

Sesgos academicistas y estereotipos que acechan *Ideas para superar el cliché formal en el guion cinematográfico*

Juan Manuel Velis

IPEAL, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

juan.velis96@gmail.com

Resumen:

El presente trabajo toma como referencia mi proyecto de adscripción a la cátedra de Guión 3 (Artes Audiovisuales, Facultad de Artes, UNLP). Se propone problematizar algunas concepciones que giran en torno a modelos estereotípicos de representación sobre la práctica de la escritura *guionística*, que observamos en producciones y reflexiones de lxs estudiantes. Las metodologías de enseñanza *desestereotipantes* que la asignatura promueve nos sirven como punto de partida para reforzar una mirada crítica ante ciertos sesgos academicistas que, consideramos, siguen mereciendo una revisión. En este caso, nos valemos de las nociones de *saber academicista*, *pensamiento crítico* y *buen sentido* (Brusilovsky, 1992), para preguntarnos sobre algunos postulados instaurados como fórmulas irrefutables que conducen a problemáticas dicotomías y simplificaciones, en lo concerniente al guion cinematográfico como proyección de una puesta en escena audiovisual.

Palabras clave: estereotipo - pensamiento crítico - enseñanza audiovisual

A modo de introducción

Es sabido que históricos cineastas como Dziga Vertov (fundador de la teoría del Cine-Ojo en la década de 1920) se han pronunciado en contra del guion como herramienta, soporte e instrumento en el campo del cine, debido a su fuerte rechazo a la sustancia semiótica del mismo: la palabra escrita. *¿De qué sirve valerse de un texto para narrar en una materialidad expresiva diferente?*, debió haber resonado como una incógnita en la mente creadora del prolífico director. Esta suerte de anécdota histórica es recuperada por Giovanna Pollarolo (2011) en un reciente análisis sobre el guion y su valor como recurso insoslayable en el mundo del séptimo arte: «Vertov lo rechazaba pues este empleaba el lenguaje verbal, el de la literatura, que representaba el arte viejo, aquel contra el cual el cine, en su calidad de nuevo arte, tenía que luchar» (2011, p. 298). Se sabe que el mismísimo Eisenstein estuvo de acuerdo con este tipo de dictámenes cuasi morales sobre el guion y su utilización en la creciente y floreciente industria del cine, hasta que una cierta refutación llegó de parte de un compatriota: Lev Kuleshov, quien prefirió señalar la utilidad de este tipo de textos para así delinear un «plan que guíe el proceso en la puesta en escena audiovisual» (2011, p. 299).

Ahora bien, en algo debiéramos estar de acuerdo: la mayoría de las publicaciones académicas que abordan al guion cinematográfico desde entonces -ya sea entendido como instancia crucial dentro del flujo de trabajo que implica una producción cinematográfica, o bien en su carácter de expresión autónoma- suelen presentar un formato de manual, compuesto por *tips* didácticos enumerados como técnicas infalibles que es imperioso aprender de memoria. Sin demasiada rigurosidad investigativa, podemos hallar -en la marea virtual de las redes sociales que (nos) domina hoy en día- desde tutoriales en YouTube hasta cápsulas de TikTok que replican este mismo conjunto de reglas y prescripciones de manera muy pragmática -o programática-. Esto es: tal como si se tratara de una actualización contemporánea, condensada, de los irrevocables manuales de estudios narratológicos y dramaturgicos sobre cine, firmados por consagradas figuras autorales de la talla de Syd Field, Jean-Claude Carrière, Michel Chion, Robert McKee, Linda Seger, entre otros tantos.

Desde nuestra perspectiva, consideramos propicio atender a la condición de texto escrito del guion, entendiéndolo como una entidad material expresiva capaz de desplegar una trama

regida por personajes y fuerzas de acción, pero habilitando a su vez una mirada orientada a elementos estrictamente discursivos y *técnico-realizativos*. Como se preguntan Constantino y Teichmann, docentes de la Facultad desde donde escribimos: «¿No deberíamos cuestionar que la elección del encuadre no es patrimonio exclusivo del realizador sino que puede ser un requerimiento narrativo, *sugerido* desde el guion?» (2017, p. 69). Además de asumir que no es menos válido el hecho de considerar al guion como un texto autónomo y cuestionar su condición dependiente *al servicio de*, como señala Pollarolo «resulta legítimo buscar un “estilo” de escritura diferenciado según cambie quien lo escriba, lo cual conduce a plantearse el problema de la “autoría”. Todo ello trasciende, ciertamente, las prescripciones de cualquier manual de instrucciones» (2011, p. 291). Podríamos afirmar que este tipo de lineamientos guardan similitud con las estipulaciones del planteamiento pedagógico de la cátedra de Guion 3 de la carrera de Artes Audiovisuales, Facultad de Artes (UNLP), desde donde nos situamos para expresar y desentrañar algunas de las siguientes cuestiones.

