



Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea (A-1369)

**Tecnicatura Superior en la Redacción de Textos**

*buen*

**EL ~~MA~~TRATO**

**EL DESAFÍO DE NOVELIZAR UN CORTOMETRAJE  
Y ADAPTARLO AL LECTOR INFANTIL**

**Autor:** Ariel Ferraro

**Tutora:** Adriana Santa Cruz

**Modalidad:** Presencial

**Fecha de entrega:** 23 de noviembre de 2017

## ÍNDICE

EL PUNTO DE PARTIDA .....	6
EL VÍNCULO ENTRE EL CINE Y LA LITERATURA.....	7
EL PASO DE UN LENGUAJE A OTRO.....	8
LOS TRES TIPOS DE NOVELIZACIÓN.....	10
LA EXPERIENCIA DE CONVERTIRSE EN OTRO TIPO DE EMISOR.....	10
LA NARRATIVIDAD COMO RASGO EN COMÚN.....	12
EL TEMA, LA HISTORIA Y EL ARGUMENTO .....	12
LA IDENTIFICACIÓN DE LA ESTRUCTURA .....	15
LA NECESIDAD DE TRANSFORMAR UN LENGUAJE.....	16
EL TIPO DE TRANSPOSICIÓN .....	17
LA OPORTUNIDAD DE ENRIQUECER EL RELATO .....	18
LA DRAMATIZACIÓN DEL CONFLICTO INTERNO .....	18
LA FORMA DE PRODUCIR SIGNIFICADOS.....	20
SIMULTANEIDAD O LINEALIDAD .....	21
EL MOMENTO DE APORTAR PALABRAS A LOS SUCESOS .....	22
LA ADAPTACIÓN AL LECTOR INFANTIL.....	24
LA DETERMINACIÓN DE LA EDAD.....	25
LA SELECCIÓN DE LAS PALABRAS .....	26
UNA CARACTERÍSTICA DEL ARGUMENTO .....	26
LA ELECCIÓN DE LOS RECURSOS LITERARIOS.....	27
LA COMPARACIÓN.....	27
EL DIMINUTIVO.....	28

LA REPETICIÓN .....	28
LA ALITERACIÓN Y LA ONOMATOPEYA .....	29
LA CIFRA .....	29
EL PERFIL DE LOS PERSONAJES .....	30
LOS NOMBRES DE LOS PROTAGONISTAS.....	31
EL DESENLACE FELIZ .....	32
CERRAR EL CÍRCULO .....	32
ANEXO: PRIMERA VERSIÓN DE LA <i>NOUVELLE</i> .....	34
BIBLIOGRAFÍA .....	53

*Quiero expresar mi agradecimiento a Adriana Santa Cruz por su permanente disposición, por su compromiso como tutora y por su generosidad para brindarme aportes valiosos durante todas las etapas de este trabajo.*

*Deseo agradecer a Osvaldo Beker por haber sumado caminos reveladores a mi búsqueda de material bibliográfico.*

*Finalmente, quiero darles las gracias a todos los docentes del Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea por haberme transmitido conocimientos, técnicas y experiencias que han marcado un antes y un después en mi forma de escribir.*

*Si usted quiere producir una rosa, no tomará la flor  
y la pondrá en la tierra. Esto no daría como resultado otra rosa.  
En cambio tomará la semilla y la sembrará. De ella crecerá otra rosa.*

Lewis Milestone

## EL PUNTO DE PARTIDA

Dicen que la cuarta parte de los niños del mundo sufren maltrato escolar. Dicen que muchos de ellos, cuando se convierten en adultos, conservan ese recuerdo como una herida abierta que segrega angustia y mantiene vivo el dolor. Puedo afirmar que, en mi caso, ocurrió el fenómeno contrario. Si bien hace un tiempo formé parte de esa cuarta porción de la humanidad, hoy puedo decir que la presencia de aquella etapa escolar se fue desvaneciendo con el paso de los años. Puedo dar cuenta de que mi mente logró intervenir en mi memoria y desmembrar los malos recuerdos para aplacar el dolor, para aliviar el sufrimiento. Entonces, aquel tiempo de maltratos se convirtió primero en un hecho lejano, después en una vivencia cada vez más etérea y, por fin, en una evocación que desapareció como el trazo de un lápiz que un niño borra sobre un cuaderno. Sin embargo, a veces la memoria parece comportarse como el papel: por más que uno borre el trazo negro, un surco incoloro queda marcado en la hoja y se hace visible cada vez que surge la oportunidad de observarlo a contraluz.

Esa oportunidad se hizo presente de la forma menos pensada. Corría el último semestre del año 2016, y yo cursaba la materia "Guion de cine y televisión" en el Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea. Cierta día, durante esa cursada, la docente nos solicitó a los alumnos que pensáramos ideas para escribir un cortometraje. Una de las historias que irrumpieron en mi mente iluminó aquel surco invisible. Quién sabe por qué mecanismo inconsciente, una de esas ideas abordaba el tema del maltrato escolar. Quiso el destino que, entre las cinco propuestas que presenté en la clase, la del *bullying* resultó la ganadora. A partir de aquel momento, durante más de tres meses me dediqué a transformar esa idea en un *story line*, ese *story line* en un argumento, y ese argumento en el guion de un cortometraje titulado *El buen trato*. Cuando la profesora evaluó el trabajo, opinó que el filme, una vez producido, resultaría de interés para ser proyectado en las escuelas. Poco tiempo después, mientras yo me disponía a conseguir recursos económicos para materializar la obra audiovisual, me propuse un nuevo desafío: transformar ese guion inédito en mi primera obra literaria. Con ese objetivo, decidí realizar el presente trabajo.

A través de este ensayo, intentaré dar cuenta del camino que recorrí para convertir el guion de *El buen trato* en una *nouvelle* dirigida a un lector infantil. En primer lugar, exploraré algunos vínculos entre el cine y la literatura, buscaré profundizar en el

concepto de transposición entre ambos lenguajes y citaré casos de algunas películas que han sido novelizadas. En segundo lugar, realizaré la transposición propiamente dicha y comentaré los distintos desafíos que requirió el proceso, con el propósito de aportar pautas a otros redactores o escritores que deseen abordar un trabajo similar. En tercer lugar, reflexionaré sobre la adecuación del texto al lector infantil y analizaré algunas características de la literatura dirigida a ese tipo de narratario.<sup>1</sup> Con el fin de aproximarme a los objetivos mencionados, emplearé referencias teóricas de autores como Marta Frago Pérez, Francisco Gutiérrez Carbajo, Sara Martín Alegre, Agustín Faro Forteza, Umberto Eco, Syd Field, Gérard Genette, Robert McKee, Carlos Sorín, Robert Stam, Eugene Vale, Jean-Claude Carriere, Pascal Bonitzer, Dora Pastoriza de Etchebarne y Federica Domínguez Colavita, entre otros.

En otro orden de cosas, quisiera referirme al uso que procuraré brindarle al material obtenido. A partir de la opinión que me proporcionó aquella profesora de guion, continuaré en la misión de obtener los medios necesarios para producir el cortometraje con el objetivo de proyectarlo en instituciones educativas. Y sumaré también otro desafío: el de intentar acercar la obra literaria a las editoriales, con el deseo de que resulte de interés para ser publicada. Así, buscaré hacer realidad el sueño de llevar a las escuelas el filme acompañado del libro. Entonces, cuando las luces de la proyección cinematográfica se apaguen, los alumnos recibirán en sus manos un ejemplar de la nouvelle. De esta manera, podré utilizar el valor que poseen ambos tipos de expresiones artísticas para transmitir enseñanzas y materializaré una pequeña contribución para ayudar a abrir debates sobre una problemática que afecta a la cuarta parte de los niños del mundo.

## **EL VÍNCULO ENTRE EL CINE Y LA LITERATURA**

Antes de iniciar el trabajo de transposición, el primer paso fue explorar el origen de las relaciones entre el lenguaje audiovisual y el literario. Recorriendo la historia observé que cuando nació el cine, allá por 1895, la expresión literaria sumaba ya miles de años de vida. Por lo tanto, no es extraño que haya servido de guía y de inspiración para el desarrollo de argumentos en el arte audiovisual. Según la guionista e investigadora Marta Frago Pérez (2005), los primeros grandes cineastas se apoyaron en la tradición

---

<sup>1</sup> Gérard Genette, uno de los creadores de la narratología, denominó “narratario” o “destinatario del relato” al lector virtual a quien un narrador dirige su discurso. El narratario no debe confundirse con el lector real, quien es la persona física que lee el texto.

literaria para desarrollar las convenciones narrativas cinematográficas y utilizaron sus argumentos como base para la creación de historias fílmicas. El tiempo dio cuenta de que estas prácticas no fueron aisladas ni se limitaron a las etapas tempranas de la cinematografía, sino todo lo contrario: se han mantenido y fortalecido hasta nuestros días. En lo referente a este vínculo, y desde un punto de vista contemporáneo, el escritor Francisco Gutiérrez Carbajo afirmó:

En una sociedad impregnada por los recursos de los medios de comunicación de masas y en la que llegan a ser habituales expresiones como "hibridación de los lenguajes" o "canibalización de los discursos", quizá convenga recordar que una buena parte de los procedimientos utilizados por manifestaciones como el cine deriva de los recursos de la lengua literaria (2016: 331).

## **EL PASO DE UN LENGUAJE A OTRO**

Como podemos observar, el cine se vale de la literatura desde su origen, pero no ocurre lo mismo en el sentido inverso. Es decir, la literatura, por ser miles de años más antigua que el arte audiovisual, no ha desarrollado el hábito de recurrir a él para alimentar sus historias. Entonces, no resulta extraño que sea mucho mayor la cantidad de películas basadas en novelas que el conjunto de obras literarias inspiradas en filmes. Tal vez por este motivo, la bibliografía referida a la interacción entre ambos lenguajes aborda mayoritariamente el paso de la novela al cine —proceso que los cineastas suelen denominar "adaptación"— y no viceversa. Otro factor que probablemente influya en este fenómeno es el hecho de que las novelas basadas en películas son consideradas por muchos teóricos como trabajos carentes de méritos literarios. Acerca de esta problemática, la investigadora y docente Sara Martín Alegre (2015) dijo que las novelizaciones constituyen un caso muy singular de escritura narrativa, ya que suelen ser encargos que formalizan los estudios de cine como parte de las campañas publicitarias de sus películas y que se publican antes de los estrenos para despertar el interés de los futuros espectadores.

Al respecto, Martín Alegre (2015) agregó que las novelizaciones de guiones cinematográficos constituyen ejercicios generalmente superficiales que rellenan el contenido sugerido tanto por los diálogos como por las acotaciones básicas expresadas en el guion. Además, manifestó: "Como no se espera que se valgan por sí mismas como novelas, los novelizadores rara vez invierten mucho esfuerzo en escribirlas; generalmente, son vistas por los escritores encargados de acometerlas como una pieza



fácil de escribir, ajena a sus propios intereses artísticos".<sup>2</sup> Sin embargo, a modo ilustrativo, la investigadora mencionó que una excepción a esta regla general es *Abyss*, la novelización escrita por Orson Scott Card sobre la película homónima dirigida por el cineasta James Cameron.

## EL ESTIGMA DEL NOVELIZADOR

Uno de los escritores más reconocidos en el mundo por sus novelizaciones es el norteamericano Alan Dean Foster. Este autor no solamente ha escrito numerosas novelas originales de ciencia ficción sino también, a lo largo de cuatro décadas, ha realizado la transposición literaria de más de treinta películas. Entre ellas podemos mencionar *Star Wars*, *Alien*, *Transformers*, *Star Trek* y *La cosa* (Alejandro Caveda, 2008). A propósito del estigma que sufren las novelizaciones por ser consideradas obras menores, Foster señaló: "Si tomas un libro como *Matar a un ruiseñor* y le quitas tres cuartas partes, ganas un Oscar al mejor guion adaptado. Pero si coges un guion, y lo enriqueces con tres cuartas partes originales, que es algo mucho, mucho más complicado, parece que has hecho una obra menor".<sup>3</sup> Por otra parte, en lo concerniente al objetivo específico que él persigue a través de sus novelizaciones, manifestó:

Para algunos, el trabajo consiste simplemente en introducir en el guion el relleno suficiente como para sacar de ahí una novela de unas 200 páginas, y eso es algo que puede hacerse con el mínimo esfuerzo, pero yo veo la novelización como una oportunidad de dar respuesta a preguntas que la película pasa por alto. Y, sí, eso implica la amenaza de explicar cosas que el director preferiría que quedaran envueltas en un halo de misterio. Con *Aliens* quise hablar de la estructura biomecánica de la criatura, cómo rotaba una articulación en particular, el funcionamiento de esa boca telescópica... Cosas que, cuando estás viendo la película, te interesan y de las que querrías saber más, pero todo va demasiado rápido para detenerse en ello. Y las motivaciones del alien; ¿qué mueve a los aliens a actuar como lo hacen? Es algo que en las películas no tienes tiempo de explorar, al menos no en la primera. Yo intenté hacerlo en mis libros.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Sara Martín Alegre "De la pantalla al papel: La novelización de *Abyss* (1989) de James Cameron por Orson Scott Card (1997)" [en línea], en *Bellaterra: Departament de Filologia Anglesa i de Germanística, Universitat Autònoma de Barcelona*, Barcelona, 2015 [consultado el 19 de julio de 2017]. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/78527965.pdf>

<sup>3</sup> Miqui Otero "No hay quien acabe con el arte de novelar películas" [en línea], en *El País*, Madrid, 2014 [consultado el 15 de julio de 2017]. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2014/09/05/icon/1409913582\\_337544.html](https://elpais.com/elpais/2014/09/05/icon/1409913582_337544.html)

<sup>4</sup> Hamilton Morris "El novelizador" [en línea], en *Vice España*, Madrid, 2012 [consultado el 31 de julio de 2017]. Disponible en: <https://www.vice.com/es/article/zn9vmj/el-novelizador-0000213-v6n9>

## **LOS TRES TIPOS DE NOVELIZACIÓN**

Martín Alegre (2015) agrupó las novelizaciones en tres categorías. En primer lugar, mencionó las que se independizan del guion y se basan no en la diégesis del filme sino en el desarrollo de nuevas historias en función de sus personajes. A esta categoría pertenecen las novelas derivadas de *Alien* y de la serie *Predator*. En segundo lugar, se encuentran aquellas obras literarias que surgen de guiones originales, como la de Graham Greene titulada *El tercer hombre*, que se basa en el guion de la película homónima. Otro ejemplo de esta categoría lo constituye la novela de Arthur Clarke *2001: Una odisea espacial*, basada en el guion original que él escribió junto con Stanley Kubrick para la película que lleva el mismo título. En tercer lugar, se sitúan las novelizaciones de guiones que, a su vez, fueron basados en obras literarias. Dos ejemplos de este tipo de obras son aquellas derivadas de los filmes *Frankenstein* y *Drácula*, cuyos guiones eran, a su vez, adaptaciones de las novelas clásicas de Mary Shelley y de Bram Stoker respectivamente.

