

La inversión publicitaria por rubros (En miles de pesos)

Rubro	2000	2002	2004	2005
Televisión	1.223.404,51	743.446,14	1.289.005,38	1.743.945,55
Televisión abierta	1.088.991,87	658.999,70	1.138.121,28	1.482.663,02
Capital	853.273,73	528.719,30	909.327,96	1.177.858,10
Interior (nacional y local)	235.718,15	130.280,10	228.793,32	304.804,92
Televisión por cable	134.412,64	84.446,40	150.884,10	261.282,54
Medios gráficos	1.371.937,47	842.092,50	1.367.874,43	1.609.875,96
Diarios	893.962,33	703.569,20	1.107.833,47	1.281.576,23
Capital	760.752,30	608.184,40	956.587,10	1.104.264,61
Interior (Camp.nacionales)	133.211,02	95.384,80	151.246,37	177.311,62
Clasificados y remates	146.457,04	49.740,00	78.233,95	90.561,06
Revistas	331.518,10	88.783,30	181.807,01	237.738,67
Radios (Capital)	231.555,11	78.283,80	93.468,34	105.156,68
Vía pública	228.909,23	116.195,20	188.210,90	231.211,17
Cine	54.575,45	30.279,50	43.497,16	56.657,91
Internet	-----	13.225,00	24.000,00	32.501,58
Producción	296.392,47	186.037,20	292.782,23	368.878,78
Totales	3.406.774,25	2.009.559,30	3.298.838,44	4.148.227,63

Fuente: estimación de la Asociación Argentina de Agencias de Publicidad con datos de varias fuentes especializadas.

Reflexiones desde y para la enseñanza del guión audiovisual

Martín Aratta

La tarea docente supone un continuo reflexionar –antes, luego y durante la clase– acerca de cada vértice, cada línea de este triángulo espejado y aparentemente infinito que relaciona un conjunto de saberes, un docente y un grupo de estudiantes. Figura en movimiento permanente, en rotación constante.

En cada disciplina, toda materia dentro de esta requiere aquel delicado e inevitable trabajo; inevitable en el caso de los docentes que se involucran en forma responsable con su tarea, y demos esto por descontado de aquí en más. Sin embargo existen ciertas áreas en donde dicha condición destaca, sobre todo en carreras que aún pueden ser consideradas no tradicionales como las que conforman el ámbito de las ciencias de la comunicación y las artísticas.

El caso que nos convoca especialmente es el de la producción audiovisual, más específicamente el estudio del guión, lo que haría extensivo también al análisis y creación de bandas sonoras o estética del sonido; áreas éstas no tan disímiles, ya que estamos en ellas trabajando con el relato a través de lo sensorial y lo emotivo.

El guión de cine se conforma como un conjunto de conocimientos y prácticas cuyo aprendizaje puede hacerse efectivo y utilizarse de forma objetiva o subjetiva. Se puede aprender apreciación o análisis del guión así como se estudian ciertos aspectos de la realización en los cursos de crítica cinematográfica. Es decir, podemos hacer un aprendizaje externo del guión, ser forasteros en esa tierra. Y podemos también ser parte de ese paisaje, experimentar en forma íntima, físicamente el acto de escribir, involucrarnos en nuestras

historias mientras asimilamos las técnicas necesarias y naturalmente, luego de hacerlo, durante la vida profesional.

Lo que nos interesa en tanto docentes ubicados en el contexto de una carrera de realización integral, es tensar lo más posible esta cuerda, y convertir al grupo de estudiantes en un grupo de potenciales guionistas, teniendo en consideración las propias limitaciones de quien está incorporando técnicas y saberes y poniendo en movimiento las estructuras que trae al curso desde su experiencia vital y académica previas. La mayoría de los docentes, de cualquier materia en cualquier disciplina, hace esto último de todos modos: tiende a creer y hacer creer que la asignatura que dicta es la más importante, lo cual puede o no ser así –¿Con qué parámetros definir esto?– aunque la intención, si está apuntalada por una preocupación y una reflexión intensa y permanente acerca de los contenidos, las estrategias, las técnicas a implementar, la propia actuación frente al curso, sería totalmente válida y correcta. Sobre esto último, de suma importancia es el reflexionar acerca de cuán significativo resulta para el docente el estar allí, dictando dicha asignatura, y cuál es su relación con la teoría expuesta y con la vida profesional.

