

# Reflexividades (y) audiovisuales.

## *Videos escolares en análisis*

Diego A. Moreiras

Argentino, Universidad Nacional de Córdoba  
Correo electrónico: [diegoamoreiras@unc.edu.ar](mailto:diegoamoreiras@unc.edu.ar)

### Resumen

Cuando nos proponemos analizar (y también llevar adelante) experiencias escolares de producción audiovisual, la noción de reflexividad puede resultar de utilidad para destacar aspectos fundamentales de las mismas. En este artículo presentamos una consideración doble de la reflexividad: metodológica (en trabajos de campo de estudios cualitativos y en escuelas) y propiamente audiovisual. Como esperamos mostrar en estas páginas, ambos tipos de reflexividad tienen su lugar en las producciones audiovisuales escolares: algunas son en sí mismas resultado de procesos reflexivos previos, promueven instancias de diálogo antes, durante y luego de su filmación y proyección y construyen piezas que incorporan aspectos de auto-referencialidad y auto-reflexividad audiovisual (Withalm, 2007). A modo de trabajo con un caso específico de análisis, cerramos este artículo con un análisis de los cortometrajes de la experiencia *Proyectando desde la escuela* (Universidad Nacional de Córdoba), que tienen una voluntad reflexiva explícita y muy específica.

#### **Palabras clave:**

Reflexividad metodológica - reflexividad audiovisual - producciones audiovisuales escolares -  
*Proyectando desde la escuela*

## Abstract

When we intend to analyze (and also carry out) school experiences of audiovisual production, the notion of reflexivity can be useful to highlight fundamental aspects of them. In this article we present a double consideration of reflexivity: methodological (in field work of qualitative researches and in schools) and properly audiovisual. As we hope to show in these pages, both types of reflexivity have their place in school audiovisual productions: some audiovisual productions are themselves the result of previous reflexive processes, they promote instances of dialogue before, during and after their filming and projection and build pieces that incorporate aspects of audiovisual self-reference and self-reflexivity (Withalm, 2007). As a way of working with a specific case of analysis, we close this article with a brief analysis of the short films from the *Proyectando desde la escuela* experience (National University of Córdoba), which have an explicit and very specific reflexive intention.

**Keywords:**

Methodological reflexivity - audiovisual reflexivity - school audiovisual productions -

*Proyectando desde la escuela*

## Reflexividad metodológica y audiovisual (en experiencias de producción audiovisual escolar)

*La reflexividad ha sido declamada como un componente noble de la alta cultura e igualmente como un valioso método de la alta teoría. En el reino de la cultura, la reflexividad sirve para hacer explícita y explorar artísticamente la auto-conciencia que un creador pone en su trabajo de representación.*

F. Andacht <sup>1</sup>

Deseamos compartir aquí algunas ideas en torno a la reflexividad, en la doble consideración que hemos hecho de esta noción en nuestro trabajo de investigación doctoral<sup>2</sup>: reflexividad metodológica, entendida como parte del proceso de investigación y como un aspecto de (algunas) propuestas educativas; y luego reflexividad audiovisual, asumida como una dimensión posible de la producción y análisis de piezas audiovisuales. Esto nos permitirá hacia el final de este escrito analizar algunos aspectos de una experiencia de producción audiovisual de nuestro corpus que reúne abordajes explícitos de estas consideraciones sobre la reflexividad.

### Reflexividad metodológica (en el trabajo de campo y en la escuela)

En el campo de las ciencias sociales en general y de la antropología en particular, la noción de reflexividad ha ocupado un lugar cada vez más relevante desde los años ochenta (Dietz y Álvarez Vein-

1- Versión original: “Reflexivity has been hailed as a noble component of high culture and equally as a valuable method of high theory. In the realm of culture, reflexivity serves to make explicit and explore artistically the self-consciousness that a creators puts into their works of representation” (Andacht, 2007, p. 177). Traducción propia.

2- Nos referimos a la tesis presentada ante el Doctorado en Semiótica y defendida el 29 de octubre de 2021, titulada: “Siempre quise hacer una película. Pero, ¿de qué tipo debería ser? Género audiovisual escolar en producciones realizadas en instituciones educativas secundarias de la Provincia de Córdoba entre 2011 y 2015”. Dirigida por la Dra. Eva Da Porta. Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. La tesis aborda el análisis de discurso de un conjunto de producciones audiovisuales producidas en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. Se encuadra en la sociosemiótica y metodológicamente construye un modelo de análisis desde la narratología complementado con perspectivas semiopragmáticas. Puede consultarse el trabajo completo en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.

guer, 2014; Guber, 2001), al menos. Es presentada como inherente de una parte fundamental de estas disciplinas, como es el trabajo de campo: la reflexividad se ha asociado comúnmente a la figura del investigador<sup>3</sup>, y a la necesaria *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 2003) que debe considerar en las pesquisas con *otros*; es decir, ha sido definida a partir de “la necesidad de problematizar el lugar del investigador en el proceso de producción del conocimiento en investigaciones cualitativas” (Santos; Pi Puig y Rausky, 2018, p. 261).