En relación con la mencionada clasificación, el presente trabajo se encuadra dentro de la segunda categoría, ya que se trata de una nouvelle basada en un guion cinematográfico original. Por cierto, debo confesar que novelizar un guion que aún no ha sido convertido en una película me proporcionó una mayor libertad creativa a la hora de desarrollar el texto literario. De hecho, el futuro lector no contará con un antecedente —un filme— con el que comparar la nouvelle o con el que valorar hasta qué punto logré ser fiel a su historia o a los rasgos de sus personajes. Entonces, contaré con la tranquilidad de evitar esa incómoda pregunta que invita a pensar si es mejor el libro o resulta superior la película. No obstante, dicha libertad me genera una responsabilidad: la de lograr que la obra literaria tenga un valor en sí misma y resulte atractiva para el lector, sin contar con el impulso que habitualmente le imprime a una novela el estar basada en una expresión cinematográfica.

## **LA EXPERIENCIA DE CONVERTIRSE EN OTRO TIPO DE EMISOR**

A la hora de abordar la novelización, analicé el cambio que significa pasar de ser un guionista a constituirme en un escritor. La experiencia laboral me ha enseñado que, cada vez que escribo un guion, debo aceptar una premisa de antemano: no seré el único autor de la obra que finalmente le llegará al público. Es decir, como guionista, sé que me

constituyo en un integrante de lo que la lingüista Catherine Kerbrat Orecchioni denominó “cadena de emisores”.<sup>5</sup> Se trata de un tipo de emisor compuesto por varios emisores individuales que trabajan en forma complementaria con un objetivo en común. El cine presenta un claro ejemplo de esta categoría de emisor, así como lo hace el teatro: «...en la comunicación teatral el emisor original (el autor) es “relevado” por una serie de emisores *interpretantes* (director, actores, decorador, etc.)». <sup>6</sup> Por su parte, al abordar esta misma problemática, el teórico Robert Stam afirmó: “...el filme casi siempre es un proyecto colaborativo, que como mínimo moviliza a un equipo de cuatro o cinco personas y como máximo un elenco, un equipo y un personal de apoyo de cientos”.<sup>7</sup>

Otro aspecto que identifica el trabajo de un guionista es la mutabilidad de su obra. Aun después de haber sido escrito, un guion continúa en permanente estado de transformación. Al respecto, los guionistas Jean-Claude Carrière y Pascal Bonitzer sostuvieron: “Desde el guion a la película, la mutación es total. Así que el guion tendrá siempre el estatuto de un objeto transicional, cuya fiabilidad está sujeta a todas las dudas, a todas las refundiciones (1998: 101).” Y agregaron: “Un guion, mucho más allá del primer día de rodaje de una película, siempre es susceptible de ser modificado, reelaborado, para cambiar sea tal diálogo, sea tal escena [...] sea también, incluso, el curso de los acontecimientos (93).” En otras palabras, la intervención de la referida cadena de emisores no solamente abarca el área de acción específica de cada emisor (la actuación, la dirección, la iluminación, el montaje, etc.), sino además modifica el texto escrito por el guionista.

Muy diferente es el proceso de producción de una obra literaria, en el que solo el escritor cuenta con la posibilidad de modificarla hasta el momento previo a la confección de los originales para la impresión del libro. Además, aunque pueda recibir alguna sugerencia de su editor o de su corrector, el autor literario posee la certeza de saber que aquel texto que él dé por terminado será exactamente igual al que reciban sus lectores. Esta modalidad le permite al escritor poseer el control sobre su obra desde el principio hasta el final. Entonces podemos conjeturar que, en contraposición con la mencionada “cadena de emisores” postulada por Kerbrat Orecchioni, un escritor

---

<sup>5</sup> Citado en AA.VV. (2012) *Lengua y Comunicación I. Lecturas*, Buenos Aires: Ediciones Mallea, pág. 96.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Robert Stam “Más allá de la fidelidad: la dialógica de la adaptación” [en línea], en *Ubacyt 2014-2017. Sitio perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*, Buenos Aires [consultado el 28 de mayo de 2017]. Disponible en: [goo.gl/oHJRxs](http://goo.gl/oHJRxs)

representa un caso de emisor único, es decir, de una sola persona que se constituye en el sujeto enunciador del mensaje. No obstante, es oportuno aclarar que, según esta lingüista (1997), la instancia emisora dentro del discurso literario se encuentra siempre desdoblada en autor/narrador.<sup>8</sup>

## **LA NARRATIVIDAD COMO RASGO EN COMÚN**

A partir de los conceptos generales ya analizados, me propuse plantear el trabajo de novelización como una oportunidad de descubrir qué puede aportar la literatura a una historia pensada para el formato audiovisual. Así es como, para definir los aspectos que diferencian ambas formas expresivas, decidí primero indagar en los atributos que poseen en común. Con dicho objetivo, observé que tanto el cine como la literatura son capaces de narrar. A propósito, el filólogo Agustín Faro Forteza señaló: "La relación central entre la novela y el filme hay que buscarla en su condición de relatos y, como tales, en la presencia efectiva de la narratividad, es decir, la existencia de un narrador que cuenta una historia desde una óptica particular" (2006: 21-22). Entonces, sabemos que la presencia de una historia implica un desarrollo de acciones, lo que nos lleva a definir otra homología entre el cine y la narrativa literaria: tal como mencionó Umberto Eco, ambas son "artes de acción" (1970: 197). Ampliando este concepto, el escritor y filósofo italiano definió:

...entiendo «acción» en el sentido que da al término Aristóteles en la *Poética*: una relación que se establece entre una serie de acontecimientos, un desarrollo de hechos reducido a una estructura de base. Que después esta acción en la novela sea «narrada» y en el cine «representada» [...] no invalida el hecho de que en ambos casos se estructure una acción (aunque sea con medios distintos) (197).

## **EL TEMA, LA HISTORIA Y EL ARGUMENTO**

Después de entender que el cine y literatura poseen la capacidad de estructurar acciones, la siguiente etapa consistió en determinar cuáles eran las acciones que yo debía transponer. Con este objetivo me propuse recordar tres características del guion de *El buen trato*: el tema, la historia y el argumento. En primer lugar, el "tema" es el asunto del que trata la obra, la problemática que estará presente durante su desarrollo, es decir: el maltrato escolar. En segundo lugar, la "historia" o "diégesis" constituye, como señaló

---

<sup>8</sup> La elección del tipo de narrador para la nouvelle *El buen trato* es comentada en la página 19 del presente trabajo.

Faro Forteza, "el acontecimiento que se ha de expresar" (2006: 53) y "el contenido, la cadena de sucesos más los personajes y la situación" (55). Teniendo en cuenta esta definición, con el objetivo de especificar la historia que narra el cortometraje, transcribo el story line<sup>9</sup> que desarrollé como primer paso previo a la escritura del guion:

*Manu es un niño que disfruta yendo a la escuela, pero soporta el maltrato cotidiano de Ramiro, quien lo envidia por sus buenas notas y lo agrede con la ayuda de otros compañeros en forma cada vez más violenta. Un día, para festejar su cumpleaños, Manu lleva al aula una torta. A medida que la prueban, sus compañeros caen al piso y quedan inmóviles, pero Ramiro permanece en pie, aterrado por pensar que va a morir como los demás. Finalmente, los chicos caídos se levantan y, en complicidad con Manu, le demuestran a Ramiro que entre todos le hicieron una broma para brindarle una enseñanza.<sup>10</sup>*

En tercer lugar, daré cuenta del "argumento", al que podemos definir como el conjunto de acciones que realizan los personajes desde el principio hasta el final de la historia. Se trata de un texto que no incluye descripciones ni diálogos, salvo que estos posean un valor argumental, y prioriza aquellos tipos de segmentos que Roland Barthes denominó secuencias nucleares.<sup>11</sup> Con otras palabras, el escritor francés Antoine Cuca también puntualizó detalles sobre el argumento: "...constituye un desarrollo completo de la historia a la luz de consideraciones estructurales. Su elaboración presupone el hallazgo del tiempo en el relato, de los personajes, de las acciones y de las situaciones".<sup>12</sup> Teniendo en cuenta estas premisas, transcribo a continuación el argumento que desarrollé como etapa posterior al story line y como segundo paso, previo a la escritura del guion. Este mismo argumento servirá como base para realizar la obra literaria, dado que describe acciones y, como ya hemos mencionado, la capacidad de contar acciones es una cualidad común a ambas formas de expresión:

*Manu, un alumno de sexto grado, se encuentra de pie junto al pizarrón de un aula escolar. Mientras una maestra y treinta compañeros lo observan, él narra la fábula "La zorra y el labrador" y cuenta su moraleja: "Tarde o temprano, el mal que hacemos nos vuelve". La maestra lo felicita. Manu camina sonriente hacia su pupitre. Mientras lo hace, un compañero le pega, otro lo empuja, otro le arroja un bollo de papel a la cabeza. Cuando se sienta, Manu grita porque*

---

<sup>9</sup> El guionista brasileño Doc Comparato definió el story line como un texto que se utiliza para designar, con el mínimo posible de palabras, el conflicto matriz de una historia. Este texto debe contener los puntos esenciales de la diégesis. Es decir, la presentación del conflicto, su desarrollo y su solución.

<sup>10</sup> Todos los fragmentos del *corpus* que se citan en este trabajo, ya sean del story line, del argumento, del guion o de la nouvelle, son escritos con letra cursiva.

<sup>11</sup> El semiólogo, filósofo, escritor y ensayista Roland Barthes denominó secuencias nucleares a aquellas instancias que constituyen el eje de una historia y que resultan imprescindibles para su desarrollo.

<sup>12</sup> Frank Baiz Quevedo "Aspectos teóricos y prácticos de la escritura del guion" [en línea], en *La página del guion* [consultado el 30 de mayo de 2017]. Disponible en: <http://www.lapaginadelguion.org/Contenido/Aspectos.html>

*se pincha con una chinche que alguien colocó sobre su silla. Ramiro lanza una carcajada. Otros compañeros se ríen en complicidad con él. La maestra les llama la atención y le sugiere a Manu que se siente junto a ella en la primera fila. Manu asiente y se aísla de sus compañeros.*

*Durante un recreo, sentado en un rincón del patio, Manu lee un libro en soledad. Otros compañeros juegan al fútbol. Entre ellos, Ramiro hace jueguitos virtuosos con la pelota y trata de lucirse frente a una compañera llamada Sofí. Sin embargo, ella no le hace caso y le sonrío a Manu. Con bronca, Ramiro le tira a Manu un pelotazo en la cara. Manu queda mareado. Sofí lo ayuda a retirarse del patio.*

*En un acto escolar, alumnos, padres y maestros cantan el himno. Manu es nombrado abanderado de la escuela. Todos lo aplauden, menos Ramiro que lo insulta en voz alta desde las gradas. Al compás de la marcha de San Lorenzo, Manu se retira del escenario llevando la bandera de ceremonia. Ramiro se desliza agazapado entre la gente y le atraviesa un pie en el camino. Manu tropieza y se desploma con la bandera. El acto se interrumpe. Los demás compañeros empiezan a mirar a Ramiro con desconfianza.*

*La directora de la escuela llama a la madre de Ramiro. En la dirección se reúnen ambas mujeres junto al niño. La directora le informa a la madre sobre las agresiones y le dice que tomaron la decisión de sancionar a Ramiro con una reducción horaria. Le explica que, durante un tiempo, el chico va a ir la escuela de 8:00 a 9:00, va a llevarse tarea para hacer en su casa y se va ir reincorporando en el horario habitual a medida que su conducta mejore.*

*En el patio, durante un recreo, algunos compañeros juegan al fútbol. Manu, sentado en un rincón, ayuda a Sofí a estudiar. Ella le pregunta si se siente mejor ahora que no está Ramiro. Manu asiente. Juntos salen felices de la escuela y caminan por la vereda. Cuando llegan a la esquina descubren que ahí los espera Ramiro junto a otros compañeros. Ramiro lo increpa a Manu, le arrebató la mochila, la abre, arranca hojas de los cuadernos y las arruga formando una pelota de papel con la que empieza a hacer jueguitos de fútbol. Manu trata de detenerlo, pero Ramiro lo tira al piso y lo pateó en las piernas. Un compañero frena a Ramiro, pero Manu queda dolorido y tendido en la vereda.*

*Al día siguiente, Manu llega a la escuela rengueando y entra al aula con una torta de cumpleaños. Los compañeros le cantan el "Cumpleaños feliz". Manu sopla las velitas, corta porciones y las reparte. A medida que las prueban, los chicos caen al piso y quedan inmóviles. El único que permanece en pie es Ramiro, aterrado por pensar que va a morir como los demás. Manu clava su mirada en él. Ramiro huye hacia un rincón del aula y se refugia bajo un pupitre. La sombra de Manu se acerca a Ramiro, quien se arrodilla y le suplica que no lo mate.*

*De pronto, Sofí tose, se levanta del piso y empieza a hablar. Los demás chicos caídos también se incorporan. En complicidad con Manu, rodean a Ramiro, se ríen de él y le demuestran que entre todos hicieron un trato para gastarle una broma y brindarle una enseñanza. Manu se acerca a Ramiro y le recuerda la moraleja de la fábula que contó en clase: "El mal que les hacemos a los demás nos vuelve a nosotros, por eso en la vida no hay que vengarse y hay que aprender a perdonar". Entonces, le dice que él lo perdona por el maltrato y le da la mano en son de paz. Ramiro acepta. Los demás compañeros aplauden.*

## LA IDENTIFICACIÓN DE LA ESTRUCTURA

El siguiente paso fue dar cuenta de la estructura que sostiene el citado argumento y que fue desarrollada sobre pautas acuñadas por Syd Field. Este guionista señaló que toda historia consta de tres partes: "Un principio, un medio y un final. El principio corresponde al Acto I, el medio al Acto II y el final al Acto III" (1990: 25). En el decir de Field, el primer acto se enmarca en un contexto dramático conocido como "planteamiento", el segundo desarrolla una "confrontación" y el tercero genera una "resolución" entendida no necesariamente como el final de la historia sino como la solución del guion. Ahora bien, dentro de esta estructura dramática, cada acto da paso al siguiente a través de un *plot point*: un punto de giro que impulsa el relato y produce un cambio irreversible en la historia. Según Field, "los plot points al final de cada acto son los puntos de anclaje de la acción dramática. Mantienen todo unido. Son las guías, metas, objetivos o puntos de destino de cada acto, forjan eslabones en la cadena de acción dramática" (207).