Desde el primer momento del ciclo lectivo, el programa de la materia procura promover un desplazamiento de ciertos parámetros que podríamos catalogar como normativos o *academicistas* (Brusilovsky, 1992), como las concepciones *de manual* a las que hacíamos referencia. Ahora bien, desde la perspectiva crítica que sostenemos, en articulación con el posicionamiento pedagógico de la asignatura, reconocemos que aún siguen vigentes muchos de estos esquemas, que constituyen modelos de representación pre-impuestos desde hace tiempo por paradigmas universales de escritura. Lograr una consciente revisión y desnaturalización de esos sesgos academicistas que (nos) angostan la mirada de manera implícita, resulta tan crucial como significativo en los tiempos que corren. Se trata, en definitiva, de no desestimar nuestra *vigilancia epistemológica* (Filpe, 2017) como docentes.

Un orden político-poético

Ya lo anticipamos: en aquellas fórmulas hegemónicas se suele hacer foco en la dimensión del *qué* por sobre el *cómo*, anulando así la posibilidad de comprender a estas dos esferas como un conjunto inescindible en el ámbito de la expresión artística. Esto provoca que se sigan reiterando y perpetuando las eternas dicotomías conceptuales, siempre problemáticas en el

campo de la enseñanza: forma-contenido, centro-periferia, teoría-práctica. Desde luego, este escenario -y sus perjudiciales efectos- lo podemos evidenciar posteriormente en declaraciones y producciones del propio estudiantado (como veremos en próximos apartados). A esta dimensión que constituye modelos estandarizados de representación que tienden a la reproducción de tecnicismos de escritura simplificantes, podemos conectarla con la instauración de problemáticos estereotipos, como el de la exotización de *lo latinoamericano*. Desde el punto de vista de este abordaje, podríamos entender a estos modelos estereotipados como *clichés formales*, siguiendo la definición que proponen Belinche y Ciafardo (2020). Deberíamos estar de acuerdo en que gran parte del desafío pedagógico subyace en proveer a lxs estudiantes de referentes y películas que sirvan como posible proyección estética para sus trabajos, y es por esto que resulta primordial no supeditar el criterio de presentación de estos casos a un orden exclusivamente temático, en donde el acento suele ubicarse en la semblanza moral o elpreciado *mensaje* cifrado por el/x director/x. Es nuestra tarea lograr la habilitación de una visión más amplia, que permita develar modalidades de organización estético-narrativa no canónicas (Bejarano Petersen, 2019), desde la mirada y el análisis.

En medio de una actualidad *hipermediada* y vertiginosa, en donde la tendencia al argumento y la acotación temática desde el análisis se imponen como hegemonía (los *contenidos* y *consumos* culturales en las redes sociales son evidencia manifiesta de esto), es importante promulgar una pausa reflexiva que imponga la problematización del lenguaje, el acto de ahondar en las formas y en las expresiones para evitar la simplificación estereotípica. Así, apostar por una demora crítica del pensamiento promovida desde el rol docente.

En la cátedra de Guion 3, el objetivo didáctico propone elaborar una transposición audiovisual a partir de una obra fuente literaria. El desafío fundamental, por tanto, es que lxs estudiantes sean capaces de configurar un guion literario propio que se vaya construyendo a partir de las relecturas de la obra originaria. En este sentido, la perspectiva de la cátedra propone un desplazamiento de superación ante lo que comúnmente denominamos *adaptación*: desarraigarse del texto base para indagar así en los *procesos de apropiación* (Vanoye, 1996), valiéndonos de recursos estrictamente cinematográficos. El debate estalla cuando (re)descubrimos que autorxs como Linda Seger, reconocida consultora de guion, asevera cuestiones como que: «El adaptador debe actuar al modo de un escultor. Cuando le

preguntaron a Miguel Ángel cómo era capaz de esculpir un ángel tan bello contestó: “el ángel está ahí encerrado en la piedra; yo simplemente elimino de ella todo aquello que no es el ángel”. El adaptador elimina todo aquello que no es el drama; de forma que, al final, permanezca la esencia del drama que está en el interior de otro material» (1993, p. 30). Desde luego, la mirada de la cátedra comprende este tipo de definiciones como polémicas, puesto que entiende a la noción de *esencia* como una dimensión inabordable desde un punto de vista epistemológico. La misma se presenta como unívoca y taxativa, en tanto reconoce como admisible a una única lectura privilegiada a la hora de proyectar una potencial puesta en escena audiovisual. Cuando se nos habla de *capturar la esencia de la obra fuente*, creemos que implícitamente se desprecia la heterogeneidad polifónica que el cine posee como campo disciplinar. Habría que reconocer, por tanto, que existen términos más loables y creativos que la noción de *esencia*, como *lectura* (Bejarano Petersen, 2019), *estilo* (Steimberg, 1993) o *poética* (Tassara, 2015, quien recupera la noción de la *función poética* jakobsoniana). El peso simbólico de las palabras es, una vez más, sumamente importante a la hora de enseñar artes audiovisuales. Podemos descubrir *opciones estéticas* (Vanoye, 1996) que vayan más allá de la narratividad clásica, condicionada por la acotación temática de la perspectiva adaptativa, o bien: hurgar en los surcos arquetípicos lógico-causales del relato clásico para poder pensar esos mismos esquemas desde un orden estético. Esto último es algo que, evidentemente, resulta difícil de motorizar debido a la hegemonía de la transparencia, que supone el ocultamiento de los elementos constitutivos del lenguaje, impidiendo así abordarlos desde una perspectiva crítica.

