

MATERIALES DE TRABAJO

UN TALLER DE RADIODRAMA

**su metodología
su proceso**

9

Mario Kaplún

UN TALLER DE RADIODRAMA

**su metodología
su proceso**

Mario Kaplún

*El 26/9/83 eran "los doce participantes".
Hoy son doce amigos entrañables.
Enseñando, aprendí.
Dando, recibí.*

INDICE

PRELIMINAR	7
I. UN PROYECTO INNOVADOR	9
1. BASES DEL PROYECTO	10
2. EN BUSCA DE UNA METODOLOGIA	15
3. EL DISEÑO DEL PRIMER MODULO	20
II. EL PRIMER MODULO	25
1. DATOS BASICOS	25
2. LOS PRIMEROS EJERCICIOS	27
3. ADAPTACION DE CUENTOS	42
4. EXPERIENCIAS CON SONIDOS	50
5. LA GESTACION DE LOS PROYECTOS	51
6. LOS GUIONES PILOTO	59
7. EL SEGUIMIENTO	65

III. LA ETAPA INTERMEDIA	71
1. EL TRABAJO EN TERRENO	71
2. LUCHANDO CON LA SINCRONIZACION	74
IV. EL SEGUNDO MODULO	81
1. DATOS BASICOS	81
2. EL CICLO INTRODUCTORIO	82
3. LOS TALLERES DE DIRECCION DE ACTORES	95
4. LOS TALLERES DE MUSICALIZACION	98
5. LA PRODUCCION DE LOS RADIODRAMAS	102
6. BALANCE FINAL	109
	115
V. ¿VALE LA PENA CAPACITAR?	115
1. LAS APTITUDES REQUERIDAS PARA EL RADIODRAMA	116
2. LA RESPUESTA DEL MEDIO	123
ANEXO I	
GUIA PARA LA PRESENTACION DE LOS PROYECTOS DE SERIES	129
ANEXO II	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION DE GUIONES	131
ANEXO III	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION DE LAS PRODUCCIONES	133

PRELIMINAR

Numerosas experiencias han demostrado reiteradamente la alta eficacia del radiodrama como instrumento educativo, sobre todo en el terreno de la educación no formal, o no tradicional. Esta se deriva, obviamente, de la particular potencialidad de penetración a todos los niveles de la audiencia que el género posee en razón de su misma naturaleza, que implica necesariamente la identificación emotiva del oyente con los sucesos que se le presentan (el fenómeno "empatía") y que da como resultado el hecho de que todo lo dramatizado obre como ejemplificante.

Por estas razones, entre otras, CIESPAL y R.N.T.C. organizaron la realización en un taller de producción integral de radiodramas, que se desarrolló bajo la experta dirección de Mario Kaplún, quien fue además responsable del diseño del mismo y contó con la colaboración de destacados expertos en ciertas áreas específicas del proceso.

El Curso-Taller de Producción de Radiodramas se llevó a cabo en tres etapas con recesos intermedios en los meses de septiembre/octubre de 1983 y mayo/junio de 1984, con la participación de 12 comunicadores educativos procedentes de numerosos países de América Latina.

La labor formativa de este grupo consistió en afrontar la totalidad de las tareas que supone la realización de una producción radiofónica de este género, desde el diseño y planificación de una serie educativa dramatizada hasta su grabación, todo ello en el nivel de la práctica concreta.

No podía ser de otro modo, ya que el radiodrama es un arte y todo aprendizaje artístico se cumple en el ejercicio de la tarea creativa misma.

El presente número de nuestra serie Materiales de Trabajo ofrece la memoria detallada de esta experiencia, elaborada por el profesor Kaplún como colofón de la labor cumplida, e incluye tanto la metodología empleada como la descripción pormenorizada del proceso de trabajo y la evaluación de sus resultados.

Estimamos que estas características hacen del presente documento testimonial una importante contribución a las técnicas operacionales de la comunicación educativa y abre, al mismo tiempo que sugiere, la posibilidad de futuras acciones similares.

I.: UN PROYECTO INNOVADOR

Para las instituciones organizadoras, el Curso-Taller de Radiodramas educativos constituyó, por sus objetivos y sus características, un curso excepcional, “fuera de serie”.

Para los participantes, según ellos mismos lo expresaron, “una experiencia fascinante, que los marcó definitivamente en su formación profesional y en su crecimiento personal”.

Para mí, como facilitador, una praxis pedagógica singularmente intensa, rica y completa. Una de las oportunidades en que sentí que pude dar más — y recibir más.

Por eso, cuando surgió la iniciativa de rescatarlo y publicarlo y se me pidió que reconstruyera el registro metodológico del Taller —su plan, sus pasos pedagógicos, las dinámicas y técnicas desarrolladas—, me pareció que valía la pena. Aun a sabiendas de lo limitado y parcial de tal reconstrucción. En efecto, un curso como éste es una metodología pero es también una vivencia, donde entran las inquietudes de los participantes, sus búsquedas, sus descubrimientos, sus aprendizajes, el aflorar de sus potencialidades creativas, la evolución, en fin, a

través de la cual fuimos construyendo juntos una concepción común. Ese proceso es casi intransferible; hay que haberlo vivido, no es fácil transmitirlo. De él sólo he podido recoger aquí algunos reflejos, algunos pincelazos; nunca toda su riqueza e intensidad.

Aun así, creo y espero que esta memoria pueda ser útil a los colegas docentes y les brinde ideas fértiles.

1. LAS BASES DEL PROYECTO

El curso se proponía formar guionistas-productores de radiodramas de contenido educativo y social.

Razones de peso justificaban un esfuerzo serio en tal dirección: la importancia del género, sus amplias y valiosas potencialidades como instrumento de educación popular, su indiscutible popularidad y atractivo, la preferencia de la que goza en las audiencias populares. Y, junto a ellas, la notoria escasez que existe en América Latina de buenos escritores de radiodramas y la necesidad de formarlos y estimularlos.

Se trataba, pues, de reunir en la sede de CIESPAL/R.N.T.C. en Quito a un grupo de escritores de talento y darles la oportunidad de capacitarse (o de completar y perfeccionar su capacitación) en el dominio del radiodrama educativo y social. Pero se quería ofrecerles una real oportunidad: una instancia formativa intensiva, completa y a fondo que les asegurase un buen aprendizaje de la radiodramatización. A partir de esa meta, las instituciones organizadoras concibieron un proyecto en el que varias características poco frecuentes se sumaban para darle singular relieve.

La metodología de Taller

La formación de futuros comunicadores sociales puede ser con frecuencia poco efectiva porque éstos no son suficientemente ejercitados en la práctica concreta de producir. En otros casos, se ofrece esta práctica, pero en una forma puramente técnica y normativa, que no brinda al estudiante la posibilidad de profundizar en el aprendizaje de modo de desarrollar su visión teórica y su capacidad crítica.

La metodología de Taller de Producción está demostrando ser una respuesta efectiva para la pedagogía de la Comunicación. Bien aplicada, ofrece al estudiante el dominio de los instrumentos técnicos de la elaboración de mensajes, estimula su creatividad y enriquece y afirma su personalidad; al tiempo que lo lleva a ser más crítico y autocrítico y a descubrir la relación entre las nociones teóricas recibidas y la práctica; más aun: a extraer pautas teóricas del mismo aprendizaje práctico.

Además, imprime al aula de Clase un gran dinamismo y cohesiona e integra al grupo de estudiantes a través del intercambio colectivo de sus creaciones.

a) Contenidos

En primer lugar, el curso debía comprender no sólo la escritura de guiones sino también la “puesta en el aire” de los mismos. En otras palabras, se capacitaría a los participantes como guionistas y a la vez como productores integrales, en condiciones de dirigir la grabación o emisión de sus obras.

Varios motivos avalaban esta determinación. La radio educativa latinoamericana necesita ambas competencias: gente capaz de escribir y gente capaz de producir bien. Por otra parte, en nuestra región no existe una especialización profesional demasiado discriminada: la realidad de las emisoras educativas, con sus serias limitaciones económicas, impone a su reducido personal la necesidad de saber cumplir varias funciones y concentra en un pequeño equipo humano la creación y producción de los programas. Además, ¿quién mejor que el autor, si está capacitado para ello, para dirigir su propio guión? Nadie como él sabe lo que quiere lograr, lo que ha querido expresar con cada matiz del diálogo, con cada inserción musical, con cada efecto de sonido. Pero quizá el factor más importante a favor de la inclusión de ambas destrezas, sea el de orden pedagógico: un escritor de radio —aun cuando después no asuma de hecho la dirección de sus obras— necesita imprescindiblemente de todos modos pasar por la experiencia de dirigir. Un buen guionista se forma en gran parte en el estudio, en el montaje. Es allí donde se aprende de veras a escribir para radio. Con el oído. Donde se adquiere el sentido de la radio, donde se conocen y se aprende a dominar los recursos y las posibilidades del lenguaje radiofónico.

b) Duración

Segunda condición: el curso requería una duración adecuada. No podía ser un cursillo de unos pocos días, como los que corrientemente se dedican a la práctica de algún género específico de radio. Permítaseme decir, apoyándome en mi ya larga experiencia docente, que no pocas veces algunas instituciones, llevadas de un optimismo tan falto de realismo como de sentido pedagógico, organizan cursos y ta-

lles de una duración sensiblemente insuficiente en relación a los objetivos fijados y a la materia objeto del aprendizaje. Es posible pronosticar de antemano el resultado final: un generalizado sentimiento de frustración, compartido por los participantes y el docente.

Diez semanas a tiempo completo —que tal fue la duración total fijada para este Taller— para practicar un solo formato radiofónico, puede parecer una exageración. Sin embargo, la evaluación final, en la que coincidimos los estudiantes y los profesores, demostró que ese había sido el tiempo mínimo requerido para iniciarse en un género tan rico y complejo como el radiodrama. Más aún: los participantes, unánimemente, encontraron que el curso había sido demasiado corto y recomendaron, con fundados argumentos, que en el futuro, de volver a realizarse, se prolongue su extensión total a no menos de doce o trece semanas.

c) El producto del Taller

Si se deseaba una práctica completa, cada participante debía tener la oportunidad de ensayar y acometer, bajo la guía y con la orientación de los docentes, una creación de cierta envergadura: no meros guiones sueltos, sino una serie orgánica. Se puso como meta que, como producto material del Taller, cada estudiante creara y escribiera una pequeña serie experimental compuesta de diez capítulos (o los diez primeros capítulos de una serie más extensa que luego, tras el curso, podría continuar).

d) La estructura modular

Ahora bien: era evidente que no se podía pretender que los estudiantes escribieran la serie íntegra —los diez capítulos— durante el curso, porque eso implicaba una muy prolongada permanencia en Quito —mucho más que las diez semanas programadas— con todos los inconvenientes derivados de una tan larga ausencia de su país: las exigencias familiares, las necesidades de sus instituciones, que no pueden prescindir por demasiado tiempo de sus productores más capaces. Sin contar ese estado de nostalgia, extrañeza y tedio que invade a los be-

carios de un curso internacional demasiado largo y que conspiraría contra la calidad e inspiración de los guiones que escribirían en tales condiciones.

Además, tampoco era lo ideal el que escribieran toda su serie en Quito, aislados de su medio, en un ambiente de enclaustramiento y de laboratorio. Una buena serie educativa hay que escribirla **in situ**, inmerso en el ambiente en que ella se ubica, con posibilidades de observar la realidad, explorarla, investigarla y de inspirarse en ella; en contacto directo con la gente que se quiere poner a vivir, actuar y hablar en los guiones.

Así, a partir de estas constataciones, nació la original idea de la estructura modular. El Taller se dividiría en dos períodos lectivos:

Módulo I (cinco semanas). Centrado en el guión. En él, amén de realizar otros ejercicios prácticos de escritura de guiones, cada participante elaboraría el proyecto de su serie y escribiría el guión piloto de la misma.

Etapla intermedia (seis meses). Una vez cursado el primer módulo, los participantes regresarían a sus respectivos países y allí, "sobre el terreno" escribirían los demás guiones de sus series. Es decir: pondrían en práctica los conocimientos y experiencias adquiridas en la primera parte del curso. Hacia la mitad de esta etapa, contarían con una instancia de evaluación y asesoramiento a distancia.

A los seis meses, regresarían a Quito con su serie terminada, para asistir al

Módulo II (otras cinco semanas). Centrado en la producción. Este permitiría la revisión y mejora de lo hecho durante la etapa intermedia. Y, fundamentalmente, se trabajaría la realización: la dirección de intérpretes, la musicalización, la sonorización, el montaje. Cada participante dirigiría la grabación de uno de los guiones de su serie.

Al regresar definitivamente a su emisora, los cursantes estarían capacitados para seguir grabando los demás programas. Y luego, para continuar escribiendo y produciendo nuevos radiodramas.

Obviamente, esta estructura modular significaba un aumento bastante considerable en los costos del curso ya que duplicaba el gasto de pasajes; habría que cubrir dos viajes de ida y vuelta de cada becario. Sin embargo, R.N.T.C. resolvió poner en práctica su proyecto. Consideró que de su experimentación podían salir innovadoras y útiles modalidades para la docencia de la comunicación en América Latina. Todo el curso fue encarado así, con un espíritu de experimentación y búsqueda; como una oportunidad de ensayar nuevas y creativas técnicas para la enseñanza-aprendizaje de la producción radiofónica.

e) Número de participantes

Por último, se vio también la conveniencia de que el número de participantes fuera limitado, a fin de poder brindarle a cada uno una amplia asistencia docente y permitirle hacer una práctica intensa. Es una regla constante en talleres creativos que existe una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes y oportunidades reales de participación activa y de práctica personal. Así, se resolvió que el cupo del curso no debía pasar de doce becarios.

2. EN BUSCA DE UNA METODOLOGIA

Planteando así el proyecto, CIESPAL y R.N.T.C. me invitaron a asumir la dirección docente del curso¹.

Tan pronto comencé a pensar en el futuro Taller y a visualizar los pasos a dar para asegurar su buen éxito, vi la conveniencia de introducir en él una etapa previa a distancia, en la que los participantes se prepararan con un trabajo personal de estudio y reflexión y llegaran así al curso trayendo ciertas nociones básicas ya adquiridas. Eso eco-

nomizaría mucho tiempo; de no hacerse así, habría que dedicar buena parte de esas preciosas cinco semanas a clases teóricas introductorias, quedando luego muy poco espacio para las prácticas.

La preparación que propuse por carta circular a los futuros participantes era fácil y sencilla. Consistía principalmente en la lectura de algunos capítulos de mi libro "Producción de Programas de Radio"² Probablemente, algunos ya lo habrían leído; sin embargo, aun así se les recomendó cumplir el plan propuesto, ya que leer un libro de corrido no es lo mismo que trabajarlo metódicamente, capítulo por capítulo, y con vistas a su inmediata aplicación como se les invitaba a hacerlo ahora.

El instructivo les sugería efectuar la lectura del siguiente modo:

- a) *Leer cada capítulo atentamente; subrayar las frases que parezcan más importantes e ir tomando breves notas: anotar los comentarios que el texto suscite.*
- b) *Llevar un cuaderno de registro; y al finalizar la lectura de cada capítulo, revisar las anotaciones realizadas y asentar en el cuaderno;*
 - los aprendizajes que se hayan sacado de la lectura; los aportes del capítulo que Ud. estime más importante para su trabajo de guionista; las nuevas ideas que puedan contribuir a mejorar su producción;*
 - las dudas, preguntas y dificultades que el capítulo le haya dejado, los puntos que se desea aclarar, precisar, ampliar;*
 - sus objeciones, sus discrepancias.*
- c) *Le invitamos a hacer también una evaluación de sus propios guiones confrontándolos con las orientaciones que da el texto. Después de estudiar cada capítulo del libro, revise a la luz de esos aportes los guiones que ha venido escribiendo hasta ahora. Pregúntese: ¿qué aspectos de los que expone este capítulo están bien logrados en este guión y qué otros, en cambio, no están teniendo en cuenta? ¿Qué debería mejorar de aquí en adelante en mi forma de concebir y escribir mis guiones?*

Anote sus observaciones en el cuaderno de registro. Y, en la medida que pueda, haga algo más: procure practicar, aplicar esas nociones, ensayar esos cambios en los nuevos guiones que le toque escribir en estos días. (Como se ve, una manera de estimular a los estudiantes a adoptar actitudes que iban a estar permanentemente presentes luego a lo largo de todo el taller: la autocrítica, el espíritu de superación, la aplicación práctica de los aprendizajes).

- d) *En los capítulos indicados del libro, encontrará varios ejemplos de guiones. Como todos estos programas están grabados por SERPAL, es posible que usted pueda conseguir las respectivas grabaciones (de lo contrario, avise inmediatamente a R.N.T.C. y le serán enviadas).*

Cada vez que llegue en el libro a un guión ejemplo, escuche la grabación siguiendo al mismo tiempo la lectura del guión respectivo. Observe cómo están indicados en el mismo los efectos sonoros, las inserciones musicales, las acotaciones para los actores, y como éstas han sido realizadas en la producción. Lea también con atención las notas que se añaden a cada guión ejemplo.

Seguía a continuación el programa de lecturas, que comprendía los capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 y 14 del mencionado libro así como los ejemplos de guiones de radiodramas anexos a dichos capítulos. Tal programa se presentaba organizado para ser realizado en once semanas y se podía cumplir holgadamente en ese lapso compatibilizándolo sin dificultad con el trabajo habitual de los participantes, ya que equivalía promedialmente a la lectura de menos de 30 páginas semanales.

El instructivo concluía haciendo ver la importancia de la etapa y motivando y estimulando a cumplirla:

“Es bueno recordar que esta etapa preparatoria, aunque cada uno la realice individualmente y a distancia, ya es parte del Taller. Este no comienza el 26 de septiembre: comienza ahora, con esta preparación.

Del buen cumplimiento de la misma, depende decisivamente el aprovechamiento personal que cada participante obtendrá de esta expe-

riencia y el éxito colectivo del Taller como empresa común. De ahí la importancia de que cada uno cumpla su compromiso consigo mismo y con sus futuros compañeros”.

Esta preparación a distancia resultó ciertamente útil e importante: ahorro tiempo, hizo innecesarias las clases teóricas introductorias, facilitó el trabajo; permitió iniciar el curso con una base teórica mínima ya presente e hizo que habláramos desde el primer día un cierto lenguaje común.

El plan, sin embargo, suponía un ideal no fácil de realizar en una región como América Latina, donde las comunicaciones funcionan tan azarosamente y las trabas burocráticas, en cambio, con tanta pertinacia: el de que todos los doce participantes estuvieran seleccionados y confirmados por sus respectivas instituciones por lo menos once semanas antes del comienzo del módulo. Obvio es decir que no pudo ser así y que no todos, por consiguiente, pudieron cumplir íntegramente su etapa preparatoria. Algunos, confirmados a última hora, no alcanzaron a hacer las lecturas sino muy parcialmente y de prisa. Ciertamente, ya en el taller, se notó la diferencia entre los que habían podido cumplir el plan y los que llegaron con poca preparación; y tuve cierta dificultad para nivelarlos.

Un segundo paso previo

Como ya señalé, el módulo iba a incluir, como uno de sus componentes centrales, la creación de series. Vi que también este aspecto necesitaba ser previsto y preparado durante esa etapa previa. Una buena serie, en efecto, no suele idearse de improviso: hay que pensarla y madurarla. Muchas, además, requieren, para poder proyectarlas, cierta investigación previa, cierta documentación; o la comprobación de que existe disponible el material documental sobre el cual basarse.

Si los participantes eran tomados de sorpresa por esta exigencia al llegar a Quito y ya iniciado el curso, muchos podían verse desbordados por ella; verse obligados a improvisar de prisa y bajo presión una idea anodina e inconsistente; o encontrarse “en blanco”, sin la documentación básica que les permitiera formular y concretar su proyecto.

Consideré que esta dificultad podía obviarse —al menos en parte— si los participantes eran previamente advertidos de que en el curso tendrían que definir sus respectivas series. Les escribí una segunda carta al respecto, en la que les adelanté unas nociones básicas acerca de las características y requisitos de una buena serie radiofónica y les invité a ir pensando y madurando ya desde ese momento la idea y los contenidos de la serie que cada uno quisiera escribir. Les señalé asimismo la conveniencia de hacer algunas investigaciones previas y/o reunir y traer la documentación necesaria si su idea de serie requería de tales apoyos.

Aproveché esta segunda carta, además, para comenzar a establecer una relación con ellos. La escribí en un estilo jovial, informal, afectuoso. Traté de combatir desde el principio toda imagen profesoral y de lograr que comenzaran a verme y sentirme como un amigo deseoso de ayudarlos y de compartir con ellos una experiencia creativa que prometía ser interesante y valiosa. Le dí forma de pequeño guión: de imaginario diálogo entre el destinatario y yo; así, informalmente y como bromeando, introducía ya el estilo dialogal que ellos luego habrían de trabajar durante todo el taller de radiodramas. Supe después, porque me lo comentaron, que esa carta les cayó muy bien, les resultó motivadora y les hizo esperar el curso con renovado interés y entusiasmo.

En cuanto a lo que ella se proponía, resultó bastante efectiva: casi todos los participantes llegaron al curso con algunas ideas de serie ya pensadas o al menos con algún esbozo inicial; sabiendo aproximadamente lo que querían hacer. Varios trajeron también documentación que les permitió plantear su proyecto y desarrollar su guión piloto y sin la cual se habrían encontrado imposibilitados de hacerlo. Algunos habían realizado incluso ciertas investigaciones preliminares. Creo que, en cambio, sin la previsión de esa carta, el taller se hubiese visto bloqueado y su resultado seriamente comprometido.

3. EL DISEÑO DEL PRIMER MODULO

En tanto los participantes cumplían su etapa preparatoria yo me dedicaba a la mía: la planificación del primer módulo. A lo largo de unos cuantos días de reflexión, fui perfilando su diseño, su metodología, sus modalidades básicas de funcionamiento.

1. Ante todo, se trataba de un **taller de producción**, lo cual ya implicaba unas orientaciones metodológicas:

- Un fuerte énfasis en los trabajos prácticos: la práctica como centro y base del aprendizaje.
- Activa participación de los estudiantes.
- Sesiones de grupos de discusión.
- Dinámicas que lleven a compartir los aprendizajes y favorezcan el enriquecimiento colectivo: en un buen taller, todos aprenden con los logros y con los yerros de todos.
- Actitud abierta, de experimentación, de búsqueda.

2. En segundo lugar, quise dar un amplio espacio y un particular valor e importancia a las **puestas en común** de los trabajos individuales y a la evaluación colectiva de los mismos. Cuando se les asigna tiempo suficiente y se las planifica adecuadamente, esas instancias de puesta en común y de escucha crítica y creativa, constituyen uno de los momentos más fecundos en aprendizajes. Además, sirven para unir e integrar al grupo; para que todos compartan sus procesos personales y vivan la evolución creadora de sus compañeros; para que se ayuden mutuamente y se complementen.

3. Sin embargo, al mismo tiempo que colectivo, este Taller debía ser muy **"personalizado"**. Los docentes debíamos tener oportunidad de trabajar individualmente con cada participante. Cada autor es una personalidad diferente, con su estilo, con su ritmo de captación, con sus dificultades propias. Para poder ayudar efectivamente a un escritor que está iniciándose, es necesario dedicarse a él, conocerlo, comprenderse de su personalidad, establecer una relación personal de confianza, sentarse a solas con él guión en mano, leerlo y revisarlo

juntos detenidamente; ayudarlo a tomar conciencia de sus fallos y a encontrar las soluciones para superarlos.

Creo que a veces los facilitadores no logramos ayudar suficientemente a nuestros estudiantes y aportarles todo lo que podríamos porque no buscamos ni favorecemos esos apartes; o porque el taller que debemos coordinar es tan corto y de plazos tan apremiantes que ellos se nos hacen materialmente imposibles. En este taller, eran viables y me hice el propósito de propiciarlos.

Así, en el conjunto del módulo, la dimensión grupal y la individual debían equilibrarse. Preví el tiempo y los canales para que estas instancias individuales pudieran darse.

Los contenidos, las prácticas

Una vez establecidos estos criterios centrales, comencé a trabajar el programa del taller y sus contenidos.

1. Debíamos partir de algunos ejercicios introductorios sencillos; no enfrentar a los participantes desde el inicio a la complejidad del radiodrama sino ir acercándonos a ella paulatinamente, por sucesivos pasos.

En estos ejercicios preparatorios, los estudiantes no necesariamente debían comenzar teniendo que escribir textos. Era mejor partir de prácticas orales de expresión espontánea que los llevaran a un descubrimiento gradual de la expresión dramática. Primero, hablar y escucharse; sólo después escribir.

2. El paso siguiente consistiría en la adaptación de un cuento literario. Esto es, en convertir un texto de prosa narrativa en un radiodrama.