Aplicando el paradigma de Field al argumento de *El buen trato* podemos comprender su esquema estructural. El primer acto plantea una escena cotidiana en un aula, que comienza en una situación de aparente estabilidad hasta que sobreviene el primer punto de giro: *Cuando se sienta, Manu grita porque se pincha con una chinche que alguien colocó sobre su silla. Ramiro lanza una carcajada. Otros compañeros se ríen en complicidad con él. La maestra les llama la atención y le sugiere a Manu que se siente junto a ella en la primera fila.* Esta situación genera el desarrollo del segundo acto, en el que la confrontación crece hasta que el maltrato llega a un grado de violencia culminante. A continuación, cuando el protagonista lleva al aula una torta de cumpleaños, se produce el segundo punto de giro: *Manu sopla las velitas, corta porciones y las reparte. A medida que las prueban, los chicos caen al piso y quedan inmóviles. El único que permanece en pie es Ramiro, aterrado por pensar que va a morir como los demás.* Estos acontecimientos impulsan el desenlace, donde se revela que los compañeros no estaban muertos y que habían hecho un trato con el protagonista para brindarle una enseñanza a Ramiro.

Además, Field estableció el llamado "punto medio" (94) del guion —también denominado "punto de resolución aparente"—, que se sitúa en la mitad del segundo acto. Se trata de un incidente, un acontecimiento, un diálogo o una decisión que genera

una falsa resolución del conflicto y que, además, logra que la situación empeore. En *El buen trato*, el punto de resolución aparente se produce cuando la directora de la escuela sanciona a Ramiro con una reducción horaria como medida disciplinaria para mejorar su conducta. En principio, esta acción introduce calma en los acontecimientos y alivia la tensión del protagonista. Sin embargo, con el tiempo no hace más que multiplicar la bronca y la agresividad del antagonista. Conforme a estas premisas, decidí plantearme el ejercicio de mantener en la nouvelle la misma estructura de tres actos que presentaba el guion, incluyendo los dos puntos de giro y el punto medio de resolución aparente.<sup>13</sup>

## LA NECESIDAD DE TRANSFORMAR UN LENGUAJE

Resulta evidente que la versión literaria de una obra fílmica implica el nacimiento de un texto original y distinto del que fue tomado como punto de partida. Este fenómeno se debe a que un guion es, ante todo, un texto de naturaleza descriptiva, cuyo valor no radica en la belleza de la prosa sino en el encadenamiento de las acciones y en su enunciación mediante oraciones breves de estructura sencilla. Entonces, uno de los primeros desafíos a la hora de realizar la transposición fue el de evitar caer en un simple traslado de esas descripciones al formato literario. Pero, ¿qué habría ocurrido si no se hubiera evitado? Para imaginar el efecto que provocaría un texto literario escrito con estilo audiovisual, basta recordar el cuento de Julio Cortázar "Cortísimo metraje". En esta obra, el autor de *Rayuela* realiza el experimento de parodiar el lenguaje de un guion (como lo indica el mismo título del cuento). Por consiguiente, se trata de un texto que describe acciones sin la utilización de ornamentos, con economía de palabras y con una falta evidente de conectores textuales, entre otras características, como puede observarse a continuación:

Automovilista en vacaciones recorre las montañas del centro de Francia, se aburre lejos de la ciudad y de la vida nocturna. Muchacha le hace el gesto usual del auto-stop, tímidamente pregunta si dirección Beaune o Tournus. En la carretera unas palabras, hermoso perfil moreno que pocas veces pleno rostro, lacónicamente a las preguntas del que ahora, mirando los muslos desnudos contra el asiento rojo. Al término de un viraje el auto sale de la carretera y se pierde en lo más espeso. De reojo sintiendo cómo cruza las manos sobre la minifalda mientras el terror crece poco a poco. Bajo los árboles una profunda gruta vegetal donde se podrá, salta del auto, la otra portezuela y brutalmente por los hombros. La muchacha lo mira como si no, se deja bajar del auto sabiendo que en la soledad del bosque. Cuando la mano por la cintura para arrastrarla

---

<sup>13</sup> Cabe señalar que, en la nouvelle, el "punto medio de resolución aparente" se verá ligeramente desplazado en la línea temporal a causa de la incorporación de dos capítulos iniciales, tal como se explica en la página 18 del presente trabajo.



entre los árboles, pistola del bolso y a la sien. Después billetera, verifica bien llena, de paso roba el auto que abandonará algunos kilómetros más lejos sin dejar la menor impresión digital porque en ese oficio no hay que descuidarse.<sup>14</sup>

## EL TIPO DE TRANSPOSICIÓN

Antes de comenzar el trabajo específico de escritura, también me propuse definir el tipo de transposición que quería realizar. Para analizar los diferentes caminos posibles, consulté algunas definiciones proporcionadas por Gérard Genette en su libro *Palimpsestos*, donde refirió la transposición como un tipo de intertextualidad. Por una parte, explicó: "...defino la intertextualidad, de manera restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro" (1989: 10). Por otra parte, indicó que no existe una transposición inocente, que no modifique de una manera o de otra la significación del texto original, al que denomina hipotexto. De igual forma, mencionó: "...nadie puede pretender alargar un texto sin añadir texto y, por tanto, sentido, ni contar «la misma historia» desde otro punto de vista sin modificar, por lo menos, la resonancia psicológica" (375).

En cuanto al tipo de procedimiento, Genette indicó que una transposición implica siempre una mutación, y que esta, a su vez, puede responder a dos tipologías: "...una transformación puede aplicarse a un texto sin afectar o afectando su cuadro diegético. Por lo tanto, cabe distinguir entre transformaciones *homodiegéticas* y transformaciones *heterodiegéticas*" (378). En las heterodiegéticas, la acción cambia de marco, y los personajes que la sostienen, de identidad. Por el contrario, en las transformaciones homodiegéticas se produce la "fidelidad diegética", que consiste en "el mantenimiento de los nombres de los personajes, signo de *identidad*, es decir, de su inscripción en un universo diegético: nacionalidad, sexo, pertenencia familiar, etc." (379). Dadas estas pautas, decidí tomar la novelización como un caso de transposición homodiegética. Sin embargo, como se verá más adelante, sumé al relato nuevos acontecimientos y modifiqué nombres de personajes, lo que implicaría un acercamiento al tipo de transposición heterodiegética.

---

<sup>14</sup> Francisco Rodríguez Criado «Cuento breve recomendado: “Cortísimo metraje”, de Julio Cortázar» [En línea], en *Narrativa breve*, Cáceres, 2015 [consultado el 28 de mayo de 2017]. Disponible en: <https://narrativabreve.com/2015/04/cuento-julio-cortazar-cortisimo-metraje.html>

## LA OPORTUNIDAD DE ENRIQUECER EL RELATO

¿Cómo empezar, entonces, a aportarle al formato audiovisual las cualidades propias de la literatura? Siguiendo los consejos de Dean Foster, lo primero que me propuse fue "dar respuesta a preguntas que la película pasa por alto".<sup>15</sup> Con este objetivo, observé que el guion, al haber sido pensado en función de la brevedad requerida por un cortometraje, posee un tipo de comienzo denominado *in medias res*. Es decir, el relato comienza en el medio del conflicto —tras una breve situación de calma en el aula escolar, Ramiro maltrata a Manu—. En cambio, a la hora de escribir la nouvelle incorporé dos capítulos iniciales que cuentan por qué el protagonista y el antagonista se comportan del modo en que lo hacen. De esta manera, el relato literario pasó a tener un inicio denominado *ad ovo*: empieza por el origen de la historia. A modo de adelanto, transcribo a continuación fragmentos de los dos capítulos que se añadieron al comienzo del relato.<sup>16</sup>

*Cuando salió de la escuela, Manu caminó por la vereda con la cabeza agachada. Cuando llegó a su casa, no saludó a nadie. Y cuando entró en su dormitorio, dio un portazo tan fuerte que las paredes temblaron. Con el temblor, un oso de peluche se desplomó desde un estante y aterrizó en la cama. Manu dejó caer su mochila en el piso, se sacó el guardapolvo blanco y se recostó junto al osito. Lo abrazó, se quedó mirando el techo y pensó: "¡Qué injusta es la vida en la escuela!"*

[...]

*Siempre sucedía lo mismo: Chicle se alegraba cuando le hacía daño a alguien. Y cada vez que recibía un reto o un castigo por su mala conducta, ponía la misma excusa. Decía que a él también lo habían hecho sufrir. De hecho, su papá lo había maltratado desde muy chiquito hasta que un día, de buenas a primeras, lo había abandonado. Desde aquel momento, su mamá tuvo que salir a trabajar de día y de noche para poder darles de comer a él y a sus ocho hermanos. Entonces, la vida para Chicle pasó a ser una venganza.*

## LA DRAMATIZACIÓN DEL CONFLICTO INTERNO

Según se advierte en los tramos citados, la intención fue poner énfasis en las problemáticas individuales de los personajes principales. Sobre esta estrategia, el guionista Robert McKee manifestó que la capacidad de dramatizar el conflicto interno constituye una de las mayores fortalezas del texto literario respecto del lenguaje

---

<sup>15</sup> Hamilton Morris, art. cit.

<sup>16</sup> La primera versión de la nouvelle completa se transcribe en el anexo del presente trabajo (pág. 34).

audiovisual. En su libro *El guion*, McKee explicó que, si bien la vida interna de los personajes puede expresarse de manera efectiva en el cine, nunca podrá alcanzar la densidad o la complejidad con que es contada a través de una novela. Este fenómeno se debe a que, para transmitir ese tipo de conflicto, una película cuenta solamente con la posibilidad de utilizar el subtexto<sup>17</sup> mientras muestra los rostros de los actores para que imaginemos lo que les ocurre en su interior. En cambio, la capacidad que posee la prosa literaria de deslizarse dentro de la mente de los personajes permite verbalizar sus pensamientos, sus sensaciones y sus sentimientos que, de esta forma, quedan evidenciados ante el lector. A continuación, transcribo dos segmentos de la nouvelle en los que se observa dicho procedimiento:

*Así caminaron lentamente por la vereda. Los pajaritos cantaban en las ramas floridas de los árboles. Manu los sintió en su corazón y se preguntó si eso significaba estar enamorado. Alguna vez había escuchado que, cuando uno se enamora, siente mariposas en la panza. Pero nunca había oído nada sobre pajaritos en el corazón. Igual, esa sensación lo puso contento.*

[...]

*Manu pensó lo mismo que piensa siempre al escuchar el himno: «¿Por qué la última frase nos habla de "morir"? ¿Por qué todos aplauden ese juramento de muerte? ¿No sería mejor terminar el himno con una palabra positiva? ¿No sería bueno decir: "y juremos con gloria vivir"?»*

Como se puede observar, para dramatizar el conflicto interno opté por la construcción de un narrador omnisciente, ya que este tipo de narrador heterodiegético puede ingresar en la mente de los personajes y dar cuenta de su mundo interior. Si, en cambio, hubiera elegido desarrollar un narrador heterodiegético de tipo observador, su alcance se hubiera visto limitado por las acciones externas de los personajes —al igual que ocurre en el cine—, lo que me hubiera impedido ampliar el punto de vista brindado por el guion. Del mismo modo, podría haber optado por construir un narrador homodiegético de tipo protagonista o testigo. Sin embargo, en este caso habría podido expresar el conflicto interno de un solo personaje: de aquel que narra la historia. Otra alternativa hubiera consistido en construir un narrador de tipo múltiple, que permitiera la yuxtaposición de voces de distintos personajes a lo largo del relato, aunque esta opción habría resultado demasiado compleja para un lector infantil.

---

<sup>17</sup> En cine, se denomina subtexto a aquel tipo de contenido que no se transmite en forma explícita a través de los diálogos pero que, sin embargo, resulta comprensible para el espectador (pensamientos, sensaciones, emociones, motivaciones, creencias, etc.).

## LA FORMA DE PRODUCIR SIGNIFICADOS

Durante el proceso de escritura, también analicé qué tipo de procedimientos utilizan la literatura y el cine para producir significados. En este sentido, es válido señalar que la narración literaria se vale de la palabra escrita, mientras que el cine emplea esencialmente la imagen.<sup>18</sup> Una forma de evidenciar el efecto que producen ambos recursos consiste en observar el modo diferente en que la literatura y el cine son capaces de contar una misma historia. A manera de ejemplo, es relevante la opinión del cineasta argentino Carlos Sorín, quien mencionó que la relación entre el lenguaje audiovisual y el literario es naturalmente conflictiva, ya que la palabra posee un poder evocador distinto del que brinda la imagen. Para explicar esta idea, Sorín analizó las diferencias que existen entre los textos de Gabriel García Márquez y las películas basadas en obras del autor colombiano:

¿Qué escritor hay que sea más cinematográfico que García Márquez? Y sin embargo [...] no recuerdo una buena película basada en un libro suyo [...] Uno piensa cómo García Márquez, tan profuso en imágenes, en descripciones visuales apabullantes, no funciona en el cine. Yo creo que es precisamente por eso, por su exuberancia visual. La palabra evoca mucho más que la imagen [...] La palabra deja al lector enormes zonas para completar en su mente. La imagen es mucho más concreta, más pobre [...] Una imagen de un pueblo de pescadores cartageneros, aun fotografiado maravillosamente, estará lejos de la eficacia de la descripción que el maestro colombiano hace de Macondo.<sup>19</sup>

En lo relativo a esta problemática, diversos teóricos inmersos en el movimiento semiótico y estructuralista francés, como Christian Metz y Roland Barthes, manifestaron que la palabra posee un carácter simbólico, y su significado se establece por convención, mientras que la imagen es un signo de naturaleza icónica que crea la ilusión de ser idéntico a aquello que significa. Entonces, la distancia entre el significante y el significado es mucho más corta con el signo visual que con el verbal. Este fenómeno se debe a que la imagen llega al receptor en forma directa a través de la percepción, mientras que la palabra pone en juego un proceso cognitivo que obliga al lector a sostener una actividad imaginativa con el fin de generar la significación (Marta

---

<sup>18</sup> La imagen constituye el recurso esencial con el que cuenta el cine para producir significaciones. No obstante, el lenguaje audiovisual también incluye el empleo del montaje, el sonido ambiente, la música incidental, los efectos sonoros, las voces de los personajes, los distintos tipos de encuadre, los movimientos de cámara, la fotografía de los escenarios y los efectos especiales de postproducción, entre otros procedimientos.

