



Los Mejores Proyectos

Reflexiones acerca de un proyecto de realización audiovisual

Valeria Engert, Eugenia Marra y Maria Luz Revelli
(Comps.)

Los mejores proyectos : reflexiones acerca de un proyecto de realización audiovisual / Valeria Engert ... [et al.] ; Compilación de Valeria Engert ; Eugenia Marra ; María Luz Revelli. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2026.

Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-648-2

1. Comunicación Audiovisual. 2. Proyectos de Investigación. I. Engert, Valeria II. Engert, Valeria, comp. III. Marra, Eugenia, comp. IV. Revelli, María Luz, comp.

CDD 778.5

Los mejores proyectos. Reflexiones acerca de un proyecto de realización audiovisual

Valeria Engert, Eugenia Marra, María Luz Revelli, (compiladoras)

2026 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.
http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

Uni. Tres primeras letras de «Universidad». Uso popular muy nuestro; la Uni. Universidad del latín «universitas» (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un «nosotros». Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Clarisa Bionda
Prof. Laura Dalerba

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. José Di Marco
Prof. Claudio Asaad

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez

Secretaría Académica
Prof. Pablo Pizzi

Equipo Editorial

Secretario Académico:
Pablo Pizzi

Director editorial:
Gabriel Carini

Equipo:
José Luis Ammann, Maximiliano Brito, Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia, Marcela Rapetti y Daniel Ferniot

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de nuestros amigos y familiares quienes participaron en la realización del corto en distintos roles. Un agradecimiento especial a Otto Engert y David Revelli, padres de Valeria y María Luz, autoras de este libro, por ponerle la voz y el cuerpo al cortometraje, por la paciencia y las horas de dedicación a este proyecto.

A la familia Mussolini por recibirnos en su casa, lugar del rodaje, con tanta hospitalidad.

A Pablo Spolansky por su aguda lectura y devoluciones críticas que nos ayudaron a crecer en cada etapa del proceso de realización.

Índice

Palabras preliminares	6
Sección 1. Consideraciones teóricas	8
Sobre la lectura y las nuevas alfabetizaciones: nuevos desafíos desde la UNRC	9
<i>Valeria Engert - Eugenia Marra</i>	
Acerca de la adaptación y las lógicas del audiovisual.....	16
<i>Maria Luz Revelli - Maria Soledad Mussolini</i>	
Investigar en artes	23
<i>Valeria Engert - Franco Lisa Ferrero</i>	
Sección 2. El Proyecto de realización audiovisual	30
La literatura como disparador: reescritura en clave audiovisual	31
<i>Eugenia Marra, Julieta Mosciaro, Maria Victoria Dallo</i>	
Del guión literario al guión técnico	41
<i>Maria Luz Revelli, Camila Pognante y Bautista Nicola Dapelo</i>	
El proceso de rodaje, montaje y edición: un trabajo integrador.....	49
<i>Valeria Engert, Franco Lisa Ferrero, Florencia Mena</i>	
Reflexiones finales	61
Acerca de los autores del libro.....	63
Anexo.....	69

Palabras preliminares

El presente libro es el resultado de un trabajo de búsqueda, indagación y construcción en torno a propuestas creativas que permitan pensar desde la práctica artística en diálogo con lecturas literarias propias de las carreras profesorado y licenciatura en inglés. Esta publicación pretende registrar tanto el proceso como el resultado de un trabajo que, en resumidas cuentas, consistió en animarse a interpelar el texto literario desde el hacer. Así, la consigna para este grupo de trabajo fue contar con imágenes usando la lectura como disparador y como punto de partida para la construcción de un texto propio, situado en nuestro aquí y ahora.

El recorrido de búsqueda e indagación se realizó mediante un proyecto de extensión que surgió en el contexto de emergencia sanitaria: «Comunidades lectoras offline/online: palabras e imágenes en tiempos de pandemia» (Res. C.D. 207/2021), iniciativa que buscó acercarnos en un contexto de aislamiento y que se caracterizó por pensar la lectura como punto de encuentro con el otro, como disparador para la realización de propuestas creativas a concretarse desde la acción. De hecho, el equipo de trabajo se había puesto como objetivo la realización de una puesta en escena. Sin embargo, el contexto de aislamiento nos obligó a replantear el objetivo, trazar nuevos caminos y mediatizar el trabajo en clave audiovisual. Cabe destacar que el proceso de realización del trabajo, con excepción del rodaje, fue realizado enteramente mediado por pantallas.

Como este libro dará cuenta, la situación de pandemia no fue impedimento para construir comunidad de lectores al contrario, quizás una oportunidad para revalorizar el convivio, el intercambio de saberes y la lectura como práctica social.

Para facilitar el recorrido al lector, este libro se organiza en dos secciones principales. La primera, de corte teórico, agrupa consideraciones fundamentales en torno a la imagen, la lectura y la investigación en artes. La segunda sección da cuenta del proceso realizativo del cortometraje en todas sus etapas, desde las ideas preliminares, pasando por la escritura de guiones hasta las etapas de rodaje y postproducción. Finalmente, el e-book incluye el guión completo y un anexo fotográfico a modo de registro visual del proyecto y también fotogramas del corto.

SECCIÓN I

Consideraciones Teóricas

Sobre la lectura y las nuevas alfabetizaciones: nuevos desafíos desde la UNRC

Valeria Engert - Eugenia Marra

Históricamente, el término imagen ha despertado controversias y agitados debates en torno a su conceptualización. Las opciones a propósito de su definición permiten elaborar conceptualizaciones que nos posicionan al centro de la discusión relativa a la imagen: la tensión entre una idea de imagen como espejo de la realidad, copia o reproducción por un lado, y por el otro la conceptualización de la imagen como sistema de signos, recreación por medio de un código. Las imágenes, del latín *imago* (retrato, copia, imitación), presentes en nuestra vida cotidiana en sus múltiples posibilidades, estáticas y en movimiento, se nos presentan en una abrumadora superabundancia.

Preguntarnos por la imagen nos lleva a pensar la visión. La percepción visual no puede separarse de otras funciones como la cognición, la memoria o el deseo. La imagen nos lleva necesariamente a considerar al sujeto que mira, su condición situada, cuyas circunstancias no pueden separarse de los contextos que lo circundan: contexto social, institucional, técnico, ideológico, a lo que Jacques Aumont se refiere como «la relación entre el espectador y el dispositivo» (p.15). Explorar la cuestión de las imágenes y las construcciones de sentido nos invita a pensar una red de relaciones en las que las operaciones ópticas, químicas y nerviosas relativas a la visión se entrelazan con las posibilidades perceptivas del sujeto en las que sus creencias, ancladas en tiempo y espacio, juegan un papel relevante. En palabras de Augustowsky,

Mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando, a partir de un estímulo visual, activamos significados; al percibir, otorgamos una significación a un estímulo y lo incluimos en nuestro mapa de conexiones conceptuales y afectivas. Así, la identificación de un objeto implica re-conocer, es decir, volver a conocer y recurrir a un saber acumulado en el pasado. En la percepción se confronta lo nuevo con los conocimientos viejos. (p.68)

La visión, entonces, está lejos de poder concebirse como un sistema neutro de percepción. Ésta es en realidad parte de un entramado en el que se conjuga lo individual y colectivo, lo emocional y cognitivo ya que intervienen múltiples factores: el fisiológico, de impronta biológica; el sociocultural, relativo a convenciones y sistemas de pertenencia; el individual, de carácter subjetivo.

Ahora bien, ¿cómo abordamos la experiencia visual en el contexto universitario de nuestros días? Pensando el estudio-aprendizaje de una lengua-cultura desde marcos culturales en línea con los aportes de especialistas como Rob Pope y John Corbett, entendemos que diversos artefactos culturales entran necesariamente en juego en el abordaje de una lengua-cultura otra. Especialmente, desde el giro pictórico (Mitchell, 1986), la imagen ha cobrado renovada importancia. Los nuevos estudiantes habitan nuevos entornos y sus nuevas prácticas han dado lugar a nuevas subjetividades y literacidades, a nuevas formas de ser y estar en el mundo (Sibilia, 2017). Como lo resume el filósofo francés Michel Serres (2014), los jóvenes de hoy habitan entornos radicalmente nuevos, «por el teléfono celular acceden a cualquier persona, por GPS a cualquier lugar, por la red a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico referido por distancias. Ya no habitan el mismo espacio» (p. 21).

Tales transformaciones radicales suponen fundamentales cambios en la forma de pensar la educación en el contexto universitario. Ser parte de la comunidad lectora en la era digital involucra a los sujetos en el desarrollo de su literacidad crítica. Como sostienen Cassany y Castellá (2010), los pro-

cesos de lectura y escritura no son sólo «procesos de descodificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente» (p. 354). En el contexto actual ésto es absolutamente significativo. Transitando las primeras décadas del siglo XXI, la aproximación a la lectura, práctica social situada, ha cambiado radicalmente. La revolución tecnológica ha trastocado los actos de literacidad todos, dando paso a cambios evidentes en las prácticas de lectura y escritura. Las formas convencionales y los soportes tradicionales, como el libro y la página impresa, han cedido ante la presencia avasallante de las pantallas en la era digital. Así, el desafío de los contextos educativos es hacer lugar, reflexionar y problematizar en torno a tales transformaciones en pos de «promover pensamiento crítico que le permita a los estudiantes usar la información y enfrentar la realidad de una forma autónoma, crítica y libre» (Hernández et. al., 2018, p.19), un pensamiento crítico que permita, «huir del control en que estamos enredados y sobrevivir a la saturación por hiperconexión» (Sibilia, 2012, p. 201).

La formación de formadores debe atender a las necesidades emergentes y proponer nuevas estrategias, en el sentido foucaultiano de caja de herramientas, para abordar la complejidad de combinación de soportes y medios que ponen a la palabra y la imagen en tensión. En el contexto de los profesados universitarios como es nuestro caso, los futuros docentes, pensados como mediadores culturales, deben ser capaces de problematizar la pretensión de un mundo que aspira a una ilusoria transparencia visual. La idea de «mirar y aprender, mostrar y enseñar» son duplas antiguas en la didáctica y pedagogía,

en la escuela, aceptamos que la lectura de textos escritos requiere habilidades intelectuales abstractas; por tanto, demanda un aprendizaje y también cierto esfuerzo por parte del lector. En comparación, la observación de imágenes se asume cotidianamente como un proceso más simple o más natural y que no precisa aprendizajes específicos. . . . Sin embargo, para descifrar y comprender las imágenes, es necesario poner en juego un conjunto de habilidades y procesos cognitivos que deben ser enseñados. (Augustowsky, p. 73)

Cabe preguntarnos, ¿qué lugar ocupa el tratamiento de la imagen en nuestras prácticas docentes e investigativas universitarias? Desde nuestro grupo de investigación creemos fundamental hacer lugar a nuevas formas de trabajo que integren la imagen de manera crítica y creativa en la producción y comunicación de conocimiento en ámbitos académicos. El presente trabajo aborda una experiencia concreta en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto que surgió a partir de la emergencia por Covid-19 y el aislamiento social por prevención que afectó la totalidad de nuestros quehaceres y prácticas cotidianas, incluidos nuestros programas educativos. Las restricciones impuestas por el confinamiento preventivo y obligatorio atentaron contra espacios que han sido difícilmente repensados en la modalidad virtual: el acontecimiento del encuentro, el convivio (Dubatti, 2009; Dussel, 2020), el aquí y ahora de encuentros educativos culturales como los espacios de lectura compartida. Nuestros espacios de ejercicio de trabajo docente, las aulas, debieron reconfigurarse desde la tensión que la investigadora Paula Sibilia anticipaba en *¿Redes o paredes?* (2012) aludiendo a la educación, el cuerpo, las imágenes y subjetividades contemporáneas.

Este libro surge a partir del desafío que supuso reimaginar las propuestas de trabajo en el aula en tiempos de pandemia. Nos presentamos a una convocatoria organizada por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC en 2021 para pensar creativamente desde la imagen y las pantallas. El proyecto de extensión Comunidades lectoras Offline/Online: palabras e imágenes en tiempos de pandemia nos permitió recorrer un trayecto de formación hacia la realización audiovisual de nuestro primer cortometraje, *Los mejores proyectos* (2022), propuesta donde el texto literario fue disparador de un juego de relaciones transpositivas en clave audiovisual. En nuestra experiencia como Grupo Consolidado (PPI Literatura e imagen en la era digital 2020-2023) y como parte de un Programa con foco en la lectura (Problemáticas sobre la lectura, la literacidad crítica y la cultura visual en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras 2020-2023) hemos participado de diferentes actividades académicas a nivel re-

gional, nacional e internacional en actividades de promoción de la lectura. Como sostiene Teresa Colomer «compartir la lectura significa socializarla, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural en la que se interpreta y valora» (2005, pp.198-199). Es vital preguntarnos por los nuevos procesos de circulación y circuitos en los nuevos contextos que la potencia del mundo digital habilita. Las prácticas de lectura e interpretación relativas a la imagen no deben concebirse como instancias de análisis aisladas sino que se potencian en redes de significación ligadas a proyectos integrales donde también se entrecruzan aspectos subjetivos, de carácter afectivo-emocional así como también las especificidades de los contextos de observación o recepción, los cuales son absolutamente relevantes a la percepción y tratamiento de la imagen.

Nuestro proyecto conjuga textos literarios y realización audiovisual como parte de un entramado de resemiotización. La traducción intersemiótica (Zavala, 2009) o transposición de la literatura al texto fílmico supone transformaciones de un medio a otro atendiendo a cuestiones de contenido y forma. La resemiotización o adaptación (Hutcheon, 2006) es un ejercicio crítico creativo complejo que no pretende fidelidad ni atenta contra la originalidad. La adaptación, en sus múltiples posibilidades, es ante todo una práctica de reescritura creativa que construye un nuevo artefacto por densidad de capas ligado a un texto anterior y al mismo tiempo un texto nuevo. En nuestro contexto universitario, en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera, las posibilidades de respuesta compleja suelen repetir formatos estandarizados, sin duda relevantes, pero que entendemos pueden abrir posibilidades de exploración y experimentación con los lenguajes. En tal sentido, proponemos la resemiotización en clave transpositiva como proyecto potenciador de la creatividad, que nos interpela a pensar más allá de las lecturas recibidas, muchas veces canónicas y pedestalizadas, para repensarlas crítica y creativamente desde el hacer, investigando en arte.

Partiendo de un corpus de lecturas que conforman el material de la asignatura American Literature (6029) del profesorado y Licenciatura en inglés, lecturas que incluyen textos como *The Bluest Eye* de Toni Morrison, *Of Mice and Men* de John Steinbeck, *Slaughterhouse Five* de Kurt Vonnegut, *The Crucible* de Arthur Miller, *The Great Gatsby* de Francis S. Fitzgerald, conformamos un grupo de lectura que funcionó entre 2020 y 2021 a través de las pantallas en encuentros sincrónicos. El concepto metáfora que permitió hilvanar las discusiones fue el *American Dream*. Del texto literario pasamos a pensar adaptaciones en clave audiovisual. Para ello, primero transitamos la etapa de redacción de guiones literarios desde la perspectiva de algún personaje de la obra seleccionada, que más tarde conformaron la base de guiones técnicos. Cada participante optó por una lectura en particular y esta primera etapa fue personal. Para la etapa realizativa debimos seleccionar el guión con el cual el equipo todo trabajaría, pasando a una etapa de consensos colectivos y trabajo colaborativo.

El producto audiovisual que resultó del proceso de transposición, el cortometraje *Los mejores proyectos* (2022) es resultado de un proceso creativo y productivo, respuesta crítica, resemiotización en clave audiovisual que nos permite conformarnos no solo en consumidores sino productores de imagen.

Referencias bibliográficas

- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Paidós.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374.
- Dubatti, J. (2009). *Filosofía del teatro I: Convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel.

- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas: Reflexiones a partir de la excepcionalidad. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: Image, text, ideology*. University of Chicago Press.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Sibilia, P. (2017). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, V. (2009). ¿Quiénes escriben y quiénes leen? Prácticas letradas académicas y poder. En *Lectura y escritura en contextos académicos*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Acerca de la adaptación y las lógicas del audiovisual

Maria Luz Revelli - Maria Soledad Mussolini

Entre el 30% y el 40% de las películas que se producen mundialmente cada año están basadas en obras literarias, cifra que asciende hasta el 50% en el caso de la industria hollywoodense (Kuhn y Westwell, 2022). Se trata de un número significativo, más aún si advertimos que los porcentajes precedentes dan cuenta sólo de las adaptaciones literatura-cine y no al revés y tampoco ponen en consideración otros artefactos culturales como la música y los videojuegos, transposiciones menos frecuentes pero así mismo existentes. La adaptación como producto cultural, cuestionada en sus inicios y aún en la actualidad, posee una vigencia irrefutable que data desde la emergencia del cine a principios del siglo pasado.

La relación entre literatura y cine es tan antigua como el surgimiento del séptimo arte. Distintas razones cimientan esta ligazón, particularmente la pulsión compartida por contar historias y el marcado interés de las audiencias por las mismas. En un principio, el cine mudo, artefacto definido por sus condiciones técnicas, se servía de líneas narrativas conocidas para sopesar la falta de diálogo como así también para dar respuesta al interés popular por el visionado de films; de hecho «cuando las productoras cinematográficas necesitaron material para responder a la creciente demanda de películas narrativas, una alternativa fue volcarse a los cuentos, novelas y obras teatrales» (Desmond y Hawks, p. 14). El pago de regalías excluía a la emergente industria audiovisual y el campo de las letras ofrecía una fuente inagotable de historias que contar. Aún más, la literatura como campo del

arte ya instalado facilitaba la legitimación del cine mediante la re-creación producto de la transposición. Sin embargo, la vinculación literatura-cine no fue armónica. Desde una mirada que prioriza al texto fuente en tanto comprendido como original, los críticos literarios temían que el film despojase a las narrativas de su esencia en las prácticas transpositivas. Para los literatos, el film «empobrecía, contaminaba y amenazaba al texto literario» mientras que para los cinéfilos la adaptación denegaba al cine la posibilidad de construir su propia legitimidad (Cartmell, p. 20)¹. Este debate se mantuvo por más de medio siglo primordialmente en el campo de batalla de la cultura ya que los primeros estudios académicos sobre adaptación en su dimensión transpositiva se realizaron entrando en la década de 1960². Estudios fundacionales en esta línea abrieron la posibilidad a pensar la resemantización que implica el proceso de adaptación y cómo modos de decir ontológicamente diferentes cuentan de maneras particulares y propias.

En *Adaptation and Appropriation* (2006) Julie Sanders propone una serie de conceptos típicamente asociables a la noción de adaptación: «versión, variación, interpretación, continuación, transformación, imitación, pastiche, parodia, falsificación, caricatura, transposición, revalorización, revisión, reescritura, eco» (p. 18). Todos suponen la existencia de un texto fuente que transmuta en sentidos más o menos positivos dependiendo la evaluación o juicio que se emita sobre el segundo producto. Independientemente a tal ponderación, resulta insoslayable la noción de resemantización. La adaptación se configura como una forma otra de contar; involucra remediación, transposición intersemiótica, transmutación, transcodificación (Hutcheon, 2006). Reflexionar sobre la adaptación como *producto* en este sentido involucra y nos demanda la reflexión en torno a la adaptación como *proceso*.

En tanto proceso, la adaptación demanda una práctica hermenéutica; implica un movimiento de interpretación que deviene en creación (Hut-

1 Esta y todas las traducciones en este capítulo son propias.

2 Destaca el estudio seminal de George Bluestone *Novels into Film* (1957).

cheon, 2006). No es un desplazamiento de traslación mimética: la remediación en sí implica traducción de un soporte a otro, cada uno con sus sistemas de construcción de significados. La palabra de la obra literaria, las imágenes más o menos abstractas que se construyen, se materializan en la pantalla en formato audiovisual. Esta nueva narrativa puede acercarse o alejarse del texto fuente en formatos más o menos libre. En su proceso de creación, el texto segundo -no secundario- propone su propia línea de indagación en formas narrativas que le son propias. En este sentido la adaptación es «repetición sin réplica» (Hutcheon, p. 7). En un entendimiento desacralizante, el texto primero no es el origen sino la fuente que en relación palimpséstica entra en diálogo con el texto de adaptación, o texto segundo. Este diálogo al momento de pensar la adaptación como proceso pone de manifiesto un conflicto, una tensión en la que se dirime lo incomunicable en la traducción intersemiótica. De allí deriva un nuevo entendimiento del film, finalmente legitimado en sí mismo en cuanto texto que se sostiene en sí, en lo que quiere comunicar en una clave narrativa que le es propia.

Las estrategias de intervención hermenéutica propuestas por un film se anclan y revelan políticas de lectura en sus modos de mostrar (Grüner, 2001). Los anclajes ontológicos de la materialización para la realización audiovisual hacen que el cine se mueva «entre la transparencia realista que da cuenta de la realidad física y la subjetividad que marca los diferentes procesos que han intervenido en la construcción de las imágenes» (Quintana, p. 63). Lo que se muestra luego de los procesos de pre-producción, producción y postproducción dista de una expresión de realismo mimético que tampoco intenta o ensaya. Posee una agenda propia que responde a lógicas culturales sobre el qué y el cómo se cuenta. Sin embargo, no por esto pierde autenticidad, por el contrario se propone construir significados y generar comentarios que aún sin ser intencionados son inevitables, sobre sus anclajes contextuales de producción y recepción.

Para poder hacer una lectura de la adaptación en clave intertextual es necesario comprender las formas de mostrar del cine, separarlo de una presunción mimética y aproximarse a las complejidades que se entranan en su construcción narrativa. El cine «no es una pura ventana abierta en el mundo que nos ofrecería una imagen nítida, transparente de éste. El cine es un lenguaje y como tal posee sus propias reglas, códigos, convenciones» (Triquell, p. 13). En términos operativos, que nos invitan a retomar la conceptualización de adaptación como proceso, se puede pensar en tres grandes etapas: pre-producción, producción y postproducción.

La etapa de pre-producción implica la escritura de los guiones literario y técnico, textos que se organizan según sus propias convenciones y modos de contar que piensan la línea discursiva desde la palabra pero en clave multimodal, para ser traducida en imágenes y sonidos (ver sección 2). La misma etapa contempla el desglose, estrategia organizativa para el rodaje: las escenas no serán filmadas secuencialmente tal lo planteado en el guión, si no en función de la materialidad que circunscribe al proyecto realizativo. El desglose prevé variables como la definición de filmación en interiores o exteriores, los efectos de luz, actores en escena, vestuario y maquillaje, escenografía, utilería, animales o vehículos, efectos especiales y equipamiento técnico. Considerando estas variables se planifica el rodaje de las escenas en función del aprovechamiento máximo de los esfuerzos realizativos.

El momento de producción podría definirse como la(s) instancia(s) de realización de los guiones literario y técnico. Es el estadio en que el audiovisual comienza a cobrar vida en términos tangibles y su ejecución se vuelve efectiva a partir del trabajo en equipo en términos técnicos, artísticos y organizativos. Puede considerarse un momento bisagra entre la instancia de pre-producción y postproducción en tanto su concreción se apoya en la etapa previa con la mirada puesta en el film como producto. De allí que la instancia de producción demande una toma de decisiones alerta y anticipatoria al momento de edición. Para ello es clave la noción de realizador. En términos de Aumont (2012), se trata de una figura amplia, no nece-

sariamente un individuo que es de alguna manera el «portador del guión (mejor: de la historia y los personajes) y el garante del público que evalúa, con derecho, la eficacia del film terminado» (p. 134). Si el realizador posee una idea clara del guión, de lo que se espera de los actores, y si tiene cierto grado de dominio sobre el montaje, es en el rodaje donde ejercerá más plenamente su rol en función de considerar «la disposición, la puesta en lugar y los puntos de vista» (p. 135). Este rol, más o menos coincidente con el ejercido por el equipo de dirección, es esencial al momento del rodaje que demanda la puesta en imágenes y sonido de una línea narrativa segmentada y desanclada al momento del desglose pero que debe luego dar cuenta de una continuidad articulada en la línea de montaje en la etapa de postproducción.

La postproducción implica el ensamblaje y yuxtaposición de imágenes y sonidos (incluyendo la palabra hablada) para contar la historia que motivó la realización del film. La labor de postproducción podría sintetizarse a través del concepto de montaje, entendido en sentido amplio como el «arte de la combinación y la disposición» (Aumont, 2008, p.53). A partir de distintos elementos técnicos, el montaje se centra en tres grandes operaciones «selección, combinación y empalme (...) [que] tienen por finalidad conseguir, a partir de elementos separados de entrada, una totalidad que es el filme» (p. 62). En softwares especializados diseñados para la edición de audiovisual se muestran distintas líneas temporales paralelas para insertar audio, sonidos, imágenes estáticas y en movimiento, entre otros. La complejidad del lenguaje audiovisual resulta de la convergencia de estas líneas temporales que yuxtaponen los distintos lenguajes en juego. Las imágenes capturadas en el rodaje serán el corazón de la línea de montaje, pero ese material en crudo atraviesa un proceso de montaje que implica la construcción de efectos de sentido en una pluralidad de decisiones que aluden a duración, orden, sonido, color, efectos especiales, música de estudio, voz en off o imágenes de archivo, entre otros. El montaje termina de materializar un modo de contar en tanto «regula la organización de elementos fílmicos

visuales y sonoros, o el conjunto de tales elementos, yuxtaponiéndolos, encadenándolos y/o regulando su duración» (Aumont, p. 62).

Para concluir, podemos pensar las propuestas de adaptación como formas complejas de transposición, más o menos libre, de un texto literario a la narrativa fílmica. El texto adaptado se compone como una narrativa nueva, producto del proceso interpretativo que se materializa en la escritura de un guión literario y técnico, primer esbozo de un modo de contar que será el espíritu que guiará al equipo realizador durante la producción y postproducción. En tanto, la pesquisa por fidelidad al relato fuente, si bien un modo de abordaje posible, puede desconocer la originalidad del film como artefacto cultural independiente (Snyder, p. 225). El análisis comparado cobra valor agregado cuando se considera qué hace el segundo texto en relación con el primero como herramienta hermenéutica; es decir, qué lecturas habilita, qué nuevas ideas dispara y cómo son abordadas, cómo dialoga con el texto primero, qué resignifica en nuevos tiempos o contextos otros. Es desde esta perspectiva que la conformación del equipo de trabajo detrás de *Los mejores proyectos* eligió trabajar. Pensamos la realización audiovisual como modo de respuesta académica divergente, por fuera del formato artículo o ensayo, pero fundamentalmente válida como herramienta creativa, disruptiva y colaborativa para emitir un comentario crítico o resemantización. Novelas de la tradición anglófona fueron el punto de partida para la transposición audiovisual que habilita una lectura en torno al concepto metáfora *American Dream*.

Referencias bibliográficas

- Aumont, J. (2008). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. 1983. Paidós.
- Aumont, J. (2012). *El cine y la puesta en escena*. Colihue.

- Cartmell, Deborah (Ed.) (2012). *A Companion to Literature, Film and Adaptation*. Willey Blackwell.
- Desmond, J. y Hawkes, P. (2005). *Adaptation: Studying Film and Literature*. McGraw-Hill.
- Grüner, E. (2001). *El sitio de la mirada: secretos de la imagen y silencios del arte*. Grupo editorial Norma.
- Hutcheon, L. (2006) *A Theory of Adaptation*. Routledge.
- Kuhn, A. y Westwell, G. (2020). "Adaptation." In *A Dictionary of Film Studies*. Oxford University Press. Retrieved 16 Feb. 2022.
- Quintana, Á. (2003). *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Acantilado.
- Sanders, J. (2006). *Adaptation and Appropriation*. Routledge.
- Snyder, M. (2011) *Analyzing Literature-to-Film Adaptations. A Novelist's Exploration and Guide*. Continuum.
- Triquell, X. (2016) *Contar con imágenes: una introducción a la narrativa filmica*. Editorial Brujas.

Investigar en artes³

Valeria Engert - Franco Lisa Ferrero

Cuando pensamos en el cine en el aula, hay algunas alternativas de implementación pedagógica recurrentes. Generalmente suele decantarse por la lectura y comentario crítico, ya instituido como respuesta tradicional al texto fílmico. Otra, muy distinta, implica un necesario salto cualitativo: atreverse a la realización. Nos preguntamos: ¿por qué la realización audiovisual en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera? A continuación, ofrecemos algunas consideraciones teóricas y lineamientos para pensar el pasaje al acto y la experiencia estética como formas de producción de conocimiento.

Nuestro contexto actual en la educación superior se caracteriza por estudiantes que nacen y crecen en entornos marcados por la disponibilidad y accesibilidad a dispositivos como nunca antes se había registrado. Sus vidas están ligadas a las nuevas posibilidades tecnológicas que hacen de los *smartphones* prácticamente una extensión de la mano. Las pantallas de la gran variedad de dispositivos disponibles hoy habilitan el consumo de sonido e imágenes en movimiento en un abanico inmenso de complejidades relativas a la representación sonora y visual. La revolución digital no solo ha propulsado nuevas poéticas, también ha resignificado los roles de consumidor y productor. No se trata solamente del consumo de material

3 Parcialmente publicado en Engert, V., Lisa Ferrero, F., Marra, E. y Revelli, M. L. (2025). Investigación-creación: el pasaje al acto en el aula. Una experiencia de realización audiovisual en la clase de inglés como lengua extranjera. TOMA UNO, (13). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/47087>

audiovisual sino también de las posibilidades realizativas que las nuevas tecnologías habilitan.

Dados tales cambios de época, cabe preguntarnos ¿qué lugar ocupa la dimensión audiovisual en carreras de grado con foco en el estudio de una lengua-cultura? Nuestras indagaciones y relevamientos (Engert, Revelli, Lisa Ferrero, 2024) dejaron ver el escaso tratamiento que las cuestiones audiovisuales reciben en el contexto universitario de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera. De manera más categórica podemos sostener que son pocas o nulas las posibilidades de experiencias creativas ligadas a la realización audiovisual. Según los datos recabados en encuestas a estudiantes en el marco de los profesorados de Inglés y de Lengua y Literatura (UNRC), existe una evidente brecha entre, por un lado, la concepción de la lectura como práctica intermedial en términos de Rajewski (2005), y por otro lado, las prácticas efectivas de lectura durante la formación de grado, anquilosadas en el clásico binomio obra literaria/respuesta crítica monográfica. Es decir, notamos una distancia entre nuevas concepciones de lectura y las prácticas de lectura que se dan en el contexto institucional educativo que observamos. Por esta razón, acordamos, con especialistas como Inés Dussel (2009), la necesidad de abordar las prácticas lectoras en su complejidad, atentos a potenciar el entrecruzamiento de múltiples literacidades por lo que abordar los nuevos alfabetismos del siglo XXI en todos los niveles del sistema educativo se presenta como desafío.

Pensamos la realización audiovisual como práctica artística que no solo produce obra, en nuestro caso un cortometraje, sino que a su vez produce conocimiento. De esta manera, al concebir el potencial heurístico y epistémico del acto creador en los modos de hacer del arte, surge necesariamente la pregunta acerca de la tarea del investigador en ámbitos académicos: ¿qué es investigar en artes? Henk Borgdorff (2012), destacado teórico en el campo que nos ocupa, ha conceptualizado la relación entre práctica artística y producción de conocimiento, dos vertientes que generalmente habían sido entendidas y abordadas por separado. Su posicionamiento teórico legitima

el hacer en artes como forma de producción de conocimiento en sí misma, en la medida en que la práctica artística es la base fundamental donde la experiencia investigativa puede desarrollarse en el marco de la investigación en artes.