Si tomamos entonces este grupo de estudiantes como un conjunto de guionistas en ciernes, si por lo tanto buscamos que se experimente el hecho de generar historias, personajes y situaciones como una actividad privada y generosa a la vez, dirigida a un espectador no por hipotético irreal, si buscamos en definitiva que estalle creativamente la intimidad del guionista – estudiante en esta suerte de disociación de su realidad en distintos personajes y situaciones – es decir: escribir un film –, tendremos entonces que planear estrategias y tomar recaudos para que ese acto de exposición y la producción correspondiente, se conformen como resultado

del aprendizaje concreto, verificable, significativo y útil. Es también de suma importancia, en consecuencia, el tener en cuenta que no caiga en saco roto el mencionado acto de exponerse por parte del estudiante y la producción en donde ese acto se plasma, debido a una corrección inadecuada o a una evaluación errónea o que no contemple la totalidad de los aspectos en juego. El estudiante, en este caso, dará mucho más de lo que exigimos usualmente, y debemos reconocer esta entrega, saber cuidar y respetar dicha exposición, y sobre todo revisar nuevamente cada punta, cada cara del famoso triángulo didáctico; adecuarlo, renovarlo, ponerle nombre y apellido a cada aspecto en movimiento, para cada situación de clase en particular.

A continuación insinuamos algunos puntos que consideramos de importancia en relación al guión y su asunción como conjunto de contenidos y prácticas a enseñar y aprender.

La búsqueda de un espectador

Una de las particularidades del guión es su carácter provisorio. El guión se funde y desaparece en la realización, se desvanece al concluir la producción de sus escenas, se vuelve tan inútil como las hojas mismas que lo componen y que se van arrancando del libro a medida que concluye cada jornada de rodaje.

Este es un tema crítico, que nos sitúa en un lugar un tanto incómodo (y que dejamos para otro escrito), acerca del lugar verdadero del guión formal y formativo en las producciones audiovisuales, sobre todo en el documental, y en ciertas formas de cine de ficción emparentadas con aquel por sus medios y modalidades de producción. En concreto, el guión no tiene teóricamente más lectores, más destinatarios, que unos pocos: aquel que va a encargarse de la realización, aquel que va a encargarse de la producción, aquel que va a invertir dinero esta, actores, etc... Además de aquellos que componen los equipos de producción, posiblemente encontremos lector en un jurado de concurso, y no creo que exista otro excluyendo interesados, docentes, alumnos, analistas, etc. Esto nos abre en definitiva dos frentes de corrección que se conjugarán: uno más definido y ligado a lo profesional específico, otro en relación al resto de aquellas instancias. Lo analizaremos más adelante.

Más allá de poner en conocimiento al estudiante de estas características innegables de aquello que va a realizar, deberíamos al mismo tiempo generar dos tipos de lector para el trabajo que el estudiante - guionista va a producir.

Por un lado, el docente se instituye de hecho en lector, pero muy poco analizamos las características de las lecturas que hacemos: sólo corregimos, como si no tuviésemos que leer para hacerlo. Desde distintos puntos de vista, focalizando a través de varias instancias que describiremos más adelante, al hablar específicamente de las correcciones, llevaríamos a cabo esta lectura - corrección instituyéndonos como el único lector no espectador que tendría la obra.

Por otro lado, deberíamos generar un lector - auditorio, equivalente a aquel que conformaría la platea de un cine, es decir, ese último eslabón de la cadena de la producción cinematográfica que muchas veces se olvida.