<sup>19</sup> Carlos Sorín "El gesto y la palabra" [En línea], en *Cervantes.es. Congresos internacionales de la lengua española*, Madrid, 2004 [consultado el 28 de mayo de 2017]. Disponible en: [http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/identidad/sorin\\_c.htm](http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/identidad/sorin_c.htm)

Frago Pérez, 2005). A modo ilustrativo, cito a continuación un tramo de la nouvelle donde la acción transcurre en un barrio habitado por personas de escasos recursos económicos. En cine, hubiera bastado una sola imagen para que el espectador comprendiera de qué tipo de barrio se trata. En cambio, con el lenguaje literario, el lector debe inferir el significado mediante la interpretación del texto:

*Día tras día, rodeado de sus mejores amigos, [Ramiro] se dedicó a lanzar pelotazos hacia todas partes con el único propósito de hacer daño y divertirse. Algunas veces, rompía vidrios de ventanas. Otras, hacía retumbar los techos de chapa que cubrían las casas. También apuntaba hacia los viejos postes de luz que alumbraban las calles, destrozaba sus lamparitas y dejaba el barrio a oscuras. Cuando llovía, como las calles eran de tierra, tiraba la pelota en los charcos y disfrutaba salpicando con barro la ropa de la gente. Y lo que más le gustaba era lanzar tiros libres contra las viejas fachadas de las casas. Así, con la pelota embarrada, manchaba las paredes rotas y despintadas.*

## **SIMULTANEIDAD O LINEALIDAD**

Si profundizamos el análisis del proceso de significación, notaremos que, al generar un tipo de percepción más directo, el cine también posee una mayor velocidad que la literatura para materializar su capacidad expresiva. Faro Forteza se refirió a este fenómeno cuando habló de la inmediatez que posee la cámara cinematográfica para registrar un objeto y para transmitir en pocos segundos una cantidad de detalles que en una novela demandarían varias páginas de descripciones. El autor también agregó: "El cine puede, en un solo instante, dar información de la historia o de los personajes, y transmitir ideas, imágenes y estilo" (2006: 27). Entonces podemos afirmar que el relato audiovisual es capaz de superponer en la pantalla múltiples informaciones. Por el contrario, la prosa desarrolla su exposición no de un modo simultáneo sino sucesivo, lo que se relaciona con el carácter lineal del signo lingüístico establecido por Ferdinand de Saussure en la primera mitad del siglo XX. Como ejemplo de simultaneidad de información en el lenguaje audiovisual, cito un fragmento del guion de *El buen trato*:

### **3. INT. SALÓN DE ACTOS / ESCUELA - DÍA**

*Se desarrolla un acto de cambio de abanderado. En el escenario, un ALUMNO sostiene la bandera de ceremonia junto a DOS ESCOLTAS. Al lado de ellos se encuentra MANU junto a SOFI y a PABLO (10). Detrás de un micrófono está la DIRECTORA acompañada por DOS MAESTROS. Manu se acomoda el pelo y revisa que estén bien abrochados todos los botones de su guardapolvo. Frente al escenario, PADRES y ALUMNOS observan la escena. Todos cantan las estrofas finales del Himno Nacional Argentino.*

Esta escena, según el criterio del director, podría ser filmada de modo tal que todo lo citado se exprese en forma simultánea, mediante una imagen que abarque la totalidad del salón y en la que se ya se encuentren todos los presentes cantando el himno. Es decir, de un pantallazo y en pocos segundos, el cine permite describir escenarios complejos y acciones diversas. En cambio, debido a la mencionada linealidad, el texto literario solamente puede transmitir una idea después de otra. De este modo, el lector no comprende la totalidad en forma inmediata y está obligado a descubrir las distintas partes en forma sucesiva. Un fenómeno de estas características puede observarse en el siguiente segmento de la nouvelle, que transpone la mencionada escena del cortometraje:

*Algunos días más tarde, en el salón de actos de la escuela no había un alfiler. Cientos de alumnos poblaban las gradas que se extendían junto a las paredes. Los familiares y los profesores se sentaban sobre sillas en la zona central. Arriba del escenario, un alumno sostenía la bandera de ceremonia, acompañado por dos escoltas. A su lado, Manu, Sofi y Tomy esperaban nerviosos. Manu se acomodaba el pelo y revisaba los botones tirantes de su guardapolvo. En el centro del escenario se destacaba Carmen, la directora de la escuela. Era una mujer alta, de pelo muy corto, tan flaca y tan rígida como el mástil de la bandera. Mientras todos cantaban la última estrofa del Himno Nacional Argentino, la voz aguda de Carmen sobresalía entre las demás, como tratando de dar el ejemplo.*

## **EL MOMENTO DE APORTAR PALABRAS A LOS SUCESOS**

En otro orden de cosas, contemplé la posibilidad de ahondar en significados más allá de la mera descripción de acciones que planteaba el guion. A propósito de este concepto, Carrière y Bonitzer indicaron: "Un guion [...] es ante todo esto: la descripción más o menos precisa, coherente, sistemática y, en lo posible, comprensible y atrayente, de un suceso o de una serie de sucesos [...] La primera cualidad de un guionista debería ser la posesión del sentido del suceso" (1998: 92). En cambio, en lo referente al texto literario, los mismos autores señalaron: "Una novela es otra cosa: es un bloque de escritura en el cual las palabras no tienen solamente una función indicativa, sino que valen por sí mismas" (92). Del mismo modo, puntualizaron: "La escritura, como la puesta en escena, es la *antiperformance* del guion. El novelista *escribe*, mientras que el guionista *trama, narra y describe*" (101). Para ejemplificar esta idea, transcribo a continuación una escena del guion del cortometraje y, seguidamente, la misma situación narrada en la nouvelle, con el objetivo de aportarle palabras a un suceso:

FRAGMENTO DEL GUION:

2. EXT. PATIO / ESCUELA - DÍA

*En un recreo, Ramiro y otros compañeros se divierten jugando al fútbol. Otros juegan a saltar la soga.*

*SONIDO AMBIENTE DE LOS ALUMNOS EN EL RECREO.  
ALGUNOS GRITAN UN GOL. OTROS CANTAN UNA CANCIÓN  
AL SALTAR LA SOGA.*

*Manu, en soledad, se sienta en el piso junto a una pared y lee un libro.*

FRAGMENTO DE LA NOUVELLE:

*Manu imaginó que observaba el patio desde una nube. Desde esa altura veía una multitud de puntitos blancos que se movían a ras del suelo. Eran cientos de alumnos vestidos con guardapolvo, que parecían la misma persona repetida una y mil veces. En ese momento, Manu recordó que la señorita Gladys había dicho una vez:*

*—El delantal blanco oculta las diferencias entre las personas y pone a todos los niños en una situación de igualdad.*

*Sin embargo, Manu creía que un guardapolvo no podía esconder la esencia que distingue a una persona de otra. Y mientras pensaba en eso, disfrutaba el recreo en soledad, sentado en el piso junto a un rincón del patio. En cambio, sus compañeros se divertían de otra manera. Algunos contaban chistes, otros cantaban, otros saltaban la soga o se tiraban de los pelos o se insultaban, y los más deportistas jugaban al fútbol.*

En otro orden de cosas, Carrière y Bonitzer afirmaron que a un guionista le estaría prohibido escribir la siguiente frase: "Elvira entra en la casa de Don Juan, decidida a salvarlo a pesar de él mismo" (109). Dicha restricción se debe a que un guion es una descripción de imágenes que filmará una cámara, por lo que la intención del personaje nunca podrá ser verbalizada mediante la propuesta visual. Entonces, en el guion, la misma oración debería formularse de la siguiente manera: "Elvira entra en la casa de Don Juan." Sobre la base de estos lineamientos, a la hora de novelizar tomé la premisa en el sentido inverso. Es decir, busqué transmitir determinadas intenciones que en el cortometraje resultaban imposibles de comunicar de forma explícita. Tomaré como ejemplo una acción en la que el protagonista recibe una patada del antagonista. En el guion, había utilizado las siguientes palabras para contarlo: *Manu queda tendido en el piso y se agarra una pierna con gesto de dolor*. En cambio, en la nouvelle desarrollé el siguiente texto con el propósito de expresar una intención del personaje:

*Manu quedó tendido en la vereda, se tomó una rodilla y trató de contener el llanto. El dolor era grande, pero más grande era la angustia que le provocaba ese maltrato cotidiano, esa situación que él no merecía y que nadie había podido resolver: ni la maestra, ni los psicólogos, ni la directora de la escuela. Entonces, sintió que solo había una forma de solucionar el problema: hacerlo con sus propias manos.*

## LA ADAPTACIÓN AL LECTOR INFANTIL

Una vez completado el proceso de transposición, obtuve una primera aproximación a la *nouvelle*. El siguiente desafío consistió en comprobar la adecuación del corpus literario a un lector infantil y, en caso de ser necesario, realizar los ajustes apropiados para lograr la correspondiente adaptación. En este aspecto, debo decir que el hipotexto —el guion del cortometraje— ya había sido construido en función de un espectador de edad escolar. Sin embargo, todo guion cinematográfico posee una cantidad sustancial de acotaciones, narraciones y descripciones cuyo narratario no es el público de la película, sino las personas encargadas de realizarla —productor, director, fotógrafo, actores, montajista, etcétera—. Por consiguiente, dichos segmentos habían sido escritos pensando en un lector adulto y, en su primera versión literaria, aún conservaban algunos rasgos afines a ese tipo de destinatario. Este hecho hizo necesaria la revisión de toda la *nouvelle* para completar su adaptación al nuevo narratario.

Con tal propósito, el paso inicial fue definir qué se entiende por literatura infantil. Para clarificarlo, cito algunas palabras de la escritora y docente Dora Pastoriza de Etchebarne: "Si recordamos que el vocablo *infantil* involucra por definición todo lo que pertenece a la infancia, nos orientaremos hacia dos tipos de literatura: la escrita *por* los niños y la elaborada por los adultos *para* los niños" (1962: 3). Como es evidente, *El buen trato* se enmarca en el segundo de los casos. Además, la autora señaló: "...el escritor para niños debe permanecer alerta y no olvidar nunca cómo es ese mundo al cual intenta incorporarse por el camino del arte. Esto no significa atenerse a normas que coarten su libertad creadora, sino simplemente recordar cuáles son los intereses infantiles" (3-4). Desde esta perspectiva, puedo conjeturar que la temática de *El buen trato* será de interés para los niños, ya que el bullying se registra principalmente en la población escolar de educación básica. No obstante, el interés infantil depende también de otros factores, como señaló la ensayista e investigadora Federica Domínguez Colavita:

...el cuento infantil es aquél al cual el adulto —autor, editor, narrador, etc.— atribuye un destinatario particular: un sujeto que aún no ha completado su proceso evolutivo. Esta última circunstancia puede hacer que el creador o el seleccionador consideren que deben respetarse ciertas pautas —estéticas, lingüísticas, cognitivas, socio-emocionales, etc.— determinadas por la etapa por la que atraviesa el niño [...] finalmente, si la preocupación es lograr una perfecta adecuación entre la complejidad del texto y la capacidad del destinatario, el énfasis recaerá en la comprensibilidad del texto (1990: 27-28).



## LA DETERMINACIÓN DE LA EDAD

Con el objetivo de buscar la comprensibilidad postulada por Domínguez Colavita, me propuse realizar la adecuación del texto a un segmento etario específico dentro del universo infantil. Para lograr un acercamiento a tal propósito, analicé el artículo "Desarrollo infantil e intereses lectores", de María Sagrario Flores Cortina, Purificación Muñoz Calzada y Julián Flores González (1992). Estos catedráticos mencionaron la importancia de conocer el desarrollo evolutivo y los intereses propios de cada edad para motivar al niño lector e incluso para adelantarse a sus cambiantes exigencias intelectuales. Basados en la obra del psicólogo Jean Piaget, sintetizaron los diferentes períodos de desarrollo que atraviesa el niño y describieron cuestiones que inciden en las preferencias lectoras de cada etapa de la infancia. A partir de las definiciones proporcionadas en el artículo, la decisión fue orientar la nouvelle hacia un lector de entre nueve y once años de edad.

Respecto de este período evolutivo, los teóricos indicaron: "En esta etapa hay un predominio claro de la razón sobre la fantasía. La aventura cobra una gran importancia. Es la época de los libros de aventuras en los que el niño se identifica con el protagonista..."<sup>20</sup> Entonces, puedo estimar que la nouvelle será adecuada para ese rango etario. Por un lado, porque se trata de una historia realista que concuerda con el citado predominio de la razón —cabe mencionar que el niño se interesa por los cuentos maravillosos en la etapa evolutiva previa a la seleccionada—. Por otro lado, la identificación del lector con el protagonista se verá fortalecida porque el personaje padece un conflicto conocido y cotidiano: el maltrato escolar. Este aspecto resulta coherente con otra forma en la Piaget define la etapa comprendida entre los nueve y los once años de edad, a la que incluye dentro del estadio de las operaciones concretas: "...el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente".<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> María Sagrario Flores Cortina, Purificación Muñoz Calzada y Julián Flores González "Desarrollo infantil e intereses lectores" [en línea], en *GREDOS - Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 1992 [consultado el 8 de septiembre de 2017] Disponible en: [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110719/1/EB04\\_N025\\_P54-55.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110719/1/EB04_N025_P54-55.pdf)

<sup>21</sup> Aurelia Rafael Linares "Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky" [en línea], en *Portal de paidopsiquiatría*, Barcelona, 2007-2008 [consultado el 8 de septiembre de 2017]. Disponible en: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

## LA SELECCIÓN DE LAS PALABRAS

Parafraseando a Pastoriza de Etchebarne, una vez seleccionada la edad, podemos evaluar otras dos condiciones que debe reunir todo cuento infantil. Una de ellas es el "Manejo de la lengua" (1962: 31), un concepto que alude a la utilización de palabras en función de su significado. Según lo manifestado por la escritora, cuando se trata de cuentos para niños de dos a cinco años, el significado de las palabras debe ser conocido por ellos, lo que hace aconsejable el empleo de vocablos que remitan al mundo que habitan: "...objetos que manejan, juguetes de su preferencia, personas o animales que comparten su vida cotidiana..." (31). Ahora bien, para casos en que los lectores sean niños mayores de seis años, la autora mencionó: "...el problema del significado de las palabras se simplifica, pues ellos mismos se interesan por conocerlo..." (32). Entonces, en la nouvelle, dada la edad del narratario, utilicé ciertos términos que no serían indicados para niños de edades menores: *fachadas, acordes, marcial, vitrina, amianto, actas, gabinete, tendido*.

