

Mirar con el lente del género: reflexiones acerca de la puesta en escena y la enseñanza de la realización audiovisual

To look through the lens of gender: reflexions on the mise-en-scène and the teaching of film

Ignacio Jairala

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
ijairala@gmail.com

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504524/72atz723q>

Resumen

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de los modos en que, el o la docente puede contribuir a generar interrogantes que propicien la reflexión acerca del género en las decisiones vinculadas a la forma cinematográfica en los trabajos de estudiantes de carreras audiovisuales. Este artículo plantea los intersticios en los que pueden colarse preguntas orientadoras cuando se trabaja sobre la puesta en escena, específicamente en el caso de estudiantes de la Licenciatura en Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Córdoba.

¿Cómo vincular el proceso de realización particular de cada grupo de estudiantes con procesos de mayor conciencia sobre el “género como una tecnología” que ha producido miradas sobre los cuerpos? ¿Cómo favorecer la agencia feminista, aunque el relato pretenda hacer uso de algunas convenciones narrativas originadas en el seno de una sociedad patriarcal? Lo que aquí se

Palabras Claves

puesta en escena, mirada, representación, realización audiovisual, enseñanza en artes

Recibido:17/08/2020 - Aceptado: 20/10/2020

TOMA UNO (N° 8): Páginas 201-212, 2020

ISSN 2313-9692 (impreso) / ISSN 2250-4524 (electrónico) | <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/>

Esta obra está bajo Licencia [Creative Commons BY-NC-ND 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/argentina/).



Universidad
Nacional
de Córdoba

aborda es el modo a través del cual el docente puede despertar en las y los estudiantes inquietudes acerca de la relación entre una perspectiva de género y las técnicas desplegadas en la iluminación, la puesta de cámara, el maquillaje, la interpretación de los actores, los modos de organizar el trabajo, con los cuerpos objetos del registro y sujetos que los registran antes, durante y luego del momento de la puesta escena.

Abstract

Key words

mise-en-scène, gaze, representation, audio-visual production, teaching arts

In this work we intend to reflect on the ways in which lecturers can contribute to generating questions that encourage reflection about gender in decisions related to the cinematographic form in the works of students of audio-visual careers. The article seeks to observe the gaps through which certain questions may appear when working on the “mise-en-scène” with students of Film and Television at the National University of Córdoba.

How to link the particular realization process of each group of students with processes of greater awareness about “gender as a technology” that produces bodies? How to favor feminist agency even though the film expects to make use of narrative conventions produced at the heart of a patriarchal society? What we addressed here is the ways in which the lecturer can generate awareness in the students about the relationship between the techniques used for lighting, the setting of the camera, the makeup, the interpretation of the actors, the ways of organizing the work, etc. and the bodies, both those that are filmed and those that film, before, during and after the moment of staging.

Nadie sabe mirar, no es algo dado. Mirar es un trabajo, largo y duro. Cada imagen nueva requiere un trabajo nuevo, reaprender a ver y a hablar. Hay que respetar que las cosas aparecen siempre de manera diferente y verlas de manera cada vez diferente. Para describir cada nueva imagen hay que tener cada vez un estilo diferente¹.

Georges Didi-Huberman

Si aceptamos que el cine (y el lenguaje audiovisual en general) es un dispositivo que articula imágenes y sonidos a través de una mirada (ya sea de autor, de una comunidad o de una industria), *enseñarlo* implica desarrollar estrategias para que las y los educandos/as realicen ese trabajo largo y arduo que propone Didi-Huberman (2010) en el fragmento que introduce este escrito.