3. Luego vendría la elaboración de proyecto de serie; y, por último.

4. La redacción del guión piloto de la misma.

Inserté y ubiqué también en este programa algunas —muy pocas— sesiones expositivas y una jornada de introducción al sonido.

El cronograma

Ya precisados los cuatro bloques centrales del programa y los contenidos complementarios, me aboqué a ubicarlos y dimensionarlos en el tiempo; esto es, a establecer el cronograma. Seguramente, los colegas que me leen deben haber pasado como yo, cada vez que les toca preparar y diseñar un taller, por ese momento doloroso y traumático en el que chocamos con la realidad del tiempo disponible. Por más vueltas que le damos, por más variantes que ensayamos, todos esos hermosos ejercicios que hemos imaginado se resisten tercamente a entrar en las casillas del cronograma. En mi caso, cuando cuantifiqué el plan ideal que había concebido y sumé las horas que esas prácticas insumirían —incluyendo sus respectivas puestas en común— me dio un total de 32 jornadas de trabajo. Y el taller era de cinco semanas, es decir, de 24 días hábiles lectivos. Tenía, pues, un “pequeño” sobrante o excedente de ocho días...

No tuve más remedio que, con mucha pena, talar y podar: suprimir varios de los ejercicios, reducir la duración de otros, dar menos tiempo para las prácticas, acortar las puestas en común. Aun así, los 24 días no alcanzaban. Contando con que el grupo —por lo que de él ya sabía— iba a ser entusiasta, trabajador e interesado en sacar el máximo provecho de la experiencia, me atreví a “robarle” un sábado y medio de sus fines de semana. Así, llegué finalmente al cronograma.

En las páginas que siguen, el lector encontrará la descripción detallada de cada uno de estos pasos, tal como se fueron dando en su puesta en práctica.

**CURSO – TALLER
DE PRODUCCION DE RADIODRAMAS
Etapa I - 26 de Sept. al 28 de Oct. de 1983**

C R O N O G R A M A

LUNES	26	PM	INTRODUCCION AL CURSO
MARTES	27	AM	
		PM	EJERCICIOS DE DRAMATIZACION
MIERCOLES	28		
JUEVES	29	AM	REFLEXION SOBRE EL RADIODRAMA
		PM	
VIERNES	30		ADAPTACION DE CUENTOS
SABADO	1	AM	
LUNES	3		
MARTES	4		
MIERCOLES	5		
JUEVES	6		
VIERNES	7		
LUNES	10		EXPERIMENTACION CON SONIDOS
MARTES	11		PROYECTOS DE SERIES Y ESQUEMAS DE LOS GUIONES-PILOTO
MIERCOLES	12		
JUEVES	13		
VIERNES	14		
SABADO	15		

LUNES	17		GUIONES PILOTO
MARTES	18		
MIERCOLES	19		
JUEVES	20		
VIERNES	21		
LUNES	24		
MARTES	25		
MIERCOLES	26		
JUEVES	27		
VIERNES	28	AM	PLAN DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION DEL TALLER

NOTAS A PIE DE PAGINA (CAPIT. I)

¹ Séame permitido agradecerles aquí el privilegio que significó el estar al frente de un proyecto tan estimulante y la distinción que me concedieron al confiármelo.

² Mario Kaplún - "Producción de Programas de Radio. El guión, la realización". Colección Intiyán, CIESPAL, Quito, 1978.

II.: EL PRIMER MODULO

TIEMPO DE GUION

1. DATOS BASICOS

Fechas.- El módulo comenzó el lunes 26 de septiembre de 1983 y finalizó el viernes 28 de octubre.

Participantes.- De un total de más de ochenta solicitudes, fueron seleccionados doce participantes procedentes respectivamente de Bolivia (2), Colombia, Costa Rica (2), Ecuador (3), Honduras, México, Perú y República Dominicana. Eran cuatro mujeres y ocho hombres. Todos trabajaban en radio educativa y cultural, aunque con distintas funciones y diferentes grados de experiencia.

Todos estaban escribiendo —o habían escrito— para radio; pero casi ninguno tenía experiencia en radiodramas. Y aun menos de carácter educativo o social. Los pocos que tenían práctica del género, habían producido hasta entonces, bien radionovelas comerciales, bien dramatizaciones didácticas de divulgación de conocimientos (y hay una notoria diferencia entre el radiodrama educativo y el didáctico).

El grupo era, pues, en relación a la materia objeto de aprendizaje —y también, obviamente, en sus personalidades, sus condiciones como radioescritores, sus aptitudes de creatividad, sus niveles de formación, etc.— bastante heterogéneo.

Docentes.- Para este primer módulo se contó con dos docentes. Durante las dos semanas iniciales, dedicadas a los ejercicios introductorios, la facilitación estuvo a mi cargo; a comienzos de la tercera, cuando entramos en las prácticas centrales, se incorporó, conforme a lo previsto, la profesora Ana Hirsz y ambos compartimos la facilitación. El taller se enriqueció con su valiosa experiencia como creadora y autora de radiodramas y con sus relevantes condiciones pedagógicas.

La práctica confirmó que la dotación de dos docentes estaba plenamente justificada y era imprescindible en un taller de estas características. La misma permitió asegurar a los estudiantes la atención individual requerida. Muy difícilmente un solo facilitador habría podido multiplicarse y estar a la disposición de todos los participantes cada vez que ellos demandaran su consulta; ni seguir simultáneamente el hilo y el proceso de elaboración de doce proyectos y otros tantos guiones.

Para la sesión de experiencias con sonidos, se contó también con la colaboración de Walter Ouro Alves —profesor estable de los cursos regulares de R.N.T.C.— y del técnico del centro Félix Clercx.

Facilidades.- Dispusimos de **dos salones**, que sirvieron como aulas y a la vez como salas de redacción en los días en que los participantes escribían sus trabajos. Ambos estaban equipados con un número adecuado de **máquinas de escribir**, instrumento básico de labor en un taller dedicado a la producción de guiones.

Contamos asimismo con acceso permanente a un servicio rápido de **fotocopiado**. Ello hizo posible que, tan pronto los participantes terminaban de escribir sus originales, éstos fueran inmediatamente reproducidos con copias para todos, a fin de poder iniciar sin demora las respectivas puestas en común. Es sumamente conveniente, en

efecto, que, para compartir y evaluar los guiones de sus compañeros, cada participante pueda disponer de una copia del mismo y lo tenga a la vista: una pura audición de su lectura hecha por el autor no es suficiente para apreciar bien los detalles del texto y revisarlo objetivamente a la hora de hacer su evaluación. Gracias al servicio de fotocopiado, este requisito pudo cumplirse sin que originara pérdidas de tiempo ni espacios muertos; y el curso fluyó ágilmente.

Para la sesión de experiencias con sonidos, contamos con el **estudio de grabaciones** del Centro. Asimismo, se dispuso de **grabadores portátiles** para algunas prácticas que los requerían.

2. LOS PRIMEROS EJERCICIOS

1er. día (lunes 26-IX)

Casi toda la primera mañana fue dedicada al acto inaugural oficial del curso, una presentación de CIESPAL seguida de una visita al edificio con útil información orientadora sobre los servicios a disposición de los estudiantes; y a las formalidades administrativas de inscripción y régimen de becas. Ya cercano el mediodía, arrancamos con el curso propiamente dicho.

1. “Expectativas y temores”.- Tras la habitual ronda de presentaciones, en la que cada uno se dio a conocer brevemente, invité a los participantes a poner en común sus expectativas respecto al taller —lo que cada uno esperaba de él— y también sus dudas, sus reservas, sus temores. Esta dinámica suele ser muy adecuada para “romper el hielo” inicial y comenzar a conocerse y a comunicarse; y resulta orientadora para el facilitador: le da una primera visión de las inquietudes de los participantes y de sus personalidades cuanto de sus aspiraciones y aprensiones, para así responder mejor a las primeras y tener en cuenta a estas últimas a fin de ir superándolas.

Comenzamos este intercambio valiéndonos de un sociodrama. Siempre es mejor partir de un sociodrama que de expresiones pura-

mente verbales. Cuando se verbaliza, es fácil que se responda con ideas convencionales y estereotipadas; en un sociodrama, en cambio, hay más posibilidades de que afloren en forma espontánea los sentimientos verdaderos. Por otra parte, puesto que estábamos iniciando un taller de dramatización, era útil introducir ya desde el primer momento, una forma viva, actuada y dialogada de comunicación.

Invité, pues, a dos voluntarios a representar una conversación —real o imaginaria— tenida en su país antes de su partida para Quito, con un amigo, un familiar o un compañero de trabajo, en la que éste le preguntaría sobre el curso al que iba a asistir y él le contaría lo que sabía acerca de él, lo que esperaba y lo que temía.

Cuando hubo dos voluntarias que se ofrecieron para representar la escena (suele suceder que las mujeres son menos inhibidas que los hombres para estas instancias iniciales), les dí algunos minutos para que, aparte, ambas se pusieran de acuerdo sobre el lugar de la escena, circunstancias y relación existente entre las interlocutoras. Ese acuerdo previo, amén de asegurar la naturalidad y verosimilitud de la improvisada escenificación, planteaba ya de paso ciertas exigencias básicas de todo guión radiodramático: definir con precisión quiénes son los personajes de cada secuencia, qué relación hay entre ellos, dónde están y qué están haciendo.

Por lo que se vio en su representación, las dos actantes habían decidido ubicarla en casa de la viajera, la noche antes de su partida para Quito, mientras preparaba su maleta; y su interlocutora era una prima suya, con la que había una relación de gran amistad. La escena tuvo bastante naturalidad, incluso simpáticos toques de humor y de cotidianidad, y fue rica en información. Salieron muchas cosas interesantes en cuanto a las esperanzas y las dudas respecto al curso.

Luego, invité a las dos participantes a invertir sus papeles: la que había actuado como indagadora asumiría ahora el papel de becaria y viceversa. Se cambió también el escenario y la relación entre ambas. Asistimos ahora al diálogo con una compañera de trabajo, superficial y mordaz, que se mostraba escéptica en cuanto a la utilidad

del curso y presumía que su compañera iba más bien a pasear, más atraída por la posibilidad de hacer turismo y salir de la rutina diaria, que sinceramente interesada por formarse y aprender. Lo cual obligó a la protagonista a alegar, a defenderse, a expresar sus intereses y motivaciones profundas.

Después supimos que ambas situaciones representadas eran bastante reales y que las dos participantes habían vivido en los días previos al curso encuentros muy semejantes a los que reprodujeron.

Resumí brevemente las expectativas y reservas aludidas en los sociodramas. Seguramente, cada participante traía también las suyas. Invité a todos a conversar unos minutos con su compañero más próximo y a compartirlas. Después, pedí a las parejas que se agruparan de a dos —esto es, que se formaran equipos de a cuatro— e intercambiaran sus impresiones (con lo cual de paso, como se ve, íbamos creando un ambiente de participación y de comunicación). Luego, un integrante de cada cuarteto resumió para los demás lo conversado en su equipo.

Recogí y registré en una hoja grande de papelógrafo o rotafolio lo que iba apareciendo en los tres resúmenes. El grupo tuvo ante su vista algo así como un retrato colectivo de sus inquietudes. Comenté y resumí lo más relevante. El grupo manifestaba una acentuada sensibilidad social e interés por adquirir conocimientos de radio no tanto en función de su propia formación profesional y técnica, sino en el deseo de poder servir mejor a los sectores populares. Veía en el radiodrama un instrumento de educación popular que quería aprender a utilizar bien. Tuve la impresión de un grupo dispuesto a trabajar en serio; percibí una positiva actitud común de madurez y de compromiso.

Luego, quise compartirles yo también mis propias esperanzas y temores. Les dije que esperaba mucho de la creatividad y de la voluntad de trabajo de todos ellos; puesto que estábamos en un taller de creación colectiva, el éxito del mismo dependía decisivamente de lo que el grupo pusiera de sí. Les comuniqué mi permanente deseo de

transmitir a otros escritores mi experiencia en la creación de radio-dramas: a esa altura de mi vida profesional sentía como un compromiso y como una misión social el de transferirles mis aprendizajes para así contribuir a formar una generación de relevo. Y, en ese sentido, me comprometía a brindarles abiertamente y sin recelos cuanto sabía: todos mis "secretos profesionales". Esperaba también que del Taller salieran productos valiosos, obras de radio que constituyeran aportes educativos y sociales a los pueblos latinoamericanos; instrumentos útiles de educación popular y de transformación social.

En cuanto a los temores, les describí la tensión que como facilitador se me plantearía al manejar esa materia tan delicada que es el estilo y la personalidad creativa de cada participante. ¿Sabría encontrar siempre el equilibrio para facilitarles recursos y apoyos sin imponer inadvertidamente mis propios criterios, mi propio estilo personal? Les hice ver los dos riesgos extremos a los que me vería enfrentado en mi función: uno, el de "borrarme" y anularme, esto es, caer en el error de ser demasiado parco y medido en mis aportes por el temor de coartar su libertad creativa; otro, opuesto, el de excederme en mi función y avasallarlos, impidiéndoles así el encontrar y desarrollar su propia expresión. Les pedí que, con sus observaciones y sus críticas sinceras, me ayudaran a encontrar el justo equilibrio.

Les hablé también de mi temor a que esperaran de mí recetas mágicas, fórmulas universales para escribir radiodramas, cuando en realidad no las hay. Y, por último, del temor a que me vieran como el profesor, el "magister" y no como yo deseaba: es decir, como el facilitador; y, más aun, como un amigo.

2. Presentación del Taller.- Tras el almuerzo, comenzamos la sesión de la tarde con una introducción al Taller.

En diálogo, conversando, respondiendo a las preguntas del grupo y abriendo espacio a sus comentarios, hablamos de los objetivos del curso, de su estructura y sus características, de lo que significa la modalidad de taller; presenté el programa y distribuí a todos copias del cronograma. En efecto, soy partidario de que el mismo sea conocido

por los participantes y esté en su poder. Ello les permite ubicarse bien; saber día a día en que se está, qué se ha hecho y qué queda por hacer. Les da la sensación tranquilizadora de estar participando en una actividad organizada y planificada.

3. Asignación de entrevistas individuales.- A continuación les anuncié que en el plan de funcionamiento del Taller, se había previsto espacios para entrevistas y consultas personales con el facilitador, a fin de que pudieran conversar, volcar dudas y dificultades, expresar cómo se iban sintiendo en el curso y solicitar los apoyos que sintieran necesarios. Estos espacios estarían permanentemente abiertos como canales de diálogo.

Una primera serie de entrevistas comenzaría tres días más tarde —el jueves— con el objeto de conocernos mejor; pero, sobre todo, para conversar individualmente con cada uno acerca de la serie que se proponía escribir: analizar y discutir la idea de la misma para ir madurándola y ajustándola antes del período fijado para la formulación definitiva del proyecto y su presentación.

Había dos entrevistas por día. De ese modo, antes de finalizar la segunda semana, todos habrían tenido la suya. Establecimos los turnos, cada uno se anotó y supo el día y la hora de su respectiva entrevista.

4. Dinámica de integración: “caminar juntos”.- Después los invité a salir a un espacio descubierto, al aire libre. Era otra forma de “romper el hielo”, de favorecer la integración del grupo. El edificio CIESPAL es amplio y confortable, pero un tanto formal y severo. Quería que, en ese primer día, no se sintieran tan rodeados de paredes. Les pedí que subiéramos a la azotea, a cielo abierto.

Allí hicimos la dinámica de “caminar juntos”, la que consiste en lo siguiente: los participantes se ubican bastante distantes el uno del otro, cierran los ojos y, a una indicación del facilitador, avanzan un trecho con los ojos cerrados. Luego, a una nueva indicación, cada uno comienza a buscar a tientas un compañero. Cuando dos se en-

cuentran, se toman del tallo o de los hombros y, siempre con los ojos cerrados, caminan juntos otro trecho, hasta que se les invita a detenerse y a abrir los ojos nuevamente.

Les pregunté qué habían sentido y experimentado. Para unos, el ejercicio había resultado placentero; a otros les había producido una cierta angustia. En sus comentarios, casi todos señalaron la dificultad de caminar adaptándose al ritmo del otro. Les sugerí que esa era una forma primaria y física de lo que en comunicación llamamos “empatía”; y traté de que vieran la analogía de esa experiencia con la radio y con la creación de radiodramas. En la reflexión dialogada, vimos que en el radiodrama tenemos que aprender a **caminar juntos** con los personajes de nuestra historia: que ellos nos marquen el paso, que nos dicten la lógica dramática de cada situación. Y también —y sobre todo— debemos caminar juntos con nuestros oyentes, que tienen su propio “caminar”, su propio ritmo distinto al nuestro...

5. El juego de los retratos. Regresamos al salón; y completamos ese primer día con un ejercicio de observación e imaginación: el juego de los retratos. Al que también podríamos llamar “Es —me lo imagino — imagino que una vez...” Cada uno retrataría al mismo compañero con el que, por azar, le había tocado caminar en la dinámica anterior.

El retrato que cada uno trazaría de su compañero, constaría de tres elementos:

a) Contar cómo es. Describirlo físicamente. Seleccionar sus rasgos más definitorios, más característicos y sobresalientes. Ser muy gráfico en esa descripción, como si fuera hecha para oyentes que no conocen a esa persona, que no pueden verla y tienen que imaginársela a través de ese retrato. Un esfuerzo, en fin, por caracterizar a un personaje, por hacerlo visualizable por medio de la palabra.

b) Cómo lo imagino. Su personalidad, su modo de ser, su carácter. Si bien aun los participantes apenas se conocían, se trataba de que, a partir de la apariencia física del compañero y de lo que hubie-

ran podido observar de su comportamiento, intentaran imaginar su psicología, sus costumbres, su manera de actuar, sus virtudes, sus defectos. No tanto con adjetivos, sino sobre todo con verbos, describiendo acciones (por ejemplo: “si lo critican, se deprime mucho” o “cierra cuidadosamente todas las puertas antes de acostarse”...)

c) Imagino que una vez... Algo que nos imaginamos que le sucedió una vez. Alguna anécdota imaginaria en la existencia de nuestro retratado; un hecho —risueño o dramático— que lo pinte y que ayude al oyente a conocer mejor su personalidad y su idiosincracia.

Para preparar su retrato, cada participante podía escoger bien escribirlo íntegramente, bien tomar breves notas sintéticas que luego desarrollaría más al presentarlo oralmente (creo que la mayoría se inclinó por esta segunda opción), bien no escribir nada sino tan sólo pensarlo para luego transmitirlo. Dispusieron de 15 minutos para preparar sus retratos y de 5 para leer o decir cada uno el suyo. Era parte del juego el ajustarse estrictamente a esos tiempos: ser rápidos para reunir sus observaciones y para imaginar y ser sintéticos para transmitirlos. Un rasgo expresado en una frase concisa y gráfica dice más y tiene más vigor que una extensa descripción.

Después de que cada uno presentaba su retrato, el grupo —incluido el propio retratado— podía hacerle otras preguntas acerca del personaje (por ejemplo: “¿le gusta ir a fiestas?”, “¿es puntual?”, “¿falta con frecuencia al trabajo?”, etc.

Resultó un ejercicio divertido y motivador; sumamente rico en observación e imaginativo. Hubo retratos muy vivos. En el comentario posterior, vimos la importancia que tiene para el radiodrama el visualizar bien a cada personaje, compenetrarse de su personalidad, así como la capacidad de imaginarlo y de describirlo y pintarlo con pocas palabras. Era importante, en efecto, que, desde el principio, los futuros guionistas superaran la tendencia, tan generalizada entre los principiantes, de ver a sus personajes como meros estereotipos convencionales y comenzaran a trabajar su riqueza humana, su diversidad y complejidad psicológica.

El ejercicio contribuyó también a la integración del grupo, ya que cada uno debió intuir o imaginar y valorar las cualidades de un compañero, su potencial humano. Más aun porque la elección del retratado no fue hecha por preferencias o simpatías personales sino que quedó librada al azar de aquella caminata a ojos cerrados.

2o. día (27-IX)

1. Puesta en común de las lecturas. Dedicamos la mañana a poner en común la etapa preparatoria de lectura del libro y de escucha de ejemplos.

A tal fin, formamos tres equipos de cuatro participantes cada uno. Basándose en el cuaderno de registros que cada participante había llevado, los equipos recapitularon los aprendizajes y aportes más relevantes que habían extraído de la lectura, las dudas más importantes que sentían necesario aclarar y las objeciones y discrepancias. Cada equipo designó un relator encargado de recoger y exponer sus aportes y planteamientos.

Luego, volvimos a reunirnos todos en plenaria e hicimos una primera rueda en la que cada equipo, a través de su respectivo relator, presentó el resumen de sus aprendizajes más valorados, los que comentamos y ampliamos; y una segunda rueda para aclarar y despejar dudas. En cuanto a discrepancias no aparecieron: no sé si porque en realidad no las tenían o porque aun no se sentían con suficiente confianza para expresarlas. Así que fui yo el que discrepé conmigo mismo. La creación radiofónica no es una receta inmutable: el libro ya tenía seis años de escrito y había en él cosas que yo ahora le cambiaría y le corregiría. Las señalé.

El coloquio resultó útil. Fue un buen repaso, una ágil revisión de las nociones y orientaciones básicas para el Taller; redondeó la etapa preparatoria y la colectivizó. Su principal mérito fue el de contribuir a crear un lenguaje y un pensamiento comunes: ya no era yo —el autor del libro y el facilitador del curso— el que hablaba, sino los participantes mismos los que expresaron su propia reelaboración personal.

2. Improvisaciones dramáticas. La práctica de la improvisación dramática (o "sociodrama", como también suele llamársela) ocupó la tarde de ese segundo día. La inclusión de este ejercicio respondía a los criterios que ya expuse anteriormente: no partir de la escritura de guiones sino descubrir primero ciertas características del drama a través de actuaciones orales espontáneas. En el caso de la improvisación dramática, eliminábamos otra dificultad propia del drama radiofónico: el tener que expresar todo únicamente a través de la palabra y el sonido. Era conveniente postergar el abordaje de esa dificultad; llegar a ella gradualmente. Para este primer ejercicio dramático, los participantes podían valerse también de los recursos visuales: el espacio escénico, los movimientos, los gestos.

Dejamos el salón e invadimos un hall donde disponíamos de más espacio para movernos.

Comencé por ubicar la práctica de la improvisación. Hablé de Stanislavsky; de cómo este gran director y maestro teatral desarrolló las virtudes de la improvisación dramática (es decir, de la actuación improvisada, sin texto ni libreto, en la que los intérpretes viven y crean una escena a partir de un tema, de un esbozo de situación sugerido por el instructor) para la formación de actores. Propuse que, en nuestro taller, experimentáramos esta modalidad como un paso introductorio al radiodrama.

Antes de comenzar las improvisaciones, recapitulamos, con los aportes de los participantes, lo que necesita un actor para vivir un personaje y una situación sobre el escenario. En primer lugar, construir un personaje real, con personalidad, con psicología consistente. "Saber" cómo camina, cómo habla, cómo siente, cómo reacciona, cuál es su estado de ánimo en ese momento. "Meterse" dentro de él, vivirlo, sentirlo; y mantenerlo todo el tiempo que esté en escena. En segundo lugar, vivir la situación. Y una condición para poder lograrlo, es que dicha situación esté bien precisada: ¿dónde sucede? ¿cómo es el lugar? ¿qué objetos hay allí? ¿qué hora es? ¿qué tiempo reina: hace frío, calor, llueve...?

Todo esto **se aplica también a la creación de un radiodrama** y la improvisación dramática nos ayudaría a practicarlo.

Tras estas orientaciones, fui proponiendo distintas situaciones y los participantes escogieron aquellas que querían representar. En cada caso, disponían de unos diez minutos para pensar y perfilar sus personajes y para ponerse de acuerdo en los detalles (lugar, circunstancias, etc.); y luego actuaban su improvisación.

He aquí algunos ejemplos de los temas propuestos:

— **El visitante inoportuno.** Un hombre está en su casa, a punto de salir, cuando llaman a la puerta. Es un ex-compañero, a quien hace años que no ve y que llega sin anunciarse. El dueño de casa no sabe cómo sacárselo de encima (lo están esperando) pero el visitante no se mueve. En realidad, tiene un problema grave (o está pasando por una profunda crisis interior) y ha venido porque necesita ayuda o amistad, pero no lo expresa porque el otro no lo propicia.

— **La viajera preocupada.** En un ómnibus o un tren de largo recorrido, una viajera sumida en silencio, preocupada, afligida. A su lado, otra pasajera o pasajero, desconocido, la observa. Quisiera saber qué le pasa, ayudarla...

— **En un comercio.** Personajes: un comprador tímido e indeciso y el vendedor o vendedora (tema propicio para una escena humorística).

Como puede apreciarse, sólo se da el punto de partida, el arranque de la situación. Lo demás, lo tienen que imaginar y desarrollar sus mismos actores.