## UNA CARACTERÍSTICA DEL ARGUMENTO

La otra condición que debe contemplar la literatura infantil, en opinión de Pastoriza de Etchebarne, se relaciona con un rasgo del argumento. En tal sentido, la autora afirmó que los niños suelen gozar con los cuentos tristes. Sin embargo, estableció una diferencia entre distintos tipos de tristeza. Por un lado, se refirió a la congoja que puede sentir un niño ante una determinada peripecia y, por otro, mencionó la pena que se evidencia en el cuento "Pulgarcito", a quien sus padres abandonan por no poder mantenerlo. En este caso, es probable que el niño lector traslade ese sentimiento al plano de la realidad y viva atemorizado pensando que sus padres puedan abandonarlo. En lo relacionado con estas definiciones, podemos decir que la tristeza transmitida en varias ocasiones por el narrador de *El buen trato* pertenece al primero de los dos casos, ya que se genera a raíz de peripecias que le ocurren al protagonista, como se observa en el siguiente ejemplo extraído del corpus:

*Tomy agarró un autito y se lo ofreció a Manu, que permanecía callado y sentado al lado de una mesa:*

*—¿Querés jugar? —le dijo.*

*—Sí —respondió Manu—. ¿Pero cómo se juega?*

*Todas las miradas se clavaron sobre él.*

—¿En serio no sabés jugar a los autitos? —le dijo Tomy.

Manu bajó su mirada y se quedó en silencio.

## **EL USO DE EXPRESIONES EVOCADORAS**

Es sabido que la literatura infantil debe ofrecer escritos con un grado de legibilidad alto. No obstante, Pastoriza de Etchebarne señaló que la simplicidad no significa facilidad ni despreocupación a la hora de elaborar los textos: "En este caso, más que en ningún otro, el escritor deberá conocer el desenvolvimiento psíquico del niño y recordar la importancia que adquiere aquí el poder evocativo de las palabras; evocación que no se reduce solamente a imágenes ópticas, sino también a auditivas o gustativas" (31). Aplicando este criterio, busqué incorporar en el texto determinadas expresiones que apelaran a distintos sentidos del lector. A continuación transcribo fragmentos del corpus que apuntan a la evocación de sensaciones gustativas y auditivas: *El sabor de la torta era dulce, muy dulce. Sin embargo, pronto comenzó a volverse amargo, muy amargo [...] Solo se escuchaba el sonido del chicle que masticaba Ramiro. [...] El eco de sus pasos retumbaba en el silencio.*

## **LA ELECCIÓN DE LOS RECURSOS LITERARIOS**

### **LA COMPARACIÓN**

Pastoriza de Etchebarne subrayó la importancia de utilizar determinados recursos literarios que se adecuan al lector infantil. Entre ellos mencionó la comparación, por ser mucho más clara y comprensible que la metáfora. Explicó que es importante preferir su empleo en segmentos donde las explicaciones serían tediosas. Al respecto, agregó: "Las comparaciones con objetos de la naturaleza —cielo, nubes, pájaros, flores, insectos, etc.— enriquecen el alma infantil envolviéndola desde temprano en un mundo de poesía y ensueño al que siempre habrán de volver sus ojos" (34-35). Con el objetivo de favorecer el uso efectivo de este procedimiento, mencionó que una forma de facilitarle al niño la comprensión de las comparaciones consiste en realizarlas mediante el empleo de palabras referidas a cosas conocidas por él. Sobre la base de estos lineamientos, intenté aplicar el recurso en la nouvelle, como se observa en los siguientes fragmentos del corpus:

*...nadie sospechó que esa pelota de trapo era dura como una piedra [...] El pobre quedó mareado y con un chichón que le salía de la frente como un huevo duro [...] estiró como un chicle su pierna derecha y empujó el balón hacia el arco [...] Era una mujer alta, de pelo muy corto, tan flaca y tan rígida como el mástil de la bandera [...] Chicle era como un animal salvaje que esperaba agazapado y que en cualquier momento daría el zarpazo [...] Los botones salieron volando como los granos de maíz cuando se convierten en pochoclo.*

## EL DIMINUTIVO

Pastoriza de Etchebarne explicó que el uso de diminutivos resulta indicado en la literatura para chicos, especialmente en segmentos en los que se busca provocar una relación afectiva con el lector. Acerca de esta cuestión, la investigadora expresó: "Es bien sabido que todo diminutivo lleva aparejado una significación en tal sentido, aunque esa afectividad puede ir desde la tierna conmiseración hasta la burla evidente" (35). A modo de ejemplo, mencionó que el éxito de "Pulgarcito" —o al menos la espontánea simpatía que despertó en el oyente— residió en que el protagonista era muy pequeño: «tan pequeño "como su dedito pulgar"» (35). En lo que respecta a *El buen trato*, opté por el uso del diminutivo en diferentes tramos de la nouvelle, como los que transcribo a continuación:

*Manu dejó caer su mochila en el piso, se sacó el guardapolvo blanco y se recostó junto al osito [...] Tomy agarró un autito y se lo ofreció a Manu [...] —¿Qué te pasó, Ramirito? ¿Por qué estás de rodillas? [...] —Ay, pobrecito, parece que estás temblando. ¿Querés que llame a tu mamita para que venga y te defienda? No sabía que eras un chiclecito tan blandito. [...] —Uh... Uh... ¡Qué miedito! Qué lástima que hayamos tenido que llegar a este momento [...] —Parece que Chicle, al final, es una mantequita.*

## LA REPETICIÓN

Tal como sostuvo Pastoriza de Etchebarne, el uso de este recurso es recomendado en la literatura dirigida a los niños: "La repetición deliberada de algunas palabras —artículo o gerundio—, o de frases —a veces rimadas— tiene su importancia porque provoca resonancias de índole psicológica y didáctica" (37). De igual modo, indicó que este procedimiento facilita la asimilación de las imágenes visuales y auditivas, y que toda repetición produce por sí misma una sensación de alargamiento, de pérdida de tiempo. Este efecto, trasladado a un plano psíquico, implica un compás de espera y una dosis de suspenso que permite al niño posicionarse de lo que lee. No obstante, la escritora aclaró: "la repetición de los gerundios sólo corresponde a aquellos cuya forma adverbial es de

modo y no de tiempo, o sea que están indicando la *manera* cómo ha sido ejecutada la acción y no la *anterioridad* de la misma" (38). Basándome en estas pautas, utilicé el recurso de la repetición en diferentes fragmentos de la nouvelle:

*Esa mujer estaba convencida de que estudiando, estudiando y estudiando, el nene iba a llegar muy lejos en la vida [...] En realidad, él pasaba tantas horas mascando, mascando y mascando, que sus amigos lo apodaban "Chicle" [...] Corriendo, corriendo, corriendo, festejó por todo el patio y se detuvo frente a la compañera que más le gustaba: Sofí [...] Rengueando, rengueando, rengueando, Manu se acercó lentamente.*

## LA ALITERACIÓN Y LA ONOMATOPEYA

Pastoriza de Etchebarne manifestó que la repetición genera una sensación de monotonía y que esta, a su vez, produce musicalidad. Además, explicó que el efecto puede lograrse mediante el uso de dos procedimientos: "la repetición de fonemas —*aliteración*— cuyo sonido se traduce en melodía, o [...] la imitación de ruidos —*onomatopeya*— la que confiere al relato una verosimilitud que apasiona a los niños" (38). La autora mencionó también que el efecto de musicalidad producido por la aliteración puede obtenerse mediante la repetición de frases rimadas, a manera de estribillos, intercaladas en el transcurso del texto literario. Siguiendo estas pautas, en algunos segmentos de *El buen trato* implementé la utilización de la onomatopeya y de la aliteración, como se observa en las siguientes citas del corpus:

*Ella empezó a mover el autito sobre la mesa hacia atrás y hacia adelante, mientras imitaba con su voz el sonido del motor: —Run... Run... Ruuuuun [...] Toc, toc, toc... La mujer golpeó junto a su hijo la puerta de la dirección [...] Riiiiiiing... El timbre indicó el final de la jornada de clase.*

[...]

*Con todos los [chicles] que masticó en una sola semana, consiguió formar un balón del tamaño de un melón [...] ¿No sabés atajar una pelotita, vos que sos tan gordita? [...] —¿Por qué no venís ahora, Chiclecito, a ver si sos tan machito?*

## LA CIFRA

Pastoriza de Etchebarne reveló que la utilización de la cifra es efectiva desde un punto de vista estilístico y no como un elemento más del vocabulario. Señaló que el número, para que adquiera categoría literaria, debe escribirse con letras. Y agregó que su empleo es aconsejable porque la cifra se considera —como determinados objetos o animales—

un elemento integral del mundo infantil: «Recuérdese que desde el que el niño más pequeño comienza a jugar, interviene en su vida un estribillo universal: "A la una, a las dos y... a las... tres!", a cuyo conjuro se produce el salto, el derrumbe de unos cubos apilados o el arranque de una carrera» (39). La escritora subrayó que, si la cifra es empleada así o de manera similar, contribuye a crear suspenso en las partes que el relato lo requiera. Con tal propósito decidí utilizarla en los siguientes segmentos de la nouvelle:

*Lentamente agarró una llave y la fue acercando a la cerradura de la tapa, mientras contaba en voz alta: —¡Diez! ¡Nueve! ¡Ocho! ¡Siete! ¡Seis! ¡Cinco! ¡Cuatro! ¡Tres! ¡Dos! ¡Uno! ¡Ya! [...] el aula quedó iluminada por el resplandor inquieto de las velas. —¡A la una, a las dos y a las tres! —dijo Sofi, y todos empezaron a cantar la canción del cumpleaños feliz...*

## **EL PERFIL DE LOS PERSONAJES**

La siguiente etapa consistió en analizar la adecuación de los protagonistas al lector infantil. Con dicho objetivo, examiné algunos de los personajes paradigmáticos aludidos por Domínguez Colavita. Esta investigadora señaló que, en el 100% de los cuentos infantiles analizados por ella, aparece la categoría de "héroe". Y explicó: "...el Héroe es el protagonista, el personaje sobre el cual recae la carga emocional, y por lo tanto el personaje con el cual, probablemente, se identifique el oyente" (1990: 99). Profundizando en su análisis, Domínguez Colavita observó que ese personaje, además de ser a quien le ocurre la aventura, es el sujeto de la felicidad inicial, de la desdicha, del intento y de la superación de la desdicha, entre otras funciones. Si analizamos al protagonista de *El buen trato*, podemos decir que posee las citadas características del héroe, ya que se constituye en el sujeto de la felicidad inicial (ir a la escuela), de su desdicha (ser maltratado), del intento de solución (el trato que planea con sus compañeros) y de la superación de esa desdicha (la broma con la que logra sorprender al antagonista en el final).

Otra particularidad analizada por Domínguez Colavita es el hecho de que el protagonista y el antagonista ejercen una función de acción recíproca y se convierten alternativamente en sujeto y en objeto de sus luchas. Este fenómeno puede observarse en la nouvelle, ya que tanto Manu como Ramiro se constituyen en sujeto de acciones contra el otro y, al mismo tiempo, representan el objeto de las acciones del otro. Sin embargo, esta reciprocidad no se manifiesta de manera repetitiva, sino en forma súbita

al final del relato. En otras palabras: desde el comienzo, Ramiro toma la iniciativa de maltratar a Manu, quien parece aceptarlo de forma pasiva y con resignación. Para generar esta apariencia, el narrador elide el plan que Manu elabora contra Ramiro (el trato con sus compañeros) y solo lo revela al final a través de su consecuencia (la broma de la torta). De esta manera, el lector experimenta la misma sorpresa que el antagonista cuando este pasa de ser sujeto del daño a objeto de la broma que deja al descubierto su vulnerabilidad y que le brinda una enseñanza.

Domínguez Colavita también introdujo la categoría de personaje auxiliar: "...el personaje que apoya al Héroe durante el conflicto, a fin de ayudarlo a superar su Desdicha" (111). En *El buen trato*, se presenta en este rol a Sofí, quien acompaña a Manu, colabora con él y le brinda contención emocional. No obstante, el final sorpresivo revela que, en realidad, hubo otros personajes auxiliares encubiertos, ya que los compañeros del aula fueron cómplices de Manu y simulaban morir cuando probaron la torta. Para lograr dicha sorpresa, el narrador no solo enmascara durante gran parte del relato el rol auxiliar de estos personajes, sino además los muestra como cómplices del antagonista. Este procedimiento contradice, de algún modo, lo mencionado por Domínguez Colavita en cuanto a los atributos del clásico personaje auxiliar: "...un personaje que axiológicamente se ubica siempre en el mundo del bien [...] Pero su esfera de acción, su rol, y sus relaciones con los demás personajes son sumamente limitados..." (112-113).

## **LOS NOMBRES DE LOS PROTAGONISTAS**

Pastoriza de Etchebarne explicó que, si se cumplen algunas condiciones, los nombres propios de los personajes pueden adquirir un valor que en un principio no tienen: "Cada personaje ha de llevar el [nombre] que responda a sus características más sobresalientes, físicas o temperamentales..." (33). En relación con estas definiciones, la elección de algunos nombres propios de la nouvelle no fue casual. Para el antagonista, se mantuvo el que figuraba en el guion (Ramiro) y se sumó el apellido "Ramírez", ya que ambos están regidos por la letra "r", cuyo sonido expresa violencia y concuerda con el carácter agresivo del personaje. En cambio, para nombrar al protagonista se optó por "Manu", que brinda los lazos afectivos propios de un diminutivo y posee las consonantes "m" y "n", que expresan tranquilidad y son afines a un personaje amable y bondadoso. Es oportuno señalar que, en el cortometraje, este personaje se llamaba "Matu", un nombre

que no connotaba tal suavidad debido al sonido de la letra "t". Por otra parte, se le asignó al antagonista un sobrenombre que no ostentaba en el guion: "Chicle". Este vocablo expresa la manía de Ramiro de mascar y da cuenta de sus aptitudes físicas: su agilidad y su capacidad para escabullirse.