Con todo esto, podemos arribar a una primera conclusión: en el marco de asignaturas destinadas a desplegar estrategias de audiovisualización desde la palabra escrita -y, más aún, a la apropiación en función de obras fuentes gestadas originalmente en otro soporte semiótico-, es fundamental ponderar a la dimensión *poética* como un estadio necesario para todo proceso creativo.

Tecnicismos, academicismos

Siguiendo a Brusilovsky (1992), entendemos que el *saber academicista* es un tipo de pensamiento que no suele considerar las condiciones específicas que rodean a determinado suceso o caso a abordar desde la enseñanza. Lo caracteriza su fuerte grado de deformación, o bien de distorsión, respecto al conocimiento académico -es primordial esta distinción terminológica: la crítica al *academicismo* supone la asunción de un posicionamiento ético que parte precisamente desde un marco académico-. Sabemos que de nada sirve citar frases elegantes enarboladas por personalidades teóricas presuntamente imprescindibles si se lo hace *en abstracto*: sin un anclaje específico, sin echar raíces, sin poner en juego un arraigo situado con los elementos concretos a analizar. Hablamos de esa confusión que subyace en pensar, con ingenuidad, que las categorías abordadas son *de manual* y, por tanto, absolutas. Alicia Filpe (2017) completa esta idea de manera muy certera: «El tema aquí es que esos procesos no son objetivos ni neutrales, sino cargados de politicidad, subjetividad e ideología, aunque este aspecto permanece generalmente oculto cuando se plasma en la realidad de las aulas. Lo que colabora a hacernos creer que aquello que se está enseñando es la única verdad y es además el saber científico en estado puro, sin transformaciones ni adecuaciones, ingenuidad a la que Chevallard (1997) llama *ilusión de transparencia*» (p. 3).

Todo esto es crucial a la hora de pensar consignas o disparadores en el contexto áulico. Debemos asumir un posicionamiento ético-estético digno de los alcances conceptuales del *pensamiento crítico* (Brusilovsky, 1992): el tipo de pensamiento que hace inteligibles situaciones por medio del relevamiento de información precisa extraída de grandes *cuerpos conceptuales* (desde la filosofía hasta las ciencias exactas y el campo del arte). Pero el pensamiento crítico (se) permite problematizar esos férreos constructos teóricos: contextualiza, *historiza* la mirada, tomando parámetros procedimentales propios de una metodología de tipo inductiva. Esto es: entendiendo a las categorías teóricas como recursos y herramientas creativas que hay que saber -y lograr- vehiculizar para así atender a los procesos de *apropiación* de toda dinámica de trabajo. He aquí una idea rectora importante: concebir a esas clasificaciones en tanto recursos, y ya no como compartimentos estancos y etiquetas taxativas en donde hacer cuadrar nuestras producciones y referencias. El pensamiento crítico, por sobre todas las cosas, evita ser dogmático, para no reposar en la *universalidad abstracta*

que describe Casalla (2009), y así realzar los alcances reflexivos más cercanos del *universal situado*.

En este sentido, cuando Seger se pregunta: «¿Cómo convertir un trabajo aparentemente poco atractivo en algo comercial?» (1993), podemos notar que allí se ciñe una idea instituida como pauta industrial que, sin ser novedad, acota considerablemente la posibilidad de trascender a las normas reguladoras de nuestra percepción sensible. En el primer capítulo de *El arte de la Adaptación* (1993), la autora reitera -numerosas veces en pocas páginas- la necesidad de que un guion sea íntegramente *comercializable* para poder ser *realizable*. Para poder *empezar a ser*, tiene que vender, y agrega: «Hacer la película más comercial significa *simplificar*, clarificar la trama. A veces, incluso explicar el desarrollo de la historia» (p. 33). El tono imperativo, por momentos enunciado en segunda persona del singular (*tendrás que, asegúrate de que*), resulta algo desconcertante, pero Seger va más allá: «Con todos estos cambios se pueden perder *resonancias*, pero el foco de la historia se verá reforzado» (p. 33). Por supuesto, aquí nos asaltan los interrogantes: ¿es que acaso de eso se trata la proyección de una puesta en escena habilitada por la audiovisualización de la palabra escrita en un guion: de que *el foco de la historia* no se vea amenazado por las *resonancias*? ¿A qué refiere Seger con *resonancias*? ¿Estará aludiendo a la dimensión poética constitutiva de todo acto de creación cinematográfico, a la *política estética* susceptible de ser evocada a través de la palabra, que dota de singularidad expresiva a la potencial puesta audiovisual? ¿Estará refiriendo a las texturas, a los gestos, a las pausas, a los (re)pliegues del lenguaje, a las articulaciones lúdicas del montaje, a la sutileza sensible -a menudo inefable- que emerge de una interpretación actoral o de un gesto estético de la cámara? ¿Es que acaso la autora nos habla de renunciar a lo único que es verdaderamente *propio* y específico de la polifonía del cine? Este tipo de reenvíos nos sirve para no perder la brújula que debería guiarnos en los frenéticos tiempos actuales.