La cuestión de la práctica artística y el conocimiento ha sido largamente debatida en la academia desde las últimas décadas del siglo pasado y al inicio del nuevo milenio. Las controversias en torno al tema fueron plasmadas por Borgdorff en el contexto académico europeo en numerosas publicaciones en torno al debate sobre la investigación en artes. Sus ideas fueron de peso en la legitimación de la producción de obra como producción de conocimiento. Borgdorff, en línea con anteriores clasificaciones como la de Christopher Frayling (1993), propone distinguir entre tres modelos relativos a la investigación ligada a la práctica artística: investigación sobre artes, investigación para las artes, investigación en artes. La historia del arte, la crítica y teoría literaria, la filosofía, la semiótica, por ejemplo, han sido tradicionales enfoques para abordar académicamente la investigación sobre artes abriendo un panorama de investigación y estudio a partir de un objeto ya creado. En cuanto a la investigación para las artes, se trata del desarrollo de técnicas, procedimientos, operaciones que permitan mejorar las prácticas artísticas. La investigación en artes, en cambio, pone al centro la producción de conocimiento desde la práctica misma, una perspectiva que nos invita a pensar las preguntas en torno a la práctica artística, el acto creador y las cuestiones que de ello se desprende, ya sean de cariz ontológico (sobre la naturaleza del objeto de estudio), epistemológico (sobre el tipo de conocimiento en juego) o metodológico (sobre las formas de trabajo relevantes a este paradigma).

La noción de investigación en artes puede ponerse en relación con la conceptualización de la práctica como investigación, noción historizada en los trabajos del profesor de teatro y estudioso de la performance intermedial Robin Nelson en el contexto de las instituciones educativas superiores en el Reino Unido desde la década de 1980. Nelson sostiene que las artes han

tradicionalmente sido relegadas en las definiciones presupuestarias cuando de investigación se trata. La práctica artística, la práctica como praxis, es decir, el hacer imbricado con la teoría, integra las posibilidades del hacer y conocer en la figura del artista-investigador. La práctica artística, en términos de Nelson, supone necesariamente una indagación multimodal que se concretiza en una forma material específica (film, performance, pintura, u otro), un saber hacer (*know how*) pero que al mismo tiempo es conocimiento explícito (saber qué, *know that*) y reflexión crítica sobre la práctica (*know what*) (Nelson 2022). En nuestro proyecto, nos definimos como artistas-investigadores, investigadores-artistas. Partimos de una inquietud investigable, la cuestión de la adaptación literatura-cine. Exploramos, teorizamos y reflexionamos en el hacer mismo de nuestro cortometraje, desde la escritura del guión, rodaje, montaje y edición. La experiencia de la construcción del cortometraje convive con la experiencia de la construcción de conocimiento sobre la adaptación y los lenguajes comparados.

La cuestión del cine en el marco del contexto educativo supone debates y controversias. Entre los distintos enfoques posibles de abordaje, creemos, ante todo, en una aproximación al cine como arte. Pensar el cine en tanto experiencia estética y sensorial supone cierto grado de conciencia sobre el proceso creativo; es decir, el cine no puede concebirse cabalmente sino a través de la experiencia del hacer. En tal sentido, el crítico y teórico de cine Alain Bergala ha contribuido al campo con aportes significativos a propósito de una pedagogía de la imagen y la creación. En *La hipótesis del cine* (2007) postula:

Quizás es necesario empezar a pensar la película —aunque no es lo más fácil pedagógicamente— no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte. Pensar la película como la traza de un gesto de creación. No como un objeto de lectura, descodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación. (p. 37)

Esta postura contribuye a revitalizar la consideración de una película en cuanto acontecimiento imbricado en la praxis vital del espectador, cuyo acceso a la experiencia estética no pasa por activar una serie de procedimientos especializados para la lectura de un texto, sino más bien por dejarse interpelar a nivel perceptivo, emocional e intelectual, en una interacción significativa con la obra de arte.

A partir de esta noción cabe retornar al concepto de arte como experiencia, desarrollado por el filósofo estadounidense John Dewey (2005), quien propone, ya a mediados de la década de 1930, fundamentalmente superar la visión de una individuación artística reducida al objeto, en pos de la idea de arte como experiencia. Las características principales que Dewey asigna a la experiencia son: que está estructurada, o sea, que articula la secuencia de momentos de la interacción de acuerdo con niveles diferenciales de involucramiento, desde la intuición o anticipación hasta la plenitud; y, asimismo, que es universal, en la medida en que cualquier persona es susceptible de tenerla, contando que se involucre con la tarea activa de la contemplación, sin solución de continuidad con el régimen ordinario de la vida. Desde este punto de vista, entonces, no es necesario contar con un marco teórico erudito ni con un panorama más o menos completo de la historia del arte para dejarse atravesar por la experiencia.

La idea de arte como experiencia supone una concepción profundamente relacionada a la vida misma en la que el rol del espectador es fundamental. La existencia de la obra está dada en tanto experiencia activa de quien la contempla. En términos de Bergala (2007), es deseable un espectador menos instruido que inquieto, ante todo dispuesto a experimentar «las emociones de la creación misma» (p. 39). La potencia epistemológica del cine como arte no radica en una hermenéutica del objeto, sino en una fenomenología de la recepción imbricada en el compromiso con el recorrido del proceso creativo a partir de sus marcas objetivas. Cuando Bergala alude a la «hipótesis del cine», se refiere a

la relación entre la aproximación crítica, la «lectura» de las películas, y el pasaje al acto, la realización. Cada vez estoy más convencido de que no hay por un lado una pedagogía del espectador necesariamente limitada, por naturaleza, a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico, y por el otro lado una pedagogía del pasaje al acto. Puede haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran las películas como cuando se realizan. Evidentemente, es esta pedagogía generalizada de la creación la que habría que conseguir poner en práctica en una educación en el cine como arte. Mirar una tela planteándose las preguntas del pintor e intentando compartir sus dudas y sus emociones de creador, no es lo mismo que mirar el cuadro limitándose a las emociones del espectador. (p.38)

Este posicionamiento nos interesa especialmente al pensar investigar en artes y cine. Pensar el cine como arte, como experiencia sensible, supone pensar tanto en el hacer, así como también en el «aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma» (p. 39).

A modo de cierre, entendemos que la investigación en artes nos permite explorar desde la práctica artística la potencia de la creación como experiencia sensible y como forma de conocimiento. Conviene, en este punto, regresar a la pregunta con que abrimos el presente capítulo: ¿por qué la realización audiovisual en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera? Porque habilita para los estudiantes un paso por la experiencia estética desde las atribuciones del hacer, lo cual ubica al sujeto creador en una posición de descubrir y aprovechar las dimensiones heurística y epistemológica inherentes a la toma de decisiones formativas en los trazos creadores de la obra de arte. Si queremos avanzar hacia una pedagogía de la acción, tenemos que abdicar la comodidad de la marginalia, de la glosa sobre el objeto artístico, y abrazar un hacer que nos permita implicarnos plenamente en el universo de sentidos de la obra, que induzca una convergencia de facultades intelectuales y afectivas en favor del arte como acontecimiento, como transformación radical de la experiencia vital.

Referencias bibliográficas

- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine*. Barcelona: Laertes Editorial S.L.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience* (1934). NY: Penguin.
- Dussel, I. (2009). “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”. *Revista Nómadas*, 30. https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_30/30_13D_Escuelayculturadela.pdf
- Engert, V., Revelli, M. y Lisa Ferrero, F. (2024). “Literatura e imagen: consideraciones en torno a un proyecto de realización audiovisual en clave transpositiva en la UNRC” en *Entrelazando lenguas y culturas: perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de lenguas, estudios lingüísticos y traducción y estudios culturales y literatura*. Madrid: Dykinson S.L.
- Frayling, C. (1993). “Research in Art and Design”. *Royal College of Art, Research Papers*, Volume 1, Number 1, London.
- Nelson, R. (2022). *Practice as Research in the Arts and Beyond. Principles, Processes and Achievements*. 2nd ed. Palgrave.
- Rajewsky, I. O. (2005). “Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality”. *Intermedialités / Intermediality*, (6), 43–64. <https://doi.org/10.7202/1005505ar>

Sección II

El Proyecto de realización audiovisual

La literatura como disparador: reescritura en clave audiovisual

Eugenia Marra, Julieta Mosciaro, Maria Victoria Dallo

Cada vez más los seres humanos tendemos a retomar algún hilo anterior, para seguir tejiendo los múltiples sentidos de nuestra vida y de nuestra historia. La resemantización en el fondo, es eso, el proceso de hacerle recomposiciones a la memoria, a las versiones de la existencia, aún sabiendo que probablemente no logremos modificarla mucho, porque intuimos que el significado de su eje de fondo, permanecerá el mismo. Y en ese punto se acaba la resemantización y empieza la interpretación (Zecchetto 16)

¿Por qué elegimos construir nuevos sentidos sobre ficciones ya narradas? ¿Qué significa resemantizar una obra? ¿Qué valor le damos a lo contemporáneo? Estas y otras preguntas emergieron en nuestros primeros encuentros del taller de realización audiovisual, ya que los textos literarios de un corpus seleccionado fueron disparadores fundamentales para pensar la realización audiovisual. La potencia narrativa de una retextualización reside en los sentidos que es capaz de revelar desde una mirada situada en el presente y desde las preocupaciones de las sociedades que habitamos. Cuando ese ejercicio hermenéutico se realiza en clave de resemantización, el terreno se vuelve aún más fértil para indagar en las formas de realización, en los modos en que se codifican y en las posibilidades que emergen del juego entre aquello que se conserva, lo que se transforma, lo que se agrega y lo que la obra dice en una nueva clave.

La primera consigna propuso un camino de abordaje que invitaba a indagar y construir sentidos a partir de un concepto-metáfora fundamental

en la literatura de los Estados Unidos: el sueño americano. Pensarlo no sólo como un motivo temático, sino como un elemento constitutivo de la idiosincrasia estadounidense, agrega capas de sentido al ejercicio de reescritura. El sueño americano puede comprenderse como un mito fundacional, un relato persistente que atraviesa textos de distintas épocas y autores y que modela prácticas, imaginarios y sensibilidades de su cultura. James Truslow Adams lo definió en *The Epic of America* (1931) como la aspiración a «una vida mejor, más rica y plena para todos» (p. 404), basada en oportunidades abiertas a cada individuo según sus capacidades. Para Adams, no se trata simplemente de prosperidad material, sino de un orden social en el que cada persona pueda desarrollar su potencial y ser reconocida más allá de las circunstancias de nacimiento o posición social. El sueño americano se constituye así como una promesa de identidad colectiva, sostenida por valores como el esfuerzo, la libertad, el trabajo y la convicción de que el suelo estadounidense ofrece posibilidades ilimitadas.

En cada relectura del corpus literario surge una pregunta fundamental: ¿qué significa ser «estadounidense»? ¿Qué tensiones invisibles laten bajo ese ideal? Desde nuestra posición como hablantes e intérpretes de otra cultura, el sueño americano se vuelve una figura simbólica compleja: no solo un ideal que ha inspirado generaciones dentro de los Estados Unidos, sino también un relato que trasciende fronteras y dialoga con otras experiencias culturales. Al resemantizar ese mito en clave audiovisual, nuestra mirada no se limita a la contemplación: es crítica, emocional y consciente. Nos cuestionamos: ¿qué sentidos se abren a partir de ese concepto-metáfora? ¿Cómo se traducen sus promesas y contradicciones en realidades distintas, marcadas por otras historias sociales, económicas y simbólicas? De esta manera, el sueño americano deviene punto de convergencia entre identidades dispares. Lo resignificamos desde nuestra propia experiencia, proponiendo una visión colectiva: la de un «nosotros» que no solo observa e interpreta, sino que se apropia de ese mito y lo reescribe.

En ese sentido, nuestro proyecto audiovisual es el fruto de una decisión intencional y fundamentada, articulada en torno al impulso resemantizador que plantea Victorino Zecchetto en su artículo: «El persistente impulso a resemantizar» (2011). Según Zecchetto, resemantizar implica «dar realce a un sentido ya existente, o a uno nuevo recuperado... para expresar una nueva configuración» (p. 1). Por eso, la propuesta se centró en la lectura como práctica crítica, desde un lugar de agencia: la producción audiovisual. A partir de un trabajo sistemático que se realizó a lo largo de un año se materializó el trabajo de resemantización de la novela *Of Mice and Men* (1937) de John Steinbeck en el cortometraje *Los Mejores Proyectos* (2022).

De lectores a escritores: primeros ejercicios de escritura

El proyecto de realización audiovisual implicó que cada participante eligiera uno de los textos del corpus para pensar, desde una clave personal, la metáfora del sueño americano. En este proceso, el género propuesto para el primer ejercicio de reescritura fue el epistolar. El formato carta se presentó como una herramienta creativa potente: una pieza escrita capaz de condensar personajes, conflicto, tiempo y espacio, y que permitió delinear el universo de la historia antes de trasladarlo al lenguaje audiovisual. Además, el ejercicio de escritura exigía tomar decisiones sobre el punto de vista narrativo, ya que la carta debía ser escrita desde la perspectiva de un personaje que elige a otro integrante de ese mismo mundo ficcional como destinatario. Este gesto inicial, cargado de emotividad y de motivaciones concretas, luego se traduciría en decisiones propiamente audiovisuales: modos de mirar con la cámara, presencia o ausencia de personajes en escena, elección de locaciones y construcción de atmósferas. Durante los primeros encuentros del taller se desarrollaron diversas actividades de escritura y reescritura de estas cartas. (Ver Figura 1). Las consignas apuntaron a ejercitar la focalización y la síntesis, tomando como eje central la cuestión de la perspectiva o punto de vista, elemento decisivo tanto en la narración literaria como en su posterior transposición audiovisual.

Dear God,

Are you there? I don't really believe you there all the time, you know. Frieda told me to speak to you, she said you'd help me. That I shouldn't go to a priest or Mr. Soaphead, that they'd fool me but not you, my lord. You are, which was the word, almighty.

The thing is...don't really know what I did wrong. I mean, I know I ain't got blue eyes, and I know I deserve my Mrs. Breedlove's hate and beating for having that pig's baby. That pig... I am so happy he's dead finally. I hope he burns in hell and lives in eternal pain in the afterlife, that awful, disgusting pig. Oh no, no my daddy no! He is not a mean person, he just loves me so much, he was so...tender.

SEEFATHERHEISBIGANDSTRONGFATHERWILLYOU-
PLAYWITHJANEFATHERISSMILINGSMILEFATHERSMILES-
MILE SEEFATHERHEISBIGANDSTRONGFATHERWILLYOU-
PLAYWITHJANEFATHERISSMILINGSMILEFATHERSMILES-
MILE

I been wandering... Maybe... I got blue eyes in the end...Even bluer than Joanna's and much bluer than Michelena's... But I think...my lord all almighty... Could they be in my baby? I think my baby was going to give me the blue eyes, before bearing or while maybe... He would give me the eyes and then, everybody would see how beautiful I am. My dad would look at me and he would not come to me because I was so beautiful and good, and he would say, Look at Pecola, she is so great, let's admire her, let's love her...

HEREISTHEFAMILYMOTHERFATHERDICKANDJANE-
THEYLIVEINTHEGREENANDWHITEHOUSETHEYARE-
VERYH

HEREISTHEFAMILYMOTHERFATHERDICKANDJANE-
THEYLIVEINTHEGREENANDWHITEHOUSETHEYARE-
VERYH

No... not love... No you ain't love me, you pig! You hurt me there, you made me a baby with no blue eyes. You awful and me awful too. You dead now, and ain't got no baby and no blue eyes...oh no,no no, no, no forgive me my lord, for what I said... Forgive me you almighty god....

So, God, did you give my baby my blue eyes? 'cause if you did, I want to find

him. I looked everywhere, even in the garbage where Mrs. Breedlove told me it surely was... But there is so much garbage everywhere, I'm scared it can lose my blue eyes...

Have you seen it?

Pecola

Figura 1. Carta escrita por la participante Julieta Mosciaro, inspirada en el personaje Pecola de la novela *The Bluest Eye* (1970).