Después de representada cada escena, la comentábamos colectivamente: ¿la vimos real, verosímil? ¿Los personajes eran vividos, se mantenían a lo largo de toda la acción? ¿Sus reacciones eran lógicas? ¿Los diálogos sonaban naturales, convincentes? En algún caso, repetimos por segunda vez el mismo tema con otros actores para tener y poder comparar dos versiones.

Al final de la tarde, hicimos una reflexión colectiva: ¿qué hemos aprendido en relación al radiodrama? ¿Qué implica crear un personaje, una situación?

En un balance del curso, diría que ésta fue una de las prácticas más fecundas en descubrimientos y en aprendizajes. Hubo improvisaciones muy bien logradas. Pero aun las eficientes resultaron muy útiles y aleccionadoras, ya que en ellas afloraron las carencias propias de los guionistas incipientes: personajes convencionales, diálogos carentes de naturalidad, exceso de palabras innecesarias, reacciones contradictorias y poco verosímiles, discursos retóricos y declamatorios, explicaciones reiterativas...

Gracias a las críticas colectivas, los participantes comenzaron a tomar conciencia de esas tendencias trilladas y de la necesidad de superarlas. La práctica los “problematizó”. Comenzaron a ver el radiodrama como algo vivo, con sus exigencias y su “lógica dramática” interna y no como un mero vehículo para transmitir contenidos y “enseñar” cosas.

Es lástima que sólo hayamos podido dedicar una tarde a esta actividad. Con más tiempo, pudiendo analizar más cada ejercicio, repetirlo a fin de mejorarlo, introducirle distintas variantes, habríamos podido sacarle aun más provecho. De todas maneras, resultó muy efectiva.

Otra interesante posibilidad que no se me ocurrió entonces y me surge ahora, habría sido la de invitar a los participantes, inmediatamente después de estas improvisaciones, a escribir pequeños guiones radiofónicos inspirándose y basándose en esas mismas situaciones.

3er. día (28-IX)

Ese tercer día íntegro estuvo consagrado a una práctica que podríamos denominar de **mini-radiodramas** grabados.

Se trataba de seguir improvisando, sin escribir guiones todavía; pero ya en función de la radio. Para ello formamos tres equipos, les

entregamos sendos grabadores y los invitamos a crear colectivamente y grabar un mini-radiodrama.

Para esta nueva práctica, mantuvimos las dos condiciones ya presentes en la anterior: personajes consistentes y situaciones precisas y reales. E incorporamos otra nueva: captable por el oído. Ya no tendríamos escenario visible ni podríamos valernos de movimientos y gestos, sino sólo de los diálogos y, eventualmente, de los sonidos. La situación tendría que ser clara auditivamente. Entrábamos así en las exigencias del medio radiofónico.

Añadimos aun una cuarta condición: que la historia tuviera un objetivo educativo o social; que la situación fuera adecuada para generar en los oyentes una reflexión o una discusión.

Por otra parte, seguíamos aun practicando la improvisación oral. No habría guión: los diálogos serían improvisados, espontáneos. Creo que, antes de abordar la escritura de guiones, es bueno realizar ejercicios como éstos. Para escribir para radio, es fundamental ejercitar el oído y aprender a escucharse uno mismo.

Esta vez, la situación habría de ser totalmente ideada y creada por cada equipo, sin partir de un esbozo propuesto por mí. Sin embargo, me pareció interesante que los tres mini-radiodramas giraran en torno a un tema común, a un mismo problema. De entre muchos propuestos, al final hubo acuerdo en escoger como tema **el trabajo**. Los tres equipos crearían, pues, breves historias dramatizadas que aludieran a problemas de trabajo.

Dispusieron de toda la mañana y parte de la tarde para sus producciones. Hacia mitad de la tarde, nos reunimos en plenaria para escucharlas y comentarlas.

Antes de comenzar la puesta en común, tuve cuidado de preparar un **clima propicio**. Iba a ser la primera evaluación recíproca. **Una evaluación es muy provechosa si se hace y se recibe con la disposición adecuada; pero puede ser peligrosa y negativa si se realiza con agresi-**

vidad. Reflexionamos sobre la actitud que deben asumir quienes formulan un juicio crítico sobre el trabajo de un compañero (o de un equipo de compañeros): su evaluación debe ser sincera y sin concesiones pero respetuosa y constructiva; hecha como un aporte que le sirva al otro para mejorar su trabajo y no como un brulote o un ataque demoledor. Y, de parte de su destinatario, requería asimismo un esfuerzo para despojarse de su amor propio y escucharla con apertura, sintiéndola como una contribución útil y no como un cuestionamiento personal. Unos y otros debían asumir que **en un taller no hay errores ni fallos sino procesos de aprendizaje.**

Habría de repetir más de una vez a lo largo del taller estas premisas. Fue bien útil hacerlo: ello contribuyó a lograr evaluaciones sinceras, incluso duras a veces, pero serenas, constructivas, vertidas y recibidas en un clima de diálogo y de compañerismo.

Luego, oímos las tres grabaciones y, una a una, fueron evaluadas grupalmente: el equipo 1 se reunió y analizó la producción presentada por el equipo 2; éste a su vez la del equipo 3 y este último la creada por el equipo 1.

Es importante que toda evaluación se base en **pautas objetivas**; ello evita juicios superficiales y no fundamentados. En este caso, teníamos claramente cuatro referentes:

1. ¿Los personajes son consistentes?
2. ¿La situación es precisa, real?
3. ¿El radiodrama es comprensible por el oído?
4. ¿Es apto para generar una reflexión o una discusión?

Finalmente, reunidos los tres equipos en plenaria, expusieron sus respectivos análisis.

En cuanto al valor pedagógico del ejercicio, éste no dio de sí lo que yo había esperado. En general, las producciones resultaron poco satisfactorias, un tanto forzadas, no convincentes. Ahora, pasado el tiempo, creo que la dificultad mayor derivó del hecho de que, estan-

do apenas en el tercer día del curso, los participantes todavía no estaban lo suficientemente cohesionados para trabajar en equipo y abordar una creación colectiva. Y, sobre todo, conspiró mucho el hecho de que venían de países diferentes y tenían, por consiguiente, visiones y experiencias muy distintas. Yo había querido estimular la creación colectiva, en equipo; pero no preví estas dificultades y no advertí la necesidad de algunos pasos previos que ayudaran a salvarlas y a crear condiciones adecuadas para que los grupos, pese a la heterogeneidad de procedencias y de vivencias, pudieran articularse y crear en común. Si alguna vez vuelvo a incluir este ejercicio, tendré que estudiarlo mejor y perfeccionar su formulación.

4o. día (29-IX)

1. Pequeños guiones.- En el programa inicial, yo había previsto continuar esa mañana con el ejercicio de mini-radiodramas del día anterior, invitando a los grupos a producir una segunda versión a partir de las críticas recibidas: ya señalaré más adelante el gran valor pedagógico que, a mi parecer, tiene esta oportunidad de rehacer y mejorar los trabajos. Pero intuí que en este caso era preferible no insistir con un ejercicio que no había resultado estimulante, que no ofrecía muchas seguridades de un mejoramiento notorio y que, de repetirse con poco éxito, podía derivar más bien en desánimo y en cierta frustración.

Opté, en cambio, por uno de los ejercicios que en principio había debido descartar por no hallar cabida para él en el cronograma y que también me parecía pedagógicamente válido. Se trataba esta vez de un ejercicio individual: escribir un breve radiodrama, un pequeño guión dialogado. Apenas una situación desarrollada en una única escena o a lo sumo en dos. Entrábamos así, en forma sencilla y con una práctica corta, en la escritura de radiodramas. Tema libre. Tiempo: una hora.

Una vez que escribieron sus breves guiones, cada uno nos leyó en voz alta el suyo y los fuimos comentando y analizando. Hubo buenos trabajos y bastantes aprendizajes técnicos. Se apreciaron avances, so

bre todo en cuanto a la sencillez y naturalidad de los diálogos. El grupo estaba captando y progresando. Es interesante acotar que varios participantes, espontáneamente, se inspiraron para sus guiones en los temas y situaciones de las improvisaciones dramáticas hechas dos días antes.

2. Reflexión sobre el radiodrama.- Por la tarde, tuvimos la única sesión de todo el curso que cabría llamar teórica: una charla-diálogo sobre el radiodrama.

El objetivo era el de reforzar y ampliar las nociones básicas acerca del género antes de entrar en la elaboración de guiones, a fin de que los participantes llegaran a la práctica del radiodrama equipados con los instrumentos fundamentales (aunque, obviamente, iba a ser luego, en la propia práctica donde harían su mayor aprendizaje).

Colectivamente, con mis aportes y los de los participantes y a partir de las experiencias de aquellos primeros días, nos aclaramos sobre los objetivos y los contenidos del radiodrama educativo; reflexionamos sobre algunos elementos de la comunicación particularmente vigentes para su realización, tales como la empatía y la congruencia; sobre los componentes del formato (la trama, los personajes, el conflicto dramático) y sobre su técnica (la construcción de las escenas y de los diálogos, el empleo de música y sonido).

Cerramos así el ciclo introductorio del Taller.

Las entrevistas personales.- Ese mismo día iniciamos también las entrevistas personales concertadas con los participantes, las que fuimos completando a lo largo de la semana siguiente. Ellas tenían por una parte, como ya se dijo, el propósito de comenzar a conocernos y establecer una relación de comunicación y confianza. El diálogo me permitía precisar el nivel de experiencia que el participante tenía en la escritura de radiodramas y las dificultades que experimentaba ante el género: esta información orientaría a los facilitadores y nos permitiría posteriormente ayudarlo mejor.

Por otra parte, ya en lo funcional, cambiábamos ideas sobre el proyecto de serie del participante. El examinarlo con tiempo y detenidamente ayudaba a concretarlo y perfilarlo mejor y a madurarlo más. Si aparecía confuso, poco consistente, carente de objetivos claros o de una concepción dramática sólida y atrayente, la entrevista ayudaba al autor a tomar conciencia de esas carencias para revisarlo.

También examinábamos la viabilidad del proyecto: ¿era éste realista, factible? ¿Contaría el autor en su medio con los recursos humanos y técnicos requeridos para producir tal serie? Se dio varias veces el caso de series que exigían enorme cantidad de personajes: el autor sencillamente no se había preguntado si, en la realidad de su emisora y de su medio, era posible reunir un elenco tan multitudinario. En la entrevista caía en la cuenta de ese escollo y advertía la necesidad de reformular su proyecto.

3. ADAPTACION DE CUENTOS

El ejercicio

El segundo bloque del módulo (5o. al 11o. días) se centró en la adaptación radiofónica de cuentos literarios.

El ejercicio de transformar una prosa narrativa en una radiodramatización, se proponía, a partir de un texto ya dado, capacitar a los autores para manejar los elementos del guión radiodramático. Excluía por el momento la exigencia de crear, imaginar y plasmar una historia original —una trama, personajes, etc.— y les permitía concentrarse en la construcción del radiodrama. Seguíamos aplicando así el principio de gradualidad que rigió todo el curso, yendo de lo más simple a lo más complejo e introduciendo las dificultades progresivamente.

No fue fácil seleccionar los cuentos adecuados para este ejercicio.

Fue preciso leer más de 300 relatos (305 para ser exactos) de muchos escritores para llegar finalmente a una selección de doce. Los criterios para esa selección fueron:

- a) Autores latinoamericanos. De hecho, la selección incluyó a no pocos grandes escritores de nuestra región, tales como Arguedas, Quiroga, Rulfo, Cortázar, etc.
- b) Extensión. Los textos no debían ser demasiado cortos ni tampoco excesivamente largos, esto último en consideración del tiempo de que dispondrían los estudiantes para escribir su adaptación. La extensión debía ser tal que, en términos de radio, su adaptación, al ser irradiada, tuviera una duración aproximada no mayor de 30 minutos.
- c) Carácter. Era necesario que fueran cuentos de acción, que narraran una historia. No eran adecuados, por ejemplo, los cuentos demasiado "intimistas" que, más que relatar, pintaban vivencias interiores.
- d) Medida en que el cuento requería, para ser adaptado, de un trabajo creativo por parte del adaptador. Por ejemplo, hay cuentos que ya vienen muy dialogados, con todos o gran parte de los diálogos escritos por el autor. En ese caso, su adaptación sería demasiado fácil: demandaría muy poco trabajo al estudiante y dejaría muy escaso margen a su propia creatividad. Otros, en cambio, están tan basados en descripciones e imágenes visuales, que su adaptación a la radio exigiría una pericia que los estudiantes aun no tenían y desbordaría su nivel actual.

El viernes 30 por la mañana iniciamos el ejercicio con algunas recomendaciones a los estudiantes sobre los pasos que era conveniente seguir para realizarlo. Se les señaló asimismo que quedaba a criterio de cada cual el ceñirse fielmente al texto o encarar su adaptación libre (añadiendo, quitando o modificando pasajes, cambiando algunas situaciones, suprimiendo o agregando personajes, etc.) siempre que se mantuvieran fieles al espíritu de la obra a lo que el autor había queri-

do expresar con ellas.

Les indiqué también que en este ejercicio no nos plantearíamos objetivos educativos, ya que los cuentos eran literarios y sus autores al escribirlos no se habían propuesto en todos los casos lo que suele entenderse como finalidad educativa; aunque, sin duda, su irradiación constituiría un positivo aporte formativo y cultural. Y un positivo aporte también para ellos mismos como guionistas. (En efecto, al incluir esta práctica, yo tenía la expectativa de que el contacto de los estudiantes con escritores y textos de gran calidad, incentivara su creatividad y comunicara vuelo a su estilo).

Cada participante eligió el cuento de su preferencia (u optó por dejar librada la escogencia al azar y tomar el que le tocara en suerte, lo cual significaba también un buen desafío técnico) y comenzó el trabajo que se regiría por la siguiente agenda:

AGENDA

VIERNES	30		ESCRITURA DE LA ADAPTACION
SABADO	1		
LUNES	3		
MARTES	4	AM	
		PM	PUESTA EN COMUN Y EVALUACIONES
MIERCOLES	5		
JUEVES	6	AM	REVISION, CORRECCIONES
		PM	
VIERNES	7	AM	PUESTA EN COMUN DE LA SEGUNDA VERSION
		PM	

Desde su mismo inicio, se apreció que esta práctica de adaptación interesaba y motivaba vivamente a los talleristas. En esos días, ya comenzó a comentarse por todo CIESPAL el ambiente excepcional de concentración y entusiasmo que se percibía en nuestras salas de redacción. Un periodista de la revista **Chasqui** habló en su reseña del “tableteo febril de las máquinas de escribir”. Era frecuente que los participantes se quedaran escribiendo hasta mucho más tarde de la hora fijada para la finalización de la jornada; y ese ambiente se trasladó incluso a la residencia donde nos alojábamos, ya que muchos seguían trabajando por las noches o durante el fin de semana. Y ello, no por exigencia mía: por el contrario, yo más bien los alertaba del peligro de cansarse en exceso y agotarse. Pero el taller los había ganado; querían hacer buenos trabajos.

Sus consultas eran también frecuentes. Traté siempre de ir más allá del problema específico que en ellas me planteaban y razonar a fondo la cuestión con el estudiante, de modo que éste pudiera sacar de allí un aprendizaje más permanente para su formación como guionista radiofónico. Iba tomando nota de las consultas más interesantes para llevarlas después a la puesta en común, a fin de que los demás participantes las compartieran y el aprendizaje se socializara. Más que obtener como resultado inmediato buenos guiones, procuraba que la práctica generara así una formación perdurable.

La puesta en común y los análisis

Así llegamos a la tarde del martes 4, momento fijado para iniciar la puesta en común y el análisis de los trabajos. Me detendré en esta evaluación para exponer pormenorizadamente su dinámica y los criterios que la conformaron, ya que los mismos continuaron aplicándose luego en las siguientes evaluaciones del resto del curso.

Ya he señalado que en un taller de producción, si se les asigna suficiente tiempo y se las trabaja bien, las sesiones de puesta en común constituyen instancias privilegiadas de aprendizaje y tienen un gran valor pedagógico. Los participantes desarrollan su capacidad de análisis crítico, cualidad indispensable para todo comunicador-educador; y afirman y amplían los conocimientos extraídos de la práctica.

a) La formación de dos equipos.- Sin embargo, la experiencia enseña que, como todo buen recurso pedagógico, hay que saber dosificarlo. Asistir a la lectura y el análisis de cuatro o cinco guiones seguidos puede ser sumamente interesante; pero tener que escuchar y comentar diez o doce, agotador. Aquí también los docentes debemos saber aplicar ese principio de empatía que nos es tan familiar en comunicación y ponernos en lugar de nuestros estudiantes. Difícilmente su atención y su concentración resistan tal marathon. Los últimos trabajos serán las víctimas más afectadas: a consecuencia del tedio y del cansancio, las evaluaciones de los mismos resultarán, bien complacientes hasta el ditirambo, bien arbitrariamente hipercríticas; y en ambos casos, mecánicas y superficiales.

Resolví, pues, que era mejor dividir al grupo en dos equipos de seis participantes cada uno que cada equipo pusiera en común y evaluara sólo los seis guiones de sus respectivos integrantes. Si bien no alcanzábamos así el ideal de que todos compartieran los trabajos de todos (aunque, como se verá más adelante, para los trabajos posteriores sí hubo un mecanismo de intercambio o "cruce" que permitió esa integración total), era pedagógicamente preferible sacrificar tal meta y lograr buenas sesiones de evaluación, hechas en forma descansada y placentera.

Se conformaron así dos equipos: uno, que se reunió por las tardes los días martes y miércoles, y otro que trabajó por las mañanas los días miércoles y jueves. También quedó abierta, desde luego, la posibilidad de que quienes, espontáneamente, desearan asistir a la presentación del guión de algún compañero del otro equipo, pudieran libremente hacerlo de forma optativa.

El grupo aceptó bien esta propuesta; la encontró prudente y atinada. Y creo que lo fue, en efecto. Dudo de que hubiéramos logrado análisis tan intensos y concentrados sin esta medida.

b. La lectura colectiva.- Otro detalle que me planteé con respecto a las puestas en común fue el de la lectura y escucha de los guiones. Generalmente, se pide al propio autor que lea su trabajo en voz alta

para todos. La sucesiva lectura de varios guiones hecha así, a una sola voz y en forma monocorde, suele hacerse monótona y carente de dinamismo. Los demás integrantes del equipo quedan reducidos al papel de meros oyentes pasivos.

También allí, pues, había campo para innovar y buscar soluciones más dinámicas. Ya que se trataba de radiodramas y, por lo tanto, de guiones dialogados con varios personajes, se me ocurrió ensayar su lectura colectiva: cada participante del equipo tomaba a su cargo un personaje (si éstos eran muchos algunos “doblaban” los personajes secundarios). Se hacía primero el reparto, se daba unos minutos para que cada uno marcara su guión y se familiarizara con el texto y luego éste era leído colectivamente y, en cierta medida, en forma expresiva y dramática. (Yo mismo intervenía también asumiendo algún papel si el autor lo pedía). Resultaba así una lectura mucho más participativa en la que todo el equipo se involucraba; el guión cobraba más vida y se podían apreciar mejor los aciertos y los defectos en la construcción de los diálogos: se oía como éstos “sonaban”.

c) Trabajo en grupos.- Una vez conocido así el guión, se pasaba a analizarlo y evaluarlo. Para ello, podríamos haber propiciado, inmediatamente después de la lectura colectiva, un cambio de ideas general, en el que cada uno virtiera sus impresiones espontáneas; pero éste habría dado fácilmente lugar a opiniones apresuradas y subjetivas. Con el consiguiente peligro de que el autor, en lugar de aportes útiles, recibiera generalidades más bien desorientadoras.

Consideré mejor que las evaluaciones tuvieran dos pasos: primero una discusión grupal, interna, que permitiera madurar el análisis y confrontar las distintas apreciaciones; y sólo después, una vez arribado a conclusiones y aclaradas y ordenadas las ideas, una reunión plenaria en la que cada grupo presentara al autor su evaluación y sus recomendaciones.

A tal fin, los participantes eran invitados a formar pequeños subequipos: uno de tres integrantes y otro de dos. De ese modo, asegurábamos una más activa participación de todos (en un grupo pequeño,

hasta los más tímidos y callados intervienen). Ambos sub-equipos se reunían separadamente y discutían y analizaban el trabajo de su compañero. Obviamente, este último no participaba de esos coloquios, donde su presencia habría resultado inhibitoria para una crítica libre y sincera.

d) Diálogo autor-facilitador.- Pero ello no significaba que el autor quedara pasivo a la espera de su evaluación. Yo aprovechaba ese momento propicio para invitarlo a sentarse a mi lado y hacer conmigo su auto-evaluación.

Revisábamos juntos el guión, lo analizábamos, lo razonábamos, de modo de que el propio autor fuera descubriendo sus aspectos no logrados. En un ambiente tranquilo, distenso, no urgidos por la prisa, sin que los demás pudieran escucharnos, yo podía transmitirle mis observaciones críticas.

Encontré que esta manera de evaluar con el autor así, “privadamente”, dialogalmente, resultó mucho más pedagógica y fecunda que la tradicional. Los comentarios críticos del facilitador son indudablemente útiles para el participante; él los necesita y espera. Pero generalmente los recibe en condiciones negativas para su buena recepción, las que lo llevan a sentirlos como un veredicto, como una nota de examen y no como un aporte orientador.

e) La plenaria.- Una vez que los sub-equipos habían precisado sus respectivas apreciaciones, regresaban a la mesa de trabajo común y presentaban, por la voz de sus relatores, sus conclusiones. Confrontaban sus dos informes; si había discrepancias, las examinábamos. El autor recibía un conjunto valioso y sólido de críticas y recomendaciones.

Seguidamente yo, como facilitador, hacía mis comentarios y mis aportes. No tanto los específicos —esos ya los había discutido en detalle con el autor— sino sobre todo aquéllos más generales que pudieran servir como fuente de aprendizaje para todos.

Por último, el autor comentaba las críticas recibidas de sus compañeros, refería las que yo le había formulado y hacía en cierto modo su auto-evaluación.

Los pasos.- En resumen, la puesta en común de cada guión comprendía los siguientes pasos, que insumían en total unos 70 minutos:

1. Lectura:
 - a) personal, en voz baja
 - b) lectura colectiva
2. a) Análisis por sub-equipos
y, simultáneamente,
 - b) Diálogo autor-facilitador
3. Plenaria:
 - a) Conclusiones y recomendaciones de los equipos
 - b) Comentario y recomendaciones del facilitador
 - c) Comentario del autor.

Luego, hacíamos un corto receso para descansar y reponer nuestra capacidad de atención y pasábamos a la puesta en común de la siguiente adaptación. En cada sesión de una mañana o de una tarde pudimos evaluar bien tres adaptaciones.

La corrección

Una de las normas pedagógicas en todo taller de producción debiera ser la de dar siempre a los participantes el tiempo y la oportunidad de corregir y mejorar sus originales. Si se aprende haciendo, se aprende tanto o más corrigiendo y rehaciendo. Coincido totalmente con Luis Ramiro Beltrán cuando señala que un gran "secreto profesional" de todo comunicador consiste en esa humilde y tesonera disposición para volver sobre lo escrito y superarlo.

No basta con decirle al estudiante que erró en tal aspecto o no lo-

gró resolver bien tal otro; eso lo deja con frecuencia más bien frustrado, inseguro, dudando de sus aptitudes. Le han señalado fallos, ahora sabe que “así no” pero no ha ejercitado los recursos para hacerle mejor ni ha podido comprobar en la práctica que él es capaz de superar sus endeblesces.

En la agenda de este ejercicio, reservamos dos medias jornadas para la revisión de las adaptaciones. Ello afirmó y acrecentó el aprendizaje.

Finalmente —ya era imprescindible pasar a los ejercicios siguientes— destinamos la última tarde para poner rápidamente en común esas segundas versiones. Ya no hubo tiempo para una nueva evaluación tan completa como la primera sino apenas para que algunos de los autores —los que habían necesitado introducir cambios más sustanciales en sus adaptaciones— nos leyeran en su nueva versión aquellos pasajes que habían requerido ser retrabajados más a fondo. Se comprobaron evidentes progresos.

Balance

Cerramos esta práctica con una recapitulación colectiva del proceso y un balance de los aprendizajes adquiridos, el que arrojó un saldo ampliamente positivo. Como producto, hubo adaptaciones notablemente buenas; y el grupo quedó altamente motivado y estimulado.

Quedó confirmada la conveniencia de incluir en el proceso de formación de escritores de radiodramas, la práctica de la adaptación de prosa narrativa.

4. EXPERIENCIAS CON SONIDOS

Al comenzar la tercera semana, tomamos una jornada para introducir a los guionistas en aspectos de la producción.

Era importante que se adentraran un poco en la vida del estudio y la cabina. No sólo para cambiar de ambiente y de actividad, lo cual es siempre pedagógicamente conveniente y hasta necesario; sino, sobre todo, porque, como ya se apuntó en las páginas introductorias, todo buen guionista necesita conocer y vivir el proceso técnico de la producción.