¿Cómo generar esto? Este punto lo dejo abierto, no sin dar algunas opciones: podríamos solicitar que el estudiante acerque su producción a grupos de pertenencia primarios, a su familia, o a grupos de amigos, etc. En este caso nos perderíamos la devolución de este auditorio, aunque solicitaríamos al estudiante una auto evaluación en base a la repercusión de su trabajo. Otra opción sería poner al resto de la clase a la escucha de un proyecto con ánimo levemente crítico y positivamente dispuesto a la apreciación y disfrute de una obra. Si existe dicho disfrute, el proyecto, en principio, concordaría con algún punto de lo esperado.

De cualquier manera, y dejando de lado las particularidades mencionadas al comienzo de este apartado, es necesario, y de vital importancia generar en el estudiante la conciencia de estar trabajando bastante más que para su formación futura, y muchísimo más que para la mera aprobación de la materia: está trabajando para un público que él debe suponer despierto, crítico y preparado. Esto impone tanto al estudiante como al profesional todo un desafío, el cual pocas veces se asume tanto en uno como en otro mundo, y probablemente - sorprendentemente - aún menos en el profesional.

La corrección y evaluación

Está claro que la evaluación se realiza teniendo en cuenta, se los exprese o no de esta forma en las planificaciones, aquellos contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales que se consideren valiosos. La implementación de las técnicas, la utilización y apropiación de la teoría que las soporta, el interés, el esfuerzo, etc. Corregimos las etapas del trabajo con todo eso en mente... Pero ¿Desde dónde corregimos? Y al hablar específicamente de los prácticos, ¿con qué ánimo leemos?

Decíamos anteriormente que deberíamos generarle al estudiante un lector - auditorio, equivalente a aquel que conformaría la platea de un cine, y dijimos que ese es el último eslabón de la cadena de la producción... Por lo tanto nosotros, docentes, debemos instituirnos en cierta forma como el conjunto de eslabones anteriores. Tenemos obligadamente que situarnos como instancia de supervisión, pero deberíamos hacerlo de acuerdo a varios frentes, derivados de los eslabones de dicha cadena de producción, y focalizando en aquel aspecto del trabajo que se quiera evaluar o acerca del cual tengamos que asesorar. Porque uno debería preguntarse: "¿Dónde me sitúo para leer y corregir un guión? ¿En el docente que soy? ¿En el guionista que soy? ¿En un hipotético director, en un hipotético productor ejecutivo?..." El Productor que se presenta tras la lectura evalúa de forma sumaria lo concreto y realizable del proyecto, y el impacto que podrían tener los sucesos relatados en el público. Desde allí sugiere modificaciones respecto a estos puntos. El Director encontrará de forma crítica aquellos baches que el guionista haya dejado en el trabajo, aquellos defectos o detalles más o menos importantes de escritura a nivel relato. El Guionista supervisará los temas de narrativa, recursos, escritura en su carácter más llano (detalle de acciones y descripciones, etc.), transformándose en el supervisor de la tarea de las otras instancias de corrección. Y así en cada caso; esto supone conocimiento variado por parte del docente,

apunta a un profesional integral, preocupado por todos los aspectos de la producción además de la faceta humana.

Puede parecer algo extravagante dicha escisión, pero en todo caso estamos simplemente analizando con detenimiento lo que hacemos cuando corregimos y tomando conciencia de ello. En la vida profesional, los lectores serán variados, con distintos intereses; los ojos serán muchos y mirarán distintas cosas en la obra.

Cubriríamos de esta manera un doble fallo en la enseñanza de esta materia: Acercaríamos al estudiante a una modalidad más cercana al profesionalismo en un área de muy difícil inserción laboral, y además estaríamos evaluando a conciencia, corroborando cada aspecto de cada área en la cual el guión se va a desgranar al leerlo con criterios definidos y propios de cada estamento, para luego calibrar la obra en forma total.