Asimismo, y por otro lado, si el cine funciona como una de las *tecnología de género* (De Lauretis, 1989) que nos enseña sobre interactividad-eyaculación-mercantilización (Chow, 2001) es evidente que, cuando se pretende enseñar *modos de construir una mirada* a futuros realizadores y realizadoras bajo la pregunta por el género, se requiere de estrategias específicas destinadas a problematizar el acto mismo de mirar como efecto de esta compleja tecnología política. En consecuencia, este artículo pretende contribuir a valorizar la instancia de la *puesta en escena* (Russo, 2012) como un momento propicio para suscitar en las y los estudiantes esta problemática, así como también proponer algunos lineamientos a tener en cuenta, por parte de las y los docentes, para potenciar la discusión respecto del tema en el aula.

¿Por qué se considera a la puesta en escena como un momento adecuado para favorecer la reflexión sobre género? ¿Bajo qué condiciones las operaciones técnicas que allí se suscitan pueden articularse con perspectivas de género? ¿Debería plantearse la pregunta solamente en los relatos que lo tienen por tema? Éstos son algunos de los interrogantes que aparecen en los acompañamientos a proyectos de estudiantes que transitan procesos de aprendizaje respecto de las formas de narrar audiovisualmente². Estos trabajos involucran tanto el hacer como

1 Respuesta de Didi-Huberman ante la pregunta del periodista de *Público*: ¿No basta con mirar? Esta entrevista puede encontrarse en <https://blogs.publico.es/fueradelugar/183/las-imagenes-son-un-espacio-de-lucha>.

2 Las reflexiones vertidas en estas páginas se encuentran situadas en las experiencias de Ayudantías de Alumno por parte de quien suscribe, las cuales se han desarrollado ininterrumpidamente desde el año 2014 en las cátedras Realización Audiovisual 2 y Realización Cinematográfica. En la primera las y los estudiantes llevan a cabo proyectos en los cuales problematizan las formas de construir relatos narrativos (y no narrativos) con el lenguaje audiovisual, y, a su vez, aplican los conocimientos técnicos adquiridos en otras materias (Guion, Cine y Narrativa, Fotografía y Sonido, Producción y Montaje). A lo largo del año realizan dos cortometrajes. En la segunda (ubicada en el 4to año de la Licenciatura en Cine y TV) el único proyecto a realizar durante todo el año resulta una instancia de Práctica Pre-Profesional.

el reflexionar durante el guionado, la pre-producción, el rodaje, la postproducción y su posterior exhibición en el espacio del aula o sala de cine. Cada una de estas etapas conlleva operaciones particulares que van dando forma al relato. Accedemos a éste último por medio de imágenes visuales y sonoras registradas, en su mayoría, durante la puesta en escena.

Como bien plantea Russo

la puesta organiza las imágenes para dar forma a un señuelo para la mirada, antes que algo dado a ver (...) Es, en definitiva, el momento de encuentro —en un lugar de cruce difícilmente preestablecido, que hace a la puesta en escena poseedora de un notable efecto de irrupción en su capacidad significativa— de todo un tejido audiovisual que allí arriba a su condición de función-signo (2012, p. 56).

Es en ese momento, en el que los diversos sujetos participantes en una producción audiovisual (actores, técnicos, productores y directores) tienen, en co-presencia y frente o detrás de la cámara que registra, sus cuerpos. Algunos de los cuales serán objeto de las imágenes producidas y otros son cuerpos que trabajan para producirlas.

En consecuencia, poner el acento en este momento de la realización permite traer la pregunta por el género en las imágenes y durante la filmación, incluso cuando el relato parece “distanciarse” de este en tanto problemática. Es decir, nos habilita pensarlo en aquellos lugares donde pareciera que carece de sentido hacerlo. Posibilita ir más allá del hecho de que sea objeto de la temática.

