se dice y qué se hace*. Buenos Aires: Editorial Distribuidora Lumen.

La reforma integral de la Educación Media Superior. (2008)

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006)

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)

Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2ª ed.). Argentina: Editorial Kapelusz

Maglio, F. M., (1998). *La desinstitucionalización de la EGB*. Disponible en <http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Criticas/egb3desinstitu.htm> Consultado en [Abril 2011](#).

Marty, G., (1997). Hacia una psicología del arte. *Psicothema*, 9 (1), 57-68. Disponible en <http://www.psicothema.com/pdf/75.pdf>

Nien (alias). (2010). *Reforma educativa. El fin de EGB*. Disponible en <http://foros.3dgames.com.ar/club-3dg.144/575201.educacion-reforma-educativa-2010-el-fin-egb.html> Consultado 29/04/11

Palominos Flores, D. I. (2003). *Educación por el arte: una filosofía educativa al servicio del trabajo pedagógico con niños del espectro autista*. Disponible en http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=403

Pavis, P. (2005). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. (1ª reimpresión). Argentina: Ed. Paidós Comunicación.

Pradas, J. (2005). *Debord ha muerto, viva el hombre*. Disponible en http://www.ub.edu/astrolabio/Art%EDculos1/Art%EDculo_Josep_Pradas.pdf Consultado en Sept. 2010

Read, H. (1973). *Educación por el arte*. (5ª edición). Argentina: Paidós. Citado en:
Palominos Flores, D. I. (2003). *Educación por el arte: una filosofía educativa al servicio*

del trabajo pedagógico con niños del espectro autista. Disponible en
http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=403

Real Academia Española.(2001) *Diccionario de la lengua española*. Disponible en:
www.rae.es/rae.html Herramienta de consulta constante.

Robinson, K. (2010). *Changing paradigms*. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no> Consultado en Mayo 2011

Schraier, G. (2008). *Laboratorio de producción teatral I*. Buenos Aires: Colección Atuel Teatro.

Stanislavski, C. (1980). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Buenos Aires: Ed. Quetzal.

Surgers, A. (2004). *Escenografías del teatro occidental*. Buenos Aires: Ediciones Artes del Sur

SWOT Analysis I: Looking outside for Threats and Opportunities. (2005) *Harvard Business Review*, 1, 1 - 27. Disponible en <http://hbr.org/product/swot-analysis-i-looking-outside-for-threats-and-op/an/5528BC-PDF-ENG>

SWOT Analysis II: Looking inside for Strengths and Weaknesses. (2005) Harvard

Business Review, 1, 1 - 17. Disponible en

http://orion2020.org/archivo/planeacion/04_swot2.pdf

Trastoy, B. y Zayas de Lima, P. (2006). *Lenguajes escénicos*. (1ª ed.). Buenos Aires.

Prometeo Libros.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. (7ª ed.). Madrid: Narcea, S. A. de

Editores.

Bibliografía

Aparici, R. (coord.) (1995). *Educación Audiovisual: La enseñanza de los medios en la escuela*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. (1ª ed.). España: Editorial Graó.

Barboza, R.; Boyko, R.; Galvez, C.; Suppa, M. (2003). *Educación media y cultura adolescente*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación. Premios. Latina Buenos Aires.

Bertolini (s.a., s.p.) en Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. (7ª ed.). España. Narcea, S. A. de Editores.

Boix, E. y Creus, R. (1986). *El arte en la escuela. Expresión plástica*. (1ª ed.). España. Ediciones Polígrafa.

Breyer, G. (2005). *La escena presente*. Buenos Aires: Ediciones Infinito

Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral S. A.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Catalá, S. y Montes, N. (coord.) (2007). *El Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires*.

Informe publicado por el Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento y Dirección de Investigación del GCBA.

Dabenigno, V.; Austral, R.; Goldenstein Jalif, Y.; Larripa, S.; Otero, M. P. (2009).

Valoraciones de la Educación Media y orientaciones de futuro. Se estudiantes de último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. (Primer Informe). Informe publicado por la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

De Bono, E. (2006). *El Pensamiento Lateral*. España. Editorial Paidós Ibérica S.A.

Debord, G. (1973). *La sociedad del espectáculo*. Disponible en

<https://sites.google.com/site/delasociedaddelespectaculo/> (traducción 1998). Consultado en Mayo 2008.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. (2^a ed.).

Buenos Aires: Atuel.