La forma epistolar habilita dimensiones narrativas muy ricas como explorar la motivación del emisor o narrador (por qué decide escribir, a quién o para qué dirige sus palabras); las relaciones interpersonales entre los personajes que intervienen en el intercambio epistolar; y aquello que permanece implícito: las ausencias, los silencios, las suposiciones, lo no dicho. En un texto epistolar distinguimos claramente al emisor y destinatario, explícito o implícito, que recibe ese texto. Este formato permite alternar entre distintos modos de enunciación: la segunda persona, cuando el emisor se dirige directamente al destinatario; la primera persona, cuando relata su propia experiencia; y la tercera persona, cuando describe acciones, contextos, personajes o situaciones distintos al intercambio directo. De este modo, la carta no es solo un canal de información: es un espacio narrativo en sí mismo, donde conviven subjetividades, memorias y distancias temporales. (Ver Figura 2)

Fresno, California

December 25th, 1940

Dear George,

I've been mighty fine since I last wrote to you. Landlady is as sweet as they come, and my good hand still hasn't failed me, since it's good enough to pick up a broom in the evenings and swipe the man's floors. I manage. I'm even allowed a sip of beer every night if I work really hard.

I haven't heard a thing from you in a long time. You always seemed to me a big talker so I hope you'll find the time to listen. Maybe the time will find you. I hope it does.

My whole life I thought I'd end up blind, just like my old dog, remember him? Thing is, nowadays I'm seeing way more than I want to. I can't explain it without soundin' like a goddamn crackpot, but maybe I am one, and if I kick and scream hard enough they might just get me someplace else, they might take me to a sweet house where sweet nurses feed the loonies for free and cover 'em with blankets. Or they might just put a bullet in my head.

You see, the night that son of a gun Carlson shot my boy just because he was stinky, you sure remember, I was layin' on my bunk, facin' the ceiling, hands crossed over my fat dumb belly, all nice and quiet. But deep down I couldn't help thinkin' about the poor thing bein' put down. It was even worse than that. I couldn't stop picturin' it, in my mind, you know? But now it's different, I'm not picturin' things, I'm seein' 'em, or even livin' 'em. They ain't dreams, 'cause you always know a dream when you see one. You wake up and that's that, you go on about your day or whatever, in real life, I guess. This ain't like that. I can't tell which one is which.

It's as if I'm unstuck. Yeah, that's the word. It's as if my life was a deck of cards, and someone -not me- is constantly shufflin'. I'm pretty damn certain that I've lived my life more times than I can count. I'm not sure if anyone else could count 'em, if I were to tell it to 'em. Even if they had a nice set of five fingers on each hand.

Today I was tidyin' up the mantelpiece, and then I wasn't. I mean I wasn't there anymore. I was far away, petting my dog with both my hands. He was no more than a puppy. Hell, you should've seen him, so damn happy runnin' 'round in circles and waggin' his little tail. So damn alive. Then I was helpin' my ol' man pluck a chicken for dinner, goin' at it with my bare hands, listenin' to the instructions he was givin' me. Oh how I tried not to cry for that stupid bird. Then I was buckin' barley for the first time. Then I was about to kiss some hooker just by the Sacramento river, my hands soaked with sweat. Then I had to see that poor nigger Crooks the night he was lynched for a purloining business that always smelled fishy for me. Then I lived through the night I left the ranch, a few days after that slimy, that glove fulla vaseline, petty sonofabitch Curley wound up dead around his own pond, all beat up like the puny bastard he was. This, I believe, proves that no matter how big your lands are, there are somebody's boots and fists that will still get to you.

None of these deals were dreams, or all of 'em were, including this part where I write to you about my days as a tired old man, always older than he was a minute before, but never certain if he won't become twenty years younger in the next. Unstuck, if you know what I mean.

The point is, no matter what, no matter how many times I live through my life, through those days when you and the big fella were at Curley's ranch, we still don't get the house. We never get to swing her. It's as if every single one of all the moments that make up our lives, yours, mine, was already rigged from the begginin'. The cards are there, they're always the same. Nothing changes, and I doubt anything matters. We don't have a chance and I suppose we never did. Still, every time I live through that night, knowing damn well you'll end up offin' your friend in the next, I get all cheered up just the same, I get all excited about doin' her, about you lettin' me hoe the garden and wash the dishes in exchange for me livin' there. We had a deal; I had a couple of bucks and you had your optimism. Look where that led us. But there was something to feel hopeful about: a house of our own. That's a dream, right there, if there ever was one. Still, here I am, a hundred miles east of Soledad, swiping the man's floors. Still, that big fella, friend of yours, how sad an end he got. He killed Curley's wife and you hadda kill him. He became a problem and something had to be done. My dog became a problem, too; them boys sure didn't like the stink. And that was that. We all become problems, sooner or later, and there ain't nothin' we can do to help it. That's the way things go, I guess. Maybe someone will find a better way to put that.

I don't even know who I'm writing this to. I've already lived the day of my death. I've put that rope 'round my neck and kicked the stool so many goddamn times by now. And to that day, you still haven't replied to my letter, if you ever got it. What I'm tryin' to say is I'll die without knowing anything else about you. Maybe you're already six feet under. And I'm sorry about that. I'm sorry about most things.

But bein' sorry sure don't change squat. And now I'm thinkin' whoever fixed this game sure has a cynical mind. Cynical, you like that word? Landlady says it all the time.

Anyway. I hope you're doin' fine. All I've got left is to hope, for what it's worth.

Love,

Candy.

Figura 2. Carta escrita por el participante Franco Lisa Ferrero, inspirada en la novela *Of Mice and Men* (1937) de John Steinbeck.

¿Escribir para leer o escribir para ver?: el desafío de la escritura en clave audiovisual

La decisión de trasladar una historia concebida como texto literario a un formato audiovisual constituye un ejercicio de traducción profunda (Hutcheon, 2006). No se trata simplemente de reemplazar palabras por imágenes, sino de reinventar la narrativa mediante el lenguaje del cine: imagen, sonido, montaje, espacio, ritmo. Esta transformación —del texto literario al guión audiovisual— conlleva una reconfiguración de sentidos y de formas que resulta en un producto estético nuevo y autónomo.

Durante el taller de realización audiovisual, la etapa posterior a la escritura de la carta consistió en escribir un primer guión literario incorporando esta conciencia del código audiovisual: se desarmaron hábitos de contar historias más propios de lo literario para pensar desde la lógica del cine. El guión resultó un puente: permitió planificar estructura, visualizar la acción, organizar escenas, decidir qué comunicar y cómo hacerlo mediante imágenes y sonido. Así, el paso de la escritura literaria a la audiovisual no fue mera trasposición técnica, sino un salto paradigmático: aprender a pensar en imágenes, sonidos, espacios, cuerpos, tiempos. Cuando se da el pasaje del guión literario al texto audiovisual, la palabra escrita deja de ser la vía exclusiva de significación. El cine exige economía narrativa: cada escena, cada plano, cada diálogo debe aportar algo concreto, visual o sonoro. En lugar de «contar» pensamientos o sentimientos, lo que impone el medio es «mostrar»: mediante gestos, miradas, silencios, sonido ambiente, encuadres, acciones.

Al escribir para ver, cada decisión cuenta. Ya no basta describir un estado emocional: debe traducirse en una mirada, un encuadre, un silencio, un sonido ambiente, un gesto. Mientras la escritura literaria suele privilegiar una voz interna, una subjetividad íntima, a través de monólogos, reflexiones, pensamientos, en el cine esa subjetividad debe externalizarse, materializarse, mostrarse. La agencia narrativa no reside únicamente en la

palabra, sino en la combinación de imagen, sonido, espacio y actuación. En el cine, a diferencia de la novela, todo debe devenir visual o auditivo. La construcción del espacio, por ejemplo, adquiere una dimensión narrativa. El lugar donde ocurre cada cosa importa: la ambientación, la elección de locaciones, la atmósfera visual y sonora contribuyen al sentido, al tono, a la carga simbólica de la obra.

El paso de la escritura literaria a la escritura para cine no es simplemente una operación técnica: es una transformación creativa. Supone aprender un nuevo modo de narrar, más sensorial, más material, capaz de traducir lo íntimo en experiencia compartida. Lejos de representar una pérdida de profundidad o poesía, puede abrir caminos hacia una expansión narrativa, una resignificación, un nuevo diálogo entre formas.

Lecturas compartidas, re-escrituras colaborativas

Elegir como punto de partida personajes y relatos ya existentes es un desafío, una apuesta de resemantización con gran potencia. Partir de la literatura implicó retomar construcciones simbólicas consolidadas: personajes con historia, conflictos, tensiones, símbolos y connotaciones culturales profundas. Al adaptar textos con impronta cultural, social o histórica, se abrió la posibilidad de intervenir críticamente en esos mitos: problematizarlos, resignificarlos desde nuestra propia identidad, dotarlos de nuevas capas simbólicas para ofrecer una versión situada, reflexiva y consciente.

El taller de realización audiovisual apuntó precisamente al gesto creador: unir dos universos —el de la literatura, con su bagaje simbólico e histórico, y el de un lenguaje audiovisual contemporáneo con sus propias herramientas expresivas. Esa combinación no permitió sólo reconstruir un relato, sino reinventarlo. En ese proceso, quienes participamos dejamos de ser lectores o intérpretes pasivos para convertirnos en creadores activos. Resignificar en clave audiovisual implicó afirmar que la historia no pertenece únicamente al papel: puede vivirse, sentirse, moverse —puede vibrar

y resonar en imágenes, sonidos y cuerpos. Esa capacidad de convertir la lectura en visión, la introspección en emoción compartida, lo imaginado en materia viva de sentido fue su valor más profundo. Por eso, el cambio de «escribir para leer» a «escribir para ver» constituyó una apertura hacia nuevas formas de expresión, una invitación a dialogar entre lenguajes artísticos distintos desde distintas temporalidades y en distintos territorios. Asumir el desafío de la realización audiovisual otorgó aún más valor al trabajo realizado: implicó animarse a explorar otros modos de narrar, expandir los límites de la interpretación literaria y comprometerse con un proceso creativo que exige sensibilidad, técnica y una mirada propia.

Referencias bibliográficas

Adams, J. T. (1931). *The Epic of America*. Little, Brown and Company.

Adams, J. T. (1942). *La Epopeya de América*. Siralceta, C. (trad.) Editorial Claridad.

Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. Routledge.

Zecchetto, V. (2011). “El persistente impulso a resemantizar.” *Universitas* 14 (enero-junio 2011): pp. 127–142.

Del guión literario al guión técnico

Maria Luz Revelli, Camila Pognante y Bautista Nicola Dapelo

Cuando nos disponemos a mirar un film, las imágenes en movimiento, los sonidos, la música y su proyección en un soporte técnico dado cautivan los sentidos. Aún atentos al diálogo, en la experiencia de espectadores parecemos en ocasiones olvidar que el cine generalmente es, en primera instancia, texto alfabético, palabras que en páginas comienzan a articular una intención narrativa y una forma de contar. Se trata de un texto que reviste cierta particularidad en su diseño, fundamentalmente porque no sólo se escribe para ser dicho sino para ser mostrado en formato audiovisual, se escribe para ser realizado. En tal sentido reviste la particularidad de desposesión del acto creador por parte de su escritor «la materia prima fílmica, el celuloide en tanto soporte técnico, hará posible que la obra aparezca y borrará la función del guionista tras la del realizador» (Parent-Altier, p. 11). Paradójicamente, el texto que vehiculiza el filme desaparece en el instante en que es realizado. A sabiendas de esta condición, el guión reviste ciertas peculiaridades en su escritura, una escritura sobre capas que contempla múltiples formas de contar aun si se expresa en primera instancia en código alfabético.

La idea o motivación inicial de escritura cimienta las bases ya que guía la realización del proyecto, pero sólo será material fílmico en tanto pueda construirse como relato, articularse en guión y transformarse en film. A partir de una premisa, se articula una historia. En el caso de nuestro proyecto realizativo, tal como se referenció en el capítulo anterior, las premisas fueron plasmadas en cartas de motivación. Cada carta en sí fue el puntapié inicial para pensar un relato en clave audiovisual que pudiera dar cuenta de

posibles líneas de indagación, exploración y anclaje de la metáfora sueño americano y sus reconfiguraciones. A partir de allí, las intenciones generales, entendidas por Raynauld como premisas, marcos universales que motivan y sostienen una articulación temática, deben transformarse en historias singulares para ser contadas en una clave de género fílmico particular que implica códigos y convenciones particulares de las que también es posible desviarse (pp. 78-79).

Compartimos con Raynauld la noción de que las ideas emergentes de procesos creativos deben ser exploradas con la posibilidad de ser transformadas en guión antes de ser descartadas (p. 53). Es por esto que cada miembro del grupo de lecturas y transposición esbozó su propia carta de motivación que sería transformada en un doble proceso: en primer lugar en guión literario y luego en guión técnico. Escribir para contar en imágenes demanda de una nueva forma de decir que, en una suerte de recorrido adaptativo, plantea que «hay que hallar en el escrito el equivalente de los cuadros que podrían de él obtenerse (...) transmutar en material fílmico» (Aumont, 2013, p. 41), en otras palabras, requiere de «usar la trama de la sintaxis clásica para sugerir la de la sintaxis fílmica, es decir, la imagen» (Parent-Altier, p. 15). Asimismo, el paso de motivación a guión literario demanda considerar un múltiple sentido de audiencia. El guión, como el corazón del producto final, debe pensarse para apelar a cada uno de los lectores en los distintos momentos de la realización. La lectura se realizará por múltiples receptores: lector/productor, realizador, equipo técnico, actor y espectador (Raynauld, p. 18). Este último ha de ser considerado así en líneas generales, no acceda al guión en crudo. Es, en definitiva, el receptor final del film concebido como producto. Si bien es deseable que el escritor persiga un estilo propio y ofrezca un ritmo fluido, el guión debe evocar por sobre todo una futura imagen. Se trata en definitiva de escribir imágenes. De manera análoga al trabajo de un escultor con una pieza de mármol, los guionistas trabajan con herramientas cinematográficas que posibilitan el modelado de aquello que se quiere contar. Un film está hecho de materia-

les como «la imagen (luz, cuadro, desplazamientos en y fuera de cuadro), el sonido (música, ruido, voces, palabras), el espacio (lugares específicos), la dirección artística (decorados, trajes, maquillajes), la elección de momentos claves, el montaje» (Raynauld, 2019, p. 72), todos instrumentos que se ponen al servicio de una idea.

Para adentrarnos en la escritura de guión fue indispensable familiarizarnos con este nuevo modo de contar. Además de poner en consideración las futuras materialidades, la escritura de un guión para la pantalla requiere de pensar en escenas, es decir, unidades de tiempo y lugar que puedan ser organizadas en secuencias o grupos de escenas de temática semejante (Raynauld, p. 81). Una forma de pensar en la futura efectividad de la transcodificación de texto alfabético a audiovisual es considerar la estructura del guión a partir de la escritura de escena por escena como marco orientador para la continuidad dialogada. La primera describe resumidamente lo que ocurre en la escena como etapa intermedia entre la sinopsis y la continuidad dialogada y configura lo que puede entenderse como la arquitectura del film. La continuidad dialogada es el corazón del guión literario, los parlamentos a los que los actores prestarán su voz. Cuando se trata del actor como destinatario, «un buen guión aporta la mayor cantidad posible de información psicológica, física y relativa a las circunstancias para que éste pueda encarnar al personaje» (Parent-Altier, p. 21-22). Se considera de vital significancia ofrecer diálogo sustancioso para que el actor tenga la suficiente información y pueda construir una acción, actitud, personalidad. También es posible insertar indicaciones escénicas y de actuación como referencias para el momento del rodaje. Las especificaciones sugeridas en el guión pueden o no en definitiva considerarse al momento del rodaje. Se trata en última instancia de un trabajo en equipo que demanda de un hacer en capas y está sujeto a posibles intervenciones hasta tanto el proceso de realización culmine con el audiovisual como producto.

La escritura de la carta de motivación, orientadora de todo el proceso de escritura (e incluso rodaje y postproducción), se transformó en cada

caso en un guión literario. Mediante el uso del software de licencia abierta, *Kit Scenarist*, cada integrante del grupo de lecturas transformó su carta en una continuidad dialogada que poco a poco fue incorporando especificaciones en cuanto a encabezamientos indicadores de lugar general (interior/ exterior), lugar específico (dormitorio/salón de un bar/campo abierto/el interior de una casa, entre otros) y tiempo (amanecer/día/tarde/noche...). Además, podían considerarse acotaciones específicas (Ejemplo: ver Fig. 1).