Poner en la enseñanza el diálogo para aprender a poner en escena

En los últimos años se vislumbra, además de la incorporación de contenidos sobre género en la currícula del ingreso a la Licenciatura en Cine y Televisión (UNC), una creciente preocupación por parte del estudiantado por producir relatos que lo aborden en tanto problemática social. Lo que se puede observar es que, muchas veces, se tiende a continuar la reproducción de formas patriarcales de mirar. Particularmente, los relatos propuestos versan sobre personajes LGBTQ+ no aceptados por su contexto socio-familiar, mujeres víctimas de abuso o trata de personas, personas con intenciones de abortar y la imposibilidad de hacerlo en el ámbito público, entre otras posibilidades que suponen un fetichismo por mostrar el sufrimiento de estos personajes. En algunos casos la cámara se ubica de frente captando toda la acción que se quiere repudiar, quizás para “hacer justicia” a través de la posterior resolución del conflicto en favor de ellos.

Sin embargo, y contradictoriamente, esto va de la mano del deseo de aprovechar el cortometraje para introducir un cambio de actitud en el espectador, pero a través de historias maniqueas y aleccionadoras para con el personaje-victimario; figura, esta última, que, en la explicación de las motivaciones del grupo de estudiantes, encarnaría a los espectadores-destinatarios de la obra. Estas producciones pueden incluso hacer gala de una destreza técnica en la concreción

de la puesta en escena, lo cual lleva a interrogarse acerca de la importancia de ese “mirar” como acto previo al registro

Si “poner en escena” implica *establecer relaciones* entre numerosos elementos (vestuario, decorado, interpretación y movimiento de los actores, iluminación, puesta de cámara, maquillaje) para su registro en imágenes es llamativo que se encuentre una cierta dificultad en vincular al género (que ha sido definido como una relación de diferencia entre dos polos) con las decisiones formales. Quizás, el meollo del asunto radique en el hecho de que dominar y aplicar técnicas para narrar audiovisualmente y construir una diégesis verosímil no siempre van de la mano de la pregunta por la política (y poéticas) de éstas.

Es por ello que, una posible forma de subsanar este problema es la utilización de las tutorías como una instancia de planteamiento de interrogantes. Preguntas que pueden ir en dos direcciones³: i) en relación con el sentido y las razones de las decisiones estilísticas, mientras se indaga respecto de las imágenes de referencia sobre las cuales las y los estudiantes construyen su relato, y, para que a través de ellas se puedan poner en tensión los preconceptos respecto del género; ii) por los modos de trabajo y vinculación entre pares, los modos de producción y las relaciones intersubjetivas mediadas por él. En cierto sentido, se propone facilitar procesos de auto-reflexión en las y los estudiantes tanto en la dimensión discursiva como en la dimensión material de la producción de imágenes y la distribución del trabajo.

En relación con la primera alternativa, solicitar los motivos de la selección de las referencias permite, al docente, comprender la trama de significaciones que atraviesan las decisiones formales de la obra. A partir de las propias palabras de las y los estudiantes se puede advertir cómo las estructuras del lenguaje dan forma a ese relato. Resulta sumamente enriquecedor cuando se les solicita que presenten imágenes a través de dispositivos móviles, fotografías o audios. En ese diálogo sobre lo concreto es cuando comienza el arduo trabajo de producir una mirada consciente, y, también, la tarea más compleja para el o la docente porque debe prestar atención a las maneras en que puede contribuir a esa “cadena significante” si se pretende que la cuestión del género no quede al margen.

Es decir que, a partir de preguntas sobre qué encuentran de interesante en esas imágenes de referencias se puede traer a colación las formas patriarcales que las han producido para el deseo de una mirada masculina. Lo que equivale a hacerse eco de los planteos de Mulvey (1975) en relación al lugar que ocupa el placer y las convenciones de la mirada en las películas narrativas de la industria.