Los colegas Walter Alves y Félix Clercx fueron los facilitadores esa somera ambientación. Ella comenzó con una visita guiada al estudio de grabaciones del Centro y una información sobre sus equipos y sobre el funcionamiento de los mismos. Luego, demostraciones de efectos de sonido: especialmente, producción y trucaje de efectos “en vivo”. Los estudiantes pudieron escuchar algunas curiosas grabaciones de historias sin palabras, narradas exclusivamente con efectos sonoros.

Finalmente, tuvieron oportunidad de ensayar una pequeña grabación experimental: produjeron una de las adaptaciones de cuentos que acababan de escribir. Visualizaron así los problemas de montaje sonoro que su realización planteaba.

Ahora, ya completado el proceso del curso con una visión global del mismo, tengo claro que esa introducción a la producción incluida en el primer módulo no sólo es imprescindible para la formación de guionistas, sino que pecó de demasiado somera. De habérselo permitido el tiempo, los estudiantes habrían debido pasar varias sesiones de este primer módulo en el estudio y la cabina produciendo sonidos, viendo y oyendo grabar, grabando ellos mismos.

5. LA GESTACION DE LOS PROYECTOS

El martes 11, coincidiendo con la iniciación de las prácticas centrales del módulo, se incorporó al mismo, de acuerdo con lo previsto, la prof. Ana Hirsz y el curso contó a partir de ese momento con dos

MARTES	11		INTRODUCCION A LA PRACTICA; ORIENTACIONES
MIERCOLES	12		ELABORACION DE LOS PROYECTOS (Trabajo individual)
JUEVES	13		PUESTA EN COMUN Y EVALUACION (por equipos)
VIERNES	14		CORRECCIONES O REFORMULACION DE LOS PROYECTOS (Trabajo individual)
SABADO	15	AM	PUESTA EN COMUN PROYECTOS REFORMULADOS (Por equipos)
		PM	INTERCAMBIO: PUESTA EN COMUN GENERAL (Todo el grupo)

facilitadores. A fin de poder asegurar a los guionistas la atención personalizada que dichas prácticas requerían, el grupo fue dividido en dos equipos de seis participantes: Ana asumió la facilitación de un equipo y yo la del otro.

El período de formulación de los proyectos —que incluía también la preparación de esquema del respectivo guión-piloto— se ciñó al cronograma que figura en la página anterior.

La formulación de los proyectos: dificultades, interrogantes

Comenzamos la unidad con una breve plenaria introductoria, en la que recapitulamos las características de una serie y listamos los aspectos que el correspondiente proyecto debía definir y contener. Distribuí una guía para la presentación de los mismos (**ver anexo I**).

Con respecto a las series, yo había recomendado a las instituciones organizadoras del curso —y mi criterio fue aceptado— encararlas como trabajos experimentales, como prácticas de taller, y no tanto como producciones destinadas necesariamente a su posterior difusión masiva. La experiencia mostró que tal determinación fue acertada: para algunos participantes, que revelaron hallarse todavía en una etapa inicial de su formación, el enfrentarlos al nivel de exigencia y al compromiso de producir series aptas para una irradiación de gran alcance, les habría creado una presión inconveniente y afectado negativamente su proceso de búsqueda y de aprendizaje. Habría sido “quemar etapas”. No se buscó, pues, como fruto del taller el aprovechamiento posterior de sus trabajos ni, por tanto, el logro de productos acabados. Si éstos salían, tanto mejor, desde luego; pero el objetivo era prioritariamente el formativo.

Los participantes comenzaron a trabajar individualmente sus proyectos, con frecuentes consultas a los docentes. Al final de cada jornada, los dos facilitadores nos reuníamos para intercambiar información sobre la marcha de los integrantes de uno y otro equipo, analizar sus trabajos y reflexionar sobre la manera más adecuada de orientar y

apoyar a cada uno. En ese intercambio, comenzamos a percibir que, en ambos equipos, había problemas y dificultades.

Esta etapa de definición de los proyectos, así como la posterior escritura del guión-piloto, conllevó, en efecto, algunos momentos duros y difíciles, no presentados hasta entonces. En cierto modo, era natural; habíamos entrado en un nivel de exigencia mayor: elaborar un proyecto y un guión originales. Y pronto advertimos que no todos los participantes estaban a la altura de ese reto.

No es que los facilitadores pretendiéramos productos de excepcional envergadura. Eramos realistas. Ya se ha dicho que habíamos resuelto considerar las series como trabajos experimentales de taller; sabíamos por otra parte que se trataba de la primera incursión que los estudiantes hacían en este no fácil género y que no era razonable esperar y pedir creaciones de singular relieve. Pero, para que el aprendizaje fuera efectivo, había dos requisitos mínimos ineludibles, tanto para los proyectos cuanto para los guiones: claridad de objetivos educativos y un grado de consistencia dramática que pudiese considerarse por lo menos aceptable. Esto es: valores pedagógicos y valores comunicacionales y radiofónicos. Y éstos no se daban en todos los casos. Había cuatro proyectos —o hasta cinco quizá— confusos, poco creativos, que, de realizarse, existían fundados motivos para temer que darían lugar a series fallidas, no viables.

Otra comprobación que nos desconcertaba era la falta de claridad que revelaban no pocos de los participantes en cuanto a los objetivos educativos de sus proyectos. Que denotaran carencias dramáticas y técnicas, resultaba más explicable, puesto que casi ninguno tenía una experiencia previa apreciable en radiodramas. Pero era más sorprendente y difícil de entender que profesionales que llevaban años trabajando en emisoras educativas y —se suponía— con vasta experiencia, evidenciaran tal desorientación a la hora de concebir una serie de ese carácter, y tal dificultad para plasmar y concretar sus objetivos así como para adecuarse a las características de sus potenciales oyentes.

A los facilitadores, esos casos nos enfrentaron a preocupaciones, tensiones y perplejidades.

Estaba en primer lugar el problema humano: cómo hacer que estos autores, por los que sentíamos gran estima personal, tomaran conciencia de sus carencias sin que se sintieran desalentados ni desvalorizados. Recuerdo aquellas largas conversaciones personales con cada uno de ellos, no sólo en la sede del curso sino incluso en la residencia, por las noches, buscando la mejor manera de ayudarlos. Pero no era fácil.

Por otra parte, nos enfrentábamos a los límites de toda intervención docente, especialmente dentro de la metodología de taller: la necesidad de conservar ese difícil y delicado equilibrio del que ya antes he hablado, para no incurrir en un dirigismo impositivo o paternalista, sin caer tampoco en la pasividad complaciente y cómoda que dejaría a estos participantes librados a sus propios medios y sin perspectivas de crecer ni avanzar en su formación. Con frecuencia, viendo a algunos tan confundidos, nos costaba resistir a la tentación de darles la solución hecha. Pero sabíamos que ello era antipedagógico e inoperante: lo que el estudiante no aprende ni descubre con su propio esfuerzo, haciendo su propio camino y resolviéndolo a su manera, no se traduce en real aprendizaje. El facilitador ha de orientar, encaminar, pero sin subsistir el trabajo personal del facilitando.

Sintiéndonos responsables —¿acaso en demasía?— del Taller y de sus resultados y comprometidos con cada uno de sus participantes, esos proyectos y esos guiones deficitarios nos cuestionaban en cuanto docentes. No podíamos evitar que nos asaltaran dudas respecto a la eficacia de la metodología ensayada y a nuestra propia actuación. ¿Había sido nuestro el fallo? ¿Habíamos brindado a esos estudiantes todo el apoyo que necesitaban?

Esos interrogantes nos llevaban a otros aun más de fondo. ¿Por qué algunos estudiantes lograban escribir buenos trabajos, sólidos y bien concebidos, demostrando que habían asimilado y aprovechado las enseñanzas del curso, y otros no? ¿El escritor dramático “nace” o “se hace”? O, en términos más matizados: ¿en qué medida la especialidad de guionistas depende de ciertas condiciones previas —naturales y/o adquiridas— y en qué medida de la capacitación que pueda ofre-

cérseles a través de cursos y talleres?

Dejo por ahora al lector el dar sus propias respuestas a estas preguntas. Por mi parte, prefiero retomarlas al final de esta memoria, al recoger su evaluación global, cuando, con una visión más amplia del curso y con el valioso aporte de los propios participantes, podremos percibir con más claridad los resultados del proceso y los condicionantes del mismo. En ese momento, se confirmó una hipótesis que yo ya tenía a modo de intuición desde tiempo atrás y que, con la experiencia de este curso, se corroboró y afirmó.

El crecimiento de la criticidad

Para la puesta en común de los proyectos (jueves 13) seguimos en líneas generales la misma dinámica ya anteriormente expuesta (ver pgs. y ss.). La diferencia residió en que ahora, gracias a que se contaba con dos facilitadores, los dos equipos pudieron sesionar simultáneamente, lo cual permitió ganar tiempo y cumplir esta instancia en una sola jornada.

Dentro de cada equipo, se destinó una hora a la discusión de cada proyecto siguiendo estos pasos:

- a) Presentación del proyecto por su autor (copias del mismo previamente repartidas y en manos de todos).
- b) Preguntas, pedidos de aclaración de los oyentes.
- c) — Discusión por sub-equipos y, simultáneamente,
— Diálogo autor-facilitador.
- d) Plenaria:
 - informe evaluativo de los dos sub-equipos
 - aportes y comentarios orientadores del facilitador
 - evaluación autocrítica del autor.

Como siempre, procuramos encauzar las discusiones y análisis de

los sub-equipos proponiéndoles pautas de evaluación. En el caso de los proyectos, éstas fueron:

1. ¿Piensan que esta serie puede resultar atrayente, interesante?
2. ¿Responde a las necesidades y características de sus destinatarios?
3. ¿Puede cumplir sus objetivo educativo, social y/o cultural?
4. ¿Le harían alguna observación o sugerencia para mejorarla?
5. Idem en cuanto al proyecto de la emisión piloto.

Es interesante anotar que los análisis evaluativos de todos los sub-equipos eran cada vez más lúcidos y precisos. El grupo en su totalidad revelaba un notable progreso en cuanto a captación de las concepciones que manejábamos en el Taller y sabía aplicarlas con creciente madurez y perspicacia. Aun aquellos participantes que en sus propias producciones tenían mayores dificultades y deficiencias, a la hora de evaluar los trabajos de sus compañeros manifestaban una aguda capacidad analítica y crítica. Lo cual no debe sorprender ni verse como contradictorio. Por el contrario, es normal que en un primer momento se capten mejor los conceptos teóricos; en tanto su puesta en práctica creativa es más difícil y exige un proceso más largo y más lento. Aquí también se aplica —aunque sin su habitual intención irónica— la máxima de que “es más fácil criticar que hacer”; o quizá sea mejor en este caso invertir los términos y comprobar que “es más difícil hacer que criticar”.

La experiencia del curso en su conjunto demostró que esos conceptos teóricos fueron poco a poco internacionalizados por los participantes y llegó un momento en que lograron aplicarlo a sus propios guiones. Creo que nuestro curso comprobó que **un taller de producción debe combinar los dos elementos: práctica y análisis crítico**. Si es cierto que se aprende a escribir para radio sobre todo escribiendo, se aprende mucho también analizando y reflexionando.

Rehacer, mejorar...

Una vez más, aplicamos el principio, siempre presente en nuestro taller, de dar una oportunidad y abrir un espacio —en este caso de un día: el viernes 14— para mejorar, cambiar, rehacer. Algunos autores, después de haber escuchado el día anterior las observaciones críticas de sus compañeros —a veces más duras y drásticas que las de los facilitadores—, decidieron acometer la reformulación total de su proyecto. (Sin embargo, conviene aclarar que, con respecto a las críticas y las sugerencias —tanto de los condiscípulos cuanto incluso las de los docentes—, habíamos acordado y logrado una actitud de gran libertad: se las entendía como aportes y no como normas obligatorias. Cada quien era libre de tomarlas en cuenta e incorporarlas si las consideraba fundadas y válidas o de desecharlas si no las compartía).

Otros, en cambio, cuyos proyectos no habían recibido objeciones y sólo necesitaban introducir a lo sumo pequeños retoques, pudieron ya dedicarse a comenzar su guión-piloto.

El intercambio

El 15, pese a ser sábado, excepcionalmente trabajamos todo el día. Los participantes aceptaron bien esa necesidad del taller. El grupo seguía mostrando su voluntad de trabajar en serio y su espíritu de superación.

Por la mañana, volvieron a reunirse uno y otro equipo para conocer y revisar la segunda versión de aquellos proyectos que habían sido objeto de críticas de fondo y requerido cambios substanciales.

A esa altura, era importante la puesta en común general que evitara, o al menos paliara, la compartimentación que se había dado en el grupo al ser separado en dos equipos de trabajo, de modo de que todos siguieran compartiendo sus procesos y sintiéndose parte del conjunto. A ese fin, yo había buscado un mecanismo ágil de intercambio que, sin insumir excesivo tiempo, permitiera que los integrantes de cada equipo conocieran los proyectos de sus compañeros del otro.

La dinámica que cumplimos esa tarde —y que por cierto resultó interesante y agradable— consistió en lo que podría llamarse **“intercambios cruzados”**. Los dos equipos se reunieron como de costumbre, cada uno en su respectivo salón. Un miembro del equipo I acudió donde el equipo II y presentó su proyecto; en tanto, simultáneamente, un integrante de este último hizo lo propio en el I. Una vez que ambos regresaron de sus visitas, se repitió el mismo mecanismo con otros dos participantes; y así sucesivamente hasta que todos los estudiantes de uno y otro equipo intercambiaron sus presentaciones.

Se logró así no sólo poner en común todos los proyectos¹ sino también que cada autor recibiera más reflejos, más opiniones, más aportes. Las preguntas y las observaciones de los compañeros del otro equipo, que no habían participado tan de cerca en la gestación del proyecto y podían por lo tanto verlo en una forma más desapegada e independiente, dieron nueva luz a cada autor y lo ayudaron a una mayor concreción de sus ideas.

6. LOS GUIONES PILOTO

Si en todos los pasos anteriores del Curso el cronograma trazado había sido siempre flexible, con margen para ajustarlo al ritmo y las necesidades de los guionistas, al abordar la escritura de los guiones piloto esta flexibilidad fue aun mayor. En la práctica tuvimos que ir modificándolo sobre la marcha, porque los participantes necesitaron para sus trabajos individuales más tiempo que el originalmente previsto. El cronograma efectivamente cumplido fue, finalmente, el siguiente:

LUNES	17		INTRODUCCION, ORIENTACIONES
MARTES	18		ESCRITURA DEL GUION-PILOTO (Trabajo individual)
MIERCOLES	19		
JUEVES	20		PUESTA EN COMUN Y EVALUACION (Por equipos)
VIERNES	21	AM PM	
LUNES 24			SEGUNDA VERSION (o SEGUNDO GUION) (Trabajo individual)
MARTES	25		
MIERCOLES	26		PUESTA EN COMUN Y EVALUACION 2a. VERSION o 2o. GUION (Por equipos)
JUEVES	27		INTERCAMBIO: PUESTA EN COMUN GENERAL (Todo el grupo)

La búsqueda de la "lógica dramática"

Fue ésta la etapa más extensa del módulo; y también la más intensa.

Sus objetivos iban más allá de la mera elaboración de un guión. Se trataba de afirmar, a través de esta práctica, un conocimiento amplio del radiodrama; asegurar, hasta donde fuera ello razonablemente posible, que los participantes regresaron a sus países con suficientes criterios y recursos como para poder seguir, ya sin la ayuda del facilitador, escribiendo sus series. De ahí que era necesario en cada aspecto de su guión, en cada problema técnico, en cada dificultad expresiva que aparecía y analizarlas bien para que se extrajeran y se asimilaran aprendizajes permanentes.

Había aun otra poderosa razón para justificar ese trabajo a fondo. No se trataba de un guión cualquiera, sino del piloto de una serie; es decir, de plasmar la serie, de darle forma radiofónica, de encontrar su estilo, concretar su estructura, perfilar sus personajes. El guión-piloto de una serie es clave, decisivo; constituye la prueba de la viabilidad y solidez del proyecto. Es el que permite al autor confirmar la consistencia del mismo. O pone en evidencia su endeblez.

Se explica entonces que, para los participantes, según ellos mismos lo expresaron, éste fue quizá el ejercicio más interesante y fecundo del curso pero también el más arduo. Sucesivos borradores se iban escribiendo y muchas veces desechando. A menudo se podía oír el tableteo de las máquinas de escribir en sus cuartos de la residencia hasta altas horas de la noche. Les costaba. Sobre todo, encontrar lo que podríamos llamar "la lógica dramática" del guión; esto es, articular los conflictos, los nudos dramáticos; encadenar congruentemente emociones, vivencias, sentimientos, reacciones naturales y reales. Ello implicaba superar las características estereotipadas del radiodrama "didáctico" convencional —vale decir, el seudo-radiodrama, la mera "fábula dialogada"— que muchas veces ya traían internalizadas y lograr radiodramas consistentes, vivos, reales. Pese a todos los ejercicios preparatorios que habíamos ido realizando previamente, pese a todas

las reflexiones y análisis, plasmar sus dramas no resultaba tarea fácil para los noveles guionistas.

En mas de un caso, se puso en evidencia la escasa consistencia del proyecto. Algunos autores, en efecto, habían diseñado proyectos débiles y confusos y se habían aferrado a ellos desoyendo las objeciones de sus compañeros y las de los facilitadores. Ahora, puestos a verter su proyecto en una acción y darle forma concreta, se enfrentaban con un guión que “no funcionaba” dramática y radiofónicamente.

Otra dificultad: varios participantes, llevados por la “emoción social” y sin ser conscientes de esa limitación, habían proyectado series destinadas a determinados sectores populares (campesinos de su país, comunidades indígenas, pobladores de barrios urbanos marginales); y, al tratar de escribir su guión, se evidenció —y ellos mismos descubrieron— que no conocían sino muy superficialmente la vida de esos hombres y mujeres que pretendían pintar y a los que se proponían dirigirse: cómo eran, cómo vivían, cómo hablaban, cómo sentían y pensaban, sus hábitos, sus modos de reaccionar. Así, sus guiones sonaban impostados y falsos.

Finalmente, en la noche del miércoles —o tal vez en algún caso en la madrugada del jueves—, los doce guiones estaban concluidos. Todos sentimos que, al igual que en todo proceso de creación, habíamos asistido a una especie de parto y sufrido sus dolores. Pero compartimos también la alegría del alumbramiento...

Los trabajos compartidos

En la mañana del jueves 20, los dos equipos simultáneamente iniciaron la puesta en común de sus guiones, a la cual destinamos un día y medio. A fin de analizarlos con la requerida atención y extraer de ellos el máximo posible de aprendizajes, dedicamos a cada pieza 90 minutos. No será necesario detallar la mecánica seguida, ya que fue la misma que para las adaptaciones de los cuentos, comenzando por la lectura colectiva —expresiva y dramática— de cada trabajo y siguiendo por el posterior análisis y discusión del mismo en subequipos primero y en plenaria después.

Para orientar la discusión por equipos, distribuimos unas pautas que se incluyen aquí en el **Anexo II** (ver). Claro está que, así listadas escuetamente, estas pautas pueden parecer tan sólo un esquema; pero cuando los participantes se consubstancian con ellas y las llenan de sentido y de contenido —como se logró tan amplia y satisfactoriamente en este curso— resultan muy ricas y formativas.

Señalé anteriormente que los guiones-piloto constituyen la prueba decisiva de la consistencia —o de la no consistencia— de un proyecto de serie. En la puesta en común de los mismos, dos de ellos revelaron la falta de solidez y la poca viabilidad de las proyectadas series. Ambos autores tuvieron la honestidad de reconocerlo y, después de la evaluación, con valentía, decidieron por propia iniciativa descartar su proyecto y comprometerse a presentar otro distinto con su piloto correspondiente para la segunda evaluación, tres días después. Pienso que esta experiencia, aunque quizá un poco dura, fue útil y positiva para ellos mismos y para todo el grupo: se aprende de los logros pero también se aprende de los errores. Sobre todo cuando hay apertura y receptividad para reconocerlos y disposición para superarlos.

La puesta en común sirvió también como toque de alerta para aquellos autores que habían situado sus obras en escenarios y ambientes socioculturales que no conocían bien. Creo que ya entonces comprendieron la necesidad de investigar y documentarse mucho más para producir su serie. Al menos, dos de ellos abordaron seriamente esa tarea al regresar a sus países.

En otros casos, pudimos celebrar los logros de guiones de muy buena calidad y que prometían y anunciaban series eficaces, tanto en su forma dramática como en sus contenidos educativos.

La segunda versión: el intercambio

A partir de la tarde del viernes 21, se abrió el espacio destinado a la corrección y mejora de los guiones. Algunos participantes debieron trabajar intensamente, porque en la evaluación se habían puesto de

manifiesto sensibles defectos en la versión inicial de su drama. Otros, en cambio, como ya se señaló, habían logrado buenos trabajos —en algunos casos incluso muy buenos— y tenían muy poco o nada que modificar. Así, pudieron dedicar esos días a escribir un segundo guión con una trama diferente, ampliando y afirmando de ese modo su práctica.

También tuvimos algunos otros segundos guiones por un motivo diferente, de orden pedagógico. Esa nueva oportunidad para reescribir es, como ya dije, en la gran mayoría de los casos, muy provechosa y formativa; pero no es bueno aplicarla como una receta universal. Hay excepciones: casos en que el autor incipiente, por haber escogido una trama inconvincente o un tema demasiado complejo que sobrecarga sus presentes recursos dramáticos, realiza sucesivos intentos infructuosos y no logra sacar adelante su guión. Si el facilitador está atento a su proceso, percibe que en ese momento el estudiante está atascado, como bloqueado; y que no se encuentra —o ya no se encuentra— en condiciones de seguir retrabajando ese tema. Uno intuye el peligro de la sobresaturación y del desánimo consiguiente. En esos casos, vimos preferible —pedagógica y psicológicamente— aconsejarle que dejara reposar por el momento ese tema para retomarlo en todo caso más adelante, ya en su país, y que aprovechara mejor esos días que restaban del curso para escribir un nuevo guión con otra trama diferente. La práctica demostró el acierto de tal opción: el autor se desbloqueó y produjo un nuevo guión más logrado. De todos modos, el intento fallido no había sido tiempo perdido: el guionista había sacado de él buenas lecciones para abordar sus siguientes trabajos sin volver a caer en los mismos errores.

El proceso culminó con la evaluación de las segundas versiones —en algunos casos tan profundamente modificadas que lo que oímos era algo bien nuevo y diferente— o de los segundos guiones de las series. Y, finalmente, el jueves 27, con el intercambio cruzado entre los dos equipos para que todos conocieran los guiones de todos.

Al haber tenido que ampliar los tiempos destinados a los trabajos

individuales, hubo que prescindir de una actividad final prevista inicialmente y que hubiera resultado muy útil: grabar algunas escenas de los guiones-piloto para que el grupo apreciara cómo se las oía, cómo resultaban radiofónicamente.

El intenso camino recorrido a lo largo del módulo había llegado así a su fin.

7. EL SEGUIMIENTO; LA EVALUACION DEL MODULO

Cuando llega a su fin un curso internacional —sobre todo si se han creado lazos profundos de amistad y afecto—, impera un sentimiento de tristeza: ha llegado el momento de separarse, probablemente para no volver a reencontrarse. No era éste nuestro caso. Gracias a la singular modalidad del curso, sabíamos que volveríamos a vernos seis meses más tarde. En lugar del acongojado adiós, en los rostros sonrientes de todos podía leerse el “hasta pronto”: hasta mayo del próximo año. (En realidad, no todos podrían cumplir su deseado retorno. Hubo dos participantes que, por graves razones de fuerza mayor y contra todos sus deseos, se vieron impedidos de asistir al segundo módulo. Pero en aquel momento aun no lo sabíamos. Ni siquiera ellos mismos lo imaginaban).

Viernes 28 de octubre por la mañana. Volvimos a reunirnos todos para tener la última sesión del módulo. Dos objetivos: planificar la etapa intermedia; y evaluar la experiencia vivida.

Nos pusimos de acuerdo en las tareas que cumplirían los participantes en sus países durante los seis meses que mediarían entre ambos módulos (el lector podrá encontrar el detalle de las mismas más adelante, en la sección dedicada a la etapa intermedia). Especialmente nos preocupamos de organizar la evaluación a distancia que se realizaría en enero, promediando la etapa.

Después tuvimos un rico cambio de ideas sobre aquel primer módulo que estábamos cerrando. En esa instancia final de evaluación quiso acompañarnos el coordinador de R.N.T.C., José Pérez Sánchez. A él le interesaba sobre todo —y era un interés que los facilitadores compartíamos— escuchar y recoger las críticas, las sugerencias, las recomendaciones. Puesto que se trataba de un curso y de una metodología experimentales, que estaban siendo ensayadas por primera vez, era importante detectar qué aspectos del curso consideraban sus participantes no plenamente logrados; qué cambios sugerían introducirle para el caso de que un curso similar volviera a ofrecerse en el futuro.