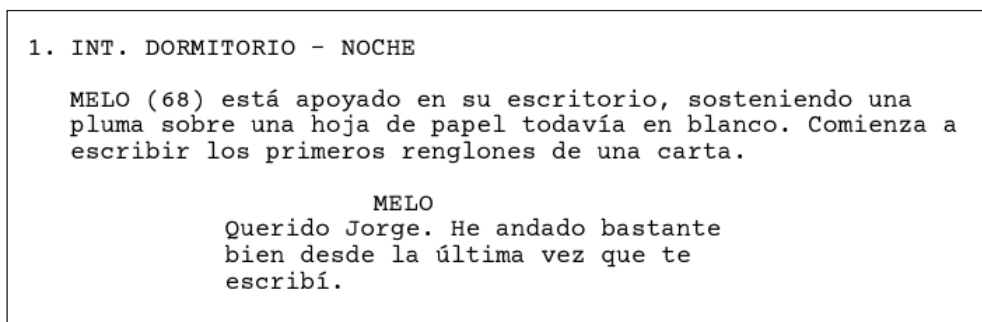


Fig. 1. Captura de pantalla de guión literario

En este caso, luego de las indicaciones de lugar, lugar específico y tiempo, se incluye una didascalia que ordena la configuración visual y cinética en relación con el personaje en escena y la mise-en-scene. Si bien esta primera escritura ya da cuenta de un texto que se pretende transcodificar en acciones, aún no se contemplan por completo los elementos técnicos que configuran el rodaje del film. Para eso es necesario adentrarse en la escritura del guión técnico.

El guión técnico es en líneas generales escrito por el director. Se trata de una escritura sobre el guión literario que ya no discute el relato ni se centra en los personajes. Puede pensarse, retomando a Stam (2005), como una forma de intertextualidad práctica: una reescritura del guión literario que lo resemiotiza en coordenadas visuales y sonoras. En el guión técnico el director piensa el film «en función de su realización, y esto escena por escena» (Raynauld, p. 84). Se trata de una planificación consciente del pasaje del

texto a imagen que contempla los distintos aspectos técnico-realizativos. El director elabora una lista preliminar de planos que puede, o no, considerar las indicaciones implícitas o explícitas que emergen del guión literario. El guión literario pasa a manos del equipo realizativo y de pre-producción quienes a partir de la puesta en imagen y espacio trabajarán en el desglose. Cada integrante del grupo de lectura, ya devenido en grupo de realización audiovisual, elaboró su propio guión técnico sobre las bases de los guiones literarios previamente concebidos. Para eso, fue necesario pensar desde una conciencia atenta al trabajo de cámara. La unidad previamente concebida en escenas, debió pensarse en tomas. Cada toma, registro continuo de acción ininterrumpida, implica un plano, es decir, una determinación en función de cuánto se muestra de la escena (Desmond y Hawkes, p. 27). De una amplitud de cámara mayor a menor, los planos podrían distinguirse entre general, entero, americano, medio, primer plano, primerísimo primer plano, detalle. La materialidad de la cámara implica también pensar en ángulos. Los ángulos de cámara definen la posición de la tecnología que captura la imagen en relación con el sujeto/objeto a ser capturado (Desmond y Hawkes, p. 28). En términos generales, se distinguen entre tres ángulos generales: frontal, picado y contrapicado que se registra en una segunda capa del guión literario (Ejemplo, ver Fig. 2).

1. INT. DORMITORIO - NOCHE

T1 - PM. PICADO. MELO (68) está apoyado en su escritorio.

T2 - PD. MELO sostiene una pluma sobre una hoja de papel todavía en blanco. Comienza a escribir los primeros renglones de una carta; se escuchan con nitidez los trazos contra el papel.

MELO (OFF)
Querido Jorge. He andado bastante bien desde la última vez que te escribí.

Fig. 2. Captura de pantalla de la misma escena que muestra la Fig.1. Guión técnico.

Al pensar en imágenes se diseña también una forma de contar que construye el relato desde la información narrativa, quién sabe qué, esto es, el punto de vista. En una primera instancia el guión revela parcialmente esta información en la toma de decisiones en cuanto a lo que se dice. Sin embargo, lo que se escucha y lo que se ve serán fundamentales para la construcción del punto de vista: «esos juegos entre lo dicho, lo mostrado, lo sabido y lo oído es lo que llamamos “configuraciones del punto de vista”» (Raynauld, p. 118). Las diferentes configuraciones permiten un juego de ventajas y desventajas cognitivas que es tan atinente al relato y los personajes que lo construyen como a la audiencia. ¿Cuánto de la historia será accesible al espectador y en qué momentos, a través de qué estrategias? ¿Quién posee más información, los personajes o el espectador? La decisión en cuanto a punto de vista tendrá necesariamente implicancias en la construcción de la narrativa fílmica, como así también en términos de una ideología de la mirada. La disposición de cámara, el acceso a la palabra o los silencios, la música, entre otros, implican el modo de mirar y de conocer que el espectador deberá asumir; en última instancia, el régimen de deseo y conocimiento del espectador (Mulvey, 1975).

Hasta aquí, el ejercicio de escritura de motivación, guión literario y guión técnico se había realizado de manera individual con el compromiso de la lectura colectiva atenta. En los distintos encuentros, mientras se adelantaban los procesos escriturales, los miembros del equipo ofrecimos retroalimentación recíproca, familiarizándonos con las motivaciones e intenciones narrativas individuales, que en cierto punto se volvían colectivas en el ingreso, casi involuntario, en el texto de nuestros compañeros. Al momento de definir el orden de realización de los proyectos audiovisuales, consensuamos comenzar con *Los mejores proyectos*, en aquel momento *De cómo resignarme a la resignación*, guión original de Franco Lisa Ferrero. El guionista, quien emprendió el acto de escribir, se despojó de su guión para posibilitarle una segunda vida en manos del equipo realizador. Las palabras en texto comenzaron a hacerse voz y acción en el momento del rodaje y se

volvieron producto audiovisual posterior a múltiples tomas de decisión al momento de postproducción, etapa de la que se ocupa el próximo capítulo.

Una vez constituídos en equipo realizador, decidimos que de las posibles formas de estructurar la historia, privilegiaríamos una estructura no lineal, retrospectiva y fragmentada, a nuestro entender, fiel a los textos literarios que en primera instancia motivaron la reflexión sobre el sueño americano. Las prolepsis y analépsis, como forma de configuración del relato nos permitieron jugar con una narrativa que se pretende temporalmente dislocada. En simultáneo, el personaje habita también una doble temporalidad: su vida juvenil y sus años de adultez avanzada. El juego temporal se potenció en otras decisiones previas al rodaje, como usos deliberados de la luz para construir atmósferas diferentes, más alegres o bien lúgubres. La fotografía se enfatizó mediante la construcción del paisaje sonoro y la música creada para el cortometraje.

Otra decisión que tomamos es conservar el formato epistolar. Temáticamente, la escritura de una carta a un remitente más idealizado que tangible refuerza el espíritu del sueño trunco que yace en el corazón de la historia. Técnicamente, el formato epistolar implicó también un aporte visual de refuerzo narrativo. En términos de puesta en escena, la carta se convirtió en un elemento de mediación entre los distintos tiempos diegéticos. La palabra escrita, aquella que en el guión literario constituye su materia de origen, retornó en el film como objeto simbólico y como puente entre lo íntimo y lo colectivo. La voz en off, derivada de la lectura de la carta, reforzó esta articulación entre escritura y visualidad, operando como hilo conductor entre los planos temporales y afectivos del personaje.

El pasaje del guión literario al guión técnico, y de éste al rodaje, puso de manifiesto la naturaleza colaborativa del cine. Las ideas iniciales, nacidas en la intimidad de la escritura, fueron progresivamente resignificadas en el diálogo con el equipo realizador que en distintos roles se adentró en una práctica común orientada a la materialización del relato. Este proceso

expandió la autoría del guionista hacia una autoría colectiva, donde la mirada y las interpretaciones del equipo constituyeron nuevas capas de sentido. El tránsito del guión literario al guión técnico comenzó a evidenciar una transformación del modo de pensar la narración en clave transpuesta y de resemantización: escribir para la pantalla implica escribir para ser visto, para ser oído, para ser experimentado.

El proyecto permitió vivenciar este recorrido en toda su complejidad: desde la gestación de una idea en la carta de motivación, hasta su concreción en un relato audiovisual que articula tiempos, emociones y experiencias. La práctica reflexiva de la experiencia con el texto literario para articular una respuesta crítica se enriqueció al pensar pensar qué aspectos del sueño americano nos movilizaban para dar respuesta en clave audiovisual, proponer una lectura personal, que es también colectiva, y dejar crecer el pensamiento individual en su articulación en un acto creativo compartido.

Referencias bibliográficas

- Desmond, J. y Hawkes, P. (2005). *Adaptation. Studying Film and Literature*. Mc Graw Hill.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*. 16, 3, pp. 6-18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Parent-Altier, D. (2018). *Sobre el guión*. La Marca editora.
- Raynauld, I. (2019). *Leer y escribir un guión*. La Marca editora.
- Stam, R. (2005). *Literature through film: Realism, magic, and the art of adaptation*. Blackwell Publishing.

El proceso de rodaje, montaje y edición: un trabajo integrador

Valeria Engert, Franco Lisa Ferrero, Florencia Mena

El proceso cinematográfico, aunque segmentado en etapas por cuestiones logísticas y organizativas, funciona como un todo, como una cadena creativa de relaciones interdependientes. A fin de compartir algunas reflexiones en torno al montaje y la edición, dedicamos un capítulo a poner en palabras lo que fue el recorrido final de nuestra experiencia en tanto decisiones estéticas, narrativas y técnicas. Para pensar el proceso de producción audiovisual nos detendremos en algunos momentos significativos a nuestro recorrido. En el momento de pre-producción exploramos distintas ideas generadoras y construimos una variedad de guiones que atravesaron un proceso de reescrituras por capas, desde el guión literario al guión técnico. Para la producción, decidimos luego de una lectura comentada de todos los guiones cual sería el que pasaría a la fase realizativa. Así, *Los mejores proyectos* resultó el guión seleccionado para el rodaje. La fase de rodaje implicó el trabajo de captura de las tomas según un desglose de escenas y plan de rodaje. Finalmente, en la postproducción, abordamos las tareas de montaje y edición. Entendemos por montaje las operaciones de sentido en las que se disponen los materiales resultantes del rodaje, se eligen tomas y se arreglan en secuencias. Dichas secuencias explicitan continuidades o quiebres para construir flujos de imagen y sonido en relación. Las relaciones pueden buscar establecer patrones lógicos de continuidad o resaltar por cualidades asociativas ritmos específicos a partir del aparente choque en transiciones que enfatizan la ruptura. Desde el guión hasta la escritura que se construye en el montaje se produce una compleja transformación, «*es en la tensión*

entre lo que será visto y no dicho, oculto o sabido, percibido o comprendido y experimentado cómo se construye y se despliega el film futuro en el texto del guión»⁴ (Raynauld, pp. 23-24).

Hablar del montaje nos invita a indagar acerca de la construcción de sentido que deviene de la selección y organización del material en bruto, producto del rodaje. En la historia del cine, el montaje se desarrolló inicialmente ligado a la preocupación de dar continuidad a las secciones o unidades audiovisuales. Así, el montaje clásico pretende alcanzar fluidez narrativa sin evidenciar cortes. La industria Hollywoodense, por ejemplo, hizo especial uso de las técnicas de continuidad en el montaje. Sin embargo, la industria cinematográfica soviética experimentó con los choques y quiebres evitando la continuidad y construyendo secuencias en las que se deja ver la fragmentación de lo narrativo. Los estudios visuales y cinematográficos han abordado la cuestión clasificatoria en cuanto a las posibilidades del montaje proponiendo nomenclaturas y terminología específica. Por ejemplo, la especialista en literatura y cine Linda Costanzo Cahir, en *Literature into Film: Theory and Practical Approaches* (2014), propone un abanico de posibilidades de montaje entre las que destaca montaje formal, ideológico, emocional, político y abstracto (p. 65). Más allá de las clasificaciones, nuestra intención consistió en combinar distintos elementos característicos de un tipo u otro de montaje significativos a nuestra visión tanto estética como narrativa. Especialmente nos interesaba dar cuenta de tiempos entrelazados, por lo que experimentamos con una narrativa en paralelo con cortes y transiciones de ruptura explícitas que nos permitió alternar imágenes del personaje protagonista, Melo, en su juventud y vejez. Así, el montaje en paralelo fue elegido como forma de explorar juegos de sentido en los choques y devino en idea fuerza en nuestra propuesta. Pensar el montaje no es una mera cuestión técnica sino un paso fundamental en la construcción de sentidos por lo que el peculiar arreglo de las unidades

4 Cursiva en el original.

seleccionadas impacta simultáneamente en qué se cuenta y en cómo se cuenta.

La edición apunta a la fase final del proceso de realización audiovisual, en la que se trabaja sobre las secuencias montadas de manera particular para profundizar sobre detalles relativos a efectos, color, sonido, música, ocularización y auricularización. Relativo a estos dos últimos términos, vale enfatizar una cuestión conceptual. Cuando pensamos en el relato, a diferencia de la historia, estamos pensando el ordenamiento temporal de los hechos con atención a el o los puntos de vista desde donde aquellos están contados. Distinguimos focalización o punto de vista, esto es, la perspectiva cognitiva de la ocularización o punto de vista óptico, mientras que la categoría auricularización nos permite abordar la percepción del registro sonoro (Triquell, 2016).

La postproducción, pensada en sintonía con las etapas previas de preproducción (escritura de guiones) y producción (rodaje), contempla el trabajo integrador sobre la estructura, atendiendo al derrotero trazado entre el estado embrionario del proyecto hasta lo surgido de la nueva potencia en el registro, como momento no reductible a un plan de acción preprogramado. En este sentido, lo que se constituye en el corte final del cortometraje resulta en gran medida de lo no previsto, de lo construido en el hacer mismo. El trabajo de la realización audiovisual supone definitivamente un avance por capas. Son muchas las lecturas, comentarios, modificaciones y ajustes previos a la versión final del producto audiovisual. Esto es significativo en cuanto pensamos la realización audiovisual como espacio de consensos, un ámbito colaborativo en el que múltiples líneas de acción convergen y se entrecruzan. Además, el equipo de trabajo que llevó a cabo este proyecto se caracterizó por una multiplicidad de roles que implican responsabilidades y tareas compartidas en un hacer colaborativo. Así pensado, la práctica realizativa se constituye en un ejercicio democrático y horizontal, que invita a ser parte de un producto final desde múltiples literacidades involucradas. El contar con miembros del equipo dispuestos

a desempeñar funciones diversas en cada instancia de la realización resultó en un trabajo no sectorizado: cada quien se implicó en todos los momentos del proceso, puso en acción una multiplicidad de competencias y saberes técnicos, a la vez que tuvo la oportunidad de aprender sobre el proceso formativo en su integridad.

Conviene asimismo ponderar un doble sentido latente en el término postproducción. Por un lado, nos referimos a un conjunto de actividades que consisten en la manipulación del registro audiovisual con vistas a la concreción de una forma final, una obra acabada (el cortometraje); por otro lado, se trata del paradigma vigente de interacción con el gran texto de la sociedad en general, y con cualquier obra de arte en particular, inscrito en lo que Nicolás Bourriaud (2007) llama cultura del uso o cultura de la actividad. En este sentido, las formas de visibilidad de la praxis artística integran cartografías móviles, y «cada obra puede ser insertada en diferentes programas y servir para múltiples escenarios» (p. 17). Por lo tanto, discurrir en torno a la postproducción implica una doble relación. Por un lado describir la puesta en marcha de un saber específico en el tratamiento de material audiovisual orientado a la producción de un texto fílmico, es decir, una *techné*. Por el otro, poner en discusión una red de sentidos y apropiaciones inaugurada por la propuesta estético-crítica del cortometraje *Los mejores proyectos* (2022), es decir, ubicar nuestro trabajo en el marco de la cultura contemporánea.