Por tanto, si las preguntas del docente son genuinamente curiosas el tipo de diálogo que surge posibilita las bases para un “aprendizaje significativo por recepción” (Hernández & Sancho, 1993, p. 78) respecto de la cuestión de género en las decisiones artísticas y técnicas. Principalmente porque en ese primer encuentro el docente puede realizar un diagnóstico de los saberes que poseen sobre esta problemática además de los referidos a la técnica cinematográfica, y, a partir de allí,

3 Aquí se propone a modo de simplificación, pero no se considera que con estas dos posibilidades se pueda abarcar la complejidad de este tipo de procesos.

proponer nuevas preguntas o actividades que permitan a las y los estudiantes: i) reconocer la presencia o no del carácter escopofílico y/o narcisista de las imágenes de referencia cuando aparecen personajes femeninos, identidades de género no binarias o con sexualidades no hetero-normadas; ii) encontrar alternativas consecuentes con su obra artística y con perspectivas de género. Todo esto implica, parafraseando a Bourdieu, un proceso de objetivación del sujeto mirante y explicitación de cuáles son las fuerzas (especialmente a través de imágenes audiovisuales) que han regulado su forma de observar.

Un problema que muchas veces se detecta en estos procesos es que en esas instancias de tutorías las y los estudiantes responden a consignas que solicitan la entrega de ciertas herramientas de comunicación de la instancia guion (idea, tema, storyline, sinopsis, argumento) o del diseño y planificación de las áreas (fotografía, sonido, arte). Se observa que lo hacen atendiendo a la dimensión formal que se supone deben tener dichas herramientas (cantidad de líneas escritas, por ejemplo) y con la premura de cumplir con plazos indicados. Por tanto, proponer a la mirada como una actividad “lúdica”, de apertura a la curiosidad, que requiere posarse en el detalle es una manera óptima para bajar los niveles de ansiedad y dialogar respecto de las intenciones artísticas. Por otro lado, sirve para aportar nuevos posibles puntos de vista que complejicen las acciones y motivaciones de los personajes del guion en función de su identidad de género y lo que ya han visto en otras películas previas.

Por otro lado, el trabajo de análisis y diálogo sobre imágenes concretas contribuye a ampliar el universo de significados de las y los estudiantes, en cuanto permite introducir las preguntas por la puesta en escena de su propia obra. Establece un punto de anclaje para comparar lo que se proyecta y los obliga a elegir mejor las palabras que definirán su puesta de cámara, el diseño de vestuario, el maquillaje e incluso la interpretación de los actores. Más allá de esto, sirve para comenzar a destrabar algunas concepciones reduccionistas respecto de la expresividad de las decisiones formales. En algunas explicaciones juega la expectativa que un determinado movimiento de cámara, o el color elegido para la dominante de la imagen, sostenga toda la significación de la obra. Parece ser que se olvida que la relación de los elementos que componen a la puesta (Perona, 2010) es lo que configura su sentido. El docente puede “jugar”, entonces, a descubrir cómo se asocian las palabras y las imágenes propuestas por las y los estudiantes, invitando a que atiendan a esos territorios todavía inconexos o que estarían reproduciendo las posiciones de los filmes de los cuales pretenden despegarse.

En consecuencia, se debe señalar que el camino a recorrer en el proceso de realización se construye a partir de esas imágenes vistas previamente en relación con las de la propia obra. No para que copien o eviten reproducir sus características formales sino para que indaguen sobre las condiciones que las constituyen escindidas o no de una mirada con perspectiva de género. ¿En qué medida contribuyen a (re) producir imágenes-cliché respecto de las identidades de los personajes, el vestuario, la ambientación del decorado, el maquillaje? ¿Cuál es el margen para la agencia en una diégesis que se pretende realista? ¿Qué otros modos de mirar, de ubicar la cámara, de registrar la temporalidad, de descomponer el espacio es consecuente con el respeto por la diversidad? Estas preguntas tienen sentido si se las realiza a la

luz del guion presentado por las y los estudiantes, considerando su propio lugar en el campo de la producción audiovisual.