La evaluación de los participantes reflejó una apreciación altamente positiva del curso y de los aprendizajes en él adquiridos. Entre los aspectos que más relevaron y valoraron se contaban:

- la gradualidad pedagógica con que se habían ido dando, paso a paso, los conocimientos;
- la metodología de taller: el aprendizaje basado en la práctica;
- la atención personalizada que los facilitadores habían brindado a todos y cada uno de los participantes; su permanente dedicación y apoyo; sus aportes críticos, que calificaron de certeros;
- la dinámica de las evaluaciones colectivas, en las que todos participaban y aportaban y a través de las cuales el grupo fue creciendo en madurez, en criticidad, en nivel de exigencia, en espíritu de superación.
- Al mismo tiempo, la comprobación de que esa criticidad de los unos para con los trabajos de los otros no había afectado la buena integración del grupo. Por el contrario, se había logrado un clima democrático de respeto mutuo y un excepcional grado de compañerismo: los unos se apoyaban a los otros y todos se sentían unidos por profundos lazos de cariño.

Retengo dos frases significativas de aquel diálogo. Una: “Se dio

un verdadero proceso, una verdadera evolución". La otra: "Esta experiencia nos ha hecho crecer mucho a todos, tanto en nuestra formación profesional como en lo personal".

¿Puntos débiles en el curso, fallos, dificultades? Varios de los participantes encontraron que la instancia de elaboración de los proyectos de series les resultó el momento más difícil. El tiempo para esa instancia —expresaron— fue demasiado corto; hubo mucha presión. Ella habría requerido más preparación, más elementos: comenzar trabajando más a fondo los componentes y requisitos de una buena serie, tales como la estructura, la lógica dramática, el delineamiento de los personajes, etc. Si bien se reconocía que los facilitadores habíamos dado orientaciones, hallaban que éstas habían sido un tanto rápidas e insuficientes. En tanto en todo el resto del curso existió gradualidad, continuidad, habían vivido esta instancia como un momento de ruptura en el proceso.

Sin embargo, no todos estuvieron de acuerdo. Otros participantes, por el contrario, consideraron que las directivas y orientaciones ofrecidas por los facilitadores con respecto a las series, habían sido suficientes, abundantes y claras.

Otra observación: "Al comienzo, el proceso fue colectivo: los primeros ejercicios eran grupales. Después, el trabajo se hizo individual, lo cual era natural, puesto que escribir guiones es inevitablemente una tarea personal. Pero, si bien ambas modalidades eran necesarias, faltó una síntesis final. Se hubieran necesitado unos días más para retomar la dimensión grupal y redondear el módulo con una síntesis colectiva".

Tomé debida nota de ambas sugerencias para una eventual reedición del curso. Y añadido ahora por mi parte, ya con una visión total del proceso, otros contenidos y otras prácticas que me habría gustado incorporar o ampliar y que ciertamente habrían resultado sumamente útiles.

— Trabajar más las improvisaciones dramáticas de los primeros días

y sacar así más partido de ellas, más elementos y pistas aplicables al radiodrama.

- Profundizar más la lógica dramática, el manejo de los nudos dramáticos y de los conflictos.
- Más conocimientos prácticos de musicalización y de manejo de los efectos sonoros. Si bien estos aspectos fueron vistos en profundidad en el segundo módulo, habría sido muy provechoso para los guionistas llevarse un mayor dominio de los mismos ya desde el primero, a fin de manejarlos mejor en los guiones de la serie que habrían de escribir durante la etapa intermedia.
- Algunas prácticas de grabación de los guiones, aunque sólo fuera de algunos fragmentos, para que los autores visualizaran aspectos de interpretación (tonos de voz, inflexiones, matices), sonido, musicalización y montaje que es bueno —más aun, es necesario— que un guionista conozca y tenga presente al escribir; para que vislumbraran mejor, en fin, todo lo que se puede hacer en radio —las posibilidades de medio— así como sus limitaciones: las cosas que no se pueden hacer. Creo que este mayor contacto con el estudio les habría ayudado para escribir su serie.

Pero, ¿cuándo, en qué tiempo, hacer todo esto? Porque muchas de estas prácticas habían sido consideradas por mí cuando comencé a diseñar el módulo y tuve que desistir de ellas en la obligada selección que me impuso el tiempo disponible: tampoco es pedagógico acumular y comprimir contenidos. Pregunté, pues, a los participantes si habían sentido que algunas de las prácticas incluidas en el módulo habían sido poco útiles o demasiado largas y pasibles, por lo tanto, de ser eliminadas y substituidas. Su unánime respuestas fue un categórico y vehemente “no”. Todo había sido extraordinariamente útil, nada había estado de más; ninguna actividad tampoco había durado más de la cuenta. Por lo tanto, para una futura repetición del curso, si se lo quisiera mejorar y enriquecer, sólo habría una opción: hacerlo más largo, añadirle una o dos semanas más.

Otra reflexión interesante fue la de un participante que recomendó, para futuros cursos, tratar de tener en cuenta la diferencia de niveles de los estudiantes. “No todos pueden responder y rendir por igual ni ser evaluados con las mismas pautas —señaló—. Siento que en este curso todos hemos hecho sensibles progresos; en cada uno de nosotros se ha dado un real proceso, una verdadera e importante evolución. Sin embargo, los resultados individuales han sido de distinto nivel porque cada uno avanzó desde el punto en que se encontraba al llegar al curso. No veníamos a él con la misma base ni con el mismo grado de experiencia **ni con las mismas aptitudes** para el género radiodramático. Quizá sería bueno, para futuros cursos, asumir y aceptar con realismo esas diferencias”.

Me parece oportuno recoger esta reflexión porque ella implicaba, por parte de uno de los propios participantes, el reconocimiento sincero y objetivo de que **existen distintos grados de aptitud** para la creación radiodramática. Creo que ahí reside en gran parte la clave del problema, que discutí anteriormente (cfr. pgs. y ss), del desnivel en los resultados individuales del curso.

Seis meses después, cuando se hizo la evaluación final del curso, este mismo participante, junto con otros compañeros, desarrolló y explicitó este análisis y contribuyó así a una más clara explicación del problema. Volveré sobre esto en las últimas páginas de esta reseña.

NOTA A PIE DE PAGINA (CAP. II, PAG. 61)

¹ En realidad, como el lector probablemente habrá advertido, no exactamente todos, aunque sí casi todos: cada participante llegó a conocer gracias a ese intercambio, cinco de los seis proyectos del equipo vecino, ya que no podía asistir a la presentación del compañero que se cruzaba con él. Esos participantes que coincidieron en el cruce, luego intercambiaron sus respectivos proyectos personalmente, por parejas, con lo cual se completó el ciclo.

III.: LA ETAPA INTERMEDIA

1. EL TRABAJO EN TERRENO

La tarea central que se llevaban planteada los talleristas al regresar a sus países era, desde luego, la de escribir sus proyectadas series. Lo cual les significaba desarrollar sus propias potencialidades ya sin el apoyo de los facilitadores — y libres también de su peso y su influencia. Esto es: “caminar sobre sus propios pies”. Les significaba asimismo en muchos casos, investigar previamente sobre el terreno, documentarse, compenetrarse de la realidad en la que se proponían enmarcar sus radiodramas.

Les habíamos sugerido también que cada uno tratara de formar un grupo-testigo; esto es, un grupo popular representativo de la audiencia destinataria, del que podrían recibir dos útiles servicios: por un lado, un asesoramiento en cuanto al tema, el ambiente, las costumbres, el lenguaje de sus personajes, etc.; por el otro, la escucha de los guiones, sus opiniones, sus críticas y observaciones. Tales reacciones aportarían así valiosos indicios de cómo sería recibida la obra por

todo el auditorio. Algunos participantes recogieron la sugerencia y lograron esa cooperación de un grupo testimonial, la que les resultó orientadora y provechosa.

Pareció útil —y en la práctica demostró serlo— que, durante ese proceso de producción de sus radiodramas, los guionistas no perdieran del todo el contacto con sus facilitadores: abrirles una instancia de consulta y orientación a distancia. Quedó, pues, convenido que, antes del 31 de enero nos enviarían por correo dos guiones para que les hiciéramos llegar nuestras observaciones y recomendaciones. Les hicimos notar que el proceso de recepción de los guiones, lectura y análisis de los mismos, formulación de las sugerencias y envío de las respuestas, llevaría necesariamente varias semanas; y que no era conveniente, por lo tanto, que interrumpieran su trabajo a la espera de esta evaluación sino que continuaran escribiendo en el ínterin. (Los hechos demostraron que esta advertencia fue bien oportuna).

Otras actividades complementarias que quedaron programadas para esos seis meses fueron:

- Lectura anotada de la parte IV del ya mencionado libro “Producción de Programas de Radio” —esto es, los tres capítulos consagrados a la realización— así como relectura del capítulo 6, referido a la música y los efectos sonoros. Lecturas, como se ve, preparatorias de las prácticas que habrían de realizar en el segundo módulo a fin de que llegaran a ellas con ciertas nociones básicas ya adquiridas.
- Continuar escuchando ejemplos de radiodramas grabados, atendiendo ya no sólo al guión (la estructura dramática, la construcción de escenas y diálogos) sino analizando ahora también su realización: la musicalización, la interpretación, los efectos sonoros, el montaje.
- Buscar música local adecuada para ambientar su serie y traerla a Quito en mayo para utilizarla en la producción de su programa.

La evaluación a distancia

Puntualmente en la fecha convenida todos los participantes sin excepción enviaron sus guiones; y los dos facilitadores, reunidos al efecto, los leímos y analizamos.

De ellos podríamos hacerse dos juicios diferentes: uno atendiendo a sus valores absolutos con vistas a su posible irradiación y otro en términos más relativos. Si algún jurado externo, ajeno al curso, los hubiese leído, habría seguramente encontrado que, en tanto había guiones de muy buen nivel, otros en cambio eran todavía ensayos incipientes que aun no reunían las condiciones exigibles para poder acceder a su difusión masiva. No obstante, nosotros, sin dejar de advertir esas carencias, pudimos apreciar también en ellos los progresos realizados por sus autores. En su trayectoria personal, estos segundo y tercer guiones significaban un avance en relación a aquel piloto elaborado en Quito; una captación mayor de la gramática y el lenguaje del radiodrama; y una mayor aproximación a la realidad social que intentaban reflejar.

Para enviarles nuestros comentarios y recomendaciones, preferimos valernos de un medio oral de comunicación: grabamos para cada uno un cassette. Optamos por ese medio porque él nos permitía expplayarnos más, ser más explícitos y matizados en nuestras observaciones, razonarlas pedagógicamente; y, además, imprimir a nuestra respuesta un tono coloquial, amistoso, informal, despojándola de toda severidad académica que llevara a recibirla como un juicio o un dictamen.

Al reencontrarnos en Quito en mayo, los participantes manifestaron que ese cassette les resultó útil y orientador. Varios expresaron que fue al escucharlo cuando llegaron a ver con claridad sus fallos, sus puntos débiles, y rehicieron lo ya hecho; o encontraron pistas que les permitieron avanzar con más seguridad y acierto. Apreciaron también el tono afectuoso y jovial de la comunicación: el oír nuestras voces, nuestras palabras de aliento, hizo que nos sintieran con ellos pese a la distancia. La idea de la evaluación a distancia resultó así positiva,

tanto en sus frutos pedagógicos como en sus efectos comunicativos y estimulantes.¹

Lo único de lamentar es que llegó tarde. Las comunicaciones nos volvieron a jugar otra de sus consabidas malas pasadas; y la mayoría de los participantes no recibió su cassette sino en abril, estando ya avanzada la escritura de su serie. Varios observaron con toda razón que, de llegarles más a tiempo, les habría resultado de mucho mayor utilidad. Incluso hubo dos autores (atención, correos de México y Bolivia) que nunca lo recibieron.

2. LUCHANDO CON LA SINCRONIZACION

El programa: objetivos, contenidos

Llegó el momento de abocarse a la preparación del módulo II. Desde el punto de vista pedagógico, las opciones aparecían claras.

1. El objetivo era el de capacitar productores-directores de radiodramas. Por consiguiente, el módulo debía centrarse en la práctica de la dirección: cada autor produciría y dirigiría la grabación de uno de los guiones de su serie.
2. La formación se completaría con nociones teóricas y experiencias prácticas de las tres destrezas que todo director necesita conocer y dominar: la conducción de actores, la musicalización y los aspectos técnicos (sonorización, edición, montaje). Porque, aun en el supuesto de que luego no tenga que musicalizar ni sonorizar por sí mismo sino que pueda contar con asistentes que cumplan esas funciones, todo director debe saber cómo ellas se realizan y tener criterios claros y firmes al respecto para poder dar indicaciones precisas a sus colaboradores y supervisar su buena ejecución.

3. Finalmente, el nuevo módulo no debía escindirse del primero sino establecer una clara continuidad con él. No sólo debía servir, pues, para que los participantes se capacitaran en la dirección sino también para que continuaran su proceso de formación como guionistas.

Por lo tanto, había que incluir en el programa del taller la revisión de los guiones escritos durante los seis meses intermedios. Asimismo, después de grabar cada programa, se lo analizaría como un todo y se evaluaría no sólo su realización sino también el texto.

Debíamos procurar también que la experiencia de dirección sirviera a los participantes para perfeccionarse en la escritura de los guiones. En efecto, la práctica de la producción puede ser una gran escuela para el escritor: el escuchar como “suena” el guión ayuda mucho a escribir para radio; dirigir la interpretación del texto y oírlo luego a través del micrófono afina el “oído dramático” del autor y le enseña a crear buenos diálogos; y es también al producir cuando el guionista capta el valor y la función de la música y los sonidos.

Las dificultades del diseño

Desde el punto de vista pedagógico y metodológico, el módulo, pues, aparecía claro tanto en sus objetivos cuanto en sus contenidos. Pero la principal dificultad que debí enfrentar para diagramarlo fue de orden organizativo y operacional.

Bien pronto advertí que el asegurar y facilitar a todos y cada uno de los guionistas la producción y grabación de su programa, exigía una planificación muy bien articulada y sincronizada.

En el primer módulo, el cronograma era relativamente simple: todos los participantes realizaban su trabajo al unísono; comenzaban y terminaban juntos. La tarea de escribir un guión puede ser cumplida por todos simultáneamente: sólo se requiere a lo sumo que haya máquinas de escribir en cantidad suficiente. La operación de grabar, en

cambio, es muy distinta puesto que se dispone de un único estudio. Por lo tanto, había que programar las diez grabaciones en forma escalonada, asignando a cada director un turno y un día determinado de grabación.

Era menester asimismo que estas grabaciones se distribuyeran a lo largo del módulo de la manera más simétrica posible: que no se acumularan más de tres por semana; y que, dentro de la semana, tampoco se juntaran las tres en días corridos sin dejar alguna jornada intermedia de descanso. Hay que contar, en efecto, con el cansancio físico —especialmente auditivo— y la tensión psíquica que supone una sesión de grabación de radiodrama para cuantos intervienen en ella.

Luego, era preciso asegurar a todos los directores en los días precedentes a su turno de grabación un tiempo prudencial y razonable para preparar la misma, con todos los pasos que esa preparación supone. Por una obvia razón de justicia, ese tiempo debía ser lo más equitativo posible: aproximadamente igual para todos. Por otra parte, esta cuestión de la preparación de las producciones remitía a las facilidades requeridas para ella. El centro de capacitación de R.N. T.C./CIESPAL dispone de varias cabinas de escucha para seleccionar música y efectos sonoros; era preciso adecuar el número de directores que estarían abocados simultáneamente a la preparación de sus programas a la cantidad de cabinas existentes, de modo de que ninguno se atrasara o se viera perjudicado en su producción por encontrar todas ellas ya ocupadas por sus compañeros.

Asimismo, una vez que cada director finalizara su selección musical, necesitaría editarla: preparar sus “tortas” de música y efectos. Para ello, debería tener a su disposición el estudio de grabaciones y la asistencia del docente técnico-operador que realizaría la edición siguiendo sus indicaciones. Por consiguiente, había que reservar un tiempo de edición inmediatamente antes de cada grabación. Considerando la inexperiencia de los directores debutantes, quienes probablemente cometerían errores en su selección musical y sonora o no identificarían con la necesaria precisión los pasajes a insertar, era necesario asignar a cada sesión de edición un amplio espacio, de varias

horas, a fin de subsanar estas deficiencias y permitir asimismo al facilitador técnico analizarlas detenidamente con el novel director para que éste sacara de ellas sus aprendizajes: comprendiera en qué y por qué había fallado y qué cosas debía tener en cuenta en lo sucesivo al preparar su producción. También había que coordinar cuidadosamente el plan para que estas sesiones de edición quedaran ubicadas lo más cerca posible de la grabación correspondiente sin interferir sin embargo con las otras grabaciones programadas; esto es, sin que se produjeran embotellamientos.

Los ensayos debían ser también previstos y planificados. Los estudiantes que dirigirían las producciones eran bisoños en tal función; sus actores lo eran igualmente. Ello hacía necesario prever varios ensayos —más que los requeridos por profesionales avezados— y ensayos de larga duración.

Finalmente era preciso ubicar los espacios para la escucha y evaluación de los programas, ya no todos juntos como en el caso de los guiones del primer módulo, sino a medida que ellos fueran siendo producidos.

Ya sólo con estos requerimientos, la planificación se hacía asaz complicada. Más que un mero cronograma, se necesitaba diagramar un verdadero flugograma, de modo de que las actividades correspondientes a cada producción fluyeran adecuadamente, sin tropiezos ni embotellamientos; sin que se chocaran los unos con los otros. Ya no llevo la cuenta del número de diseños que ensayé y tuve que desechar hasta llegar a uno relativamente satisfactorio.

Fue como jugar una complicada partida de ajedrez.

El peligro de la dispersión del grupo

Sin embargo, no eran éstas las únicas dificultades que era menester resolver. Subsistía otra, quizá aun más seria. Desde el momento en que las grabaciones se irían realizando escalonadamente —y ello era inevitable—, habría participantes a los que les tocarían los primeros turnos y después quedarían libres, cumplida su actividad básica

y central en el curso. ¿Qué harían después, salvo asistir por algunas horas a las evaluaciones de los programas de sus compañeros? Era de temer que, a medida que cada uno realizara su grabación, se fuera produciendo la dispersión física y anímica del grupo; una gradual pérdida de interés y de motivación. Imaginando lo que podía suceder, evoqué la sinfonía "La Despedida" de Haydn: cada músico terminando de ejecutar su partitura, apagando su vela y retirándose uno a uno hasta que sólo quedaran en el escenario el maestro y el último ejecutante.

Busqué soluciones, o al menos paliativos, a este problema y encontré dos:

1. Cada director tendría un asistente. Un compañero a quien todavía no le había tocado su turno para grabar, le ayudaría en la preparación de su programa y compartiría con él la responsabilidad de la producción. Y luego se invertirían los papeles: el director del primer caso haría a su vez de asistente de su condiscípulo cuando le tocara a éste preparar y dirigir su grabación. Esto es: se formarían parejas y cada una asumiría dos grabaciones, rotándose en las funciones de director y ayudante.

Así, atenuaríamos considerablemente el problema de los participantes ociosos. Aquel a quien le tocara el primer turno de grabación ya no quedaría sin responsabilidades ni motivación a partir de ese momento: inmediatamente de finalizada su producción se pondría a ayudar a su compañero en la preparación de la grabación No. 6; el director de la producción estaría prestando su ayudantía hasta que se realizara la producción No. 7; y así sucesivamente.

Amén de que contribuía a resolver el problema planteado, la formación de estas parejas tenía una justificación pedagógica sólida: ampliaba —de hecho duplicaba— las oportunidades de aprendizaje. Con ella, la práctica de cada estudiante no estaría limitada a la realización de una única grabación —la de su propio guión— sino que incluiría también una activa participación en la producción de otro compañe-

ro. Además, puesto que era razonable prever que las primeras grabaciones resultarían menos logradas a causa de la inexperiencia de sus realizadores y que luego éstas irían progresivamente mejorando, la integración de parejas permitiría a aquellos a quienes tocara en suerte los turnos iniciales, intervenir en una segunda práctica más completa y satisfactoria, afirmando así su aprendizaje.

2. Aun así, la dificultad de los tiempos vacíos, si bien muy atenuada por esta solución, persistía aun en parte. En efecto, la pareja 4-9 o la 5-10, por ejemplo, tendrían días en blanco hasta que iniciarán la producción de su primer programa; e, inversamente la pareja 1-6 o la 2-7, que serían las primeras en completar sus producciones, quedarían a partir de ese momento inactivas hasta el final del taller. Para evitar esos tiempos muertos y darles un destino provechoso, programé minitalleres parciales de dirección de actores y de musicalización: en las primeras semanas, para los participantes que aun no debían comenzar sus producciones y en las últimas para aquellos que ya las habían terminado. Así, mientras algunos participantes estarían preparando sus grabaciones, el resto del grupo se encontraría haciendo prácticas complementarias en estos minitalleres. En los programados para los días finales se repetirían, desde luego, los mismos ejercicios ya realizados por los otros participantes en las primeras semanas, con lo cual finalmente todos recibirían un entrenamiento igual.

Aquí también la solución buscada, además de resolver una dificultad operativa, aportaba un beneficio pedagógico, al completar la capacitación de los noveles directores con una serie de útiles prácticas complementarias.

NOTA A PIE DE PAGINA (CAP. III, PAG. 76)

¹ Véase en el capítulo siguiente (sección 2 del mismo, "El ciclo introductorio"), la interesante evaluación que hicieron los participantes, tanto de la experiencia de la etapa intermedia cuanto de la evaluación a distancia.

IV.: EL SEGUNDO MODULO

TIEMPO DE PRODUCCION

1. DATOS BASICOS

Fechas.- Del lunes 7 de mayo al viernes 8 de junio de 1984 (cinco semanas, 24 1/2 días lectivos).

Participantes.- Como ya se indicó, tuvimos que lamentar la ausencia de dos de los estudiantes, impedidos de asistir a este segundo módulo por graves causas de fuerza mayor. El grupo estuvo, pues, integrado esta vez por diez participantes.

Docentes.- Para este módulo se contó con tres docentes y un asistente.

El prof. Jorge Laguzzi, hombre de teatro especializado en formación para la actuación escénica, asumió la capacitación de los estudiantes en lo relacionado con la dirección de actores.

De la facilitación en la parte técnica se encargó el prof. Félix Clercx, contando en la producción con la asistencia de Sammy de la Torre.

Por mi parte, además de continuar en la coordinación general del curso y en la capacitación para la escritura de guiones, tuve a mi cargo dos de los contenidos específicos del módulo: la actuación integral del director y la musicalización.

Facilidades.- Un estudio de grabaciones —excelente— con sus anexos (cabina de escucha, discoteca de música, colección de efectos sonoros); **un aula equipada** para audición de programas; servicio rápido de **fotocopiado** de guiones.

Con respecto al estudio, tomé la decisión de no utilizar la totalidad de su completo equipamiento, pues consideré que nuestros participantes no contarían en sus países con una instalación técnica tan amplia; juzgué conveniente trabajar en condiciones más semejantes a aquellas en que tendrían que desempeñarse luego normalmente. Así, durante las grabaciones, nos abstuvimos deliberadamente de utilizar algunos de los grabadores y de los micrófonos disponibles y otros aparatos.

2. EL CICLO INTRODUCTORIO

1er. día (7-V)

1. Introducción al Taller.- Tras celebrar con alegría el reencuentro, conversamos despaciosamente sobre los objetivos del nuevo Taller, su programa, sus contenidos, sus dinámicas. Les presenté el cronograma del ciclo introductorio, que se extendería hasta el mediodía del martes

CURSO TALLER DE RADIODRAMAS
MODULO II CICLO INTRODUCTORIO

MAYO 1984	MAÑANA	TARDE
LUNES 7	* BIENVENIDA * PROGRAMA; MODALIDADES DE TRABAJO * PUESTA EN CO- MUN TRABAJOS NOV./ ABRIL	* DINAMICAS * INTRODUCCION A LA PRODUCCION * PREPARAC. PRACT. INTROD. AJUSTES GUION, MUSIC.
MARTES 8	LA DIRECCION, LA MUSICALIZACION: AUDICION COMEN- TADA DE EJEMPLOS GRABADOS	LA INTERPRETACION (I)
MIERC. 9	LA INTERPRETA- CION (II)	* ORGANIZACION DE LAS GRABACIONES * LOS PASOS PARA LA PRODUCCION DE LOS PROG. * SELECCION DE LA MUSICA PARA LA PRACT. INTROD.
JUEVES 10	LA TECNICA	LA MUSICALIZACION: – CRITERIOS – PRACTICAS
VIERNES 11	LA INTERPRETACION (III)	PREPARACION DE LA PRACTICA INTRODUC- TORIA: EL GUION DE DIRECCION.