Eloia, H. (1999). *Teatro para maestros*. (2^a ed.). Argentina: Editorial Marymar.

Fornasari de Menegazzo, L. (1974). *Didáctica de la imagen: comunicación visual y medios audiovisuales* (3^a ed.). Buenos Aires: Editorial Latina.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella. Ediciones La Crujía.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar Sitio de consulta constante.

González Requena, J. *Introducción a una teoría del espectáculo*. Disponible en:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_32/nr_334/a_4253/4253.html
[Sitio consultado 19/08/08](#)

Helbo, A. (1989). *Teoría del espectáculo: el paradigma espectacular*. Buenos Aires: Galerna.

Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. (2ª ed.). España. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Herrera Figueroa, M. (1974). *Sociología del espectáculo*. Buenos Aires: Paidós.

Imbert, G. *De lo espectacular a lo especular (apostilla a La Sociedad del Espectáculo)*.

(2004) Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/31560289/Gerard-Imbert-Apostilla-a-La-Sociedad-del-Espectaculo>. Consultado el 03/09/2010

Holovatuck, J. y Astrosky, D. (2001). *Manual de juegos y ejercicios teatrales. Hacia una pedagogía de lo teatral*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.

Javier, F. y Ardissonne, D. (1986). *Los lenguajes del espectáculo teatral*. Buenos Aires: Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras.

Jolis, M. D. (comp.). (2000). *Los adolescentes en la escuela y en la universidad. Qué se dice y qué se hace*. Buenos Aires: Editorial Distribuidora Lumen.

La reforma integral de la Educación Media Superior. (2008)

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006)

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)

Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2ª ed.). Argentina: Editorial Kapelusz.

Maglio, F. M., (1998). *La desinstitucionalización de la EGB*. Disponible en <http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Criticas/egb3desinstitu.htm> Consultado en Abril 2011.

Marty, G., (1997). Hacia una psicología del arte. *Psicothema*, 9 (1), 57-68. Disponible en <http://www.psicothema.com/pdf/75.pdf>

Nien (alias). (2010). *Reforma educativa. El fin de EGB*. Disponible en <http://foros.3dgames.com.ar/club-3dg.144/575201.educacion-reforma-educativa-2010-el-fin-egb.html> Consultado 29/04/11

Palominos Flores, D. I. (2003). *Educación por el arte: una filosofía educativa al servicio del trabajo pedagógico con niños del espectro autista*. Disponible en

http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=403

Pavis, P. (2005). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. (1ª reimpresión). Argentina: Ed. Paidós Comunicación.

Pradas, J. (2005). *Debord ha muerto, viva el hombre*. Disponible en

http://www.ub.edu/astrolabio/Art%EDculos1/Art%EDculo_Josep_Pradas.pdf Consultado en Sept. 2010

Read, H. (1973). *Educación por el arte*. (5ª edición). Argentina: Paidós. Citado en:

Palominos Flores, D. I. (2003). *Educación por el arte: una filosofía educativa al servicio del trabajo pedagógico con niños del espectro autista*. Disponible en

http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=403

Real Academia Española.(2001) *Diccionario de la lengua española*. Disponible en:

www.rae.es/rae.html Herramienta de consulta constante.

Robinson, K. (2010). *Changing paradigms*. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>

Consultado en Mayo 2011.

Schraier, G. (2008). *Laboratorio de producción teatral I*. Buenos Aires: Colección Atuel Teatro.

Sábato, E. (1987). *Cultura y educación*. Buenos Aires: EUDEBA.

Stanislavski, C. (1980). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Buenos Aires: Ed. Quetzal.

Surgers, A. (2004). *Escenografías del teatro occidental*. Buenos Aires: Ediciones Artes del Sur.

SWOT Analysis I: Looking outside for Threats and Opportunities. (2005) *Harvard Business Review*, 1, 1 - 27. Disponible en <http://hbr.org/product/swot-analysis-i-looking-outside-for-threats-and-op/an/5528BC-PDF-ENG>

SWOT Analysis II: Looking inside for Strengths and Weaknesses. (2005) *Harvard Business Review*, 1, 1 - 17. Disponible en http://orion2020.org/archivo/planeacion/04_swot2.pdf

Trastoy, B. y Zayas de Lima, P. (2006). *Lenguajes escénicos*. (1ª ed.). Buenos Aires.
Prometeo Libros.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. (7ª ed.). Madrid: Narcea, S. A. de
Editores.