El aclamado *gurú* del guion Robert McKee, en algunas de sus aseveraciones, no suena tan dogmático (aunque efectivamente lo es en varios pasajes de su célebre *El Guion*, 2002): «El guion propone originalidad, no clones» (p. 50), arriesga, con su característico tono mordaz. Y agrega: «La originalidad es la confluencia del contenido y de la forma, de una singular elección del tema además de una forma narrativa única. El contenido (el entorno, los

personajes, las ideas) y la forma (la selección y la organización de los acontecimientos) se necesitan, se inspiran e interaccionan. El guionista esculpe su historia con el contenido en una mano y el dominio de la forma en la otra. Si la forma de contar la historia es estereotipada, igual lo será su contenido» (p. 52).

De cualquier manera, este tipo de acercamientos de tinte *academicista* a la teoría del guion -en tanto prescriben las *opciones estéticas* a una serie de clasificaciones *librescas* regidas por el gobierno de lo cuantificable y la eficacia de lo comercial-, lejos están de admitir metodologías de trabajo alternativas que faciliten el desarrollo de proyectos de naturaleza estética diversa. Como enfatiza el Programa de Guion 3: atender a propuestas tanto clásicas como modernas y neobarrocas (Tassara, 2001). «En tal sentido, la propuesta de organización curricular, además de retomar autores y modelos de trabajo tradicionales del guion, vincula dichos enfoques con una teoría general de la transtextualidad, entendida como trascendencia textual» (Bejarano Petersen, 2019). Por eso, debemos estar atentos: estos manuales nos pueden resultar antiguos y vetustos -más allá de sus valiosos aportes que, por supuesto, también los tienen-, pero sus postulados aún nos persiguen: no son más que estereotipos que acechan. Se reproducen en múltiples discursos de diferentes soportes y contextos, ya sea académicos o no.

Vale agregar: los tecnicismos adheridos a la escritura, a la hora de proyectar universos narrativos audiovisuales, nos puede llevar a desembocar en estereotipos sesgados por los procesos de homogeneización de imaginarios extranjerizantes del Centro, que aún se fascina por la exotización en la *mostración* de los temas folclóricos latinoamericanos. Esos abstractos tribunales calificadores escrutan (y tipifican) al cine de las periferias del mundo, lo cual limita solapadamente nuestra capacidad crítica, a la vez que entierra la posibilidad de revisar metodologías de enseñanza (re)situadas. El guion, con sus múltiples variables, es un punto de partida.

Poner entre paréntesis

Veamos, a continuación, algunos ejemplos concretos extraídos de respuestas de lxs propixs estudiantes de Guion 3, en función de las consignas planteadas por los Trabajos Prácticos 1 y

2 de la materia. Las siguientes reflexiones nos sirven para indagar en ciertas concepciones *estereotípicas* advertidas en la cristalización de supuestos básicos que detectamos en razonamientos de lxs estudiantes. De allí se desprende la idea de poder discutir los tecnicismos en la escritura, entendiendo siempre al *tecnicismo* como la reproducción mecánica -inconsciente- de fórmulas unívocas de producción del sentido. En una de las consignas, se solicita fundamentar la elección del cuento escogido para trabajar durante el año e identificar si hay un conflicto fuerte. La mayoría de las contestaciones hace un énfasis muy marcado en el reconocimiento de *temas*:

El conflicto fuerte que vemos identificado en la obra es la costumbre y la rutina, lo cual detona en una relación de pareja que se convierte en simplemente sobrevivir a la convivencia en una casa. Los Miller [el grupo en cuestión toma como obra fuente el relato *Vecinos* (1971) de Raymond Carver] comparten el deseo de viajar y pasar más tiempo en pareja pero su rutina los hace vivir una vida que los aleja de eso (Dell'Acqua et al., comunicación personal, Trabajo Práctico 2021).

Nos interesan las múltiples lecturas que se pueden realizar en torno a la muerte y a la vivencia de lxs que quedan vivxs a lo largo del cuento (...) Como primera lectura, nos transmite angustia, con una temática tan palpable como lo es el afrontar la muerte de seres queridos, y las distintas maneras de llevar adelante el duelo por cada persona [el grupo responde a su elección del cuento *Pasa siempre en esta casa* (S. Schweblin, 2015)] (Finochietto, R. et al., comunicación personal, Trabajo Práctico 2022).