## **EL DESENLACE FELIZ**

En lo concerniente al tramo final del argumento en la literatura infantil, Pastoriza de Etchebarne afirmó que siempre debe ser feliz: "Aun aceptando las alternativas dolorosas o inquietantes que se suceden en el transcurso de la acción, el final del cuento habrá de ser sinónimo de reconciliación, sosiego y justicia..." (43). En ese sentido, podemos decir que el final de la nouvelle produce un estado de felicidad que se genera en forma súbita y contrasta con el estado de conflicto transmitido durante casi toda la obra. En el inicio triste, el lector se identifica con un niño maltratado que se aísla de sus compañeros y se refugia en su soledad. El devenir de los acontecimientos acentúa esa situación, que llega a su punto más álgido cuando el protagonista es golpeado en forma violenta y advierte el fracaso de las medidas tomadas por la escuela para resolver el problema de conducta de Ramiro. Esta situación convierte la tristeza en angustia y desencadena una solución que aparenta ser un asesinato colectivo. En ese momento, se revela la sorpresa y sobrevienen la justicia y la felicidad, como se observa en el tramo final del corpus:

*Ramiro agachó la cabeza. Manu le ofreció su mano en señal de paz.*

*—Te perdono por todo lo que me hiciste —le dijo.*

*Al escuchar esas palabras, Chicle se puso de pie y le dio la mano.*

*—Hiciste un buen trato con todos —le dijo.*

*—Y te di un buen trato a vos —respondió Manu.*

*En el aula, todos aplaudieron. Todavía no había empezado el día de clase, y ya habían compartido una enseñanza para toda la vida.*

## **CERRAR EL CÍRCULO**

Más allá del desenlace feliz que vivieron los protagonistas de la historia, puedo decir que la culminación de este ensayo despertó en mí un sentimiento de felicidad. Después de diez meses de escritura, logré materializar la versión inicial de mi primera obra literaria. En los lectores quedará la tarea de evaluar los resultados estéticos del corpus.



Por mi parte, confieso que esta entrega no implica el fin de un proceso, sino un paso más en una labor de corrección y reescritura que continuará durante los próximos meses. Mientras tanto, disfrutaré la mayor recompensa que me ha proporcionado este trabajo: la de haber experimentado un aprendizaje. En particular, he hallado vínculos entre el cine y la literatura, he conocido lineamientos sobre la transposición, he convertido un guion en una nouvelle, he analizado algunas características de la literatura infantil y he trabajado en la adecuación del texto a ese tipo de narratario. También he comprobado que transponer no se trató de convertir un texto en otro, sino consistió en dar un paso atrás para reducir el guion original a su estructura, a su argumento, a su esencia, y desde ese lugar desarrollar el nuevo corpus. En otras palabras, parafraseando a Milestone, he aprendido que para producir una flor no hay que partir desde otra flor, sino sembrar su semilla.

Por último, mi recompensa será aún mayor si, a través del presente trabajo, logro cumplir el propósito de brindar aportes a otras personas. En primer lugar, a redactores o escritores que deseen novelizar una obra cinematográfica y adaptarla a un lector infantil. En segundo lugar, a niños que transiten su etapa escolar y que encuentren en *El buen trato* un camino para abrir debates sobre el bullying. Siguiendo este propósito, como ya he mencionado, buscaré convertir el guion en un filme y la nouvelle en un libro. Con la suma de ambos, intentaré emplear la capacidad que poseen las expresiones artísticas para generar conversaciones y para brindar enseñanzas a los niños. Entonces, llevaré la película y el libro a todas las escuelas que deseen abrirme sus puertas. En especial, trataré de visitar aquellos mismos establecimientos educativos donde fui víctima de maltrato escolar. Así, lograré cerrar un círculo, y el recuerdo del bullying volverá a abrir un surco en mi memoria. Aunque esta vez, en lugar de hacerlo como consecuencia de un padecimiento, lo hará como resultado de un acto de ayuda.

## ANEXO: PRIMERA VERSIÓN DE LA *NOUVELLE*

### *buen* **EL MALTRATO**

#### MANU

Cuando salió de la escuela, Manu caminó por la vereda con la cabeza agachada. Cuando llegó a su casa, no saludó a nadie. Y cuando entró en su dormitorio, dio un portazo tan fuerte que las paredes temblaron. Con el temblor, un oso de peluche se desplomó desde un estante y aterrizó en la cama. Manu dejó caer su mochila en el piso, se sacó el guardapolvo blanco y se recostó junto al osito. Lo abrazó, se quedó mirando el techo y pensó: "¡Qué injusta es la vida en la escuela!"

No era para menos: Todos los días él iba a clase con ganas de estudiar, pero sus compañeros le hacían burla por ser estudioso. Él trataba bien a los demás, pero algunos chicos lo maltrataban. Para colmo, como iba a una escuela de doble jornada, la injusticia duraba desde la mañana hasta la tarde. Entonces, cuando llegaba a su casa, Manu quería olvidarse de todo y ponerse a jugar. Pero su mamá lo obligaba a hacer la tarea escolar hasta la noche. Al final, cuando terminaba, caía rendido en la cama. Y al día siguiente, de vuelta a empezar.

Por si esto fuera poco, los sábados y los domingos sucedía algo parecido.

—Prepará los cuadernos que mamita te va a ayudar a estudiar —le decía su madre muy temprano a la mañana.

Al rato, ella aparecía en el dormitorio de Manu con una bandeja, le servía una buena taza de café con leche y se quedaba junto a él durante largas horas hasta terminar de repasar todas las materias del cole. A veces, él quería parar, tenía sueño, se sentía cansado. Pero ella le explicaba que los fines de semana eran perfectos para adelantar la tarea de la semana siguiente. ¡Qué exageración! Esa mujer estaba convencida de que estudiando, estudiando y estudiando, el nene iba a llegar muy lejos en la vida. Y algo de razón tenía, pero olvidaba que una persona de diez años también necesita tiempo para divertirse.

A Manu, cumplir con tantas obligaciones le estaba trayendo algunos problemas. Por estudiar mucho, jugaba muy poco. Por quedarse en su habitación tantas horas, no salía con sus amigos. Y por estar tanto tiempo sentado, había aumentado de peso. Él lo notaba cada vez que se abrochaba el guardapolvo: los botones le quedaban tirantes, y parecía que de un momento a otro iban a explotar. Para bajar de peso, necesitaba practicar algún deporte, por eso su papá le había regalado una pelota de fútbol.

Era de cuero legítimo, igual que la que usan los jugadores profesionales. Pero Manu todavía la tenía guardada en un armario y sin estrenar. No había caso: a él no le interesaban las actividades físicas. Y en la escuela, odiaba las clases de gimnasia, porque en esos momentos se sentía el más torpe de todos sus compañeros. En realidad, él solo tenía bien entrenada una parte de su cuerpo: el cerebro.

Algunas veces, cuando hacía una pausa en las tareas del cole, se asomaba por la ventana de su habitación. Veía que los chicos jugaban en la vereda, andaban en bicicleta o paseaban con sus amigos. Entonces, por un instante sentía ganas de tener una vida parecida a la de ellos. Soñaba con salir a divertirse y hacer alguna travesura. Pero a los pocos minutos cerraba la ventana, se sentaba otra vez frente a los cuadernos, y todo volvía a la normalidad.

Un sábado, después de haber terminado la tarea, sus papás le dieron permiso para ir al cumpleaños de Tomy, un compañero del cole. ¡Qué raro se sintió Manu en aquella fiesta! Sobre todo, cuando el cumpleaños se sentó al lado de un gran cofre cerrado y dijo en voz alta:

—Chicos, ¿jugamos?

Ninguno sabía qué sorpresa se escondía dentro de ese cofre. Y Tomy, encima, los hizo desear. Lentamente agarró una llave y la fue acercando a la cerradura de la tapa, mientras contaba en voz alta:

—¡Diez! ¡Nueve! ¡Ocho! ¡Siete! ¡Seis! ¡Cinco! ¡Cuatro! ¡Tres! ¡Dos! ¡Uno! ¡Ya!

Tomy introdujo la llave y le dio media vuelta. La tapa del cofre se abrió. Adentro había montones de autos de juguete. Algunos chicos se abalanzaron para llegar primero y se llevaron unos cuantos. Tomy agarró un autito y se lo ofreció a Manu, que estaba callado y sentado al lado de una mesa:

—¿Querés jugar? —le dijo.

—Sí —respondió Manu—. ¿Pero cómo se juega?

Todas las miradas se clavaron sobre él.

—¿En serio no sabés jugar a los autitos? —le dijo Tomy.

Manu bajó su mirada y se quedó en silencio.

—Yo te voy a enseñar a jugar —le dijo Sofí, otra compañera del cole.

Ella empezó a mover el autito sobre la mesa hacia atrás y hacia adelante, mientras imitaba con su voz el sonido del motor:

—Run... Run... Ruuuun...

Manu sintió mucha vergüenza. Las risas de sus compañeros lo hicieron poner colorado. Y para colmo, alguien desde atrás le pegó una patada en una pierna. Manu cerró por un instante los ojos, aguantó el dolor y giró su cabeza para descubrir quién había sido. Entonces lo vio a Ramiro Ramírez.

## **CHICLE**

Las primeras patadas se las había dado a una vieja pelota de trapo en el potrero de su barrio. Jugando al fútbol, Ramiro era invencible. Sin embargo, tenía una costumbre muy extraña. A la hora de patear, apuntaba no solamente al arco, sino también a los cuerpos y a las caras de los jugadores rivales. Y lo peor era que se destacaba por su puntería. Menos mal que esa pelota de trapo era tan blanda que no lastimaba a nadie.

Cierto día, Ramiro quiso cambiarla por una más dura, pero el dinero no le alcanzaba para comprar una pelota nueva. Entonces, decidió fabricarla con algo que tenía siempre adentro de su boca. O sea, con chicles. En realidad, él pasaba tantas horas mascando, mascando y mascando, que sus amigos lo apodaban "Chicle".

Para fabricar esa pelota, inventó un método muy fácil: cada vez que se sacaba un chicle de la boca, lo unía con otros que ya había juntado y amasaba con ellos una bola. Con todos los que masticó en una sola semana, consiguió formar un balón del tamaño de un

melón. Lo sumergió en agua fría hasta que los chicles se endurecieron y lo envolvió con el mismo trapo viejo de la pelota blanda.

A escondidas, lo llevó al potrero. Cuando lo ubicó en el centro de la cancha, nadie sospechó que esa pelota de trapo era dura como una piedra. El árbitro dio por comenzado el partido. Chicle tomó carrera, le apuntó a un jugador del equipo contrario y le tiró un pelotazo tremendo a la cabeza. El pobre quedó mareado y con un chichón que le salía de la frente como un huevo duro. Entonces, el árbitro sacó la tarjeta roja, y Ramiro se fue de la cancha riéndose a carcajadas.

Siempre sucedía lo mismo: Chicle se alegraba cuando le hacía daño a alguien. Y cada vez que recibía un reto o un castigo por su mala conducta, ponía la misma excusa. Decía que a él también lo habían hecho sufrir. De hecho, su papá lo había maltratado desde muy chiquito hasta que un día, de buenas a primeras, lo había abandonado.

Desde aquel momento, su mamá tuvo que salir a trabajar de día y de noche para poder darles de comer a él y a sus ocho hermanos. Entonces, la vida para Chicle pasó a ser una venganza. Y en la cancha, tenía la oportunidad de hacerla realidad. Quizás todavía no había entendido que todas las acciones tienen su consecuencia. Tal vez aún no había aprendido que el sufrimiento propio no es una excusa para hacer sufrir a los demás.

Después de aquel pelotazo cargado de malas intenciones, a Ramiro no lo dejaron jugar más en el potrero. Así que decidió usar su dura pelota de chicle en las calles de su barrio. Día tras día, rodeado de sus mejores amigos, se dedicó a lanzar pelotazos hacia todas partes con el único propósito de hacer daño y divertirse.

Algunas veces, rompía vidrios de ventanas. Otras, hacía retumbar los techos de chapa que cubrían las casas. También apuntaba hacia los viejos postes de luz que alumbraban las calles, destrozaba sus lamparitas y dejaba el barrio a oscuras. Cuando llovía, como las calles eran de tierra, tiraba la pelota en los charcos y disfrutaba salpicando con barro la ropa de la gente. Y lo que más le gustaba era lanzar tiros libres contra las viejas fachadas de las casas. Así, con la pelota embarrada, manchaba las paredes rotas y despintadas.

## LA ESCUELA

A las paredes del aula también les faltaba una mano de pintura. Sin embargo, no se notaba demasiado. Estaban cubiertas por paisajes de colores que los alumnos habían dibujado sobre cartulinas. En los pupitres, se sentaban más de treinta chicas y chicos vestidos con guardapolvo blanco.

Detrás de un escritorio se encontraba la señorita Gladys, observando la clase sin perderse un solo detalle. Era una maestra que se preocupaba mucho por sus alumnos. Tenía tanta paciencia, que era capaz de explicar mil veces un mismo tema hasta que todos lo entendieran. Pero su dulzura se transformaba en enojo cuando alguien armaba algún lío o no prestaba atención.

Las opiniones de Gladys eran siempre muy exageradas. Todo le parecía muy bueno o muy malo, muy lindo o muy feo, muy simple o muy complicado. Ella decía: "hay alumnos que merecen un diez y otros que merecen un cero". Pero nunca hablaba de los que se sacaban un siete o un cinco. Siempre se iba a los extremos. Y uno de esos extremos era Manu, que justamente estaba ahí, frente a la clase, escribiendo en el pizarrón. Mientras tanto, algunos compañeros hablaban en voz alta, otros se reían, otros gritaban, y algunos lanzaban al aire avioncitos de papel.

—Chicos, les pido silencio —dijo dulcemente la señorita Gladys.

Los alumnos seguían haciendo lío.

—¡Cuando digo silencio, es silencio! —exclamó enojada la maestra y se puso de pie con gesto amenazante.

Los chicos se callaron, y Gladys volvió a mostrar su dulzura.

—Manu, por favor, ¿de qué fábula nos vas a hablar?

—De "La zorra y el labrador" —respondió Manu, señalando el título que había escrito en el pizarrón.

—Bien, te escuchamos —dijo la maestra.