Poner los fragmentos en relación

La experiencia creativa que resultó en el cortometraje *Los mejores proyectos* puede leerse a la luz de la expresión que Bourriaud (2007) recupera de Daniel Pflumm: el artista (en nuestro caso, el equipo de artistas) se dedica a «estimular el caos de manera productiva» (p. 105). Si bien seguimos, desde luego, un criterio riguroso de organización y clasificación de secuencias filmadas (un desglose de guion *a priori*, seguido de una separación de los

clips en carpetas nombradas por escena - ver Figura 1), no menos cierto es que en este momento del proceso creativo fue prioritario poner los fragmentos en relación, ejercicio que constituye el corazón mismo del acto creativo (Bergala, 2007), es decir, hacer de una recolección fragmentaria de material en bruto, una textura audiovisual en flujo.

TALLER PROYECTO AUDIOVISUAL											
CORTOMETRAJE: DE CÓMO APRENDÍ A RESIGNARME A LA RESIGNACIÓN											
DESGLOSE DE GUION											
INT/EXT	DECORADO	EFEECTO DE LUZ	DESCRIPCION	ACTORES	VESTUARIO / MAQUILLAJE	Escenografía	UTILERIA	ANIMALES / VEHÍCULOS	FX	EQUIPAMIENTO TÉCNICO	OBSERVACIONES
INT	DORMITORIO	NOCHE	Melo escribe una carta a Jorge	Melo (viejo)	Camisa pantalón de trabajo alpargatas	Camisita Silla Mesa pequeña Latas de conservas Pelota de trapo Mata de calabaza	Pluma Hoja				Se escucha el trazo de la pluma en el papel
INT	SALÓN DE UN BAR	TARDE	Melo barre. La señora trasladada los platos sucios	Melo (viejo) Melo (joven) Señora (24)	Camisita Pantalón de trabajo Alpargatas Pollera Camisa	Mesas Sillas	Botellas Escoba Radio (?) Platos sucios				Música de radio mal sintonizada
EXT	VERANDA DEL BAR	ATARDECER	Melo toma cerveza	Melo (viejo) Melo (joven)	Camisa pantalón de trabajo alpargatas	Escalones	Botella de cerveza casi vacía				Se observa el bar en el fondo
INT	DORMITORIO	NOCHE	Melo continúa escribiendo la carta a Jorge	Melo (viejo)	Camisa pantalón de trabajo alpargatas	Camisita Silla Mesa pequeña Latas de conservas Pelota de trapo Mata de calabaza	Pluma Hoja				Canto de pájaros
EXT	COLINA	ATARDECER	Melo sube una colina, reflexiona, come una mandarina	Melo (viejo) Melo (joven)	Camisa pantalón de trabajo alpargatas	Colina	Batón Mandarina Palo				Colina con pasto

Fig. 1. Desglose de guión técnico, instrumento fundamental en el pasaje de texto escrito a lenguaje audiovisual.

Las instancias de llevar a cabo el rodaje, el montaje y la edición del audiovisual necesariamente mantuvieron una articulación constante con la escritura del guion técnico, a la cual hemos dedicado el capítulo anterior. En las tres fases mencionadas (pre-producción, producción y postproducción) hay operaciones mentales en juego, antes que operaciones técnicas. Estas son, en la terminología de Bergala (2007): elecciones, disposiciones y ataques. Siempre se dan elecciones de todo tipo, en toda fase; aluden al abanico de posibilidades alternativas que podrían haber sido, y se complejizan tanto en las disposiciones (o sea, las infinitas puestas en relación posibles) como en los puntos de ataque, o los ángulos y perspectivas adoptadas.

El proceso recursivo que significó escribir el guión difícilmente pueda clausurarse a una etapa con un comienzo y un fin bien delimitados,

dado que la puesta en marcha del registro audiovisual y del tratamiento del metraje en postproducción significó un proceso dialéctico con el texto escrito. En este sentido, al reflexionar en torno a rodaje, montaje y edición, estamos pensando menos en la traslación mecánica de requisitos formales de un medio a otro, que en la puesta en diálogo que supone la realización fílmica, con el entramado emergente de la película como objeto en construcción, horizonte de expectativa y condición de posibilidad del guión (Raynauld, 2019). Si la construcción del guión se aboca a fragmentar y jerarquizar los elementos de la acción, los materiales vitales a la expresión cinematográfica imaginada, el montaje consiste en integrar estos fragmentos en la estructura de la película.

La construcción de un espacio sonoro

Michel Chion, teórico del sonido, ha indagado acerca de las maneras en las que el sonido abre posibilidades a la percepción y la construcción de sentidos en el cine. Es especialmente significativo su concepto de espacio sonoro. En su libro *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido* (1993), Chion destaca enfáticamente que el sonido no es decoración ni detalle superficial sino elemento vital a la creación del espacio. Por esto, la composición no opera por añadidura sino que se entrelazan imágenes y sonidos en capas de sentido que se afectan mutuamente creando y posibilitando nuevas formas de percepción. En nuestro proyecto, el sonido fue pensado y articulado con las imágenes en etapas de trabajo que focalizaron en la complejidad de la relación de los elementos audiovisuales.

La banda sonora original del cortometraje está compuesta por tres piezas principales⁵: *Los mejores proyectos*, *Atrapado en ámbar*, y *Bucólicas*. La primera, que constituye el tema principal del film homónimo, se divide en dos partes, una apertura y una coda, que suenan respectivamente durante

5 La composición, arreglo y grabación de la banda sonora fue realizada por Franco Lisa Ferrero (flisaferrero@hum.edu.unrc.ar).

el inicio y el epílogo. La apertura consiste en una secuencia de tres acordes en la tonalidad de La menor (La menor, Sol mayor, Fa mayor) que suenan en bucle, al igual que en la coda. Al optar por la construcción de un comienzo *in medias res*, que fragmentara y desafiara la linealidad de la historia de don Melo, se buscó trabajar un efecto de misterio y suspenso. Para corresponder las imágenes del protagonista disponiendo el escenario de su suicidio, la composición musical se inscribió en una atmósfera emotiva aunque no excesivamente lúgubre ni melodramática. De ahí la elección de una progresión con acorde tónico menor, que suele transmitir emociones de nostalgia o melancolía. Asimismo, el movimiento descendente entre el primer grado de la tonalidad (La menor) y el acorde submediante (Fa mayor), que consiste en un paso por la subtónica (Sol mayor), es contestado por un movimiento ascendente que retorna a la raíz tónica de la progresión, volviendo a pasar por Sol mayor. En este punto, fue interesante abrir el juego a una ambigüedad sonora: por una parte, el descenso genera la sensación de una caída o de algo que se desmorona, mientras que el ascenso subsiguiente propone una tensión que nos lleva de vuelta a La menor. Para dar cuerpo y matiz a una historia que se debate constantemente entre la imposibilidad de concretar las aspiraciones personales y la tenacidad del intento (premisas para una narración circular o reconducente), decidimos que este movimiento pendular propio de la música envuelva la trama audiovisual: el retorno del tema como coda sugiere que nada ha cambiado. Sin embargo, hay arreglos instrumentales que se suman a este último segmento y ponderan la carga emotiva del leitmotiv asociado al fracaso del protagonista. Mientras que en la apertura el sonido del sintetizador es claro y agudo, con leves modulaciones y vibratos en las notas más altas, en la coda se optó por un descenso de octavas para mayor profundidad, sumado a una textura electrónica más densa que está acompañada por una guitarra pasada por *delay* con elevados niveles de *feedback*. Por otra parte, optamos por una estructura *in crescendo* que tensionara con el sentimiento de estacamiento verbalizado por la voz del protagonista; por ello, se agregó una sección de percusión, compuesta por bombo y tambores electrónicos,

un arpeggio tocado en sintetizador, y una sección de vientos emulados y levemente manipulados con desviación de tono.

Las otras dos composiciones, *Atrapado en ámbar* y *Bucólicas*, presentan sustanciales cambios en términos de tonalidad y arreglos respecto del tema principal. El primero, destinado a las meditaciones iniciales de don Melo, quien aborda su escritura epistolar, consiste en una grabación de guitarra criolla sin ninguna otra pista o capa de sonido. La apuesta estética, en este caso, reside en una atmósfera introspectiva y minimalista, con gran protagonismo de los silencios entre las notas, y un matiz de rusticidad aportado por el sonido claro del deslizamiento de los dedos a lo largo de las cuerdas. Nuevamente, un acorde menor funciona como tónica de la progresión: Mi menor. *Bucólicas*, por otra parte, representa la ruptura más significativa en relación con la composición armónica de las otras piezas, porque se trata de un tema en escala mayor, con raíz en Do. Esta decisión vino motivada por la necesidad de marcar un contraste entre los años juveniles de Melo y la vejez. Si bien la progresión de acordes se interpreta con guitarra criolla, como en *Atrapado en ámbar*, en este caso, el instrumento marca con mayor fuerza la base rítmica, y está acompañado por una pandereta que suena cada dos tiempos del compás. A fin de construir un efecto de añoranza y espontaneidad del recuerdo, decidimos que la melodía debía ser tanto sencilla como de carácter alegre o esperanzador. Por lo tanto, el punteo de guitarra eléctrica (conectada a efectos de trémolo y *reverb*), se mantiene en la escala pentatónica de do mayor, sin incurrir en variaciones cromáticas. Sin embargo, la secuencia de acordes principal, compuesta por Do mayor, Re mayor y Re séptima, se desliza hacia una alternancia de escala menor que hace pie en La menor y Fa mayor. Esta opción creativa tiene que ver con un principio al que buscamos retornar, presentado desde el comienzo del corto: incluso a los mejores proyectos subyace un matiz de derrota y pérdida irrevocable en el que se resuelve finalmente el film.

Crecer por capas, repensar sentidos y reescribir

Los mejores proyectos no hace uso del recurso de diálogos, narra la historia de Melo exclusivamente haciendo uso de la voz en *off*. La pista de audio correspondiente al monólogo del protagonista fue grabada posteriormente al rodaje, en un espacio dispuesto *ad hoc*. El trabajo en esta etapa requirió repensar sentidos. En varias oportunidades nos encontramos con la necesidad de reescribir algunos pasajes del guión, a partir de la potencia de ciertas imágenes que emergieron al repasar las tomas de cámaras, entre el día de rodaje y el día de grabación de audio. Al contar con el material en crudo, hicimos pruebas de montaje invitando a la reflexión y discusión sobre el trabajo en proceso para poder así sostener acuerdos en cuanto a puntos nodales del relato. La versión final del guión surgió de un proceso de crecimiento por capas. Por esta razón, sostenemos que el guión permite no sólo presentir y experimentar el film en su devenir (Raynauld, 2019), sino también catalizar aquello que Luigi Pareyson (2014) llama forma formante, es decir, el principio dinámico propio del proceso formativo según el cual las reglas de la creación se descubren en la misma práctica.

La edición se nos presentó como el momento en que la materialidad de los registros audiovisuales cobró una dimensión espacial y mensurable: esto está representado por la línea del tiempo presente en cualquier programa de edición de video (ver Fig. 2 y 3). En nuestro caso, utilizamos Filmora9. Al disponer las pistas sobre la línea, fuimos cobrando conciencia del ritmo general de la película en bruto, y pusimos atención en definir de manera milimétrica las yuxtaposiciones, las continuidades, los saltos, los tiempos muertos y las iteraciones. Afrontamos el trabajo de identificar, mediante las ilusiones que permite la superposición, el Melo visible (Otto Engert) con el Melo audible (David Revelli). Además, terminamos de distribuir la música a lo largo de la extensión del video, regulando el protagonismo de las composiciones al cambiar el volumen de cada una, y por tanto su presencia o preponderancia en cada escena.

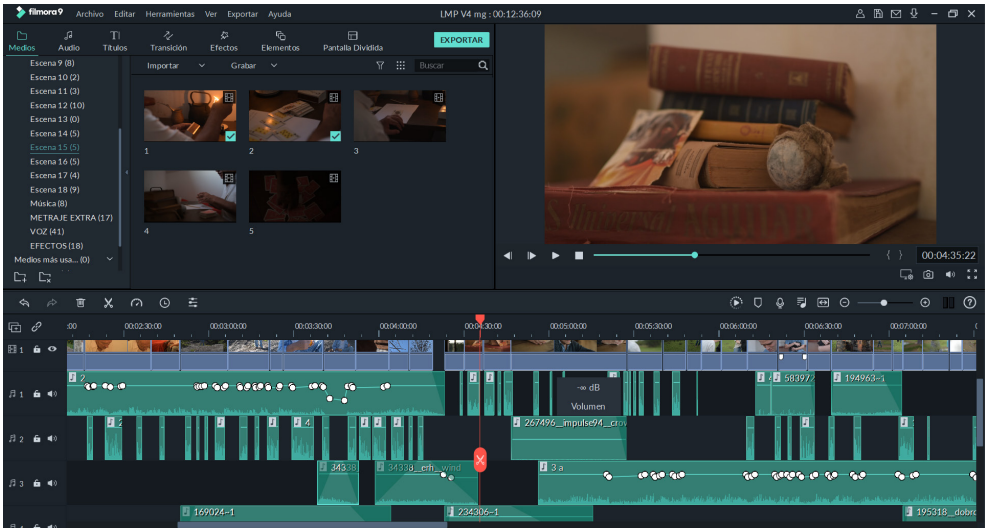


Fig. 2. Las pistas puestas en relación

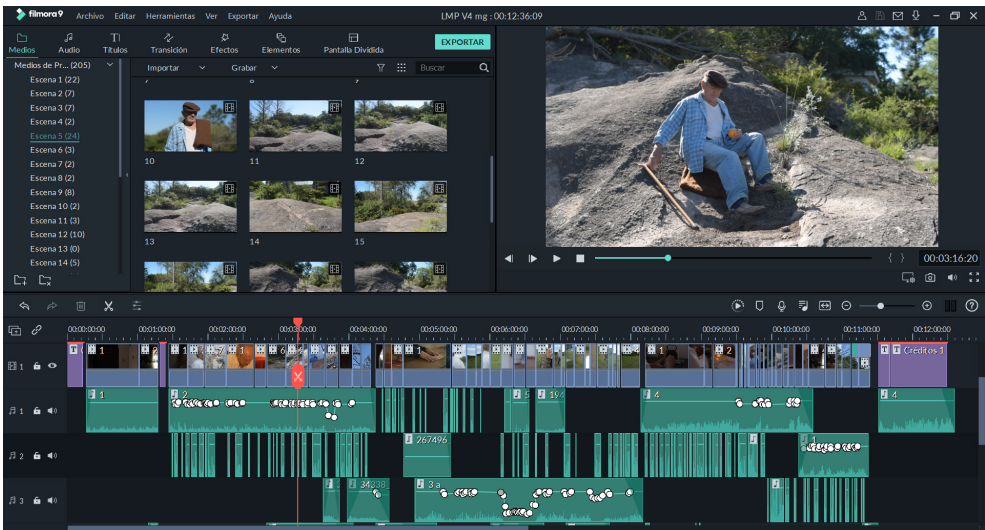


Fig. 3. Las pistas puestas en relación

Para finalizar, cabe un nuevo retorno al término montaje. Las distintas tomas resultantes del rodaje pasan por las tijeras, la herramienta fundamental del cineasta según Pierre Sorlin (2016). Armar el proyecto que se convertirá en producto audiovisual, «organizar un film es, en principio, cortar justo» (Sorlin p. 100), supone decisiones que aluden al tiempo. Así, cortar y disponer se erigen en principios fundamentales de la realización audiovisual, lo cual implica que la visión de la obra terminada no viene dada por la saturación de las posibilidades de añadidura, sino por la certeza de haber retaceado la medida exacta, y de haberla suturado eficazmente con miras a la preparación de una experiencia estética definida. Dicho de otra manera, el proceso de realización del cortometraje no culminó cuando no fue posible añadir nada más, sino cuando el equipo creativo arribó a la certeza de haber alcanzado el mejor ejercicio de una economía de recursos artísticos en relación con el proyecto. El montaje, por lo tanto, fue puesto en marcha en calidad de reflexión final colectiva sobre el trabajo realizado, como instancia de manipulación fina y rigurosa de la tela cortada, a la vez descubriendo e inventando la forma final (o la mejor forma) de *Los mejores proyectos*.