De este modo, constatamos que la primera identificación con el cuento se establece en un reconocimiento de orden temático: se parte de la base de que es un tema que nos atraviesa (o nos ha atravesado), que se apodera de nuestra atención y, por tanto, nos interpela. La principal fundamentación para la elección del cuento se circunscribe al marco temático-conceptual que el relato literario habilita desde sus lecturas. Veamos otro aporte:

Creemos que lo más interesante del cuento es su tema: la percepción que podemos tener de otra persona y la intimidad de su vida [de nuevo: sobre el relato de Carver mencionado]. El cuento aparenta ser una historia bastante simple, pero a medida que transcurre se va volviendo más interesante y misterioso (Dell'Acqua et al., comunicación personal, Trabajo Práctico 2021).

Otra variable que se advierte en muchas respuestas es la definición del *género*, aunque siempre ligado estrechamente a su par temático. *Género* y *Tema* suelen percibirse como partes constitutivas de un binomio difícil de discernir:

El motivo de elección del cuento fue, entre otros, por afinidad al género. Coincidimos en que nunca trabajamos en este [hablan de la comedia, en un sentido genérico, por la elección de una obra de Alfredo Casona: *Prohibido suicidarse en primavera*, 1937]. La forma de tratar un tema tan determinante como la muerte de una forma casi banal fue otro de los motivos de la elección (Lombardo et al., comunicación personal, Trabajo Práctico 2020).

Ahora bien, en otro punto del TP N°1, se plantea realizar la grabación de un *audio-cuento* a partir de la obra fuente. En este primer ejercicio de carácter transpositivo, el eje está puesto en repensar la dimensión sonora, ponderar variables expresivas y poéticas como la construcción de atmósferas, ambientes, el uso de efectos, voces, etc. En este sentido, algo que se aprecia en las respuestas de lxs estudiantes es cómo advierten cierto corrimiento hacia un orden formal, si comparamos con la perspectiva inicial más ligada al nivel de la acotación temática (y al género) como variables predilectas. Esta primera proyección de exploración sonora habilita la apertura hacia una dimensión técnico-realizativa que es necesario reconocer y objetivar, para ir considerando estrategias de escritura sobre esos aspectos desde el guion. Por ejemplo, algunxs advierten que pudieron notar cómo «la vinculación de los sentimientos de los personajes toma más peso al escuchar la fuerza de los diálogos, ya que nos remite a conversaciones más palpables y comparables con nuestras experiencias, lo que nos permite posicionarnos en el lugar de ellos» (Finochietto, R., Morales, A., comunicación personal, Trabajo Práctico 2022). O bien, que «el tener que interpretar el cuento de forma oral, nos obligó a llevar a cabo una internalización y comprensión subjetiva mayor de la historia» (Dell'Acqua et al., comunicación personal, Trabajo Práctico 2021).

Podemos inferir, entonces, que el punto de partida para gran parte de lxs estudiantes se encuentra regido mayormente por la identificación de un *tema*. En consecuencia, lo que ocurre es que se tiende a organizar macro-estructuralmente a los acontecimientos y al esquema actancial que regula las relaciones entre los personajes dentro de ese *patrón temático*. Un problema histórico que, sin embargo, siempre encuentra sus vías de reaparición. En este escenario, emerge la disyuntiva: si en vez de tomar este *patrón* como disparador, pudiéramos optar por otros parámetros más vinculados a componentes audiovisuales

específicos como, por ejemplo, el uso de la *voz off* desde el sonido, o el trabajo con el fuera de campo desde la fragmentación espacial, ¿cuánto más enriquecedora podría llegar a ser nuestra exploración poética desde el desafío que impone la escritura de un guion cinematográfico? En otros términos: ¿y si al enfoque temático de *la costumbre y la rutina en una pareja*, lo pensáramos bajo el interrogante de *cómo se ve la rutina en esta pareja en particular*, o bien *cómo se escucha la costumbre en el núcleo de esta relación*? ¿Será que cuesta tanto partir desde el nivel de la percepción? ¿Será que vivimos tan anestesiadxs que nos olvidamos que el cine es, primero y ante todo, la expresión de lxs cuerpos como experiencia estética, esto es: percepción sensible, enunciación formal? Desembarazarnos, al menos por un momento, de la restricción temática. No estamos haciendo otra cosa que forzar un reenvío a lo que Nelly Richard describe como el despliegue de las *retóricas significantes de la poética del lenguaje* (1998), la *erótica* del arte que también definió hace tiempo Susan Sontag (1966). Se trata de poder entender a la forma (del guión, del discurso cinematográfico en sí) como un tejido -una trama- de contenidos, y no como un envoltorio que nos trae (o esconde, subrepticamente oculto y cifrado) un *mensaje* (Jada Sirkin, 2023). Y con esto retomamos la idea de trascendencia textual o transtextualidad desde Genette (1989): *texto* entendido etimológicamente como *textum*, en tanto tejido y trama de relación entre elementos, conceptos, películas. Siguiendo a Douglas Sirk: «"No se pueden hacer películas *sobre* las cosas, sólo se pueden hacer películas *con* cosas, con personas, con luz, flores, espejos, sangre y con todas las cosas fantásticas que hacen que la vida valga la pena ser vivida". Más que sobre, *con*» (Sirkin, 2023, p. 101). Involucrarnos y comprometernos, en términos de política estética, con el ámbito ficcional poético que engendra (e inaugura) toda manifestación artística. Estos podrían ser nuestros renovados núcleos de sentido y dimensiones creativas a atender, por ejemplo, al momento de plantear una consigna en una clase; instancias que siguen requiriendo de una mayor apreciación en el campo del análisis y la enseñanza sobre las artes audiovisuales, y que son plausibles de ser jerarquizadas desde la materialidad del guion.