Los trabajos prácticos

Uno de los sobreentendidos más perjudiciales en la enseñanza del guión es la naturaleza de los trabajos prácticos a realizar. Se plantean tradicionalmente una serie de prácticos escritos que suponen garantizar el aprendizaje de la técnica o temática revisada, pero que no tienen una verdadera y orgánica relación con la escritura de guiones o con sus instancias previas. Si dichos prácticos se realizan fuera de la clase – como suele ser corriente –, se cae del todo la relación entre dicha práctica y los contenidos tratados: ni siquiera podemos, con el sentido dado en Chevalard, ejercer una “vigilancia” concreta ni estar seguros de nada respecto a dicha práctica. En caso de realizar en cambio los trabajos en la misma clase, ésta corre el riesgo de transformarse por momentos en un taller literario demasiado amateur, dicho esto sin dejar sentir aprecio por el aficionado que se proyecta a través de la práctica de la escritura. No es este el caso de los estudiantes de guión. El guión y sus instancias previas no conforman literatura ni poesía en un sentido estricto, ni son una cuestión de afición: suponen una cantidad de técnicas y el manejo de una serie de recursos muy precisos, necesitan del análisis crítico y sumamente ajustado de la propia producción y la claridad de criterio suficiente para comparar con la producción ajena.

En todos los casos, deberíamos elaborar cuidadosamente el conjunto de prácticas a realizar por parte del alumno, se realicen fuera de la clase, dentro de esta o en forma combinada. Lo que se propone es trabajar con un criterio de construcción / deconstrucción. Seguramente se implementan muchas de las cosas aquí mencionadas, pero vale la pena asentarlos, para un supuesto nivel I y II de la asignatura.

El estudiante – guionista puede tomar una obra más o menos célebre de la filmografía definida por el docente y analizar la obra con parámetros tal como los siguientes:

- Definir las secciones principales, encontrar la estructura más o menos subyacente, analizar cada una de sus partes y observar su funcionamiento.
- Generar situaciones adicionales, alterar las presentes (eliminar, mover la argumentación, extender o comprimir las situaciones) y ver cómo funcionan dentro de la estructura.

- Realizar un análisis completo de todos los personajes, encontrar las funciones, definir motivaciones, definir la misión y los objetivos. Alterar, cambiar, suprimir, y ver cómo funciona la nueva constelación de funciones y caracteres;
- Definir claramente las líneas principales y secundarias, abstraer cada una y generar tramas a través de cada línea independientemente de las otras, es decir, transformar lo accesorio en primordial y observar el funcionamiento.
- Analizar exhaustivamente el formato de escritura y revisarlo contra imágenes, descubrir aciertos y fallos si los hay, ensayar nuevas formas de escritura para distintas escenas.

Al mismo tiempo, el estudiante – guionista debería encarar un proyecto propio de largo aliento: el cortometraje es en cierta forma un arma de doble filo, ya que nos ayuda a concretar realizaciones y a cerrar en tiempo acotado un proceso productivo, pero también nos limita al momento de desarrollar la escritura. Se sugiere trabajar en formatos intermedios como el del olvidado mediométraje, entre cuarenta minutos y una hora. Dicho trabajo debería ser extra – clases, y revisado a manera de consultoría por el docente.

Esto correspondería al nivel II de la asignatura. Para el nivel I las cosas serían ligeramente distintas. El curso trabajará en todas y cada una de las etapas en la creación de un guión de cortometraje de una duración estimada entre 15 y 25 minutos en forma orgánica, es decir: todo práctico escrito deberá apuntar a la producción de este guión final; de esta manera no estaríamos disgregando los ejercicios y se genera una continuidad orgánica en los mismos. Se trabajarían las etapas previas, sobre los caracteres, sobre los procesos de argumentación o recursos narrativos, sobre las características de la escritura y los formatos correspondientes. De esta forma, toda palabra que escriba el estudiante responderá a la composición de un trabajo integral e integrado, cada etapa en la escritura, la ejercitación de cada contenido se torna sumamente significativa en tanto expresión completa de una idea propia y original, y también desde un punto de vista didáctico. Disgregar la ejercitación en trabajos escritos válidos pero incoherentes, eliminando la posibilidad de generar un proyecto, atenta a nuestro modo de ver con la capacitación profesional misma, dado que la creación de un guión conforma un proceso arduo, dificultoso, el cual necesita nuestra mirada objetiva y de control, pero además nos exige que ingresemos a esta diégesis, que seamos todos los personajes a un tiempo o alternativamente, que seamos o experimentemos las situaciones mismas y las acciones significantes dentro de la historia, en busca de este doble juego necesario para la producción del relato, estar “adentro y afuera” generar y controlar lo que hemos generado.