Cabe considerar, aquí, que el ojo de las nuevas generaciones se está configurando a partir de una hiper-fragmentación de la mirada introducida por las redes sociales y la efímera existencia de su contenido. Incentivar la curiosidad de la mirada es menester en una sociedad en la que *todo el tiempo estamos viendo algo* (no así “mirando” u “observando”), yendo y viniendo de una plataforma o aplicación a otra, lo que habla de una dispersión de la atención en cualquier situación. Dispositivos que nos transportan por distintas intensidades de la distracción convertidos en tics o sentidos como compulsión en la que no podemos separarnos del teléfono móvil (Touza, 2020, p. 213).

Quizás es aquí donde más se hace presente el miedo de Walter Benjamin respecto de la reproductibilidad técnica como factor de pérdida del aura. Si nos encontramos ante un inconmensurable mar de imágenes digitales, instantáneas, que caben en un cuadro del tamaño de la palma de la mano ubicado a centímetros de los ojos incentivar la conciencia de la mirada implica, entre otras cosas, poner en valor la puesta en escena como instancia en la que las imágenes más importantes o potentes de la obra irrumpen *a partir de esa presencia de otros cuerpos* a unos metros de distancia. De la capacidad de afectar y ser afectado por medio de esa presencia. Es decir, conlleva revalorizar el aura de la situación dramática que se registrará: su carácter irrepetible que entrelaza

imágenes en constelaciones o en nubes que se nos imponen como otras tantas figuras asociadas que surgen, se acercan y se alejan para poetizar, labrar, abrir tanto su aspecto como su significación, para hacer de él una obra de lo inconsciente (Didi Huberman, 2010, p. 95).

Y esto, a la luz de la categoría de cuerpo, conlleva la pregunta por aquellos que aparecen en la escena, delante de la cámara.

¿Con qué cuerpos estoy trabajando y qué poseen de interesante y singular? ¿Qué tan “normales” parecen ser? ¿Cómo recuerdo que han sido registradas corporalidades similares en películas que me han impactado? ¿Qué de su movimiento, su interpretación capta la atención de mi ojo y vale la pena registrar? ¿Qué lugar habilita mi puesta en escena para incluir la auto-representación si se trata de corporalidades disidentes? La idea es que se pueda crear, a partir de *posar la mirada, contemplar* la situación dramática como si se la estuviera viendo por primera vez, poniendo en suspenso el guion y la planificación previa. Jugar entre las convenciones del género cinematográfico, los efectos narrativos buscados (como la sorpresa o el suspenso), las decisiones de la puesta en escena y el género en tanto tecnología. Lo que debe procurar el o la docente es generar las condiciones para que surjan esas preguntas por los cuerpos.

Una dificultad concreta que se manifiesta en la particularidad de la Licenciatura en Cine y Televisión⁴ tiene que ver con las condiciones materiales,

4 A partir del año 2019 comenzó la implementación de la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales en la Facultad de Artes de la U.N.C., que reemplaza a la Licenciatura en

frente a la disparidad del número de estudiantes respecto del cuerpo docente, para poder garantizar espacios y presencia de estos últimos en el momento de la puesta en escena de los trabajos prácticos. En los dos primeros años de la carrera la cantidad de estudiantes regulares ronda aproximadamente entre trescientos y seiscientos por materia, mientras que las cátedras con mayor número de docentes rentados no superan los cinco integrantes⁵. En consecuencia, enseñar a mirar implica, en este contexto, desarrollar otras estrategias que susciten en las y los estudiantes la posibilidad de producir una “reflexión en la acción” (Schön, 1992) durante las operaciones de puesta en escena pero sin la co-presencia del docente. Requiere, entonces, ayudar en la planificación de cada trabajo para que cada estudiante pueda, al menos, tener la certeza de llevar a cabo correctamente una tarea técnica pero, también, se dé el momento necesario para preguntarse en qué medida aporta a la creación de imágenes-otras cuando nos preguntamos por el género.