SABADO 12	PREPARACION GRABACIONES (opcional, recomendada para Eq. 1)	
LUNES 14	PRACTICA DEMOS- TRATIVA: — EDICION — PRE-ENSAYO	PRACTICA DEMOSTRA- TIVA: — ENSAYOS — GRABACION
MARTES 15	* ESCUCHA Y COMENTA- RIO GRABACION DEMOSTRA- TIVA * TALLER INTERPRETACION	

Les adelanté también que, para la producción de los radiodramas, formaríamos equipos de a dos y los invité a que fueran pensando en su posible pareja: el compañero o compañera con el que le gustaría trabajar. Era importante que los integrantes de cada pareja se entendieran bien y se sintieran cómodos y a gusto; por eso vi conveniente no formar los equipos de improviso sino dar tiempo al grupo para concertarlos.

2. La etapa intermedia: puesta en común y balance.- El resto de aquella primera mañana fue destinado a un intercambio en torno a los seis meses transcurridos entre ambos módulos. Todos queríamos saber si cada uno había completado su serie o hasta dónde había avanzado en ella; cómo le resultó la experiencia; si investigó y cómo; si había logrado formar su grupo-testigo; qué dificultades había tenido.

En el intercambio, pudo saber que, si bien ninguno había llegado a escribir los diez guiones propuestos, todos habían trabajado bastante. Tomando el grupo en su conjunto, éste había producido un total de 70 guiones, esto es, un promedio de 7 por participante. Aunque no se había llegado, pues, al óptimo del 1000/o, una respuesta del 700/o podía considerarse bastante satisfactoria e indicadora de un real interés.

Con respecto a los demás compromisos, todos habían hecho las lecturas indicadas y el 800/o escuchado y analizado ejemplos grabados. Varios traían música local.

Transcribo de la evaluación final lo que el grupo dijo entonces acerca de esta etapa intermedia:

- La confrontación con el medio y su realidad durante este lapso, posibilitó a algunos procesar los conocimientos adquiridos en el primer módulo. Fue un período de experimentación y asimilación.
- El escribir los nuevos guiones de la serie favoreció que afloraran

los conocimientos y la valiosa transferencia hecha por los facilitadores; resultó así una constatación práctica y una aplicación de lo aprendido.

- También esta etapa posibilitó detectar los puntos débiles en la asimilación de esos conocimientos.
- Para algunos participantes, propició la investigación y el contacto con comunidades populares de base, tanto protagonistas como destinatarios de la serie. Ello favoreció una mejor adecuación al lenguaje popular y una mayor facilidad para construir los diálogos e incorporar símbolos de su cultura; y estableció una retroalimentación.

Cuando abordamos las dificultades de aquella etapa intermedia, la que más se puso de relieve fue la de compatibilizar la escritura de los guiones con el trabajo habitual. La mayoría había tenido que escribirlos de a ratos, fragmentariamente y sin contar con la necesaria concentración. Sus instituciones en general no les habían prestado apoyo para escribir sus series: ni aun ese apoyo mínimo de liberarlos de sus obligaciones habituales por algunas horas a la semana.

Ante el escaso interés que esta actitud llevaba a presumir por parte de las emisoras o centros a las que pertenecían, ya varios de los participantes comenzaban a preguntarse con cierta aprensión si, finalizado el curso, éstas le brindarían la oportunidad de enriquecer su programación escribiendo para ellas radiodramas educativos.

El problema merece ser examinado y discutido con detención. En efecto, es dable comprobar con frecuencia y en forma bastante generalizada, que las instituciones envían a sus integrantes a cursos de formación profesional sin que se produzcan luego el esperable aprovechamiento de la capacitación recibida ni las oportunidades para desarrollarla y aplicarla. Se justificará, pues, volver sobre la cuestión en las páginas finales de este relatorio.

La evaluación a distancia.- También comentamos esta instancia. Inde-

pendientemente de la demora que hizo que el cassette de respuesta no llegara bastante a tiempo, todos quienes lo habían recibido coincidieron en que esta evaluación había sido muy importante y útil, tanto por los contenidos de los comentarios —que encontraron muy pedagógicos y certeros— cuanto por su forma amistosa y cordial. “Un llamado grato para corregir el rumbo”, la definió un participante. Casi todos expresaron que ella “contribuyó a una revisión de lo hecho y en algunos casos a un replanteamiento y una reorientación de la serie en aspectos fundamentales”

Es significativo al respecto que un participante, al informar de la cantidad de guiones que traía, comunicó que había escrito un total de ocho, pero que cinco de ellos eran anteriores a la recepción del cassette y que, después de él mismo oír había decidido replantear toda su serie, de modo que sólo daba por válidos los tres últimos: esto es, los “post-cassette”. Otro explicó que ya llevaba terminados seis guiones al llegarle su evaluación; que, a partir de ese momento, prefirió dedicarse a rehacerlos en lugar de producir otros nuevos y que por eso sólo traía los cuatro que había alcanzado a reelaborar, únicos que le satisfacían.

Ambos casos indican el proceso de superación que se dio en este grupo así como la madurez y apertura con que fueron acogidas nuestras observaciones críticas. Me tranquilizó el comprobar que aun aquellos que recibieron críticas de fondo, las encontraron justas y oportunas. Uno de ellos dijo que, lejos de contrariarlo, ellas lo hicieron sentirse “apoyado y estimulado”. Otro me confesó luego que en un primer momento nuestras observaciones lo habían deprimido —y era humano que así fuera—; pero que, al reescucharlas con más serenidad, había reconocido su acierto y reencontrado en nuestros mensajes y nuestras voces la confianza en su propia capacidad para continuar trabajando y superándose.

Atribuye el éxito y eficacia de esta evaluación a varios factores: la creciente madurez y capacidad crítica del grupo; la buena relación establecida con los facilitadores; la forma razonada, pedagógica y fundada de nuestros comentarios; y el empleo de un medio oral de

comunicación que posibilitó un verdadero diálogo a distancia.

3. Dinámicas de integración.- Al comienzo de esa tarde, al igual que lo habíamos hecho al iniciar el primer módulo, buscamos un lugar amplio y abierto y jugamos, a modo de dinámicas de integración —o quizá cabría en este caso llamarlas “de reintegración” — algunos juegos cooperativos¹.

4. Introducción a la producción.- Al volver al salón, entramos en el tema central del módulo: la producción. Todos habían leído y anotado los capítulos de mi libro referidos a la realización. En base a sus anotaciones, hicimos un intercambio dialogado, en el que fui respondiendo a sus preguntas, aclarando sus dudas, comentando y ampliando los distintos aspectos del proceso de producción. Ya comenzaron así a tener presencia entre nosotros los elementos que nos rodearían cada vez con más fuerza a lo largo de aquellas cinco semanas.

5. Preparación de la práctica introductoria.- Entre las actividades comprendidas en el ciclo inicial, figuraba una práctica introductoria a la técnica de la dirección y la producción: una grabación demostrativa que yo dirigiría. Dos razones —que expliqué a los estudiantes— me llevaron a incluir esta práctica, la que estaba programada para el lunes siguiente.

En primer lugar, si bien soy un partidario decidido del autoaprendizaje basado en la práctica y en la creatividad de los participantes, éste no debe convertirse en un improductivo “lanzarlos al vacío”; creo indispensable que, antes de enfrentarlo, se les provea de instrumentos. Considerando que ninguno de ellos había dirigido nunca antes —al menos radiodramas— era conveniente que, previamente a su experiencia, recibieran pistas y orientaciones para desempeñarse con alguna seguridad. Y, a ese fin, mejor que explicarles cómo se dirige un radiodrama, era que lo vieran hacer, paso a paso.

Una segunda razón: en la producción de un radiodrama interviene un equipo numeroso: director, asistente, técnico operador, actores, sonidistas. Es necesario que ese conjunto esté afiatado; que todos

sus integrantes se entiendan y coordinen. Si ellos no han trabajado nunca juntos hasta ese momento —y tal era nuestro caso— es probable que tengan modalidades de trabajo y criterios diferentes, lo cual evidentemente puede afectar seriamente la producción. No era justo ni conveniente exponer a los noveles directores a este riesgo. Creí mejor asumir yo mismo el papel de “conejillo de Indias” y asumir esta “grabación número cero”, que serviría como prueba para detectar posibles desajustes y poner a punto la trabazón del equipo.

Para esta grabación demostrativa, escogí uno de los cuentos adaptados por ellos mismos en el módulo anterior: “Hombres en Tempestad”, del mexicano Jorge Ferretis. Ese primer día del módulo, comenzamos a preparar con tiempo su realización. Releímos el guión y lo revisamos entre todos con vistas a su producción. Vimos que presentaba algunos defectos técnicos y de construcción, más que explicables si se considera que había sido escrito al comienzo del curso. Por ejemplo, la musicalización era imprecisa y no funcional. Nos organizamos para hacerle las correcciones necesarias y tenerlo a punto para dos días más tarde.

2o. día (8-V)

1. La dirección: audición de ejemplos.- Para esa mañana, seleccioné algunos radiodramas grabados, tomados de las series editadas por CIESPAL, que presentaban aportes y aprendizajes en cuanto a su producción: problemas y soluciones interesantes de interpretación, ritmo, ubicación de planos, manejo de escenas de conjunto, musicalización, sonidos, efectos especiales, etc.

Con el guión a la vista, los fuimos escuchando, analizando, viendo en cada caso la solución encontrada por el director y reconstruyendo cómo ésta había sido lograda. Así fuimos visualizando las distintas dificultades que presenta la realización de un guión, la función del director y los recursos de que éste dispone para resolverlas.

2. Introducción a la interpretación (I).- Por la tarde, el prof. Laguzzi inició sus talleres de dirección de actores. El programa completo de

estos sucesivos talleres se reseña en la sección 3 de este mismo capítulo.

3er. día (9-V)

1. Introducción a la interpretación (II).- Los talleres de dirección de actores iniciados la tarde anterior, continuaron esa mañana.

2. Organización de las grabaciones.- En las primeras horas de la tarde, comenzamos a organizar el ciclo de producción: si bien éste se iniciaría el martes siguiente, era conveniente dejarlo ya planteado y programado.

Empezamos por formalizar las cinco parejas de producción: ya todos se habían puesto previamente de acuerdo acerca del compañero con el que deseaban asociarse. Luego, voluntariamente y a su gusto, cada pareja escogió su turno inicial de grabación, quedando así establecido el orden de las cinco primeras grabaciones. Las cinco restantes quedaron automáticamente asignadas, puesto que en ellas las parejas conservarían el mismo orden anterior: si un director había elegido el primer turno, a su compañero le correspondía el sexto; quien asistiría al director de la segunda grabación, dirigiría a su vez la séptima; y así sucesivamente. Con esta equidistancia asegurábamos que los dos sucesivos compromisos de cada pareja nunca se interpusieran ni se interfirieran.

Luego, presenté y distribuí el trabajo fruto de mis sudores y desvelos: el cronograma del ciclo de producción.

CICLO DE PRODUCCION (1)

MAYO 1984	MANANA		TARDE
MARTES 15	FIN ETAPA INTRODUCTORIA		* TALLER INTERPRETACION * PREPARACION GR. 1
MIERC. 16	* TALLER MUSICALIZACION * PREPARACION GR. 1-2		* TALLER INTERPRET. * PREPARAC. GR. 1-2-3
JUEVES 17	PREPARACION GRABACIONES 1-2-3-4-5		* EDICION GR. 1 * PREPARAC. GR. 2-3-4-5
VIERNES 18	PREPARACION GR. 2-3-4-5	PRE-ENSAYO GR. 1	GRABACION 1
SABADO 19	PREPARACION GRABACIONES (Optativa)		
LUNES 21	AUDICION GR. 1	PREPAR. GR. 2-3-4-5-6	* EDICION GR. 2 * PREPARAC. GR. 3-4-5-6
MARTES 22	* EDICION GR. 3 * PREPARAC. GR. 4-5-6-7	PRE-ENSAYO	GRABACION 2
MIERC. 23	PREPARAC. GR. 4-5-6-7-8	PRE-ENSAYO GR. 3	GRABACION 3
JUEVES 24	AUDICION GR. 2 y 3		* EDICION GR. 4 * PREPARAC. GR. 5-6-7-8
VIERNES 25	* EDICION GR. 5 * PREPARACION 6-7-8-9	PRE-ENSAYO GR. 4	GRABACION 4
SABADO 26	PREPARACION GRABACIONES (Optativa)		

CICLO DE PRODUCCION (2)

MAYO- JUNIO 1984	MAÑANA		TARDE
LUNES 28	PREPARACION GR. 6-7-8-9-10	PRE- ENSAYO GR. 5	GRABACION 5
MARTES 29	AUDICION GR. 4 y 5		* EDICION GR. 6 * PREPARAC. GR. 7-8-9-10
MIERC. 30	* EDICION GR. 7 * PREPARAC. 8-9-10	PRE- ENSAYO GR. 6	GRABACION 6
JUEVES 31	PREPARAC. GR. 8-9-10	PRE- ENSAYO GR. 7	GRABACION 7
VIERNES 1	AUDICION GR. 6 y 7		* TALLER INTERPRE- TACION * EDICION GR. 8 * PREPARACION GR. 9 - 10
SABADO 2	PREPARACION GRABACIONES (Optativa)		
LUNES 4	* TALLER INTER- PRETACION * EDICION GR. 9 * PREPARAC. GR. 10	PRE- ENSAYO GR. 8	GRABACION 8
MARTES 5	* TALLER INTER- PRETACION * EDICION GR. 10	PRE- ENSAYO GR. 9	GRABACION 9

MIERC. 6	AUDICION GR. 8 y 9	TALLER MUSICALIZ.	PRE- ENSAYO GR. 10
JUEVES 7	GRABACION 10	AUDICION GR. 10	
VIERNES 8	EVALUACION CURSO	CLAUSURA	

Algunas explicaciones para la lectura de este cronograma:

- a) La abreviatura G.R. que aparece en algunas casillas, significa **grabación**.
- b) Las sesiones indicadas con la palabra "Grabación" comprenden, obviamente, no sólo la grabación propiamente dicha sino también los correspondientes ensayos previos.
- c) Cuando en un mismo horario figuran dos o más actividades, ello significa que algunos participantes cumplían una tarea mientras los demás realizaban otra. Así por ejemplo, en la mañana del miércoles 16, teníamos cuatro talleristas dedicados a la preparación de sus respectivas grabaciones; en tanto los otros seis, que aun no tenían que comenzar a preparar sus producciones, participaban en un taller de musicalización.

Luego de compartir el cronograma, vimos también el plan de producción: los sucesivos pasos que cada director tendría que dar para preparar su grabación (también les entregué este plan por escrito). Detallaré esos pasos en la sección 5 de este mismo capítulo, al reseñar el ciclo de producción.

Con estas informaciones, cada equipo supo con antelación y en forma precisa sus fechas de grabación, el período de que dispondrían para prepararlas, el plan que necesitarían cumplir y sus horarios de edición; y de ese modo todos pudieron organizarse y planificar su producción.

3. Selección de la música para la práctica introductoria.- El resto de esa tarde lo dedicamos a preparar la musicalización para "Hombres en Tempestad". Discutimos los criterios para la selección musical y fuimos buscando y escogiendo juntos los temas para las distintas escenas de la dramatización.

4o. día (10-V)

1. Introducción a la técnica.- Fue aquella la primera mañana del módulo que los participantes pasaron en el estudio, donde el prof. Clercx los introdujo, con explicaciones didácticas y sobre todo con demostraciones prácticas, en las nociones técnicas básicas que todo director de radiodramas necesita conocer.

2. Introducción a la musicalización.- Por la tarde, comencé los talleres de musicalización. El lector podrá encontrar los ejercicios realizados en esa sesión y en los siguientes talleres, en la sección 4 de este capítulo.

5o. día (11-V)

1. Introducción a la dirección de actores (III).- El prof. Laguzzi prosiguió esa mañana con sus talleres de interpretación (ver sección 3).

2. Preparación de la práctica introductoria: el guión de dirección.- El lunes debíamos grabar “Hombres en Tempestad”; de modo que, en esa tarde del viernes nos abocamos a completar su preparación y, sobre todo, a confeccionar el guión técnico.

Juntos razonamos y definimos el reparto para la pieza, probando las distintas opciones para cada personaje, escogiendo la más indicada y cuidando el adecuado contraste de voces; estudiamos y marcamos el guión de dirección; establecimos el ritmo dramático de cada escena, los movimientos, los planos de voz, las intensidades de volúmenes; previmos y verificamos los efectos sonoros; diagramamos los micrófonos, etc.

6o. día (14-V)

Día de la grabación cero. Por la mañana, en la cabina del estudio, los estudiantes presenciaron la edición de música y efectos y tuvieron oportunidad de preguntar a Félix Clercx y a mí todo aquello que les interesó aclarar o profundizar; y luego pasamos a hacer el pre-ensayo.

En la tarde, bajo mi dirección, se ensayó y se grabó “Hombres en Tempestad”.

Como había previsto, distó bastante de ser una producción perfecta. Pero, puesto que no era eso lo que buscábamos, los objetivos se cumplieron: compenetrar a los estudiantes de la función y la actuación del director, extraer aprendizajes, facilitar las posteriores producciones de los talleristas y ajustar y cohesionar al equipo.

7o. día (15-V)

1. Audición de la producción demostrativa.- Comenzamos ese día escuchando la grabación de “Hombres en Tempestad”; la comentamos y analizamos. Como era natural, las críticas más severas —y en sí mismas perfectamente justas, por otra parte vinieron de Laguzzi, a quien, como hombre de teatro, le costaba aceptar las limitaciones de interpretación de aquel elenco improvisado y bisoño... De todos modos, la experiencia había servido para que los futuros directores se compenetraran con el proceso que, de allí en adelante, les tocaría a ellos conducir, así como con sus distintos pasos técnicos.

2. Introducción a la dirección de actores (IV).- Un nuevo taller de interpretación ocupó las restantes horas de esa mañana.

Quedaba así completado el ciclo introductorio; podíamos pasar al de producción (ver sección 5).

Esa misma tarde, el director que tenía el primer turno y la compañera que lo asistía, comenzaron ya a preparar su grabación.

3. LOS TALLERES DE DIRECCION DE ACTORES

Ya he subrayado que este Curso de Producción de Radiodramas

tenía, en todas sus unidades componentes, un carácter experimental: de búsqueda y ensayo de métodos y recursos para la capacitación de escritores-productores radiofónicos y de comunicadores en general. Cada uno de los facilitadores participó en esa exploración e hizo sus aportes creativos.

En ese contexto experimental se ubican los talleres de interpretación que diseñó y facilitó el prof. Laguzzi, quien elaboró para ellos el siguiente programa:

I. La interpretación dramática de los textos (clase teórica introductoria). El lenguaje dramático. El actor como emisor-receptor. El actor como ejecutante-instrumento. El dominio de los medios expresivos. Los medios expresivos del actor radiofónico.

II. La valorización del texto. Diferencia entre lectura explicativa y lectura expresiva. El manejo de las pausas (puntos, comas altas y bajas, pausas abiertas y cerradas). La valorización contextual de los parlamentos y los diálogos. Ejercicios prácticos.

III. La técnica del actor de radio. El aparato vocal y su uso correcto. La respiración. La emisión de la voz. La impostación. La vocalización. La articulación de las palabras. Ejercicios respiratorios y de emisión del sonido.

IV. Los instrumentos expresivos del actor: la concentración y la memoria afectiva. Los “puentes de identificación” situacional-emotiva actor-personaje. La utilización de imágenes concretas como instrumento movilizador de los actores. La empatía actores-personajes como base de la empatía drama oyentes. Ejercicios de concentración y de memoria emotiva.

V. Análisis de textos. Análisis de personajes. Identificación y caracterización de la psicología y el estado anímico de cada personaje. Las circunstancias dadas en el texto. La historia anterior del personaje. Las relaciones entre los personajes. El “subtexto” de cada personaje.

VI. El ritmo. Las variaciones de intensidad dramática. Las variaciones de intensidad tonal.

Los primeros talleres fueron considerados por los estudiantes un tanto alejados del objetivo del curso: más dirigidos a actores que a directores, más teatrales que radiofónicos. En la periódica revisión que teníamos con Laguzzi, me permití sugerirle un cambio de metodología, de modo de que ella respondiera en forma más concreta a las necesidades de los noveles directores. Con comprensión y apertura, Jorge consideró acertada la sugerencia y a partir de ese momento, la unidad de interpretación tomó la forma de talleres prácticos de dirección de la actuación dramática.

Estos últimos talleres, los que, a juicio del prof. Laguzzi y de los participantes, resultaron los más efectivos, se desarrollaron del modo siguiente: se tomaban distintas escenas de los guiones escritos por los propios participantes y uno de ellos, rotativamente, asumía la función de director. Con la guía y las orientaciones del facilitador, el director designado analizaba junto con sus actores la escena y los personajes y apelaba a la memoria afectiva de los intérpretes —esto es, el recurso del actor de revivir emocionalmente situaciones experimentadas por él semejantes a las que vive su personaje— hasta lograr de ellos una adecuada interpretación.

“Este ‘analizar la escena’ —comenta Laguzzi— implica el visualizarla: dónde están los personajes, cómo es el lugar, etc. Se trabajaba asimismo el texto subyacente: es frecuente que en un guión un personaje diga una frase aparentemente trivial y anodina; pero es preciso analizar qué hay detrás de ella, qué estado de ánimo traduce, para que éste se insinúe en el tono de la voz y en la inflexión con que el actor la dirá, cargándola así de sentido. Es muy importante que los actores de radio, guiados por el director, sepan hacer esa lectura significativa del texto y descubrir el subtexto implícito: las intenciones, las reacciones anímicas, que cada frase encierra y le dan su sentido dramático”.

Se buscaba también el ritmo de cada escena, y consecuentemen-

te, las variaciones de intensidad dramática y tonal.

En la autoevaluación del facilitador, “estos talleres prácticos demostraron ser los más útiles y necesarios. De repetirse el curso, me inclinaría por privilegiarlos e incluirlos desde el comienzo del módulo. En cambio, suprimiría la clase teórica introductoria y los ejercicios técnicos de respiración, emisión de la voz e impostación, no porque no sean útiles y convenientes sino porque en un curso de pocas semanas de duración hay que hacer opciones; y porque en tan corto tiempo no es posible trabajarlos con la suficiente intensidad como para que sean asimilados e internalizados por los estudiantes. Por otra parte, es poco probable en los hechos que los directores, en su breve contacto con los intérpretes —limitado generalmente al tiempo de los ensayos— tengan la oportunidad de transferir estas técnicas a los actores, que son quienes realmente necesitan conocerlas y aplicarlas”.

En cuanto a los otros contenidos incluidos en su programa por el prof. Laguzzi —memoria emotiva, recursos para la consubstanciación del actor con el personaje, análisis de textos y de subtextos implícitos, ritmo dramático, etc.— considero que todos ellos son de gran utilidad y válidos; pero que, como lo demostró esta experiencia, pueden —y más aun, deben— ser inferidos por los estudiantes a través de la práctica. Fue al dirigir escenas para animarlas expresivamente, cuando los noveles directores captaron y asimilaron realmente estas nociones. Una vez más, la metodología de taller basada en la práctica como fuente generadora del aprendizaje, evidenció aquí su total validez.

4. LOS TALLERES DE MUSICALIZACION

Por mi parte, también yo me enfrenté a un desafío; ¿cómo impartir nociones por un método eminentemente práctico y empírico.

Los participantes tenían a su disposición la discoteca del Centro con su correspondiente fichero; y habían leído ya las nociones sobre

musicalización y criterios para musicalizar incluidos en mi libro. Con tales apoyos, ideé y programé una serie de ejercicios que fuimos realizando a lo largo de los talleres y minitalleres de musicalización.

1. Identificar frases musicales. Oír diferentes discos y localizar frases o temas aptos para ser utilizados como cortinas: es decir, temas expresivos, con forma melódica definida y de desarrollo breve.

Escuchar bien cada frase localizada y decidir:

— ¿Dónde la comenzaríamos?

— ¿Dónde la terminaríamos? (esto, a fin de respetar la frase musical y no mutilarla).

— ¿La desvaneceríamos gradualmente (fade-out) o la cortaríamos en forma neta a volumen alto?

— ¿Para qué tipo de situación dramática resultaría apropiado este sistema?

2. Buscar finales para culminar guiones. Una vez seleccionados, preguntarse: ¿para qué tipo de situación culminante de un guión resultaría adecuado este final musical?

3. Buscar cortinas adecuadas para rematar y subrayar musicalmente las siguientes situaciones:

- a) Un niño liberado de un castigo o “penitencia” sale a jugar con sus amigos. La música debe comunicar al oyente la imagen de luz, cielo abierto, juego y la explosión de alegría del niño.
- b) Los obreros, tras una dura huelga, logran finalmente ganarla. Es el momento en que reciben la noticia de su victoria. Todos están gritando “¡Hurrah! ¡Ganamos! En ese momento, debe “estallar” la cortina musical.