Trabajar sobre un proyecto, nos garantiza, por lo tanto, que el estudiante podrá experimentar esto en mayor o menor grado, dependiendo de su predisposición, de su gusto por la asignatura u orientación, del tiempo destinado a la producción de sus trabajos prácticos. En todo caso, esta característica será notoria en elementos extra

– escritura, en cierta clase de entusiasmo, en la mencionada predisposición, en el empeño, en la forma en que el estudiante verbaliza su relato. Esto último, la comunicación en forma oral de los trabajos escritos por parte del alumno, es un elemento de vital importancia en aquella relación triádica: no podremos saber de mejor manera, nunca mejor, si el estudiante está comprometido con su tarea y si comprende el valor y la magnitud de sus propias ideas en juego.

La expresión de lo íntimo

Uno de los aspectos que hacen al carácter eminentemente reflexivo de la tarea docente aplicada a éstas áreas es la necesidad de transmitir y generar en los estudiantes experiencias concretas y personales como valor añadido a los contenidos a enseñar. Como en pocas otras disciplinas, como en pocas otras materias dentro de ésta misma, vemos que los contenidos conceptuales no son suficientes: no constituyen por completo un saber a experimentar y elaborar. La discusión central en el caso del guión no puede pasar por una situación de transposición didáctica, como puede ocurrir en otras asignaturas; es importante aunque no central el buscar estrategias para adecuar o formatear conceptos. La transposición central debe llegar desde el estudiante en este caso. El es quien debe conformarse junto a los conceptos, y no desde ellos, como autor.

Por supuesto que todo docente acude a su experiencia al momento de enseñar, sobre todo y naturalmente al momento de ejemplificar: se recurre a experiencias personales, laborales, discusiones, casos estudiados, etc. En ésta situación su necesidad se extrema, así como se extrema también la importancia de relevar y descubrir en el curso la existencia de conocimientos u organizadores previos. Decimos descubrir, es decir, estar atento el docente ante el destello del embrión de un relato, de una relación significativa entre una sentencia y una imagen sonora, de una idea coherente y valiosa que apenas insinúa. Es crítico: la elección de una idea para desarrollar como guión es parte de un ejercicio para el alumno, y es una inmensa responsabilidad para el docente, ya que es algo compartido entre ambos, consensuado.

Independientemente del nivel de grado alcanzado por el estudiante, la mayor parte de las veces las ideas se esbozan tímidamente: un relato, una anécdota, una muestra de ingenio sensible, son muchas veces elementos que están demasiado cerca del núcleo emocional íntimo, hasta el momento privado del estudiante de una disciplina artística. Núcleo que está destinado, en el mejor de los casos, a estallar en la creación de obras, en la construcción de las mismas o en la generación de ideas creativas. Por supuesto que esta cuestión no será provocada, menos aún lograda, por clases de guión; sabemos que es un tema que tiene que ver con la maduración personal de estudiante, el nivel logrado y la confianza en su instinto, su preparación, sus ideas... Igualmente, es tarea del docente también el impulsar al estudiante gradualmente hacia ese estallido, generando en él la conciencia de la importancia profesional del mismo, independientemente de la rama o rol elegido dentro de la profesión (técnica, luz, sonido, guión: todos los oficios

son creativos dentro de la producción audiovisual). En conclusión, deberíamos en principio estar atentos permanentemente, saber encontrar las puntas de los cordeles que ligarían la producción con las estructuras más íntimas, y hacer así estos procesos y sus etapas mucho más significativas para el alumno. Porque siguiendo a Novak, podemos decir que el aprendizaje llega a ser significativo cuando se puede relacionar la nueva información -en nuestro caso, principalmente, las técnicas y los recursos narrativos- con otra ya conocida por el sujeto, es decir que ya existe en la estructura cognitiva del sujeto y que es relevante para la información que se intenta aprender (dicha información no será más que su vehículo en definitiva). En este sentido afirmamos que la asignatura guión, probablemente mucho más que otras dentro y fuera de la disciplina, debería estar orientada a brindar elementos que relacionen recursos con aquello que preexiste en el estudiante; esto es, su interioridad relatada, el producto de su imaginación, su pasado más o menos expuesto, más o menos consciente.