Referencias bibliográficas

- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine*. Laertes Educación.
- Borriaud, N. (2007). *Postproducción. La cultura como escenario. Modos en que el arte reprograma al mundo contemporáneo*. Adriana Hidalgo Editora.
- Chion, M. (1993) *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*.
- Costanzo Cahir, L. (2006). *Literature into Film: Theory and Practical Approaches*. McFarland.
- Pareyson, L. (2014). *Estética. Teoría de la formatividad*. Ediciones Xorki.
- Raynauld, I. (2019). *Leer y escribir un guión*. La marca editora.

Sorlin, P. (2016) *Estéticas del audiovisual*. La marca editora.

Triquell, X. Coord. (2016). *Contar con imágenes. Una introducción a la narrativa filmica*. Editorial Brujas.

Reflexiones finales

Aprender a mirar es, ante todo, una cuestión pedagógica. Si bien el aparato fisiológico resulta fundamental para la capacidad de la visión, en la percepción de las cosas nada es natural ni espontáneo. La visión es una construcción cultural, histórica y situada. Desde esta perspectiva, comprender la imagen fílmica como representación implica que el estudio de una lengua-cultura debe habilitar espacios para la exploración de la imagen en movimiento en su especificidad, en tanto artefacto cultural, sistema de signos y forma de expresión artística. En consecuencia, los contextos educativos han de propiciar abordajes que reconozcan estas dimensiones y promuevan prácticas pedagógicas orientadas a pensar el cine desde la complejidad de una mirada situada, crítica y reflexiva.

Animarse al desafío de consignas cognitivas complejas como lo es la adaptación y realización audiovisual es sin duda una aproximación significativa en pos de articular tensiones entre teoría y práctica, entre la escritura académica y la escritura creativa. Las prácticas adaptativas o re-escriturales son un ejercicio de pensamiento crítico anclado en el abordaje transdisciplinar, una operación de reelaboración de sentidos o traducción cultural que implica transformación y cambio en sus dimensiones tanto ideológica como estético-poética.

La consigna realizativa supone un ejercicio colaborativo de consenso. En el marco de las prácticas áulicas se trata de una elaboración de respuesta crítica que se construye por capas y en equipo problematizando las convenciones de la escritura académica convencional ampliando el código de lo meramente lingüístico para abarcar otros lenguajes en una multiplicidad de sentidos en juego.

En nuestra experiencia en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, comenzamos a soñar con formas de respuesta crítica alternativas a las prácticas convencionales de escritura ensayística. Nos animamos a la realización audiovisual construyendo un plan de acción que se materializó en nuestro cortometraje, *[Los mejores proyectos](#)*. En el estreno, en la sala del Teatrino Trapalanda de la ciudad de Río Cuarto en septiembre de 2022, se continuaron abriendo puertas inesperadas ya que la conversación que se dio con la audiencia posterior a la proyección del cortometraje, nos alentó a compartir formas de registro del proceso creativo. Tal experiencia, de desandar el montaje, destejer la trama de la escena, abrió líneas de diálogo a propósito de lo comunicacional, literario, fílmico desde una conversación plural en la que los enunciados se plantearon desde un «nosotros» como equipo creativo.

Docentes, estudiantes de grado y graduados logramos, de manera colectiva, convertir la realización audiovisual en una experiencia compartida en comunidad: un acto de reescritura crítica que tensiona y resignifica los sentidos, y que habilita una práctica hermenéutica inscrita en el hacer.

Acerca de los autores del libro

Valeria Engert

Valeria Alejandra Engert es doctoranda en el Doctorado en Artes (UNC). Es Magíster en inglés con orientación en Literatura Angloamericana (UNRC). Posee una Diplomatura en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital (FLACSO, 2018) y en Metodología de la investigación (UBA 2020). Integra la Junta Académica de dicha Maestría y dicta regularmente cursos de posgrado en la UNC y UNRC vinculados a la Literatura e imagen, literatura comparada y teatro anglo estadounidense contemporáneo. Es directora del Proyecto de Investigación acreditado «Literatura e imagen: transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera» Resolución 449/2024 (2024-2026).

Eugenia Marra

Eugenia Marra es profesora y licenciada en inglés graduada en la UNRC. En 2016 obtuvo su título de Magister en Lengua Inglesa con Orientación en Literatura Angloamericana. Integra cátedras de literatura y lengua inglesa avanzada en la UNRC. Por otro lado, posee formación docente en lengua y cultura italiana y está cargo de distintas asignaturas de dicho idioma en la misma universidad. Actualmente cursa el 3er año del Traductorado Público de Italiano. Es codirectora del Proyecto de Investigación acreditado «Literatura e imagen: transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera» Resolución 449/2024 (2024-2026).

Maria Luz Revelli

La profesora María Luz Revelli es magíster en Lengua Inglesa por la Universidad Nacional de Río Cuarto (mención Literatura Angloestadounidense, UNRC, 2021). Es diplomada en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital (FLACSO, 2017), Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia (FLACSO, 2022) y Literaturas y Culturas Comparadas (UNC, 2023). Actualmente, se desempeña como Ayudante de Primera Exclusiva en la Universidad Nacional de Río Cuarto en cátedras de literatura angloamericana, historia y lengua inglesa en las carreras Profesorado de Inglés, Licenciatura en Inglés y Lengua y Literatura y participa activamente en proyectos y programas de investigación acreditados. Actualmente, es colaboradora en el proyecto «Literatura e imagen transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera» Res. 449/24 y el proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) «Transversalización de formas de evaluación auténtica para promover la construcción del pensamiento histórico-crítico en los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Inglés (UNRC). Res. 596/2023. 2023-2024.

Maria Soledad Mussolini

La profesora Soledad Mussolini es profesora de inglés por la UNRC y tesista de la Maestría en Lengua Inglesa: Mención Estudios Literarios (UNRC). Actualmente se desempeña como Ayudante de Primera Exclusiva en asignaturas del Área Cultura del Departamento de Lenguas y como docente de Historia en Inglés en el marco de exámenes internacionales (IGCSE y IB). Miembro activo en programas y proyectos de investigación desde el año 2016. Actualmente, participa en el grupo de investigación (PPI) «Literatura e imagen transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera» Res. 449/24 y proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) «Transversalización de formas de evaluación

auténtica para promover la construcción del pensamiento histórico-crítico en los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Inglés (UNRC). Res. 596/2023. 2023-2024.

Franco Lisa Ferrero

Franco Lisa Ferrero es profesor de Lengua y Literatura y tesista de la Licenciatura en Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Fue abanderado de la Bandera Mayor (2022-2023) de la mencionada Universidad en reconocimiento a su desempeño académico. Ha participado como becario en el proyecto de extensión «Comunidades lectoras offline/online» y como colaborador alumno en el Proyecto de Investigación acreditado «Literatura e imagen en la era digital: lectura y literacidad crítica en lengua extranjera». Se desempeñó por dos años consecutivos como ayudante alumno en la materia Lengua y Literaturas Extranjeras (opción lengua inglesa). Actualmente es integrante del Proyecto «Literatura e imagen: transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje», (Disposición 009/2024), y profesor adscripto en la materia Lengua y Literaturas Extranjeras (opción lengua inglesa).

Julieta V. Mosciaro

La profesora Julieta Vanina Mosciaro es magíster en Lengua Inglesa con mención en Estudios Literarios por la Universidad Nacional de Río Cuarto (2024). Su tesis se titula «La muerte en *Home Fire* de Kamila Shamsie y en *The Corpse Washer* de Sinan Antoon: contralecturas transnacionales de la Guerra contra el Terror.» Actualmente, se desempeña como docente de Lengua y Literatura de Inglés en ámbitos privados como la Cultural Británica y Colegio San Ignacio. Miembro activo en programas y proyectos de investigación desde el año 2016. Actualmente, es miembro activo del grupo de investigación (PPI) «Literatura e

imagen transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera» Res. 449/24.

María Florencia Mena

María Florencia Mena es profesora de inglés (UNRC). Participa activamente en los proyectos de investigación acreditados «Literatura e Imagen: Transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de Inglés como lengua extranjera» Res. 449/24 y en el Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) «Transversalización de formas de evaluación auténtica para promover la construcción del pensamiento histórico-crítico en los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Inglés (UNRC)» Res. 596/2023. Es adscripta en la cátedra de Literatura Norteamericana del Profesorado y Licenciatura en Inglés. Asimismo, se desempeña en una escuela bilingüe en donde enseña lengua e historia para el programa internacional IGCSE.

Bautista Nicola Dapelo

Bautista Nicola Dapelo es estudiante avanzado de la Licenciatura en Inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Participa activamente en proyectos de investigación. Actualmente, es colaborador alumno en el Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) «Transversalización de formas de evaluación auténtica para promover la construcción del pensamiento histórico-crítico en los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Inglés (UNRC)» Res. 596/2023. Asimismo, forma parte del Proyecto de Investigación (PPI) «Literatura e Imagen: Transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de Inglés como lengua extranjera» Res. 449/24. Se encuentra en proceso de redacción de su Trabajo Final de Licenciatura, cuya investigación se centra en la ficcionalización de la historia desde una

perspectiva de narrativa filmica, con un enfoque en los modos narrativos propios del cine y su impacto en la construcción de un relato alternativo sobre la Primera Guerra Mundial.

Camila Pognante

Camila Pognante es estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Participa activamente en actividades académicas que involucran ayudantías estudiantiles en las carreras de grado y labores investigativas. Es colaboradora en el proyecto de investigación «Literatura e Imagen: Transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de Inglés como lengua extranjera». Actualmente, se encuentra en proceso de redacción de su Trabajo Final de Licenciatura en el que entabla relaciones entre un texto audiovisual contemporáneo y vertientes teóricas relativas a los estudios de género.

Victoria Dallo

Victoria Dallo es licenciada en Lengua Inglesa e integrante del Programa PPI «Literatura e imagen: transposición medial y práctica artística en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera» Res. 449/24. Se encuentra próxima a defender su tesis de maestría titulada «Frankenstein y la (in)visibilización del monstruo mujer: Un estudio comparativo e intermedial en literatura, cine y narrativa gráfica». Su investigación se ancla en estudios de literatura comparada, adaptaciones y teorías de género, con un enfoque particular en la invisibilización de la violencia hacia el cuerpo femenino en estas representaciones.

Actualmente, se desempeña como Especialista en Lengua Inglesa en una empresa ubicada en San Diego, donde aplica sus conocimientos en análisis

lingüístico y comunicación profesional. Su experiencia combina habilidades académicas y prácticas, contribuyendo al éxito de proyectos enfocados en la innovación lingüística.

Anexo

Afiches de difusión



Comunidades lectoras offline/online:
palabras e imágenes en tiempos de
pandemia (Res. CD 207/2021)



Directora: Valeria Engert
Codirectora: Ma. Luz Revelli

Presentación del cortometraje:

23 de
septiembre
20:00 hs.
Teatrino de
la Trapalanda

Los mejores proyectos

Otto Engert, David Revelli, Franco Lisa Ferrero



Comunidades lectoras offline/online:
palabras e imágenes en tiempos de
pandemia (Res. CD 207/2021)

Directora: Valeria Engert
Codirectora: Luz Revelli

Presentación del cortometraje:

los mejores proyectos

Otto Engert, David Revelli,
Franco Lisa Ferrero

23 de septiembre 20:00 hs.
Teatrino de la Trapalanda



Comunidades lectoras offline/online:
palabras e imágenes en tiempos de
pandemia (Res. CD 207/2021)

Directora: Valeria Engert
Codirectora: Luz Revelli

Presentación del cortometraje:

Los mejores proyectos

Otto Engert, David Revelli,
Franco Lisa Ferrero

23 de septiembre 20:00 hs.
Teatrino de la Trapalanda

Guión: *Los mejores proyectos*

LOS MEJORES PROYECTOS

Franco Lisa Ferrero

Guión original

2021

1. INT. DORMITORIO - NOCHE

T1 - PM. PICADO. MELO (VIEJO) está apoyado en su escritorio.

T2 - PD. MELO (VIEJO) sostiene una pluma sobre una hoja de papel todavía en blanco. Comienza a escribir los primeros renglones de una carta; se escuchan con nitidez los trazos contra el papel.

MELO (OFF)

Querido Jorge. He andado bastante bien desde la última vez que te escribí.

2. INT. SALÓN DE UN BAR - TARDE

T3 - PA. MELO (VIEJO) barre el piso del bar. Lleva puesto un delantal de trabajo. A su alrededor se puede ver a la SEÑORA (24), quien se desplaza de un lado al otro cargando botellas y platos sucios. El bar está completamente vacío. Se escucha MÚSICA siendo transmitida desde una RADIO mal sintonizada.

MELO (OFF)

Conseguí laburo. La venta de mis tíos ahora tiene dueña nueva, y me aceptó sin muchas vueltas. Pensar que trabajaba acá cuando no me salían ni pelos duros en

la barba. De pendejo me hubiera imaginado, en el futuro, en cualquier otro lugar menos en este. Pero la vida te lleva donde te lleva. La saqué bastante barata. La señora es de lo más dulce que hay, y la mano buena todavía no me falló, porque me sirve para agarrar una escoba por las tardes y barrerle los pisos de lado a lado.

T4 - PPP. MELO (VIEJO) se aferra a la escoba y la pasa por el piso. Cuando sale del cuadro, emergen desde afuera del cuadro las manos de MELO (JOVEN) aferrándose a la escoba y pasándola por el piso.

3. EXT. VERANDA DEL BAR - TARDE

T5 - PE. MELO (VIEJO) está sentado sobre los escalones que llevan a la puerta de ingreso al bar. Sostiene una botella casi vacía de cerveza. Mira por el pico.

MELO (OFF)

Me las arreglo. Incluso me dan un traguito de cerveza si trabajo duro en serio.

T6 - PE. MELO (JOVEN) toma lo que queda de la cerveza.

4. INT. DORMITORIO - NOCHE

T7 - PM. CENITAL. Se ve a MELO (VIEJO) casi recostado sobre el pedazo de papel en el que escribe, dirigiendo una mirada oblicua a su letra. Mira hacia el techo por unos segundos, y luego continúa escribiendo.

MELO (OFF)

De vos no escuché nada en mucho tiempo. Siempre me pareciste un hablador (un tipo charlatán, verborrágico, si querés, para que no te ofendas), así que espero que encuentres el tiempo para escuchar. Capaz el tiempo te encuentre a vos. Espero que lo haga.

5. EXT. COLINA - TARDE

T8 - PG. MELO (VIEJO) sube con esmero por la ladera de una colina no muy alta, en las afueras de la ciudad. Se va ayudando con un bastón. Se escucha un GRUPO DE PÁJAROS, cantando al unísono.

T9 - PG. MELO (JOVEN) sube por la ladera de la colina. Lleva un palo en la mano, con el que juguetea: lo va clavando en la tierra.

MELO (OFF)

Toda mi vida me creí que me iba a quedar ciego, así como mi perro,
¿te acordás de mi perro? La cosa es que hoy en día estoy viendo mucho más de lo que tengo ganas de ver.

T10 - PE. MELO (VIEJO), una vez en la cima, tira el bastón.

T11 - PM. MELO (JOVEN) se sienta sobre el pastizal.

MELO (OFF)

Me cuesta explicarlo sin sonar como un loco de remate, pero si me descuido capaz lo sea, y si pateo y grito con toda la fuerza podrían llevarme a algún otro lugar.

T12 - PD. MELO (JOVEN) saca entonces una mandarina de su bolsillo, comienza a pelarla.

T13 - PPP. Manos de MELO (VIEJO), pelando la mandarina.

T14 - PP. MELO (JOVEN) come la mandarina, gajo a gajo, mientras mira hacia el horizonte.

MELO (OFF)

Podrían dejarme en algún geriátrico donde enfermeras bonitas les

dan de comer gratis a los locos, a los viejos (que es lo mismo) y los cubren con mantas.

T15 - PM. MELO (VIEJO) va escupiendo las semillas, y de vez en cuando arquea su cuerpo y tose.

T16 - PG. MELO (JOVEN) se queda sentado hasta que desaparecen los últimos rayos de sol del día. Entonces arroja lejos la cáscara de la mandarina.

MELO (OFF)

O capaz nada más me pegarían un tiro en la cabeza.

T17 - PA. CENITAL. MELO (JOVEN) se dispone a recostarse en el piso, se tapa las piernas con una manta que ha llevado atada a la cintura, y se queda panza arriba, los ojos puestos en el brillo incipiente de las estrellas, con una mano sobre la panza.