Manu se ubicó de frente a la clase, revisó que estuvieran bien abrochados los botones de su guardapolvo y comenzó su explicación:

—Esta fábula habla de una zorra muy traviesa que siempre caminaba sobre las plantaciones de un labrador. Al pisarlas, las arruinaba. Por eso, el hombre le tenía mucha bronca y un día decidió vengarse. Atrapó a la zorra, le mojó la cola con aceite y le prendió fuego. El pobre animal empezó a correr desesperado por el campo. Y su cola, al pasar entre las plantaciones, las fue encendiendo. Entonces, el hombre se puso a llorar, porque todos sus cultivos se prendieron fuego.

—Excelente —dijo la señorita Gladys—. ¿Y cuál es la moraleja?

Manu respondió con seguridad: —Tarde o temprano, el mal que les hacemos a los demás nos vuelve a nosotros.

—Sobresaliente —dijo Gladys—. Tenés un diez.

—Nooooooooo —se quejaron algunos alumnos—. ¡Siempre se saca diez! ¿Y nosotros cuándo?

—Todo alumno puede sacarse un diez. Solo tiene que estudiar como se debe —comentó Gladys.

Algunos chicos empezaron a silbar. Y los silbidos se hicieron tan fuertes que Manu se tuvo que cubrir las orejas con sus manos. En ese momento cerró los ojos y se acordó de que él no sabía silbar. Recordó que, siempre que lo intentaba, ubicaba dos dedos entre sus labios, respiraba hondo y soplaba con todas sus fuerzas. Pero el resultado era un soplido que solo se parecía al viento. En cambio, sus compañeros sí sabían silbar y usaban esa habilidad para protestar contra él. ¡Qué tristeza sintió Manu en ese momento!

—¡Silencio! —gritó la señorita Gladys y golpeó con fuerza el escritorio.

Esta vez, los chicos le hicieron caso.

—Gracias, Manu, podés sentarte —dijo suavemente la maestra.

Mientras Manu caminaba entre los bancos, un compañero lo empujó, otro lo golpeó en la cabeza y otro le tiró un bollo de papel en la cara. Pero lo peor fue cuando se sentó en su silla. En ese instante, lanzó un grito de dolor, se levantó de un salto y descubrió que se había pinchado con una chinche.

—¡Seño, mire lo que me pusieron en la silla! —dijo, mientras sostenía con dos dedos el objeto brillante y puntiagudo.

La risa burlona de Chicle se escuchó en toda el aula. Algunos compañeros se reían y levantaban su pulgar.

—Ramiro Ramírez, ¿puedo saber cuál es el motivo de tantas agresiones? —dijo la señorita Gladys.

Chicle no paraba de mascar.

—Te hice una pregunta —insistió la maestra.

Él agitaba sus piernas y reía.

—Te voy a poner un cero en conducta —dijo Gladys.

La maestra se acercó a Manu y le habló con dulzura.

—¿Quieres ir a sentarte ahí adelante, al lado de mi escritorio?

Manu tomó su mochila y su cuaderno, atravesó el aula y se ubicó en la primera fila. Estaba rodeado por treinta compañeros, pero se sentía más solo que nunca.

## **EL RECREO**

Manu imaginó que observaba el patio desde una nube. Desde esa altura veía una multitud de puntitos blancos que se movían a ras del suelo. Eran cientos de alumnos vestidos con guardapolvo, que parecían la misma persona repetida una y mil veces. En ese momento, Manu recordó que la señorita Gladys había dicho una vez: "El delantal blanco oculta las diferencias entre las personas y pone a todos los niños en una situación de igualdad".



Sin embargo, Manu creía que un guardapolvo no podía esconder la esencia que distingue a una persona de otra. Y mientras pensaba en eso, disfrutaba el recreo en soledad, sentado en el piso junto a un rincón del patio. En cambio, sus compañeros se divertían de otra manera. Algunos contaban chistes, otros cantaban, otros saltaban la soga o se tiraban de los pelos o se insultaban, y los más deportistas jugaban al fútbol.

Como no podía ser de otra manera, el protagonista de ese partido era Ramiro, que se lucía con sus movimientos ágiles y con la potencia de sus remates. De pronto, un compañero le pasó la pelota. Él la dominó, gambeteó a tres rivales, le hizo un caño a un defensor, un sombrerito a otro, esquivó al arquero, estiró como un chicle su pierna derecha y empujó el balón hacia el arco.

—¡Gooooooooooooool! —gritó una multitud.

Chicle se sintió grande, invencible. Corriendo, corriendo, corriendo, festejó por todo el patio y se detuvo frente a la compañera que más le gustaba: Sofi. Mientras la miraba a los ojos, gritaba el gol con los brazos en alto y se golpeaba el pecho como un campeón. Pero ella le puso cara de pocos amigos, dio un paso atrás y salió caminando hacia el rincón más solitario del patio.

Allí estaba Manu, concentrado en la lectura de un libro. En ese momento a él no le importaban ni el mundo exterior, ni los juegos, ni las risas, ni el fútbol, ni los goles. Lo único que le atraía era la historia que estaba leyendo. Sin embargo, cuando Sofi se sentó a su lado, cerró el libro y clavó su mirada en la sonrisa encantadora de aquella chica. Enseguida, los dos empezaron a hablar, pero Chicle interrumpió desde lejos.

—¡Gordo fofo, no te hagas el sabio! ¡Atajate esta!

Chicle apoyó la pelota sobre el piso, tomó carrera y pateó con furia. El pelotazo se estrelló en la frente de Manu.

—¡Ramiro Ramírez, sos una bestia! —gritó Sofi.

Manu quedó aturdido por el golpe. Chicle se le acercó.

—Ey... ¿Qué pasó? —le dijo—. ¿No sabés atajar una pelotita, vos que sos tan gordita?

Ramiro se reía junto a algunos compañeros y le guiñó un ojo a Sofi.

—¡Sos un estúpido! —le dijo ella.

Manu se puso de pie y trató de alejarse, pero se sentía mareado. Sofi lo tomó del brazo y salió del patio caminando junto a él.

## EL ACTO

Algunos días más tarde, en el salón de actos de la escuela no cabía un alfiler. Cientos de alumnos poblaban las gradas que se extendían junto a las paredes. Los familiares y los profesores se sentaban sobre sillas en la zona central. Arriba del escenario, un alumno sostenía la bandera de ceremonia, acompañado por dos escoltas. A su lado, Manu, Sofi y Tomy esperaban nerviosos. Manu se acomodaba el pelo y revisaba los botones tirantes de su guardapolvo.

En el centro del escenario se destacaba Carmen, la directora de la escuela. Era una mujer alta, de pelo muy corto, tan flaca y tan rígida como el mástil de la bandera. Mientras todos cantaban la última estrofa del Himno Nacional Argentino, la voz aguda de Carmen sobresalía entre las demás, como tratando de dar el ejemplo.

*Coronados de gloria vivamos  
o juremos con gloria morir  
o juremos con gloria morir  
o juremos con gloria morir*

Tras los acordes finales, todos aplaudieron. Pero Manu pensó lo mismo que piensa siempre al escuchar el himno: «¿Por qué la última frase nos habla de "morir"? ¿Por qué todos aplauden ese juramento de muerte? ¿No sería mejor terminar el himno con una palabra positiva? ¿No sería bueno decir: "y juremos con gloria vivir"?»

La señorita Carmen interrumpió el pensamiento.

—Estimados padres, docentes y alumnos. Para mí es un honor dirigirme a ustedes en este acto tan especial, en el que vamos a realizar el cambio de abanderado.

El corazón de Manu empezó a latir más rápido. La directora continuó.

—La dirección de la escuela ha resuelto designar como nuevo abanderado al alumno Manuel Gutiérrez, de sexto grado, quien tiene un promedio general de nueve con cincuenta y nueve centésimos.

El aplauso se escuchó hasta en la calle. La señorita Gladys recibió la bandera de ceremonia y se la entregó a Manu.

—Como abanderado, espero que también te saques un diez —le dijo.

Manu lucía radiante con la bandera en sus manos. La directora continuó su discurso.

—Los escoltas serán la alumna Sofía Di Marco y el alumno Tomás Riera.

Desde la primera fila, los padres de Manu aplaudían emocionados y se secaban algunas lágrimas. De pronto, entre los aplausos se escuchó una exclamación.

—¡Andate, gorda fofa!

Era la voz de Chicle, que observaba el acto desde las gradas, mientras algunos compañeros festejaban sus maldades.

## **EL ATAQUE**

Cuando la directora dio por terminada la ceremonia, se escucharon los acordes de la Marcha de San Lorenzo. Manu recostó la bandera sobre su hombro, la tomó con fuerza y bajó del escenario acompañado por sus escoltas. Con paso firme, empezó a caminar al compás de la música marcial.

En su primer paseo como abanderado, atravesó un pasillo que se había formado junto a las gradas. Y mientras todos aplaudían su paso, una pierna se estiró como un chicle entre la gente y se atravesó en su camino. Manu tropezó y cayó. La bandera se desplomó junto a él. Algunos compañeros se agarraron la cabeza y miraron a Ramiro.

—¿Qué hiciste? —le preguntó Pablo.

—¿Pero vos estás loco? —le dijo Brenda.

Sin dejar de mascar, Chicle respondió.

—El que está loco es el gordo. ¿Viste cómo tiró al piso la bandera argentina?

En el salón de actos reinaba un estado de confusión. Era la primera vez que un abanderado caía junto a la bandera. La Marcha de San Lorenzo se había interrumpido. Un murmullo se escuchaba cada vez con más fuerza, y la gente se levantaba de las sillas para averiguar qué había sucedido.

Manu seguía en el piso, en medio de ese caos, mientras la muchedumbre se amontonaba a su alrededor. En ese momento recordó la frase final del himno y pensó: "Esto me pasa porque juré morir."

—¿Qué fue lo que ocurrió? —preguntó la señorita Gladys mientras se abría paso entre la multitud.

—¡Manu tropezó porque Ramiro le puso el pie! —buchoneó un alumno.

Pero Chicle ya se había escurrido entre la gente y había desaparecido del salón.

## **LA CONSECUENCIA**

A los pocos días, la mamá de Ramiro tuvo que presentarse en la escuela.

Toc, toc, toc... La mujer golpeó junto a su hijo la puerta de la dirección.

—Adelante —dijo la directora.

Ramiro y su madre entraron al despacho. Era un lugar serio y solemne. Sobre las paredes blancas, los cuadros de algunos próceres custodiaban el escritorio de la señorita Carmen. Una vitrina de madera guardaba libros, trofeos y medallas. La directora saludó a los visitantes y los invitó a sentarse frente a su escritorio.

—Señora —dijo Carmen—, desde hace tiempo su hijo agrede a un compañero. Y son agresiones con un alto grado de violencia.

—¿Está segura? —respondió la madre—. Mire que mi hijo es un santo. ¿No es así, Ramirito?

Chicle miraba hacia todos lados y agitaba sus piernas mientras mascaba abriendo la boca.

—¿Yo qué quiere que le diga? —continuó la madre—. Yo pongo las manos en el fuego por él.

—En ese caso, señora, le sugiero que utilice guantes de amianto —respondió la directora, mientras abría un libro de actas frente a los ojos de la mujer.

—Vea —le dijo—. Aquí están anotadas todas las agresiones que registramos en el último mes. Quiero informarle que hemos evaluado el caso y hemos tomado la decisión de sancionar a Ramiro con una reducción horaria.

—¿Qué? —dijo la mujer, sorprendida.

—Durante un tiempo, él va a venir a la escuela solamente una hora por día: de ocho a nueve de la mañana. Va a llevarse tareas para hacer en su casa. Y cuando su conducta mejore, se va a ir reincorporando de a poco hasta volver a asistir en el horario habitual. Por supuesto, todo va a estar supervisado por el gabinete psicológico de la escuela. ¿De acuerdo, Ramiro Ramírez? —dijo la directora.

Chicle no respondió. Su boca seguía ocupada en mascar.

## **LA AUSENCIA**

A la mañana siguiente, las clases continuaron como todos los días. Cuando llegó el recreo, los chicos corrían, saltaban, jugaban y gritaban en el patio. Pero faltaba Ramiro. Se extrañaban los festejos de sus goles y el sonido de sus pelotazos. Tampoco se oían las voces que lo retaban por haberse portado mal. Sin embargo, algo permanecía inalterable: en un rincón del patio, Manu leía sentado en el piso. Esta vez, tenía en sus manos un mapa de América y la ayudaba a Sofi a estudiar.

—Las Islas Vírgenes Británicas están acá, en el Caribe, cerca de Puerto Rico —dijo Manu, señalando el mapa.

—¿Y por qué son un archipiélago? —dijo Sofi.

—Porque son un conjunto de islas cercanas entre sí.

—¿Y cuántas islas son?

—Este archipiélago tiene unas cuarenta islas. La más grande se llama Tórtola. Es fácil. Acordate de "torta".

—Torta, Tórtola. Buenísimo —dijo Sofi.

Manu sonrió por primera vez en mucho tiempo.

—Ahora que no está Ramiro, ¿te sentís mejor? —preguntó ella, mientras le acariciaba una de sus manos.

Él asintió con la cabeza, pero no pronunció ninguna palabra. Todavía era muy pronto para festejar.

Solamente con el paso de los días, Manu empezó a darse cuenta de lo mucho que había cambiado su vida. Se sentía más tranquilo y podía disfrutar de la escuela. Chicle solamente asistía de ocho a nueve de la mañana. Y además, se portaba muy bien, ya que los psicólogos lo vigilaban. De todas formas, Manu creía que ese tipo de sanción disciplinaria no iba a dar buenos resultados. Pensaba que Ramiro no iba a aprender a respetar al prójimo por el solo hecho de ir menos tiempo a la escuela. Imaginaba que Chicle era como un animal salvaje que esperaba agazapado y que en cualquier momento daría el zarpazo.

## **LA SALIDA**

Riiiiiiing...

El timbre indicó el final de la jornada de clase. Decenas de madres y padres esperaban a sus hijos en la puerta de la escuela. Manu y Sofi salieron juntos y sonrientes. De pronto, él sintió que había llegado el momento de declararle a ella su amor. Entonces, pasó un brazo sobre sus hombros, y ella lo tomó a él por la cintura.

Así caminaron lentamente por la vereda. Los pajaritos cantaban en las ramas floridas de los árboles. Manu los sintió en su corazón y se preguntó si eso significaba estar enamorado. Alguna vez había escuchado que, cuando uno se enamora, siente mariposas en la panza. Pero nunca había oído nada sobre pajaritos en el corazón. Igual, esa sensación lo puso contento. Aunque la felicidad duró solamente hasta que llegaron a la esquina.

—¡Ey! ¡Cuidado que viene el abanderado! —se burló Ramiro mientras mascaba chicle, rodeado de otros compañeros.