A manera de conclusión

En esta breve exposición hemos hecho un recorrido inverso, desde el espectador posible hasta la intimidad creadora del estudiante en tanto guionista. Hemos dejado decenas de temas sin tratar, y hemos renunciado a revisar en profundidad algunos de los esbozados aquí, y que seguramente lo merecen. Hemos dejado prácticamente de lado deliberadamente toda cuestión relativa al contexto en el que toma lugar la clase. También se dejaron muchos puntos abiertos a la discusión y a la búsqueda de conclusiones válidas. En todo caso, no hay más intención que reflexionar acerca de nuestra tarea y sus particularidades, ya que, haciendo un pequeño ejercicio de extrañamiento en nuestro modo de ver, no es nada común enseñar guión, enseñar a hacer cine y televisión... Es algo más bien extraño. Que la escritura de libros para la pantalla se instituya como material para evaluar de otra forma que no sea a través de un espectador que observa una obra terminada, que se califique con notas una determinada puesta sonora, una puesta de cámara, y no por la aprobación o desaprobación de un cierto público, no deja de sonar particular si hacemos este curioso ejercicio de "mirar fijo y por largo rato".

Cuánto ponemos de uno mismo en lo que escribimos, y cómo se valora esto, y es más: cómo se evalúa esto.

Cómo realizar ejercitaciones orgánicas, orientadas finalidades de sentido completo, significativas para el estudiante, que integren experiencias de vida previas, la imaginación, la interioridad del estudiante. Cómo lograr que los trabajos no sean mecánicos, y que obliguen al alumno a "inventar" desde la nada situaciones, personajes y acciones que no tienen una significatividad emocional para el estudiante y por lo tanto no generan una impresión emotiva en quien lee el producto.

Quizá todas estas cuestiones deriven a su vez en preguntarnos repetidamente cuál es el lugar que nos toca como docentes de asignaturas como guión y las particularidades que esto implica; ocuparse de aquello e intentar respuestas es una actividad sumamente saludable y

provechosa, tanto para el docente como para el profesional del área que somos, como para los estudiantes, que son los destinatarios primeros de estas reflexiones y razón de las mismas.

De la palabra a la imagen

Catalina Julia Artesi

A la hora de hablar acerca de los enfoques tradicionales que se han utilizado en la enseñanza de la historia del teatro, ha sido notorio su tratamiento como una ampliación de uno de los géneros literarios, el género dramático, lo que Ricard Salvat denomina "teatro literario" dejando de lado el "teatro espectáculo" (Salvat: 1996). Dicho encuadre ha determinado que solamente se la estudie desde una visión diacrónica de la literatura dramática.

En las últimas décadas de finales del siglo XX y en los comienzos del XXI se ha ido modificando esta posición gracias a los aportes de críticos y de teóricos teatrales interesados en el arte de la representación teatral lo que ha influido en las prácticas pedagógicas de las instituciones de enseñanza universitaria, al menos en los países de habla hispana, que tienen a su cargo la formación de los futuros profesionales del arte escénico. Es que el texto literario- dramático sólo sirve en la medida que se concibe para ser representado. Tal dimensión permite comprender el aprovechamiento de la historia del espectáculo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las artes escénicas.