Trabajar con conciencia de género

Además de la instancia de la representación no se debe dejar de lado cómo el género también atraviesa las relaciones de trabajo. Hasta no hace mucho tiempo uno podía escuchar, por parte de algunos educadores (particularmente hombres cis), que ciertos buenos desempeños tenían su origen en la diferencia de predisposiciones “inherentes” de las mujeres (para el caso de la Dirección de Arte o la Producción, por ejemplo) respecto de las de los varones (como puede ser en el área de Fotografía, de Sonido, las tareas de eléctricos y tira cables). Hoy, esos comentarios han ido, como en un *fade out*, apagándose. Probablemente a la luz de la enorme presencia de mujeres en las calles, quienes enunciándose como sujetas políticas que merecen ser escuchadas en sus propios términos, horadan muchas de las nociones instaladas en el sentido común. Lo que se ha puesto de manifiesto es que hay interlocutoras femeninas, ya sean cis, trans o no binarias, así como también otras masculinidades dispuestas a dar batalla frente a la disparidad de género. En el ámbito del cine se han ido configurando espacios que aglutinan a directoras, técnicas y diversidades, como es el caso de DiVAC, quienes pretenden dar visibilidad a los derechos laborales y de género en la comunidad audiovisual.

En este sentido, la tarea docente debería estar abocada a incentivar el cuestionamiento de esos lugares comunes respecto de la división del trabajo en la industria cinematográfica. Aquí, la puesta en escena importa en la medida en que requiere de planificación y organización de tareas previas a su concreción en

Cine y Televisión (plan 1987). Al momento de la escritura de este artículo la referencia a esta última surge a raíz de que las observaciones de quien escribe corresponden mayoritariamente a las realizadas en esa primera currícula.

5 Cabe mencionar la gran contribución *ad honorem* que hacen las y los ayudantes de alumnos y adscriptos que pueden acompañar desde la figura de tutor/a los procesos de aprendizajes. Asimismo, la particularidad de la profesión y de la carrera mencionada conlleva la realización de trabajos grupales en los que se deben corregir aproximadamente 60 trabajos (al menos para el caso de Realización Audiovisual 2) con el hecho de ser, cada uno, un proceso específico en función del relato, el género elegido, las decisiones estilísticas y las condiciones materiales de producción de cada grupo.

el set. Para el caso particular de las producciones de las y los estudiantes de grado gran parte de la actividad es compartida casi en su totalidad. La división de roles y responsabilidades tiende a ser una cuestión formal de organización pero, en su dimensión material, requiere del involucramiento de todos y todas. Principalmente en lo referido a la pre-producción de cada área. Releva, elegir y tramitar los permisos de las locaciones, recolectar la utilería y elementos del decorado, seleccionar el vestuario, etc.

En consecuencia, las preguntas que puede introducir el docente pueden estar vinculadas a la equidad en el reparto de las tareas, a atacar los preconceptos que puedan estar jugando allí, a reconocer la obra como resultado del trabajo de un equipo compuesto por individualidades con diferentes identidades; es decir, producto de la convivencia democrática. Valorar el diálogo y el consenso como forma de trabajo y de vida que puede, aunque sea de forma minúscula, transformar la sociedad. En efecto, cabe la posibilidad de que se requiera desmitificar al cine de autor como única forma de contraposición a la lógica industrial, puesto que ambas se han constituido en torno a la invisibilización de la mujer y las diversidades.

En los momentos de tutorías quien hace de director/a o guionista suele tomar la palabra para dar cuenta de las motivaciones y las intenciones de la obra. Solicitar a cada estudiante que manifieste su posición respecto del tema y la propuesta general que su compañero/a enuncia es consecuente con lo que se propone arriba. Sin embargo, el riesgo está en solicitar opinión de manera compulsiva. Una forma de enunciar, a modo de invitación, para que quienes mantienen silencio se animen a hablar implica manifestar la importancia de la pluralidad de miradas: “me interesaría conocer la opinión del resto respecto de lo que plantea el compañero para ver cómo nutrir esta propuesta”, “sería importante que todes puedan dar su posición para encontrar las fortalezas, atacar los puntos que todavía no terminan por amalgamarse...”, son algunos ejemplos. Así, se presenta a esa instancia no como un momento de evaluación, sino de diálogo, de acompañamiento en la que también se deben atender a las dinámicas de grupo y la forma en la que la palabra circula a los fines de detectar si todos/as se sienten con el derecho de exponer su punto de vista.