- c) Una familia de un barrio marginal es desalojada violentamente por la policía.
- d) Un campesino que se ve obligado a emigrar a la ciudad parte tras despedirse con tristeza de su esposa y sus hijos.

4. Buscar cortinas requeridas por los propios guiones de los participantes. Identificar algunos de los requerimientos de los guiones y encontrar soluciones musicales adecuadas.

5. Buscar fondos musicales (de unos 2 minutos de duración):

- un fondo triste, sombrío
- un fondo esperanzado y luminoso
- un fondo melancólico
- un fondo alegre, movido, vivaz, para una escena de movimiento (por ejemplo, un alegre viaje).

6. Supongamos que hemos construido un guión centrado en un personaje. Necesitamos un tema que lo caracterice, que lo exprese musicalmente. Tal vez busquemos música del país, de la nacionalidad del personaje. Pero no basta con la referencia geográfica. Lo importante es que la obra lo pinte, lo describa interiormente, lo cante.

Además necesitamos no sólo el tema, el **leit-motiv**, sino también dos o tres variaciones del mismo: por ejemplo, una más melancólica, otra más alegre... Si sabemos escuchar, en algunas obras musicales encontraremos un tema expuesto varias veces pero no repetido exactamente sino presentado en distintas variaciones.

Los personajes que propuese para caracterizar musicalmente, eran todos bien conocidos por los participantes: algunos de ellos mismos (es decir, de los propios compañeros); un joven matrimonio amigo: una pareja simpática y tierna, muy querida de todos; Carmita, la mucama serrana que nos servía el desayuno en la residencia.

7. Tomar algunos de los cuentos adaptados en el primer módulo y buscar una obra adecuada para musicalizarlo, que dé bien la atmósfera del cuento. Partir del supuesto de que, para asegurar la unidad musical, todas las cortinas serán tomadas de esa obra. Luego, extraer de ella varias cortinas diferentes y algunos fondos musicales.

La mecánica que seguimos para todos estos ejercicios era la siguiente: formábamos pequeños equipos y cada uno asumía uno de los temas, situaciones o personajes propuestos. Luego, en plenaria, cada equipo presentaba su propuesta musical; las escuchábamos, las analizábamos y discutíamos.

Estos talleres resultaron altamente motivadores. Entusiasmaban a los participantes. Y creo que contribuyeron a desarrollar su oído y su capacidad de musicalizar.

Una constatación que hicieron muchos: nunca se habían preocupado mayormente por la musicalización de los programas que ellos producían en sus emisoras o centros. La dejaban librada al técnico operador. Sólo ahora descubrían que éste solía poner una música anodina, rutinaria y no pocas veces incongruente con el texto. Habían visto la música hasta entonces como una pura separación mecánica entre los pasajes del guión, con lo cual desaprovechaban todas sus posibilidades expresivas y de generación de imágenes sonoras. Advirtieron asimismo que el operador mutilaba y estrangulaba las frases musicales sin preocuparse por ello. Nuestros talleres les sirvieron así para descubrir el valor, la función y el sentido de la musicalización.

Sin embargo, algunos participantes sintieron que estas prácticas, con ser útiles e importantes, no les resultaron suficientes. Sentían que les faltaba formación, cultura musical básica, conocimientos de autores y estilos, nociones técnicas de música; incluso educación del oído. Pero aquí nos enfrentamos al mismo problema que señaló Laguzzi con respecto a la enseñanza de técnicas de respiración y emisión de la voz: ¿cómo impartir estos conocimientos musicales y educar el oído de los participantes en un taller de pocas semanas donde sólo hubiéramos podido disponer para ello a lo sumo de unas escasas

horas? ¿Qué se puede hacer en un lapso tan breve para inculcar nociones que normalmente requieren meses de estudio para ser aprehendidas y asimiladas?

Hay conocimientos, ciertamente importantes, que un curso de esta duración y estas características no puede cumplir. Los participantes tienen que traerlos ya adquiridos previamente o procurarlos posteriormente en otras instancias complementarias de formación.

5. LA PRODUCCION DE LOS RADIODRAMAS

Toca ahora reseñar lo que constituyó la médula, lo vertebral del módulo: la práctica de producción. Como ya se ha señalado, cada participante dirigió y grabó uno de los guiones de su serie; y ello constituyó el eje central del módulo en torno al cual se agruparon todos los demás contenidos. Las prácticas introductorias y los distintos talleres y minitalleres estuvieron allí para apoyar ese ejercicio capital y dotar a los estudiantes de recursos e instrumentos para su desempeño como directores-productores.

El martes 15 por la tarde ya hubo un equipo que comenzó a preparar su primera grabación, fijada para el viernes de esa misma semana; y, a partir de ese momento, se fueron sucediendo escalonadamente las diez grabaciones. Por cierto que, al ver funcionar el ciclo, dí por bien empleadas las largas horas y el arduo esfuerzo invertidos en su planificación. Al contarse con un preciso flujograma, el módulo funcionó como sobre ruedas, sin nerviosismos, sin colisiones ni atascamientos; y pudo desarrollarse en un clima de serenidad y alegría.

El plan de producción

Para preparar y realizar sus programas, los participantes seguían estos pasos

1. Previamente al período de preparación asignado:

- a) Eventual cambio de ideas con el facilitador general para escoger el guión de la serie más indicado para la práctica de grabación; y, en caso de que el participante tuviera alguna duda con respecto al mismo, consulta sobre aspectos del guión pasibles de revisión.
- b) Eventuales correcciones y retoques al guión escogido (a medida que se realizaban las grabaciones, los autores percibían con más claridad ciertas exigencias a las que debe responder el guión para poder ser bien producido; e introducían al suyo correcciones y modificaciones).
- c) Copiado profesional del guión (a cargo de la mecanógrafa) y multicopiado del mismo.

2. Período de preparación

- a) Lectura y estudio del guión con vistas a su producción.
- b) Consulta general de orientación con M.K.
- c) Confección de reparto (de ser necesario, en consulta con Jorge Laguzzi).
- d) Entrega de libretos a sus respectivos intérpretes a fin de que fueran leyéndolos y compenetrándose con sus personajes; y, simultáneamente, a los tres facilitadores.
- e) Consulta con Félix Clercx sobre criterios técnicos para la musicalización, la sonorización, los efectos especiales y el montaje del guión.
- f) Selección de la música en general: obra u obras musicales a emplear.

- g) Localización fina de los pasajes musicales e insertar.
- h) Selección de sonidos y efectos especiales.
- i) Consulta con Jorge Laguzzi sobre la interpretación.
- j) Marcado técnico del guión: determinación de ritmos e intensidades tonales, determinación de planos, diagramación de micrófonos, resolución de las escenas de conjunto, etc.
- k) Edición (en la cabina, con Félix Clercx). Incluía determinación de eventuales pregrabados (playbacks) y de las paradas técnicas a ser previstas durante la grabación para la realimentación de las fuentes de sonido.

Los equipos disponían aproximadamente de unas 20 horas para los pasos de a) a j), esto es, para todo el proceso de preparación sin contar la edición. De resultarles ese tiempo insuficiente, podían solicitar también acceso al estudio el sábado previo a su grabación: aunque el curso descansaba los sábados, el estudio estaba disponible para aquellos equipos que necesitaran seguir trabajando. Sin embargo, sólo una directora solicitó esa facilidad adicional, lo que indica que para todos los demás las 20 horas hábiles resultaran suficientemente. Cada equipo se hacía su propio conograma de distribución del tiempo asignado y planificaban su preparación de la forma que considerara más conveniente y adecuada a su propio ritmo.

Las consultas con los distintos facilitadores eran momentos privilegiados de aprendizaje. En ellas, a través del análisis razonado y didáctico de las dificultades que los participantes iban encontrando y de la búsqueda de recursos para resolverlas, se iban extrayendo nociones y conocimientos fundamentales. Igualmente, en el momento de la edición, razonando la misma con los noveles directores, Clercx tuvo la oportunidad de explicarles y transferirles valiosos criterios técnicos.

3. Producción

Finalmente, llegaba el día de la producción, la que comprendía a su vez los siguientes pasos:

- a) Pre-ensayo (por la mañana; aprox. 1 h. 30'). Y luego, por la tarde:
- b) Ensayo seco
- c) Ensayo general
- d) Grabación
- e) Escucha de la grabación
- f) Eventuales correcciones y retoques de ser necesarios.

A lo largo de todo el ciclo de producción, se percibió un alto grado de interés y motivación por parte de los estudiantes, el que no sólo no decayó sino que fue en aumento.

Un elenco sui generis

Para interpretar los personajes de los radiodramas, contábamos, obviamente, con los propios participantes del taller (los únicos eventuales refuerzos éramos Jorge Laguzzi y yo mismo, de quienes los directores se valían con frecuencia). Ello aparejaba inevitables limitaciones que era preciso aceptar.

Los estudiantes en general no tenían grandes dotes interpretativas (ni tenían por qué tenerlas: no era ése el trabajo al que se proponían dedicarse). En su mayoría, eran poco dúctiles, escasamente expresivos; sin contar además con su obvia inexperiencia.

El grupo era también multinacional, lo que imprimía a las producciones una pintoresca mezcla de acentos: un radiodrama ubi-

caba en el alpiplano boliviano, por ejemplo, era actuado por una colombiana, una mexicana, un costarricense y un dominicano... (Pero para esta dificultad no habríamos tenido una solución satisfactoria ni aun de haber contado con un elenco externo: nunca habiéramos podido reclutar en Quito un elenco completo de cada país de procedencia de los participantes; y habríamos tenido que aceptar la ficción convencional de que actores ecuatorianos, con su acento nacional representaran a personajes de latitudes y modos de hablar muy diferentes).

Estas limitaciones nos imponían, pues, el considerar nuestras grabaciones como meras prácticas de taller muy alejadas de lo que debe ser una buena producción de un radiodrama y sin la menor pretensión de constituir productos acabados. Sin embargo, creo que para los participantes —aun cuando luego ninguno de ellos se dedique a la actuación dramática— esta experiencia les fue útil. Actuar ante el micrófono, decir los diálogos, desempeñarse en escenas de conjunto, susurrar, hablar o gritar en diferentes planos, etc., debe haberles dejado provechosos aprendizajes, tanto para dirigir radiodramas como, inclusive, para escribirlos. Siempre se aprende mucho cuando se ven los problemas “desde este lado del micrófono”, de frente a él, y no sólo desde la máquina de escribir o detrás del cristal de la cabina. Era frecuente que, al tratar de decir e interpretar un diálogo o un parlamento tal como éste había sido escrito, los actores descubrieran que el mismo era duro y artificial o de articulación dificultosa; y reclamaran y sugirieran modificaciones. Esa experiencia podrá llevarlos en el futuro a construir mejor sus propios diálogos.

El único radiodrama que pudimos realizar con mayor autenticidad fue el de un ecuatoriano que había ubicado su serie en una comunidad campesina indígena de su país. Puesto que estábamos en Ecuador, a este participante le fue posible prescindir de sus compañeros del “elenco estable” y conseguir, en cambio, un elenco local voluntario. Por supuesto, la diferencia fue tangible y el resultado mucho más reconfortante en cuanto a naturalidad y autenticidad. Por una vez oímos voces y acentos acordes con la realidad que el guión quería transmitir.

La evolución de los directores

Resultó sumamente interesante comprobar la evolución que, a medida que se desarrollaban las prácticas, se fue dando en el modo de dirigir de los estudiantes. Hubo como un efecto acumulativo de las experiencias por el cual, como ellos mismos dijeron en la evaluación final, “cada uno aprendió de los errores de los compañeros que lo precedieron”. Así, se dieron sucesivamente tres estilos de dirección: el **conformista**, el **directivo** y el **participativo**.

Los primeros directores se mostraron más bien tímidos, complacientes, poco exigentes, inseguros. Se conformaban fácilmente. Dejaban pasar defectos sin corregirlos; permitían que cada actor hiciera lo que quisiera —o lo que buenamente pudiera. En la tarde asignada para su producción, les sobraba tiempo porque ensayaban rápidamente y grababan de corrido, sin volver nunca atrás. Todos nos íbamos temprano y ellos parecían satisfechos del modesto resultado: habían realizado su grabación “correctamente”, sin tropiezos, sin furcios ni errores y holgadamente dentro del horario asignado.

Poco a poco, al oír esas primeras grabaciones y evaluarlas, el grupo se fue dando cuenta de que eso no era dirigir de verdad; que la dirección era otra cosa. Los siguientes directores se fueron haciendo más exigentes con los demás y con ellos mismos. En los ensayos, marcaban los tonos e insistían hasta que el actor los reprodujera. Corregían más. Los ensayos se fueron haciendo más largos e intensos; en la grabación, cuando una escena o un efecto no les satisfacía, volvían atrás y rehacían el pasaje. Desarrollaron una personalidad más firme: sabían con más precisión lo que se proponían lograr y trabajaban para conseguirlo. Pero se veían a ellos mismos como la autoridad competente y a sus compañeros del elenco como los ejecutores dóciles de sus instrucciones. Aunque eran siempre amables y afectuosos, su concepción de la dirección era la tradicional: la autoritaria y directiva.

Las últimas direcciones mantuvieron el nivel de exigencia y de búsqueda de calidad; como fruto de los talleres que se realizaban en esos días, se notó un cambio en la relación del director con el elenco. Los directores comenzaban su pre-ensayo analizando el guión con los

actores, razonándolo, buscando juntos las características de cada personaje, el modo de componerlo, los recursos expresivos que utilizarían. Apelaban a la memoria emotiva de sus intérpretes. Pedían y escuchaban sugerencias y aportes de sus compañeros. Sólo fue entonces cuando se vio la razón de ser del pre-ensayo y se le dio su verdadero sentido. Se encaró la realización, en fin, como una tarea de equipo, colectiva y participativa, en la que todos colaboraban y aportaban.

Las audiciones críticas

A medida que se iban realizando las grabaciones, se las iba escuchando y evaluando. Por lo general, reuníamos dos producciones y les dedicábamos a ambas una mañana: algo más de una hora y media a la audición y comentario de cada grabación.

Los pasos eran los siguientes:

1. Escucha de la producción.
2. Discusión por equipos:
 - a) Formación de dos equipos de cuatro participantes cada uno: uno para evaluar el guión y el otro para evaluar la realización. Era fundamental, en efecto, que ambos componentes fueran evaluados y se los viera como partes de un todo. Aunque este módulo se centrara en la producción, debía mantener la continuidad con el anterior y propender al objetivo global del curso, que era el de formar productores integrales: guionistas y realizadores a la vez.

Para evaluar el guión, teníamos las orientaciones ya manejadas en el primer módulo y que figuran en el Anexo II de esta reseña.

En cuanto a la evaluación de la producción, preparé otra guía orientadora que el lector podrá encontrar incluida en el Anexo III.

- b) Simultáneamente, los tres facilitadores formábamos un tercer equipo evaluador; y
 - c) La pareja responsable de la realización, esto es el autor-director y su asistente, integraban un equipo de autoevaluación.
3. Plenaria de puesta en acción:
- a) Comentario del quipo "A": el guión.
 - b) Comentario del equipo "B": la producción.
 - c) Comentarios de los tres facilitadores, cada uno desde su área de competencia específica.
 - d) Comentarios del realizador y de su asistente.

Tras un descanso, pasábamos a escuchar y analizar el otro programa de esa mañana con la misma dinámica y sólo un pequeño cambio: el equipo "A" evaluaba en este la producción en tanto, inversamente, el "B" analizaba el guión. De este modo, todos los participantes pasaban alternadamente por ambas dimensiones.

Coincido con los estudiantes cuando, en su evaluación final del curso, señalan que estas sesiones se caracterizaron por "un nivel de crítica profundo y constructivo", indicativo de la madurez alcanzada por el grupo.

6. BALANCE FINAL

Con la décima producción, realizada y evaluada como estaba previsto el jueves 7 de junio, llegó a su fin el Curso.

Al día siguiente, en la evaluación final, los participantes dirían que este módulo les había resultado “sumamente interesante, enriquecedor y estimulante”; y que lo habían sentido como la culminación del proceso iniciado en el módulo anterior y en clara continuidad con él. “Ahora sentimos que la experiencia se ha redondeado y completado; y que ambos módulos estaban insertos en un proceso, en el que todos los pasos —tanto los que encontramos atrayentes como aquellos que nos resultaron más arduos— tenían su función y su razón de ser”.

“El hecho de que pueda confrontarse el guión con su realización práctica —añadieron— es lo que realmente permite percibir sus aciertos y sus fallos”. Varios guionistas comentaron que si, al escribir sus guiones, hubieran tenido todos los elementos que habían descubierto al producirlos, seguramente los habrían escrito con mayor sentido radiofónico, tanto en la construcción de las escenas y los diálogos como en el empleo de atmósferas sonoras. De ahí que recomendaran, para eventuales reediciones de este curso, introducir ya en el primer módulo experiencias de interpretación, musicalización y sonorización. Es un desafío —no fácil de resolver, por cierto, dada la breve duración del módulo— que queda planteado para futuros cursos similares.

Otra característica del curso que los participantes quisieron resaltar y que me complace recoger aquí, es su orientación latinoamericana; el hecho de que todos los guiones realizados tuvieron una clara referencia social a la realización de los pueblos latinoamericanos, un compromiso con esos pueblos y una preocupación por poner el radiodrama educativo a su servicio.

El saldo conceptual: una visión del radiodrama

Un expresivo indicador de los resultados de un curso, es la concepción que en él han forjado y de él se llevan los participantes acerca del medio o instrumento educativo objeto de la capacitación. Sobre este aspecto, el grupo dio una respuesta significativa.

Una de las instancias de la evaluación final (8 de junio) se hizo dividiendo al grupo en equipos de trabajo; y uno de ellos abordó la siguiente pregunta:

“¿Cómo ven ustedes el radiodrama, qué piensan de él después de esta experiencia? ¿Lo veían de la misma manera antes de pasar por el curso?

El equipo hizo una reflexión seria y profunda, que trascendió incluso el alcance de la pregunta. Vale la pena transcribirla in extenso, por cuanto ella traduce la medida en que el Taller contribuyó a plasmar una concepción. Comienza diciendo:

La evolución del concepto entre los participantes

curso con un desconocimiento del género en su concepción amplia y profunda; y con prejuicios a favor y en contra, nacidos precisamente de ese desconocimiento.

Uno de los prejuicios más comunes y enraizados era el que tiene relación con el radioteatro comercial; esto es, se encasillaba todo el género radiodramático en la forma y las posibilidades de la radionovela comercial.

Del radiodrama educativo, teníamos una visión simplista: consistía en incluir un “mensaje” insertado de una manera obvia, discursiva y por lo mismo ineficaz, ya que lo hacía rechazable por el oyente. Este “mensaje” era casi siempre de tipo moralizante. Análogamente, el radiodrama “social” era visto en su forma panfletaria.

También existía la tendencia a hacer un radioteatro estereotipado y ya decodificado en el que se oponían maniqueamente virtudes contra vicios y se creaban personajes convencionales que respondían a esta tipología simplista.

A lo largo de los dos módulos nuestra visión se fue ampliando

con el conocimiento de todos los recursos nobles del radiodrama educativo y la superación de los clichés del radioteatro comercial. Se fue dando una evolución notoria en el manejo y soltura de los recursos del radiodrama bajo una forma sistematizada, racional (conociendo sus porqués, sus posibilidades y sus limitaciones) y desmitificando valores tradicionalmente atribuidos o de funcionamiento mágico o casual.

¿Cómo se caracteriza esta concepción del radiodrama que el grupo fue descubriendo y plasmando a lo largo de su proceso?

Definición del radiodrama educativo

El radiodrama es un género radiofónico que reconstruye dramáticamente una historia para que el oyente la viva y reflexione.

Características que debe tener

1. UNA HISTORIA — Clara sencilla (es decir, fácil de seguir)
 - Creíble, verosímil (aunque sea imaginaria)
 - Que tenga unidad: que complete el tema y y no deje cabos sueltos, aunque sí puede dejar interrogantes
 - Que tenga conflicto
 - Que sea crítica: que desarrolle el espíritu crítico del oyente y la mirada crítica hacia su realidad.
2. PERSONAJES — Reales, no estereotipados
 - Profundos, que tengan riqueza humana
 - Humanos, esto es, contradictorios, con virtudes y defectos.
 - Capaces de cambiar, positiva o negativamente
 - Suficientes. No excesivamente numerosos pues ello dificulta la producción y confun-

de al oyente.

- 3. TEMAS
 - Relacionados con la vida y la realidad de los oyentes destinatarios
 - Con mensajes constructivos
 - Movilizadores
 - Relevantes: de efectiva ayuda para conocer e interpretar la realidad
 - Ampliamente investigados de modo que presenten hechos verosímiles
- 4. OBJETIVOS
 - Claramente planteados: con una definición clara de **para qué** se va a presentar ese tema al público.
- 5. PEDAGOGIA
 - El radiodrama educativo debe estimular su decodificación por parte del oyente.
 - Esto significa que tenga el mensaje implícito, no obvio, exigiendo actividad y participación del destinatario.
 - Que sea un mensaje problematizador; que presente diversas posiciones para que el oyente opte. Siempre debe generar dinámicas de discusión, a corto o largo plazo.

Esta caracterización cobra todo su valor si se piensa que ella no salió de fórmulas enunciadas por el docente y repetidas en forma más o menos verbal y mecánica sino de la propia práctica reflexionada de los participantes, lo cual significa que ha sido internalizada y asumida por ellos.

Si los autores formados en este curso han salido de él con esa visión del radiodrama, creo que hay motivos para confiar en que su producción futura será valiosa.

NOTA A PIE DE PAGINA (CAP. IV)

1 Quienes se interesen por conocer estos interesantes y educativos juegos, podrán consultar el folleto de Guillermo Bowen "Juegos Cooperativos", que coeditarán próximamente CESAP, CIESPAL y R.N.T.C.

V.:¿VALE LA PENA CAPACITAR?

(Reflexión a varias voces)

No me propongo en estas páginas finales evaluar los aportes pedagógicos y metodológicos de esta experiencia. Creo que ello sería reiterativo, puesto que, a lo largo de toda esta reseña, a medida que se describían sus distintas unidades, he ido analizando los logros y dificultades del curso e incorporando las valiosas observaciones y recomendaciones de sus destinatarios.

Más allá de lo metodológico y sin desconocer la importancia decisiva que para la eficacia de una acción de capacitación revisten aspectos tales como la estructura de la misma, su concepción pedagógica, su idoneidad y plena dedicación de sus responsables docentes, su adecuada duración y organización, etc., quisiera abordar aquí otras facetas y otro tipo de reflexiones que esta valiosa experiencia suscita en mí.

Al finalizar un curso que ha significado un esfuerzo tan conside-

rable, es natural que sus organizadores y el propio docente, si ha puesto en su trabajo dedicación, responsabilidad, entusiasmo, se pregunten por sus resultados. ¿Valió la pena el esfuerzo? ¿Qué frutos concretos han salido de él en términos de productividad efectiva?

Una primera dificultad o reserva para poder dar respuesta a estas preguntas, es que no todos estos frutos pueden ser medidos a tan corto plazo, apenas culminada la acción capacitadora. La experiencia enseña que es preciso manejar con cautela estos índices de productividad; y sobre todo, revestirlos de provisoriedad, dejándolos abiertos a que el tiempo haga su propia decantación. Puede que a largo plazo se compruebe que, del curso que se está analizando, han salido más guionistas radiodramáticos de calidad que los que pudimos haber contabilizado en un primer momento. Los ritmos de maduración de los distintos destinatarios no son iguales. Algunos son más lentos y tardan más en desarrollar sus capacidades latentes.

Poniendo, pues, esta reserva, que lleva a no absolutizar el saldo visible inmediato y dejando siempre abierta una puerta al futuro y a la esperanza, desearía examinar dos factores, externos a la calidad del curso mismo que, a la luz de esta experiencia, aparecen como de considerable gravitación en sus resultados. Ellos son:

- a) El grado de aptitud de los participantes para el género radiodramático.
- b) Las condiciones del medio en que éstos se desenvuelven y la medida en que ellas les permiten la aplicación de sus aprendizajes.

1. LAS APTITUDES REQUERIDAS PARA EL RADIODRAMA

Ya en el relatorio del primer módulo, dejé planteados unos interrogantes que muchas veces me han acuciado a lo largo de mi labor

docente. ¿El escritor dramático “nace” o “se hace”? ¿En qué medida la especialidad de guionista depende de ciertas condiciones previas —sean ellas naturales o adquiridas— y en qué medida de la capacitación que puede otrecérsele a través de cursos y talleres?

Adelanté entonces que fue tomando peso en mí una respuesta que ya tenía a modo de intuición desde tiempo atrás y que la experiencia de este curso llevó a afirmar. Quisiera ahora explicitarla.