Los orígenes del teatro occidental "dan carta de naturaleza a la empresa, puesto que si observamos atentamente cuáles son los gérmenes del hecho teatral podremos explicar cuál es su posterior evolución y nos ayudará a comprender el resurgimiento de espectáculos de carácter parateatral, festivo y hasta carnavalesco paralelos a los que tenían lugar durante, por ejemplo, en la Edad Media y que hoy llevan a cabo grupos como La Fura del Baus y Els comedians" (Auladell: 1996). Lo que destacamos de este enfoque es la posibilidad de hacer un estudio sincrónico y diacrónico de las artes del espectáculo, a partir de un estudio comparatístico de las expresiones tradicionales en relación con las diversas apropiaciones y resignificaciones que realizan los realizadores actuales.

El texto teatral no sólo refleja la realidad, sino que también la prefigura. Tal el caso del teatro de William Shakespeare quien desde sus obras logró "la invención de lo humano" según el crítico Harold Bloom (Bloom: 2001).

Miguel Angel Auladell (Auladell: 1996) rescata los fundamentos que en su momento expusieron Cesar Oliva y Francisco Torres Monreal en su libro Historia Básica del Arte escénico:

- El importante desarrollo y replanteamiento de los estudios teatrales.
- Exponer de modo conjunto los componentes que intervienen en las representaciones escénicas.
- Estudiar el texto como 'lenguaje proyectado hacia la escena'

- La necesidad de contextualizar, puesto que la escena ha reflejado siempre la Historia.
- Ayudar a explicar la génesis de los elementos de representatividad del teatro.

Otros aportes han sido los estudios de Patrice Pavis, Anne Ubersfeld y otros desde los cuales surgieron nuevas herramientas metodológicas para el estudio del arte escénico. Destaco uno de los libros más interesantes de reciente data: Escenografías del teatro occidental de Anne Surlers quien no parte del texto literario-dramático, sino que realiza un recorrido cronológico a través del espacio escenográfico, revelando que la escenografía es un instrumento de representación que expresa una visión del mundo.

Según lo expresado anteriormente, un paulatino acercamiento se da entre el mundo académico y los hombres y mujeres que se dedican al arte teatral; con la superación de una larga tradición signada por el falso enfrentamiento entre "teóricos" y "prácticos", asignaturas no proyectuales y asignaturas proyectuales y otras dicotomías más.

Al respecto, destaco la ponencia de la Prof. Débora Rozenbaum - XIV Jornadas de Reflexión Académica que se hicieron el año pasado en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo- titulada El desafío de las cuestiones teóricas ¿Existe la creatividad en lo teórico, donde aparece un análisis muy interesante cuando relaciona la creatividad del diseñador con la creatividad del investigador: "¿Por qué nosotros, como profesores, en especial los que dictamos asignaturas teóricas, no tratamos de hacer mucho más evidentes estas cuestiones comunes?" (Rozenbaum: 2006, 211). Esta pregunta nos abre un campo muy rico tanto en lo epistemológico como en lo pedagógico.

Volviendo a las materias que dicto en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Teatro I y Teatro II- que forman parte del Ciclo de Formación de la carrera de Diseño de Espectáculos- concurren alumnos de Escenografía, de Vestuario y de Dirección, también otros que las transitan como electiva. Consciente del estilo pedagógico propio que se ha ido construyendo en la facultad, me propongo que los contenidos de estas asignaturas se constituyan en instrumentos para desarrollar el ingenio creador en los futuros diseñadores teatrales.

En sus trabajos prácticos, los alumnos realizan una investigación sobre determinado movimiento o autor comprometiendo dicha indagación con su pensamiento creativo, a la hora de realizar el diseño escénico, el vestuario, la escenografía o la dirección de una obra.

Por ejemplo en Teatro II, durante el segundo cuatrimestre del 2006, los alumnos tuvieron que comparar la versión escénica moderna de Lisístrata de Aristófanes, que realizó el actor y director argentino Claudio Tolcachir con el texto literario dramático fuente. La consigna de trabajo consistía en realizar una propuesta escénica totalmente diferente a la observada. Además, no sólo debía ser distinta desde el punto de vista estético- formal, la idea implicaba la búsqueda de otras representaciones para referirse al contexto actual sin perder la esencia del texto fuente. Cuando los alumnos tuvieron que exponer