T18 - PPP. CENITAL. Ojos de MELO (VIEJO).

T19 - PPP. CENITAL. Ojos de MELO (JOVEN).

MELO (OFF)

Siempre me gustó tirarme boca arriba a sentirme chiquito. La noche en que aquel hijo de su madre del Bizco le disparó a mi perro, seguro te acordás, yo estaba acostado en una pose similar, en mi cucheta, mirando al techo, con las manos descansando sobre la panza, como muerto vivo: con el cuerpo inmóvil pero el ánimo afligido.

T20 - PG. Paisaje: bosque, cielo, montañas.

T21 - PP. MELO (JOVEN) cierra sus ojos, mientras se escucha un tiro de revólver a lo lejos.

MELO (OFF)

Pero en el fondo no podía evitar pensar en el pobre animal recibiendo el tiro de gracia. Fue incluso peor que eso. No podía evitar imaginármelo, o sea, ponerlo en imágenes, en mi cabeza, ¿sabés?

6. INT. DORMITORIO - NOCHE

T22 - PD. Sobre una estantería de madera, llena de suciedad, hay algunas latas de conservas.

T23 - PD. Una pelota de trapo, un mate de calabaza, una pava, una foto de un perro negro.

T24 - PG. PLANO PANORÁMICO. Habitación de Melo.

MELO (OFF)

Pero ahora es diferente, no estoy imaginando cosas, las estoy viendo, o incluso viviendo. No son sueños, porque uno siempre reconoce un sueño cuando lo ve. Se despierta y ya está, sigue con su día o lo que sea, en la vida real, supongo. Esto no es así. No puedo distinguir cuál es cuál.

7. INT. SALÓN DE UN BAR - TARDE

T25 - PE. MELO (JOVEN) está sentado en una banqueta; mira en dirección a la cámara, por encima de ella.

T26 - PM. Las manos de un CLIENTE (40) barajan un mazo de cartas y disponen una partida de solitario.

T27 - PD. CENITAL. Pueden verse las cartas siendo reunidas sobre la mesa de madera, las manos del CLIENTE yendo y viniendo sobre el despliegue que ha creado.

MELO (OFF)

Es como si estuviera destrabado. Sí, esa es la palabra. Es como si mi vida fuera un mazo de cartas, y alguien -yo no- estuviera constantemente barajando. Estoy bastante seguro de que ya he vivido mi vida más veces de las que puedo contar. No estoy seguro de si alguien podría contarlas, si yo les relatara todo. Incluso si ese alguien fuese una luz con los números.

8. INT. SALÓN DE UN BAR - TARDE

T28 - PM. MELO (JOVEN) está de rodillas frente a la chimenea. Pasa un trapo húmedo sobre el manto y levanta los objetos que están de adorno para quitarles el polvo.

MELO (OFF)

Hoy estaba acomodando el manto de la chimenea, y de repente ya no.

9. EXT. CAMPO ABIERTO - TARDE

T29 - PG. Un perro se aproxima corriendo a MELO (JOVEN) y este lo recibe con caricias y abrazos. Melo tira un palo, lejos, y anima al perro para que vaya a buscarlo, y luego para que lo traiga.

MELO (OFF)

Me refiero a que ya no estaba ahí. Estaba lejos, acariciando a mi perro. No habrá sido más que un cachorro. Pucha, lo tendrías que haber visto, tan feliz correteando en círculos y moviendo la colita. Tan vivo.

10. EXT. PATIO DE UNA CASA - TARDE/ATARDECER

T30 - PP. MELO (JOVEN) se ve consternado. Mira hacia arriba, en dirección a la cámara, donde se encuentra su PADRE.

T31 - PPP. El rostro de MELO (JOVEN) está contraído, y se puede ver el brillo de las

lágrimas en sus ojos. La voz del PADRE se va tornando ahogada, sorda, apagada.

MELO (OFF)

Y entonces estaba ayudando a mi viejo con las cosas de la casa. Diría yo que tarde en la vida me tocó toparme con la muerte. Todavía no me acostumbro. Come y serás comido. —Cuando comimos ese conejo sentí que era alguien más quien me masticaba a mí.—

T32 - PA. MELO (JOVEN) acaricia a un conejo.

T33 - PPP. MELO (JOVEN) cierra los ojos y se escucha el crujido del cogote del animal.

11. EXT. CAMPO ABIERTO - TARDE

T34 - PE. PICADO. MELO (JOVEN) está manipulando una pala, removiendo la tierra.

Sus brazos, visibles por la camisa arremangada que lleva puesta, están sudados y llenos de mugre.

MELO (OFF)

Entonces estaba laburando en un campo por primera vez. No había que hacer otra cosa más que lo que me habían enseñado.

12. EXT. RIBERA - TARDE

T35 - PG. Se ve el agua de un río que corre despacio. Se escucha la CORRIENTE.

T36 - PG. MELO (JOVEN), recostado sobre la arena de la ribera. A su lado se encuentra una MUJER (25), a quien MELO (JOVEN) mira insistente y tímidamente.

MELO (OFF)

Entonces estaba sudando las manos como nunca antes, al costado de quien me robara por primera vez las palabras que en este momento me sobran. ¿Para qué las quiero? ¿Qué más podría querer, hoy, que una mujer con quien apagar me, cada día hacia un sueño más profundo que el anterior?

13. INT. HABITACIÓN OSCURA - NOCHE

T37 - PP. MELO (JOVEN) se asoma por una ventana, visiblemente consternado, y se queda congelado ante la muchedumbre que no se presenta directamente al espectador, pero cuyo tumulto se expresa en la luz amarilla que emana de las antorchas y que se refleja en la cara de Melo. Se escucha el GRITERÍO.

MELO (OFF)

Entonces tuve que ver al pobre negro Aguilar, la noche que lo lincharon por ese asunto del robo en que siempre pensé que hubo gato encerrado.

14. EXT. PLANTACIÓN - TARDE

T38 - PG. MELO (JOVEN) camina por un sendero desolado. Lleva a cuestas un bolso de arpillera y se muestra con la cabeza caída hacia adelante, por lo que su rostro no puede verse. Va pateando una piedra. De vez en cuando, mira atrás, para luego continuar en su dirección.

MELO (OFF)

Entonces viví la noche en que dejé la estancia, unos días antes de esa ola de calor que no sé si los puesteros llegaron a sobrevivir. Ya para ese entonces quedaban pocos amigos. Brava es la vida de la tierra. Parece como si todos los días nos empujara un poquito más hacia abajo, como llamándonos, muda. El resto es desasosiego disfrazado de paz. Lo único que se mueve es el polvo cuando pasa

alguna camioneta perdida y nos
amarrona la vista.

15. INT. DORMITORIO - NOCHE

T39 - PM. MELO (VIEJO) se detiene, suelta la pluma, se sostiene la frente con la mano y se queda con los ojos cerrados. Bosteza. Toma la pluma, quiere volver a escribir, pero la suelta.

T40 - PP. MELO (VIEJO) se reclina en el asiento, pone sus manos cruzadas sobre su nuca.

MELO (OFF)

Nada de esto fue sueño, o todo lo es, incluyendo la parte en que te escribo sobre mis días como un hombre viejo y cansado, siempre más viejo de lo que era un minuto atrás, pero nunca seguro de si no me voy a volver veinte años más joven en el siguiente. Destrabado, si hablamos entre entendidos, si me estuviste prestando atención.

T41 - PA. MELO (VIEJO) se pone de pie, acomoda la silla en el escritorio.

T42 - PD. MELO (VIEJO) Pone un par de pedazos pequeños de madera dentro de una caldera y se dispone a preparar un fuego.

MELO (OFF)

El tema es que, sin importar nada...

T43 - PD. MELO (VIEJO) Saca algo de aceite de un mueble.

MELO (OFF)

Sin importar las veces que me toca vivir mi vida...

T44 - PD. MELO (VIEJO) vierte el aceite sobre los leños.

T45 - PM. MELO (VIEJO) Toma un pedazo de diario, lo prende fuego con la lámpara que tiene colgada al lado del escritorio, y lo lleva a la caldera, en cuyo interior lo suelta.

MELO (OFF)

Los días en que vos y ese grandote, el amigo tuyo, estuvieron en la estancia del Ruludo...

T46 - PD. Se prende, entonces, el contenido de la caldera. Se escuchan el FUEGO y los CRUJIDOS de los leños ardiendo.

T47 - PM. MELO (VIEJO) se sienta en torno del fuego, a calentarse las manos. Sin levantarse, toma la carta que ha estado escribiendo del escritorio y la lee. Mira al fuego. Mira de nuevo la carta.

MELO (OFF)

De igual manera nunca conseguimos la casa.

T48 - PPP. MELO (VIEJO). Se ven sus ojos, caídos, brillosos.

T49 - PPP. MELO (JOVEN). Se ven sus ojos, también caídos y brillosos.

MELO (OFF)

Nunca lo podemos lograr.

T50 - PM. MELO (VIEJO) deja la carta donde estaba.

T51 - PM. MELO (VIEJO) vuelve a su escritorio. Dispone un juego de solitario sobre la superficie de madera, su proceder es despacioso pero certero.

T52 - PD. MELO (VIEJO). Su mano deja una carta sobre una pila.

T53 - PPP. MELO (VIEJO). No desprende los ojos de la mesa.

T54 - PD. MELO (VIEJO). Va juntando las cartas en los mazos que corresponden.

MELO (OFF)

Es como si cada uno de los momentos que componen nuestras vidas, la tuya, la mía, estuvieran arreglados desde el principio. Las cartas están ahí, son siempre las mismas. Nada cambia, y dudo que algo tenga importancia. No tenemos chance y supongo que nunca la tuvimos.

MELO

(CONT.)

Y así todo, cada vez que vivo esa noche, cada vez que se me da repetirla, sabiendo muy bien que vas a terminar matando a tu amigo la siguiente, lo mismo me entusiasma, me entusiasma conseguir la casa, pasar la azada por el jardín y lavar los platos a cambio de una vida ahí. ¡Tan ingenuo, tan niño se puede ser!

T55 - PD. MELO (VIEJO) toma una J de diamantes y la aparta debajo de una reina de tréboles.

MELO (OFF)

Teníamos un trato; yo tenía unos pesos guardados y vos, ese gran optimismo. ¿De qué nos sirvió?

T56 - PM. En un arrebato de furia, MELO (VIEJO) golpea la mesa con el puño cerrado y desarma el orden de las cartas.

T57 - PP. PICADO. MELO (VIEJO) Mira hacia el piso y ve una de ellas que se le ha caído: un rey de aces.

MELO (OFF)

Pero había algo de lo que sentirse
esperanzado: una casa propia. Eso
es un sueño, eso mismo, si alguna
vez hubo uno. El rey de la colina,
señoras y señores.

T58 - PD. MELO (VIEJO) toma el rey de aces.

T59 - PD. MELO (VIEJO) Pone el rey de aces sobre la mesa, separado del resto de
las cartas desparramadas. Lentamente, da vuelta la carta, y la deja, así, cara abajo.

MELO (OFF)

Podría haber sido cualquier otra
cosa: un camión, una bici, un
pedazo de pan, un sorbo de agua.
Cualquier otra de las cosas que
nos dijeron que podíamos ganar
si nos portábamos bien y hacían-
mos el trabajo. Si no está en nues-
tro mazo, la carta no nos toca.
Nos han metido el perro, Jorgito.
Y nosotros, chochos.

16. EXT. TRASTIENDA DEL BAR - TARDE

T60 - PG. MELO (JOVEN) está sacando la basura del día. La lleva en un distintos
canastos, con mucho esfuerzo, hacia un bote grande, oculto entre hiedras y basura
metálica.

T61 - PG. MELO (VIEJO) Deja caer uno de los canastos a mitad de camino. Frustrado,
patea una botella con resignación.

MELO (OFF)

De todas formas, acá estoy, más
de cien kilómetros al este del ran-
cho, barriendo los pisos del jefe.
Y ese grandote, amigo tuyo, qué
triste final tuvo. Mató a la mujer
del Ruludo y lo tuviste que matar.
Se convirtió en un problema y
algo había que hacer. Mi perro se
había convertido en un problema,
también; a los muchachos sin
dudas no les gustaba el olor. Y así

fue. No digo que fuiste frío como el Bizco; digo que hiciste lo que tuviste que hacer. Me pregunto si yo no, y por eso ahora vago entre memorias fijas. Todo me hace pensar que nunca tuve oportunidad.

Sale la SEÑORA, y regaña a MELO (VIEJO) por el desastre que ha hecho. MELO (VIEJO) asiente y comienza a juntar nuevamente la basura.

MELO (OFF)

Todos nos volvemos problemas, tarde o temprano, y no hay nada que podamos hacer para evitarlo. Así es como las cosas van, supongo. Capaz alguien va a encontrar una mejor manera de decir eso.

17. INT. DORMITORIO - TARDE

T62 - PG. MELO (VIEJO) se encuentra parado sobre una banqueta. No se le puede ver el rostro. Ata una sog a las vigas del techo, y se acomoda el otro extremo, que ha sido dispuesto a la manera de un nudo corredizo, en su cuello.

T63 - PP. Pies de MELO. Caminan nerviosamente, de un lado a otro.

MELO (OFF)

Ni siquiera sé a quién le estoy diciendo esto. Ya he vivido el día de mi muerte. Me he puesto esa sog a al cuello

T64 - PD. Se ve a MELO suspendido sobre el piso. No patalea. Se muestra exánime.

**MELO
(CONT.)**

Y he pateado la banquetta tantas veces, Jorgito. Y a ese día, todavía no has respondido mi carta, si es que alguna vez te llegó.

18. EXT. COLINA - TARDE/ATARDECER

T65 - PG. MELO (JOVEN), esta vez sin bastón y sin manta atada a la cintura, sube por la colina.

MELO (OFF)

Lo que estoy tratando de decir es que me voy a morir sin saber nada más de vos. Quizás ya estás dos metros bajo tierra. Y lo lamento por eso.

T66 - PA. Al llegar a la cima, MELO (JOVEN) se recuesta con el mismo gesto de antes. Se escucha el CANTO de los pájaros.

MELO (OFF)

Lamento casi todas las cosas.
Aunque lamentar no cambie nada.

T67 - PPP. MELO (JOVEN) Observa el cielo.

MELO (OFF)

Tendría que lamentar si realmente algo hubiese dependido de mí.

T68 - PG. Se puede ver el cielo, libre de árboles.

MELO (OFF)

¿O es que fui irresponsable? Y ahora estoy pensando que quien sea que tramó este juego seguro tiene una mente cínica. Cínica, ¿te gusta

esa palabra? La señora la dice
todo el tiempo.
Qué va a ser. Espero que estés
bien. Todo lo que me queda es
esperar, si de algo sirve.

T69 - PPP. MELO (JOVEN) cierra los ojos.

T70 - PPP. MELO (VIEJO) cierra los ojos.

MELO (OFF)

Con amor, don Melo.

Los Mejores Proyectos

Reflexiones acerca de un proyecto de realización audiovisual

Valeria Engert, Eugenia Marra y Maria Luz Revelli
(Comps.)

La presente publicación sistematiza las indagaciones, los resultados y las experiencias de un proceso de aprendizaje desarrollado por estudiantes, graduados y docentes de lenguas en torno a la producción de un cortometraje. La obra analiza el potencial del código audiovisual como herramienta para la construcción de sentidos y su articulación con el texto literario, proponiendo una mirada hacia la lectura como práctica activa, situada y colaborativa, en la que los lectores interactúan, interpretan y resignifican los textos en contextos concretos.

El libro examina las múltiples formas en que la realización audiovisual puede constituirse en respuesta crítica a la lectura literaria, integrando reflexión teórica y experiencia pedagógica. Asimismo, documenta el proceso de producción del cortometraje *Los mejores proyectos* (2022), llevado a cabo durante el aislamiento por la emergencia sanitaria por COVID-19, en un entorno de encuentros mediados por pantallas. En ese marco, las limitaciones operativas se transformaron en instancias de exploración de nuevas materialidades y dinámicas de trabajo, configurando una experiencia formativa que articula lectura, creación y tecnología.