Jean-Luc Godard decía: «el guión existe pero es invisible» (1997). ¿A qué se refería con esto? Rocío Alfano (2022) recupera, desde Carriere y Bonitzer, la concepción de *escritura invisible*, entendida como un mecanismo de escritura «que sugiere decisiones realizativas de modo solapado, sin especificar del todo indicaciones técnicas tales como el tamaño de plano o los movimientos de cámara» (2022, p. 2). Hablamos de su insoslayable poder de evocación de

tratamientos audiovisuales específicos, presuntamente prohibidos a la hora de pensar en las marcas textuales de un guion literario.

El TP N°1 de Guion 3 también plantea el esbozo de una primera escena. A continuación, compartimos un fragmento de la *didascalía* bosquejada por un grupo de trabajo, pero con algunas intervenciones de parte nuestra: subrayamos aquellas palabras y expresiones que, consideramos, podrían ser señaladas como *excesivamente literarias* para ser admitidas en un guion de estas características. Esto nos sirve para poner de relieve ciertas cuestiones sobre la incorporación de aspectos estrictamente cinematográficos en la escritura:

2. EXT - ENTRADA DE CEMENTERIO - DÍA.

TAKAHAMA con una regadera y una palita de tierra, sale del cementerio.

La figura avanza sobre el camino, se trata de TAKAHAMA (78). Sus pies, presos en las getas (unas sandalias de madera que se acomodan a la perfección a la hondura marcada por sus pies), avanzan con pasos cortos. El largo pico de una regadera plateada, que pareciera ser una extensión más de su mano, se balancea al compás de los pasos de TAKAHAMA.

Un plano más abierto, nos permite ver cómo la figura semi encorvada de TAKAHAMA se aleja por un camino de tierra grisácea que evidencia una sutil pendiente. A sus espaldas, se distingue el grueso listón blanco que cubre sobre su cintura, su negra yukata (una larga y suelta bata que le llega hasta arriba de los tobillos).

3. EXT - JARDÍN JAPONÉS DE LA MINKA DE TAKAHAMA - DÍA.

TAKAHAMA guarda en un mueble de bambú las herramientas de jardinería.

(Plano subjetivo mueble)

La oscuridad termina cuando se abren, del medio hacia ambos costados, unas puertas corredizas. (Jubany et al., comunicación personal, Trabajo Práctico 2023).

Como adelantamos, una postura *academicista* podría determinar, sin concesiones y de modo tajante, que este tipo de escrituras son incorrectas. El manual -implícito, o explícito- lo prohíbe. En cualquier caso, se advierte aquí un conjunto de decisiones, posiblemente no del todo objetivadas, propias del *pensamiento crítico* y el *buen sentido*, siguiendo los lineamientos conceptuales de Brusilovsky. Se esquivan los senderos normativizados: se acentúan matices, texturas, ritmos, resonancias, mediante figuras retóricas propias de la literatura y marcas textuales que no atentan contra la vitalidad audiovisual, por el contrario: potencian la fuerza evocativa de lo que damos en llamar guion cinematográfico.

Hablar sin premura

Cuando Brusilovsky describe la perspectiva de pensamiento del *buen sentido*, nos habla de las inferencias lógicas que consisten en hacer inteligible una situación a través de la utilización de informaciones, datos y concepciones provenientes del sentido común, es decir: de un orden cultural. A diferencia del *pensamiento crítico*, evita remitir a grandes cuerpos teóricos del campo científico-académico. En esta línea, resulta gratificante reconocer hallazgos en expresiones de consagradas figuras contemporáneas, que promueven este tipo de perspectivas desde su rol de referentes culturales. Por ejemplo, podemos recuperar algunas valiosas reflexiones que ofrece Lucrecia Martel en una conferencia realizada en un ámbito institucional, cuyos lineamientos siguen resonando en la actualidad. Sus palabras nos sirven como insumo creativo para tener presentes a la hora de comenzar a proyectar ideas cinematográficas desde el guion, que, como enfatiza Brusilovsky desde el *buen sentido*, nos obliga a situar los acontecimientos y la mirada analítica. Repensar lo instituido, *extrañar* -torcer- lo cotidiano.