Por último, esa invitación al debate, al cuestionamiento respecto del propio trabajo debería tornarse coextensiva a la propia instancia de la puesta en escena ya que, al ser éste un proceso de aprendizaje, quizás un ojo atento que no es el de quien asume la dirección, puede descubrir la potencia de una imagen que irrumpe. La actividad docente debe ser la de generar las condiciones para el diálogo democrático dentro del grupo y, también, entre los diferentes grupos durante la evaluación como se señala seguidamente.

La instancia de la evaluación también enseña a mirar

Otra instancia que resulta fructífera para indagar sobre esa interrelación de imágenes en función de la pregunta por el género, es en la instancia de la evaluación. La modalidad privilegiada es la de visionado de todos los trabajos en el espacio áulico para su comentario entre el estudiantado y las y los docentes. La

posibilidad de ver resultados diversos productos de procesos semejantes por parte de otras compañeras y compañeros habilita la posibilidad de generar una conciencia y reflexión situada en y desde el propio trabajo. A través del comentario de pares surgen, también, las preguntas por los modos en que fueron resueltas algunas dificultades. Por tanto, el conocimiento circula en el espacio del aula nutriendo las experiencias ajenas. Aquí, cobra especial importancia la capacidad de la o el docente de guiar el debate estableciendo al género como marco desde el cual analizar los cortometrajes. Una posibilidad es preguntar por las motivaciones que orientaron al *découpage* (Aumont, 2013) elegido para filmar los cuerpos de las actrices y actores, o, en qué medida la interacción con la cámara los posiciona “en otro lugar”, tensionando lo *efectos* del género producidos en él previos al trabajo artístico. Corresponde suscitar en las y los estudiantes la posibilidad de enunciar en qué grado la obra propuesta se distancia o no, de otros discursos, de las imágenes de referencia que reproducen el binarismo en las identidades de género.

El riesgo al que debe estar atento el cuerpo docente durante ese momento, es al hecho de no convertir al plenario en un fuero en el cual se señalen qué producciones son las “políticamente correctas” en tanto promueven diversidad de género en sus diégesis y cuáles serían “peligrosas” porque la obturan. En todo caso, lo que compete ahí es poder introducir al debate el juego entre la dimensión de la realización como instancia política y, además, la complejidad de la circulación cuyo potencial para disputar sentido, en tanto representación, radica, justamente, en la medida en que la obra puede servir como excusa para el debate.

Sobre la mirada que construye este artículo

Este artículo mira un fenómeno que se suscita en los procesos de enseñanza-aprendizaje de futuros realizadores y realizadoras audiovisuales. A través del lenguaje, lo construye como espacio de diálogo necesario para abrir la reflexión hacia los modos en que otros cuerpos son mirados. Aunque, probablemente, queden “fuera de campo” otros niveles para pensar la relación entre género y enseñanza del lenguaje audiovisual, vale la pena destacar que la intención es recuperar al cuerpo en ese acto de mirar, el cuerpo del mirante y del mirado cuyas características han sido atravesadas por esa tecnología que es el género. Es a través de la pregunta por esa relación entre cuerpos en las instancias de co-presencia de la puesta en escena, que pueden irrumpir en las y los estudiantes potentes reflexiones.