—¿Qué hacés acá? —le dijo Sofi.

Ramiro interrumpió el paso de Manu.

—Gordo, ¿vos qué te creés? ¿Que sos el mejor de la escuela? ¿Por qué no te hacés el canchero acá afuera? ¿Eh?

Ramiro agarró a Manu del guardapolvo y le dio un tirón a la altura del pecho. Los botones salieron volando como los granos de maíz cuando se convierten en pochoclo.

—¡Pará! ¡Dejalo en paz! —gritó Sofi.

Ramiro le arrebató la mochila, y Manu empezó a forcejear.

—¡Dámela!

—¿Sabés lo que te voy a dar a vos? Una paliza te voy a dar —respondió Ramiro.

Sofi separó a Manu de la pelea.

—¡Pará! ¡Tranquilizate!

—¿A mí me lo decís? —respondió Manu, desconcertado por el reto de su amiga.

Sofi quería evitar una pelea con Ramiro, porque sabía que Manu iba a salir lastimado. Chicle aprovechó la situación y abrió la mochila, sacó los cuadernos, los tiró al piso y empezó a saltar sobre ellos.

—¡No! ¡No! —gritó Manu.

Ramiro arrancó algunas hojas de un cuaderno y las arrugó hasta formar una bola.

—A ver si tenés pelotas para ganarme con esta.

Chicle empezó a demostrar su destreza jugando al fútbol con la pelota de papel. Manu se abalanzó sobre él y trató de empujarlo con todas sus fuerzas. Pero lo hizo con tal

torpeza que Ramiro lo esquivó con un movimiento de cadera. Manu quedó mal parado, y Chicle lo tiró al piso con un pequeño empujón.

—¡Basta! ¡Basta! —gritó Sofi.

—¡Gordo fofó! —dijo Chicle, mientras pateaba a Manu a la altura del estómago.

En el piso, Manu flexionó sus piernas para cubrirse, y Ramiro empezó a patearle las rodillas. Tomy trataba de frenarlo.

—¡Pará, animal! ¡Pará!

Manu quedó tendido en la vereda, se tomó una rodilla y trató de contener el llanto. El dolor era grande, pero más grande era la angustia que le provocaba ese maltrato cotidiano, esa situación que él no merecía y que nadie había podido resolver: ni la maestra, ni los psicólogos, ni la directora de la escuela. Entonces, sintió que solo había una forma de solucionar el problema: hacerlo con sus propias manos.

## **LA SORPRESA**

Algunos días más tarde, las primeras luces del sol alumbraban la puerta de la escuela. Como todas las mañanas, Manu fue de los primeros en llegar. La rodilla todavía le dolía, así que entró rengueando y caminó por el largo pasillo que conducía hacia las aulas. Ese día, además de llevar la mochila en su espalda, sostenía con sus manos una caja envuelta en papel de colores.

—Buen día —le dijo un maestro al pasar.

Manu, con la mirada fija en la caja, siguió caminando y no respondió. Cuando entró en el aula, se sentó y esperó que llegaran sus compañeros. Cuando todos estuvieron presentes, respiró hondo y colocó el misterioso paquete sobre el escritorio de la maestra.

—¡Chicos! ¡Vengan! —dijo en voz alta, con un entusiasmo que no era habitual en él.

—¿Qué trajiste, Manu? —preguntó Pablo.

—¿Es una sorpresa? —dijo Ezequiel.



Lentamente, las manos de Manu rompieron el papel de colores. De pronto, en el aula reinó el silencio. Solo se escuchaba el sonido del chicle que masticaba Ramiro. Manu abrió la caja y sacó de su interior una torta de cumpleaños.

—¡Eyyy! ¡Una tórtola! Digo... ¡una torta! —dijo Sofi.

Manu la apoyó sobre el escritorio.

—¡Cierto! ¡Hoy es tu cumpleaños! —dijo Tomy—. Si me hubiera acordado, te habría regalado un autito.

—Seguro que ya debe saber jugar—dijo Ramiro, en tono burlón.

Algunos chicos se rieron, pero a Manu no le importó.

—Parece que al gordo le gusta la torta. Y claro, hay que llenar toda esa panza —dijo Ramiro.

Manu ni siquiera lo miró. Estaba concentrado en colocar once velitas sobre la torta. Sofi las encendió. Tomy apagó la luz. Como todavía era temprano, por las ventanas apenas entraban rayos del sol, y el aula quedó iluminada por el resplandor inquieto de las velas.

—¡A la una, a las dos y a las tres! —dijo Sofi, y todos empezaron a cantar la canción del cumpleaños feliz:

*Que los cumplas feliz  
que los cumplas feliz  
que los cumplas, Manuel  
que los cumplas feliz*

Ramiro también cantó, pero cambiando la letra:

*Que los cumplas infeliz  
que los cumplas infeliz  
que los cumplas, gorda fofa  
que los cumplas infeliz*

Manu llenó de aire sus pulmones y sopló las velas hasta apagarlas. El aula quedó en penumbra. El cumpleañosero sacó de su mochila un cuchillo y cortó la torta en porciones. Las sirvió sobre servilletas de papel y las repartió entre los presentes. Ramiro escupió su chicle y dio el primer mordisco. Los demás también empezaron a comer.

—¡Qué buena que está! —dijo Sofi con la boca llena.

—¡Riquísima! —comentó Ezequiel.

El sabor de la torta era dulce, muy dulce. Sin embargo, pronto comenzó a volverse amargo, muy amargo.

—¡Está bue...ní... sima la... tort... —dijo Pablo cada vez más lentamente, hasta que la lengua se le trabó, y él se desplomó en el piso. Su cuerpo quedó inmóvil. Sus ojos, cerrados.

Brenda se arrodilló junto a él y trató de reanimarlo.

—¡Ey, Pablo, Pabl...! ¿Qué te pa...sa? Desper...tate, despert...

Brenda no pudo terminar de pronunciar las palabras y también cayó.

—¿Qué pasa? ¡Qué pa...sa! ¿Por qué se desma...ya...ron? —dijo Ezequiel confundido, hasta que llevó una mano a su panza y, con gesto de dolor, se derrumbó.

Uno por uno, los demás compañeros empezaron a caer. Manu sintió felicidad al ver que su plan se estaba haciendo realidad. Miró a su alrededor y comprobó que todos estaban tendidos en el piso. Todos, excepto uno que permanecía en pie: Ramiro.

## **EL TRATO**

En el aula volvió a reinar el silencio. Chicle escupió el pedazo de torta que estaba masticando y empezó a ponerse pálido.

—¿Qué pasó, Ramirito? —le dijo Manu.

Ramiro dejó caer al piso la porción de torta que aún sostenía con sus manos. Manu se sentía poderoso.

—¿Tenés miedo de morir como tus compañeritos? —le dijo.

Ramiro huyó hacia el fondo del aula, esquivó varios cuerpos caídos y encontró refugio en un rincón.

—¿Por qué no venís ahora, Chiclecito, a ver si sos tan machito? —dijo Manu.

Chicle no respondió y se escondió bajo un pupitre. Rengueando, rengueando, rengueando, Manu se acercó lentamente. El eco de sus pasos retumbaba en el silencio. Su sombra se proyectaba sobre el cuerpo de Ramiro y cada vez se hacía más grande.

—Ay, pobrecito, parece que estás temblando. ¿Querés que llame a tu mamita para que venga y te defienda? No sabía que eras un chiclecito tan blandito.

Manu llegó hasta el rincón. Ramiro lo miró a los ojos, juntó sus manos como si estuviera rezando y suplicó:

—¡No me mates! ¡No me mates!

—Uh... Uh... ¡Qué miedito! Qué lástima que hayamos tenido que llegar a este momento. ¿No te parece? —dijo Manu, acercándose más y más.

—¡No! ¡No! ¡Te lo pido por favor! —dijo Ramiro.

De pronto, Sofi tosió, se levantó del piso y empezó a hablar.

—¡Chicos, qué rica estaba la torta! De tanto que me gustó, me desmayé.

Pablo abrió sus ojos y se desperezó, como si despertara después de un largo sueño.

—Me morí de la emoción. Estaba muy buena —comentó.

Tomy también se levantó.

—Riquísima —dijo.

Sofi caminó hasta el fondo del aula y enfrentó a Ramiro.

—¡Ey... pero mirá quién está acá! ¿Qué te pasó, Ramirito? ¿Por qué estás de rodillas?

—Yo pensé que Ramiro Ramírez era un hombre —dijo Brenda.

—Parece que Chicle, al final, es una mantequita —se burló Tomy.

Uno por uno, los demás chicos se fueron levantando. Ramiro, que todavía estaba arrodillado, apretó un puño y pegó una trompada en el piso. Todos lo rodeaban y se reían de él. Manu lo miró a los ojos.

—¿Te acordás de la fábula que les conté el otro día? —le dijo.

Ramiro asintió con la cabeza.

—¿Viste cuál era la moraleja?

Ramiro no respondió. Manu le dijo:

—Tarde o temprano, el mal que les hacemos a los demás nos vuelve a nosotros. Por eso no hay que vengarse y hay que aprender a perdonar.

Ramiro agachó la cabeza. Manu le ofreció su mano en señal de paz.

—Te perdono por todo lo que me hiciste —le dijo.

Al escuchar esas palabras, Chicle se puso de pie y le dio la mano.

—Hiciste un buen trato con todos —le dijo.

—Y te di un buen trato a vos —respondió Manu.

En el aula, todos aplaudieron. Todavía no había empezado el día de clase, y ya habían compartido una enseñanza para toda la vida.

FIN

## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS

- AA.VV. (2012) *Lengua y Comunicación I. Lecturas*, Buenos Aires: Ediciones Mallea.
- CARRIÈRE, J.; BONITZER, P. (1991) *Práctica del guion cinematográfico*, Barcelona: Paidós Comunicación, 1998.
- COMPARATO, D. (1997) *El Guion: arte y técnica de la escritura para cine y televisión*, Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- DOMÍNGUEZ COLAVITA, F. (1990) *Teoría del cuento infantil*, Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- ECO, U. (1968) *La definición del arte*, Barcelona: Martínez Roca, 1970.
- FARO FORTEZA, A. (2006) *Películas de libros*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- FIELD, S. (1979) *El manual del guionista*, Madrid: Plot Ediciones, 1995.
- GENETTE, G. (1962) *Palimpsestos*, Madrid: Taurus, 1989.
- GUTIÉRREZ CARBAJO, F. (2011) *Literatura española desde 1939 hasta la actualidad*, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2016.
- KERBRAT ORECCHIONI, C. (1980) *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Edicial, 1997.
- MCKEE, R. (1997) *El guion*, Barcelona: Alba Editorial, 2001.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. (1962) *El cuento en la literatura infantil*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- VALE, E. (1982) *Técnicas del guion para cine y televisión*, Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

## INTERNET

BAIZ QUEVEDO, F. "Aspectos teóricos y prácticos de la escritura del guion" [en línea], en *La página del guion* [consultado el 30 de mayo de 2017].

Disponible en:

<http://www.lapaginadelguion.org/Contenido/Aspectos.html>

CANO, F.; C. MAGADÁN "Clase 4. Enseñar literatura con TIC. Propuestas Educativas II - Lengua y Literatura - Formación docente" [en línea], en *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires, 2014 [consultado el 8 de agosto de 2017].

Disponible en:

[https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Sup\\_LyLII\\_Clase4.pdf](https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Sup_LyLII_Clase4.pdf)

CAVEDA, A. "Alan Dean Foster" [en línea], en *Sitio de ciencia ficción*, Madrid, 2008 [consultado el 2 de agosto de 2017].

Disponible en:

<https://www.ciencia-ficcion.com/opinion/op01442.htm>

FLORES CORTINA, M.; P. MUÑOZ CALZADA; J. FLORES GONZÁLEZ "Desarrollo infantil e intereses lectores" [en línea], en *GREDOS - Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 1992 [consultado el 8 de septiembre de 2017].

Disponible en:

[https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110719/1/EB04\\_N025\\_P54-55.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110719/1/EB04_N025_P54-55.pdf)

FRAGO PÉREZ, M. "Reflexiones sobre la adaptación cinematográfica desde una perspectiva iconológica" [en línea], en *Communication & Society, Universidad de Navarra*, Navarra, 2005 [consultado el 29 de mayo de 2017].

Disponible en:

[https://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art\\_id=71](https://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=71)

MARTÍN ALEGRE, S. "De la pantalla al papel: La novelización de *Abyss* (1989) de James Cameron por Orson Scott Card (1997)" [en línea], en *Bellaterra: Departament de Filologia Anglesa i de Germanística, Universitat Autònoma de Barcelona*, Barcelona, 2015 [consultado el 19 de julio de 2017].

Disponible en:

<https://core.ac.uk/download/pdf/78527965.pdf>

MORRIS, H. "El novelizador" [en línea], en *Vice España*, Madrid, 2012 [consultado el 31 de julio de 2017].

Disponible en:

<https://www.vice.com/es/article/zn9vmj/el-novelizador-0000213-v6n9>

OTERO, M. "No hay quien acabe con el arte de novelar películas" [en línea], en *El País*, Madrid, 2014 [consultado el 15 de julio de 2017].

Disponible en:

[https://elpais.com/elpais/2014/09/05/icon/1409913582\\_337544.html](https://elpais.com/elpais/2014/09/05/icon/1409913582_337544.html)

RAFAEL LINARES, A. "Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky" [en línea], en *Portal de paidopsiquiatría*, Barcelona, 2007-2008 [consultado el 8 de septiembre de 2017].

Disponible en:

[http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

RODRÍGUEZ CRIADO, F. «Cuento breve recomendado: “Cortísimo metraje”, de Julio Cortázar» [En línea], en *Narrativa breve*, Cáceres, 2015 [consultado el 28 de mayo de 2017].

Disponible en:

<https://narrativabreve.com/2015/04/cuento-julio-cortazar-cortisimo-metraje.html>

SORÍN, C. "El gesto y la palabra" [en línea], en *Cervantes.es. Congresos internacionales de la lengua española*, Madrid, 2004 [consultado el 28 de mayo de 2017].

Disponible en:

[http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/identidad/sorin\\_c.htm](http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/identidad/sorin_c.htm)

STAM, R. "Más allá de la fidelidad: la dialógica de la adaptación" [en línea], en *Ubacyt 2014-2017. Sitio perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*, Buenos Aires [consultado el 28 de mayo de 2017].

Disponible en:

[goo.gl/oHJRxs](http://goo.gl/oHJRxs)