Este curso de radiodramatización que he tenido el privilegio de coordinar, reunió, como el lector ha podido apreciarlo, condiciones excepcionalmente favorables para que las capacidades latentes de los participantes afloraran y se desarrollaran. Sin embargo, no en todos los casos los resultados, hasta donde ha sido posible medirlos, fueron igualmente satisfactorios. Parece útil sacar provecho de una experiencia tan integral e indagar por las causas de este desbalance; preguntarse cuáles son las aptitudes que favorecen la creación radiodramática educativa y cuáles las carencias que la limitan.

Para plantear la cuestión en sus justos términos y despojarla de adherencias míticas, empezaré por decir que, en lo que concierne a su técnica, el radiodrama no es excesivamente complejo ni encierra secretos inaccesibles. Es perfectamente posible transferir sus preceptivas; y cualquier estudiante de inteligencia normal puede aprenderlas en un tiempo relativamente corto y comenzar a producir guiones técnicamente aceptables; aunque, por supuesto, como en todas las cosas, su completo dominio y asimilación vendrá luego, con la práctica. La dificultad, pues, no reside allí; no proviene de técnicas poco menos que impenetrables reservadas a unos pocos superdotados. ¿Dónde situarla, entonces?

El perfil del autor radiodramático

Permítaseme aquí invitar a intervenir en el diálogo, al equipo que, con ocasión de la evaluación final, elaboró el ya extensamente mencionado análisis sobre el radiodrama educativo.

Al listar las características y exigencias del género, él quiso enunciar también las condiciones que debe reunir quien lo aborde.

Dejemos hablar, pues, no ya al docente —de quien siempre se puede sospechar que invoca la necesidad de aptitudes previas como una explicación cómoda para encubrir sus propias limitaciones y fallos en cuanto responsable del curso— sino a sus mismos destinatarios, los que arribaron a estas conclusiones como producto de una práctica.

El equipo comienza comprobando que el radiodrama educativo

...es un género difícil que requiere un personal selecto: no cualquiera lo hace. No es un género para todos. **No basta aprenderlo.** Demanda cualidades, inclinación, vocación y **ese algo especial que la enseñanza no da**, aunque sí ella ayuda a desarrollarlo (subrayados míos).

¿“Un género difícil”? Como se verá enseguida, no se quiere aludir a dificultades técnicas, porque lo técnico se aprende y en cambio el informe afirma del radiodrama que “no basta aprenderlo” y que su idónea producción depende de cualidades que “la enseñanza no da”. Si el lector tiene presentes las características del formato precedentemente enunciadas por el grupo, tales como “una historia verosímil”, “personajes reales, no estereotipados, que tengan riqueza humana”, “temas relacionados con la vida y la realidad”, ya habrá podido inferir las condiciones que la escritura del radiodrama educativo requiere de su autor. Los autores del informe las enumeran así:

- Conocimiento de la realidad.
- Imaginación auditiva: saber “escuchar” el guión mientras se lo escribe.
- Conocimiento de la psicología humana.
- Sensibilidad personal y social.
- Visión crítica de la vida (en el sentido de la “conciencia crítica” de Paulo Freire)
- Madurez ideológica: coherencia, una doctrina propia y digeri-

da.

— Auténtico compromiso social.

Converdrán los amigos integrantes del equipo en que la segunda de estas cualidades es adquirible y desarrollable a través de instancias de capacitación: la imaginación auditiva es una destreza que se puede cultivar. Pero, con respecto a las otras condiciones, todas ellas indiscutiblemente necesarias, son, en efecto, de las que no se “enseñan” ni se “aprenden”. No hay curso que las pueda suplir. No son nociones técnicas, aunque tampoco dotes innatas; son cualidades biográficas, que se van plasmando a través de la historia personal y el compromiso vital. Se “aprenden” en la vida.

Como se ve, los autores del informe no ponen el acento en esas cualidades que tradicionalmente son invocadas al hablarse de escritores y de creación literaria, tales como “talento”, “creatividad”, “inspiración”. Tampoco relevan las destrezas técnicas, propias de lo que comunmente se llama “el oficio”. Lo que enfatizan —y que tienen qué saberlo después de esta práctica— es lo que, si ellos me lo permiten, yo resumiría con la expresión “experiencia de vida”.

Más de una vez en los cursos a mi cargo me ha tocado trabajar con participantes que demostraban buenas aptitudes literarias y técnicas, en términos de destreza y captación del oficio, para componer radiodramas: por ejemplo, habilidad y sentido radiofónico para construir sus diálogos. Pero tenían una vida encerrada y fácil, sin contacto con el pueblo, sin sufrimientos ni dilemas hondos. Estos estudiantes no lograron producir buenos radiodramas ni sé si alguna vez lo lograrán. No sentían los temas ni vibraban con ellos. Y en sus guiones, todo era convencional, falso, dissociado de la realidad. Así como un actor ha de apelar a su memoria emotiva para vivir un personaje, tanto o más un escritor dramático necesita **haber vivido** personalmente situaciones conflictivas e intensas para poder crear otras semejantes en sus obras. ¿Hay algún curso donde esto pueda enseñarse, ni en diez semanas ni en cincuenta?

· Como se echa de ver, lejos nos situamos con estas reflexiones de

la infusa disyuntiva de si el guionista “nace” o “se hace” y de la bizantina discusión acerca de cuánto hay de innato y cuánto de adquirido en todo creador; y más lejos todavía de la afirmación de que aquello que Salamanca no ha logrado prestar debe cargarse a la cuenta de una ciega y arbitraria Natura que se ha negado a concederlo. Pero si el guionista “se hace”, no se hace sólo en cursos de formación, por necesarios y excelentes que éstos sean. Se hace también y aun en mayor medida, en la vida, en la acción reflexionada, en el compromiso, en la alegría y el dolor, en el desarrollo de su sensibilidad que, sin él proponérselo, va enriqueciendo el caudal de su memoria experiencial y emotiva. De ello depende en decisiva medida su aprovechamiento y asimilación de todo lo bueno y valioso que es posible ofrecerle en un curso.

Habría aun que añadir otro requerimiento. No se está hablando sólo aquí del radiodrama en general, sino de uno preciso: el educativo, del cual los autores del informe expresan que debe tener objetivos claros, suscitar una reflexión y ofrecer vías participativas de decodificación. Ello supone un guionista capaz de identificar objetivos educativos y traducirlos en su guión en forma consistente y coherente.

Ahora bien; ya he señalado precedentemente la perplejidad que nos produjo a los facilitadores la comprobación de que algunos participantes procedentes de instituciones que se autodefinen como de educación a distancia, experimentaban serias dificultades para concretar los objetivos educativos de sus proyectos y guiones. Da la impresión de que nuestras emisoras educativas se encuentran todavía en un estadio incipiente en cuanto a concepciones pedagógicas. Existe una generalizada tendencia al facilismo: cualquier programa que exponga y “enseñe” nociones, ya es considerado sin más educativo y emitido. De ahí que la exigencia de concebir emisiones con objetivos precisos y coherentes, desbordara a estos participantes. Habrían necesitado una formación pedagógica previa, la que, desde luego, no era posible ofrecerles como parte del curso.

El papel de la capacitación

Nada de lo dicho implica desvalorizar ni minimizar el papel de la

capacitación. Como expresan nuestros interlocutores, si la enseñanza no puede dar “eso especial (...) sí **ayuda a desarrollarlo**”.

Sigo viendo, pues, la capacitación como un aporte necesario, más aun, imprescindible para la formación de guionistas de radiodramas; para que, con el conocimiento y el dominio del lenguaje radiodramático, afloren y se desarrollen las potencialidades latentes de más y más creadores radiofónicos que la educación popular latinoamericana está necesitando.

Empero, si este aporte ha de ser calificado de imprescindible, hay que señalar con no menos énfasis que él por sí solo no basta para hacer un buen autor de radiodramas educativos. La capacitación bien ubicada aparece así como la **conditio** necesaria pero, sin embargo, no suficiente. Es preciso además que, junto a ella, se den esas otras condiciones previas. Cuando éstas se dan, talleres como el que se analiza aquí pueden abrirle al futuro guionista una gran riqueza de recursos expresivos y aportarle mucho profesionalmente.

Pienso que es sano comenzar a plantear estas comprobaciones con realismo y sin prejuicios emocionales. Una cosa es sostener —y me cuento entre quienes lo sostienen— que todos, absolutamente todos, los seres humanos están dotados de potencialidades, aptitudes y capacidades; y otra muy diferente el postular que todos pueden ser aptos para todo. No debiera ser motivo de angustia para ningún comunicador el que se le señalen carencias para la escritura de radiodramas.

Ello no impide que pueda llegar a ser, por ejemplo, un excelente productor de radiorrevistas educativas o un calificado guionista de documentales. Me complace el recordar que algunos participantes de este curso terminaron comprendiéndolo así, sin traumas ni sentimientos de frustración, despidiéndose de mí con un afectuoso abrazo y contentos de haber pasado por esta rica experiencia.

Por último, aunque los resultados que estamos tratando de medir correspondan a un curso específico de radiodramatización, creo que

el número de buenos guionistas egresados de él, con ser el indicador principal, no es sin embargo el único a ser tomado en cuenta. Hay también lo que podría llamarse un **saldo residual** valioso. Aun cuando algunos de los participantes no se dediquen posteriormente al radiodrama por haber comprobado sus limitadas aptitudes para el género, estoy seguro de que todos han aprendido mucho. Han hecho un proceso y una evolución importantes para su formación y han adquirido —así lo han expresado ellos mismos— conocimientos fundamentales de comunicación educativa que podrán aplicar en cualquier otra función que asuman de aquí en más en la radio o, aun más ampliamente, en cualquier campo de la comunicación.

La selección de los participantes

Las precedentes consideraciones debieran llevar también a afinar los criterios y los mecanismos para seleccionar a los participantes de un curso de radiodramas. Evidentemente, para asegurar el mejor rendimiento y provecho del mismo, es necesario superar la visión romántica de que todo radiofonista al que “le guste escribir” reúne las condiciones para el género. Cuando más homogéneo y bien dotado sea el grupo destinatario, mejores resultados se obtendrán y mejor será el número de egresados idóneos. El trazado de un perfil preciso del participante de estos cursos, podría ayudar mucho a las instituciones organizadoras de los mismos y es una tarea a la que ellas deberían abocarse.

Sin embargo, cuando pienso en cómo encarar esta selección, debo confesar que no lo hallo sencillo. Creo que en este curso de Quito, la selección realizada por sus organizadores fue, en la gran mayoría de los casos, criteriosa y realizada con cuidado. No encuentro fácil el poder establecer por anticipado y a distancia si un postulante reúne condiciones tales como las arriba señaladas, las que sólo se ponen de manifiesto ya en marcha el curso.

Habrà, pues, que seguir afinando los mecanismos y criterios de selección; pero asumir a la vez que los resultados de un curso de esta índole están expuestos a un índice relativamente alto de impredecibilidad.

2. LA RESPUESTA DEL MEDIO

Otro factor que gravita en los resultados de una acción de capacitación, es el medio en que se desenvuelven y trabajan sus egresados; las oportunidades que éste les brinde para aplicar lo aprendido y para desarrollar y madurar su proceso formativo. Es bien sabido que nadie aprende del todo una profesión y adquiere el pleno dominio de la misma en el momento en que completa sus estudios y se gradúa sino cuando comienza a ejercerla y se enfrenta a sus dificultades reales. Es raro que de un taller de radiodramas, por bueno y completo que éste sea, un guionista salga ya totalmente maduro y formado. Lo que se lleva es una base, que luego necesita seguir trabajando. Y ya no en un taller, sino en una práctica real, produciendo obras que se irradian, que “salgan al aire”. Es así cómo completará su formación, internalizará lo aprendido —esto es, lo hará plenamente suyo—, podrá recibir el indispensable **feedback** de la audiencia y, al hacer su propia síntesis de los aprendizajes, plasmará su estilo personal.

Un buen guionista de radio resulta, en resumen, de la suma de tres factores:

- Sus condiciones previas (las ya vistas);
- una buena capacitación; y
- la práctica posterior.

Un entorno poco favorable

Del curso que estoy comentando, como ya expresé, han salido varios guionistas con buenas cualidades y una sólida base bien asimilada. Poniéndonos en la perspectiva más cautelosa, estimaría que por lo menos el 50% de los egresados son buenos autores radiodramáticos en proceso. Cualquiera de ellos, por encima del promedio de calidad de los que dispone la radioeducación latinoamericana (y puedo asegu-

rar que la conozco bien). El lector dirá si ese porcentaje debe reputarse alto, normal o bajo. Para poder calificarlo, faltan todavía elementos de comparación; habría que confrontarlo con los resultados de futuros cursos similares. En principio, yo me inclino a considerarlo satisfactorio y pienso que justifica el esfuerzo realizado.

Pero, una vez de regreso a sus países y a sus lugares de trabajo, comienza a jugar el tercer factor: el medio y las oportunidades que éste brinda. En nuestro caso, los datos no son alentadores. Si bien no se ha hecho un seguimiento sistemático de los egresados de este curso, a través de correspondencia, encuentros deparados por los viajes e informaciones que de uno u otro modo me han llegado, tengo noticias de casi todos ellos. Hasta el momento en que redacto estas páginas (febrero 1985, es decir, a ocho meses de finalizado el curso) y hasta donde tengo conocimiento, sólo dos de los egresados están escribiendo radiodramas; los restantes, han tenido que volver a las funciones que cumplían anteriormente.

Claro está: aquí también hay que dejar abierta una puerta al futuro; ocho meses es sin duda poco tiempo para dar este balance como definitivo. Pero la situación actual lleva a temer que el resultado del curso en términos de productividad efectiva —y, por ende, su contribución al mejoramiento de la radio educativa, que es, después de todo, su finalidad última— pueda verse seriamente afectado por la falta de oportunidades que su entorno ofrece a estos nuevos autores, por la falta de apoyo que las instituciones a las que pertenecen parecen dispuestas a brindarles.

Esta actitud de las instituciones puede tal vez, en parte explicarse. La producción de radiodramas es una tarea absorbente. El autor-productor necesita ser liberado de toda otra responsabilidad y dedicarse a ella a tiempo completo; lo cual implica para su emisora o centro prescindir de él para las funciones de rutina que actualmente cumple. Aunque es no menos cierto que, si nuestras radioemisoras evaluarán sus prioridades con una visión más clara, comprenderán que el lanzarse a la producción de radiodramas justifica plenamente la opción, en términos de captación y adhesión de la audiencia así co-

mo de eficacia educativa¹.

Además, no reside allí toda la explicación; porque esta práctica de enviar al personal a cursos de capacitación para luego, al regresar éste con nuevos estilos de trabajo, no aprovecharlo ni facilitarle el desarrollo de las propuestas renovadoras, es generalizada. No se da sólo en el caso del radiodrama, sino también en otras áreas con menores requerimientos de dedicación; ni únicamente en el campo de la radio sino en muchas otras instituciones educacionales. ¿Será una vez más ese humano e inveterado temor a la renovación, por todo lo que ella implica de revisión y cuestionamiento de lo que se ha venido haciendo por años? ¿Estaremos ante otra expresión de la clásica resistencia que la pertinaz rutina opone al cambio?

En procura de soluciones

Sea cual fuere la causa, se trata de un problema persistente y real, que los centros capacitadores deberían comenzar a analizar con las instituciones destinatarias. Sentarse unos y otras a una mesa de diálogo franco y abierto en torno a esta cuestión, parece conveniente; más aun, necesario. Pienso que, para futuros cursos similares al que aquí se ha analizado, sería bueno que el proyecto abarcara y previera no sólo el curso mismo, sino también **sus acciones posteriores** —lo que suele llamarse “el seguimiento”—, de modo de asegurar la producción e irradiación de las series realizadas y garantizar al egresado efectivas oportunidades de aplicar sus aprendizajes, lo que implica la participación y el compromiso de las instituciones. Acaso, la fórmula adecuada consista en un convenio entre el centro capacitador y cada emisora, que combine y comprenda conjuntamente el curso de formación y un proyecto de producción o de coproducción, el que contaría con la asistencia técnica del primero. Las beneficiarias de un plan así encarado, serían las mismas emisoras, interesadas en un real mejoramiento de la calidad de su programación; y, por ende, las audiencias populares latinoamericanas a cuyo servicio ellas están.

Mientras reflexione en torno a estas realidades, me siendo rodea-

do por el grupo de participantes del curso de Quito a quienes he convocado a tomar parte en este diálogo. Su evocación me infunde confianza. Me ayuda a recordar que estos esfuerzos por la formación de comunicadores-educadores apenas están en sus comienzos y se enfrentan a las dificultades propias de todo lo nuevo. Con la cooperación de todos, poco a poco se habrá de encontrar caminos para hacerlos plenamente eficaces.

En cuanto al futuro del grupo, pienso también que un esfuerzo tan honesto e intenso como fue ese Curso-Taller de Producción de Radiodramas que vivimos juntos, no puede dejar de dar frutos. Con su capacidad y su decidida vocación de servicio, los guionistas de él egresados se abrirán camino y contribuirán a hacer de la radioeducación un noble instrumento formativo para nuestros pueblos.

NOTA A PIE DE PAGINA (CAP. V, PAG. 129)

1. "Es cierto que los programas dinámicos (tales como radiodramas y documentales) son más caros en términos de dinero y de recursos humanos. Requieren más personal y mayor dedicación de tiempo. Pero hay que ver la relación costo-beneficio.

"(...) Si un programa cuesta el triple que otro, pero atrae y logra interesar y nuclear a una audiencia seis veces más numerosa, su costo real (costo **per capita**) es, en realidad, dos veces menor. Y si además, como se ha visto, un programa dinámico resulta tanto más educativo, en términos de costo-beneficio habrá que evaluar también los frutos que deja a esa audiencia.

"En consecuencia, un buen programa puede costar más, pero en realidad no ser más caro, sino constituir por el contrario la inversión más económica. En función de los resultados, quizá sea preferible limitarse a producir dos buenos programas por semana que ofrecer todos los días media hora de rutina.

“Por otra parte, muchos servicios de radioeducación tal vez debieran rever los criterios con que elaboran sus presupuestos. Quizá, comparada con las partidas que destinan a instalaciones técnicas, personal y servicios administrativos, etc., estén dedicando una parte demasiado pequeña a producción. De nada vale tener una gran emisora de muchos kilovatios si los programas que irradia son pobres y poco interesantes. Una redistribución más racional de los recursos permitirá atender mejor el rubro que debiera ser el número uno en toda planificación presupuestal de radio educativa y cultural: el destinado a la elaboración y producción de buenas emisiones.

“No siempre, entonces, es problema de falta de dinero, sino de equivocada distribución de los recursos económicos disponibles. No vale la pena gastar dinero en la distribución de un producto mediocre”. MARIO KAPLUN, **“Producción de Programas de Radio”**, CIESPAL, Quito, 1978, pgs. 150-151.

Sobre los exigüos volúmenes de audiencia de los programas instructivos que transmiten habitualmente las radioemisoras educativas, ver datos y cifras en mi estudio **“Hacia Nuevas Estrategias de Comunicación en la Educación de Adultos”**, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile 1983, pgs. 14-15. Sobre los criterios de producción de los programas y el nivel de calidad creativa de los mismos, ver *idem*, pgs. 29-31.

ANEXO I

GUIA PARA LA PRESENTACION DE PROYECTOS DE SERIES

1. TITULO PROVISORIO DE LA SERIE.

2. PUBLICO DESTINATARIO.

3. DESCRIPCION DE LA SERIE:

Explicar, en no menos de una página y no más de tres:

3.1. La temática de la serie.

3.2. La estructura

Consignar todos los detalles que permitan visualizar la serie: personajes (si tiene personajes fijos), ambiente, características estructurales... Si resultase más funcional, comenzar por la estructura y detallar después la temática.

3.3. Apertura de cada emisión (provisoria; opcional).

3.4. Ejemplos de emisiones: síntesis de los temas o las tramas de por lo menos tres emisiones.

4. FUNDAMENTACION Y OBJETIVOS:

- 4.1. A qué necesidad responde la serie.
- 4.2. Por qué interesará y llegará a sus destinatarios.
- 4.3. Objetivos educativos, sociales y/o culturales.

5. INVESTIGACION Y DOCUMENTACION

6. CARACTERISTICAS FORMALES:

- 6.1. Duración de cada capítulo.
- 6.2. Número promedio de personajes.
- 6.3. Tipo de música que predominará (y eventualmente efectos sonoros en caso de que éstos jueguen un papel importante)
- 6.4. Viabilidad de su producción local.
- 6.6. ¿Hay materia suficiente para producir por lo menos diez capítulos? ¿La estructura lo posibilita?

7. SINTESIS DE LA EMISION PILOTO.

Narrar en aproximadamente una página la trama de la emisión piloto. (Esta **no** debe ser la emisión No. 1 de presentación).

ANEXO II

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION DE GUIONES

1. VALOR EDUCATIVO

- Objetivos fijados: ¿se cumplen?
- Adecuación al destinatario
- Claridad
- Congruencia
- Participación del oyente en la decodificación y en la reflexión.

2. VALORES DRAMATICOS

- Empatía
- Interés
- Interés del comienzo
- Historia (acción, situaciones)
- “Riqueza humana”

- Personajes
- Final

3. ASPECTOS DE LA ESCRITURA Y FORMALES

- Estructura, construcción, secuencia, construcción de escenas...
- Diálogos
- Ritmo
- Uso del narrador
- Uso de música y efectos
- Duración
- Viabilidad de realización

4. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

ANEXO III

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION DE LAS PRODUCCIONES

1. LA DIRECCION

- Visión de conjunto, claridad del plan
- Adecuación a los objetivos educativos
- Actuación del director

2. LA INTERPRETACION

- Naturalidad
- Convicción, fuerza expresiva
- Ritmo

3. LA MUSICALIZACION

- Adecuación, efectividad, fuerza expresiva

- Excesos o falta de música

4. LOS SONIDOS

- Adecuación, efectividad, fuerza expresiva
- Excesos o falta de sonidos

5. EL RITMO DEL PROGRAMA Y DE CADA ESCENA

6. ASPECTOS TECNICOS (incluida diagramación de micrófonos)

7. LA DURACION

8. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

PARTICIPARON EN ESTA EXPERIENCIA:

Kaplún Mario	(CESAP)	Diseñador-director del Curso-Taller — Facilitador(*)-guía de la experiencia.
Hirz Ana	(CESAP)	Facilitadora en dramatización.
Clercx Félix	(RNTC-CIESPAL)	Facilitador en sonorización y musicalización.

(*) El término “facilitador” ha sido propuesto e introducido por el prof. Kaplún, quien encuentra que los vocablos “profesor”, o “instructor” poseen una connotación que implica cierta concepción vertical del hecho educativo, contraria a su concepto (que RNTC y CIESPAL comparten), según el cual todo aprendizaje es horizontal y el “educando” no es **objeto** de la enseñanza, sino **sujeto** en el acto de producir conocimiento, o sea: **protagonista** de su propio aprendizaje.

Ouro Alves Walter	(RNTC-CIESPAL)	Facilitador en lenguajes sonoros no verbales de uso dramático.
Laguzzi Jorge A.	(RNTC Prof. invitado)	Facilitador en técnicas de actuación radial y dirección de actores —Diseñador del segmento respectivo-Consultor.
De la Torre Sammy	(CIESPAL)	Asistente técnico.

PROTAGONISTAS DE LA EXPERIENCIA:

1. CABANACH PEDROSA, JOSE
Bolivia
2. CUEVA ALARCON, VICTOR RAUL
Perú
3. GONZALES LLORENTE, PEDRO PABLO
República Dominicana
4. DIAZ, GILBERTO ARTURO
Honduras
5. NIEHUS CASILLAS, Ma. TERESA ELIZABETH
México
6. ORIHUELA ASCARRUNZ, JUAN CARLOS
Bolivia

7. PAZMIÑO GUADALURE, DANIEL ALEJANDRO
Ecuador
8. PINILLA GARCIA, HELENA ROSA
Perú
9. RODINO PIERRI, ANA MARIA DEL ROSARIO
Costa Rica
10. SAN FELIX, ALVARO
Ecuador
11. TORRES, MARCO POLO
Ecuador
12. VILLEGAS URIBE, ESMERALDA
Colombia

MATERIALES DE TRABAJO

Integran esta Colección:

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1.- Radiodrama y Vida Cotidiana | Daniel Prieto Castillo |
| 2.- Radlo: La Mayor Pantalla del Mundo | Walter Ouro Alves |
| 3.- Técnica de Radiodifusión para el Radiodifusor | Bruce Hoeneisen |
| 4.- Dirección en la Emisora Popular | Domingo J. Gallego |
| 5.- La Expresión Verbal en la Radiodifusión | Daniel Prieto Castillo |
| 6.- Comunicación para Niños: conclusiones y sugerencias | Varios |
| 7.- Análisis y Producción de Mensajes Radiofónicos | Daniel Prieto
Amable Rosario |
| 8.- Un Taller de Radiodrama | Mario Kaplún |