La conferencia se titula *El sonido en la escritura y la puesta en escena* (2009), y nos invita a vislumbrar metodologías de acción y pensamiento que eluden los surcos limitantes del sentido común. O bien, del academicismo internalizado: las metodologías hegemónicas que nos empujan a planificar un universo diegético a partir de la preeminencia del campo visual y del acontecimiento lógico-causal como matriz narrativa privilegiada. Martel refiere a experiencias concretas y específicas: en las actividades de tipo taller que desarrolla en escuelas de cine suele trabajar con grabadoras de voz (bien podríamos utilizar celulares hoy en día) para pensar exploraciones desde esa dimensión tan singular que es el sonido, lo cual posibilita un potente proceso de extrañamiento, al detenerse en la (re)escucha del otrx. La directora de *La Ciénaga* nos invita a jugar a través de esa dimensión históricamente relegada desde los patrones bibliográficos de enseñanza artística. Podríamos hablar de *pensamiento crítico*, pero Martel no apunta a revisar grandes bastiones conceptuales provenientes del campo de las artes visuales o las ciencias sociales, como venimos señalando: se dirige al acto político de asumir una doble mirada frente a lo conocido, al saber adquirido de la cultura, el sentido común; por eso hablamos de *buen sentido*. Repasemos una de sus frases:

Una persona, cuando habla sin premura, se disuelve como sujeto (...) Hay tiempos verbales, matices, ritmos, variantes, formas de organización del sonido en el habla del otrx que son muy misteriosas. Esas variaciones de la voz grabada se deben a que la persona se está disolviendo en el espacio y el tiempo... La forma en que una persona organiza sus discursos está llena de estructuras que nada tienen que ver con las estructuras clásicas y paradigmáticas que nos enseñan a usar para organizar la información. (...) El espacio evidente de una persona se disuelve en la medida en que esa persona evoca, mientras habla (2009, min. 7-10).

Agrega Martel que hay una cierta idea de compromiso político palpitando allí: en América Latina estamos rodeados de resonancias originales y misteriosas del habla que solemos obviar por cierto rechazo infundado hacia nuestras *formas* autóctonas (2009). Esto constituye un error: no hay justificación más poderosa que la política estética situada que singulariza a un territorio, para batallar contra los ejércitos del estereotipo. Esa apropiación de las *formas autóctonas* debe ser consciente, sobre todo -en nuestro caso- desde el análisis. El drama que cita Martel es el de la resistencia del acento argentino en el cine, y la búsqueda obstinada de cierta neutralidad discursiva para que los diálogos *sean comprensibles y accesibles* de manera universal -de nuevo: el sometimiento implícito al *universal abstracto* (Casalla, 2009)-. Quien promulga una verdadera reivindicación formal -derribando las barreras invisibles de la representación universalizante- es la cineasta paraguaya Paz Encina, que redimensiona el guaraní desde lo audiovisual evitando la exotización de la lengua primaria en sus películas. Su cine es verdaderamente valioso para la consolidación de una identidad de estilo situada. Cierra Martel: el habla es «uno de los escollos que atravesó y salvó el Nuevo Cine Argentino (...) Y seguimos creyendo que el sonido no tiene tanta relevancia en el cine cuando, en verdad, el sonido es una de las claves de la renovación de estilo que supuso el NCA» (Martel, 2009, min. 22-24).

Ahora bien, ¿por qué no hacernos cargo de estas decisiones de carácter retórico-enunciativo (Steimberg, 1993)? ¿Cómo asumir este tipo de desafíos desde la proyección escrita audiovisual? El compromiso político-poético que nos queda pendiente afrontar, desde el guion, el análisis y la enseñanza, sigue siendo ese mismo. Finalizamos con la siguiente reflexión de Marcos Tabarozzi (2006):

En este estadio de la dimensión narrativa, que contempla los personajes, sus ambientes y condición social, los acontecimientos y transformaciones, así como la configuración misma de la historia, se agotaría virtualmente toda representación que los artistas pueden hacer de las características de una identidad nacional. Las relaciones entre la representación y la imaginación nacionalista quedan reducidas a la enumeración de

coincidencias entre la ficción artística y la ficción de la historia nacional. La forma y el estilo, las técnicas específicas, siguen siendo elementos secundarios en el marco teórico de investigación. (p. 4)

Ideas finales

A estos puntos de interacción nos referimos cuando hablamos de asumir una actitud propositiva de carácter crítico, siempre siguiendo a Brusilovsky: entender a los recursos audiovisuales, las películas y casos que analizamos (como así también a los grandes cuerpos conceptuales) como atributos potenciales para definir determinado rumbo creativo. Se trata de torcer la perspectiva metodológico-conceptual hegemónica, tan arraigada como enraizada: la invitación es a desvelar repertorios de opciones estéticas, no a revisar cajones atascados en donde ya no entra más nada. ¿Vale acaso hablar de *identidad*, de *vuelo poético*, de *espíritu*, de *esencia*? Si hay una identidad propia latinoamericana, es estilística y situada. Las categorías, con sus respectivas raigambres conceptuales y ecos autorales, no son más que herramientas que tienen que servirnos para vibrar *polifónicamente* con el cine. De nada sirven los mapas herméticos si no contamos con la posibilidad de desplegarlos sobre la mesa para descubrir sus múltiples horizontes de sentido y perspectivas teóricas. Y por ello es que hay que conectar dichas herramientas con la realidad, tejiendo tramas a referencias estéticas vernáculas. La apuesta consiste, para terminar, en seguir problematizando desde el rol docente las metodologías aplicacionistas que nos indican que debemos partir desde lo general a lo particular (siguiendo las coordenadas lógicas, simplificantes y reduccionistas, del *saber academicista*). Así, poder avanzar, en cambio, desde lo particular hacia lo general (en términos del pensamiento crítico), comprendiendo dentro de *lo particular* a esos mismos andamiajes teóricos, necesarios e imprescindibles, que precisan de una revisión crítica constante para no estancarse en la desterritorialización abstracta del pensamiento.