Porque en este juego mayéutico de preguntas al estudiantado, son ellas y ellos quienes deben articular palabras con imágenes, explicitar los sentidos del *découpage* elegido para cada escena. Implica elegir cuáles son los planos simbólicos o metafóricos y organizar el trabajo de las áreas para alcanzar el grado de manipulación de la puesta en escena propuesto (Perona, 2010, p. 58). Todo esto sienta las bases para que, llegada la instancia de rodaje, *se pueda abrir el juego a la mirada* suspendiendo, momentáneamente, toda la planificación racional previa con fines de dejarse afectar por esos otros cuerpos presentes que son objeto del ojo (y la cámara).

Porque esa afectación es la que permite pasar del movimiento de la mirada a *posarla* para encontrar dónde radica la contradicción entre las representaciones de género asumidas como “normales” y las que han quedado invisibilizadas. Todos los interrogantes realizados a las y los estudiantes quizás no deban ser más que una *invitación a jugar* para aprender a mirar con ojos nuevos lo que ya se ha visto. En definitiva, jugar a viajar *clandestinamente* como propone Ruiz. Desarrollar el don de esa *doble visión* a través de “ver una cinta no ya en su secuencia narrativa que se da efectivamente a ver, sino el potencial simbólico y narrativo de las imágenes y de los sonidos aislados del contexto” (2000, p. 125). Y se agrega aquí: el potencial simbólico y narrativo de *los cuerpos representados y de los cuerpos que trabajan* en esa producción de imágenes, comprendidos todos como actores que interpretan distintos géneros en la escena de cada sociedad.

Bibliografía

- Aumont, J. (2013). *El cine y la Puesta en Escena*. Buenos Aires: Colihue.
- Chow, R. (2001). A Phantom Discipline. *PMLA*, 116(5), 1386-1395.
- De Lauretis, T. (1991). La tecnología del género. En C. R. Escandón (Comp.) y G. E. Bernal (Trad.), *El género en perspectiva* (pp. 231-278). Ciudad de México: UAM.
- Didi Huberman, G. (2010). La doble distancia. En *Lo que vemos, lo que nos mira* (pp. 93-110). Buenos Aires: Manantial.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16(3), 6-18.
- Perona, A. M. (2010). *Ensayos sobre video, documental y cine*. Córdoba: Brujas.
- Ruiz, R. (2000). W. Rojas (Trad.), *Poética del Cine* (1.ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- Russo, E. A. (2012). Cine: Una puesta en otra escena. Quince años después. En J. La Ferla y S. Reynal, *Territorios audiovisuales: Cine, video, televisión, instalación, documental, nuevas tecnologías, paisajes mediáticos* (pp. 49-64). Buenos Aires: Librería.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Touza, S. (2020). La corporalidad de la atención y el deseo de dispositivos. En A. M. Tello (Ed.), *Tecnología, política y algoritmos en América Latina* (pp. 209-221). Viña del Mar: CENALTES Ediciones.

Fuentes

Fernández-Savater, A. (18 de diciembre de 2010). Las imágenes son un espacio de lucha. *Público*. Recuperado de <https://blogs.publico.es/fueradelugar/183/las-imagenes-son-un-espacio-de-lucha>.

Ignacio Jairala

Licenciado en Cine y Televisión por la Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido productor del cortometraje queer independiente *Río* (dir. Buontempo, M.), actualmente en postproducción. Durante el transcurso de su formación de grado ha desarrollado, de manera continua desde el año 2014, Ayudantías de Alumno en cátedras como *Realización Audiovisual 2*, *Realización Cinematográfica*, *Introducción a los Estudios Audiovisuales* y *Arte y Modernidad* del Dpto. de Cine y Televisión de la Facultad de Artes, así como también en el programa de Investigación “Discurso Social. Lo visible y lo enunciable” del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales.

Contacto: ijairala@gmail.com / ijairala@unc.edu.ar

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9661-0310>

Cómo citar este artículo:

Jairala, I. (2020). Mirar con el lente del género: reflexiones acerca de la puesta en escena y la enseñanza de la realización audiovisual. *TOMA UNO*, 8(8). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/30782>.