Referencias bibliográficas:

- Alfano, R. (septiembre de 2022), La escritura invisible en el guion literario. Evocar lo huidizo. [Objeto de conferencia]. 10º JIDAP. Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://www4.fba.unlp.edu.ar/jidap2022/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/6.-ALFANO.pdf>
- Bejarano Petersen, C. (2019). Programa de Guion 3. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1Bxf2vrfDROstGahEZ200siZOnohPUWWC/view>
- Bejarano Petersen, C. (2008), “Transposición audiovisual: universos del diálogo. Concepción y práctica del guionista en los proyectos transpositivos”, en *Razón y Palabra*, Revista Electrónica Especializada en Comunicación, N° 71 “Estudios cinematográficos: revisiones teóricas y análisis”, febrero de 2010. Publicado en www.razonypalabra.gov.mx
- Belinche, D., Ciafardo, M. (2020). *Los estereotipos en el arte en La enseñanza del lenguaje visual. Bases para la construcción de una propuesta alternativa*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Bellas Artes (UNLP).
- Brusilovsky, S. (1992) *Criticar la educación o formar educadores críticos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Casalla, M. (2009). “El banquete tecnológico universal y los hijos pobres del sur”. En *Identidad cultural, ciencia y tecnología. Aportes para un debate latinoamericano*. Rosario, Argentina: Fundación Ross.
- Carrière, J. C. y Bonitzer, P. (1991). Práctica del guion cinematográfico. Paidós.
- Constantino, M., Teichmann, R. (2017). *Enseñanza de guion: un desafío académico*. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/461/888>
- Ferry, G. (2004) Pedagogía de la formación. Cap. Ferry, “La relación teoría y práctica en la formación”. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. (Página 75 a 85).
- Filpe, A. (2017). Para enseñar hay que inventar un mundo. [Objeto de conferencia]. 1.º Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66143>
- Genette, G. (1989), “Cap. I” en *Palimpsestos*. Madrid, España: Taurus.
- McKee, R. (2022). El Guion. *Sustancia, Estructura, Estilo y Principios de la Escritura de Guiones*. Recuperado de: https://archive.org/stream/el-guion-robert-mckee-pdf/el-guion-robert-mckee-pdf_djvu.txt
- Moreno, P. (2020). El guion moderno, un juego de escritura audiovisualizante. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/107403/Documento_completo.%20\(2020\)Opt.pdf?PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/107403/Documento_completo.%20(2020)Opt.pdf?PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pollarolo, G. (2011). El guion cinematográfico, ¿texto literario? *Lexis*, 35 (2), 289-318. <https://doi.org/10.18800/lexis.201102.003>
- Richard, N. (1998). “Intersectando latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”, en: Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México D.F.
- Sanjurjo, L. (1994) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Cap. 6 y Cap. I: “Algunos supuestos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas”. Selección de la cátedra del acápite 1.2.: Rosario, Homo Sapiens.
- Seger, L. (1992), El arte de la adaptación. Cómo convertir hechos y ficciones en películas, Madrid, RIALP. [Ed. cast 2000].
- Sirkin, J. (2023). “El vínculo como un problema estético”. En *El espectador inquieto: cine, filosofía y emancipación perceptiva*. Buenos Aires, Argentina: Sube la marea Ediciones. 101-125.
- Sontag, S. (1966). *Contra la interpretación*. Recuperado de: <https://campus.ort.edu.ar/descargar/repositorioarchivo/108129/Sontag-Susan-Contra-la-interpretacion-1966.pdf>
- Steimberg, O. (1993) “Proposiciones sobre el género”. En *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires, Colección del círculo, Atuel.
- Tabarozzi, M. (2006). *Cine, crítica y sociedad: Apuntes sobre las operaciones críticas no formalistas y la Política de Autores como modelo de ruptura*. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38802/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tassara (2015). *Sobre historias del cine*. Recuperado de: https://repositorio.una.edu.ar/bitstream/handle/56777/447/Tassara_Sobre%20historias%20del%20cine.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vanoye, F. (1991), “La adaptación” en *Guiones modelo y modelos de guión*. Argumentos clásicos y modernos en el cine, Paidós, Barcelona, [Ed. cast. 1996].

Referencias filmográficas:

- Martel, L. (2009). *El sonido en la escritura*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mCKHzMzMIZo>
- Stantic, L. (Productora). Martel, L. (Directora). (2001). *La ciénaga* [Película]. Argentina.