La idea de la reflexividad está relacionada a cierta recursividad, a una “vuelta sobre sí mismo”: en estos casos, una vuelta del cientista sobre su propio rol en el proceso de investigación. En este sentido amplio, entonces, puede asumirse que “la reflexividad se comienza a concebir como un proceso que debe traspasar de forma transversal toda la investigación” (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014, p. 59), y que por lo tanto, atañe a todos los sujetos en ella involucrados. En este sentido, el concepto de reflexividad asume una *dimensión metodológica* (Santos; Pi Puig y Rausky, 2018) que permea sus apariciones en estas disciplinas.

Un paso más allá lo da Rosana Guber al plantear que “son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianeidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (Guber, 2001, p. 16). Es decir, reconoce en los interlocutores de una investigación una reflexividad que les es propia y que les permite operar en su vida cotidiana, y eventualmente, confrontados al respecto, dar cuenta de los fundamentos de su acción y su reflexión. Agrega a ello el rescate de la centralidad que tienen los relatos sobre las propias acciones, reflexiones y fundamentos:

La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el soporte y vehículo de esta intimidad. Por eso, la reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar las situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones (Coulon, 1988). (Guber, 2001, p. 46)

---

3- Dice Guber: “La literatura antropológica sobre trabajo de campo ha desarrollado desde 1980 el concepto de reflexividad como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos” (Guber, 2001, p. 48). Además, Guber señala que siempre hay más de una reflexividad en juego en todo proceso de investigación social: “(...) las tres reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población en estudio”. (Guber, 2001, p. 49).

De este fragmento resulta relevante la idea de comprensión de la propia situación y la posibilidad de su expresión. Esta expresión es trabajada de manera explícita en algunas propuestas educativas a través de la producción de múltiples discursos. En el caso de nuestra investigación, utilizando el lenguaje audiovisual.

Ideas similares a ésta planteada por Guber pueden encontrarse en trabajos propios del campo educativo que muestran de qué manera estas operaciones son esperables y realizadas en contextos escolares. Jorge Larrosa (1995) ofrece un desarrollo pertinente en este sentido cuando analiza actividades propuestas dentro de la escuela que tienen como finalidad “una vuelta sobre sí” de las y los estudiantes. Es decir, algunas actividades escolares son educativas no sólo porque ponen en relación a los sujetos estudiantes con el conocimiento socialmente relevante dispuesto para ellos, sino que lo son porque proponen prácticas en las que se produce y/o se transforma la experiencia que los sujetos tienen de sí mismos (Larrosa, 1995).

Lo que está en juego en estas construcciones es la experiencia de sí, como resultado de un tipo de práctica pedagógica particular. Se trata de un modelar-se, un construir-se, un narrar-se, un decir-se, un mostrar-se (Larrosa, 1995) que son formas de la construcción subjetiva: es (contribuir a) hacer ser a alguien de un modo particular en el contexto escolar.

Esto significa que producir los cortometrajes que analizamos, para ser mostrados ante otras/os, para mostrarse y para verse, para contar historias o argumentar y tomar posición, resultan formas de ejercitar la reflexividad metodológica desde propuestas de enseñanza que las escuelas llevan adelante de manera más o menos frecuente. Los videos resultantes, entonces, aportan a esta reflexividad no sólo durante el proceso de su creación, sino también, eventualmente, durante sus múltiples visionados sucesivos.

Esto supone una consideración sobre la *reflexividad metodológica* entendida como procesos de auto-conocimiento, de reflexión sobre lo propio, lo próximo e incluso lo mediato, que atiende a lo que los sujetos puedan reflexionar sobre sí mismas/os -una suerte de procesos de auto-conciencia- a través de lo que dicen, de lo que hacen, de cómo se ven y son vistos, de cómo se juzgan y son juzgados. Hemos argumentado que estos procesos se encuentran presentes tanto en el trabajo de campo dentro de estudios cualitativos, como en algunas propuestas de enseñanza que se llevan adelante en escuelas de nuestro sistema educativo. A continuación, deseamos detenernos en aspectos específicos de la reflexividad audiovisual.

## Reflexividad audiovisual: self-reference y self-reflexivity

Son frecuentes los textos de análisis audiovisual que mencionan la noción de reflexividad: sin ir más lejos, es una de las categorías propuestas por Bill Nichols (2013) en su análisis de los modos del documental. A pesar de la frecuencia de la mención, no siempre es explícitamente definida y no pareciera tener un significado idéntico en cada aparición.

Para explicitar estos sentidos recuperamos un trabajo de Gloria Withalm (2007) denominado “La pantalla auto-reflexiva. Bosquejo de un modelo integral”<sup>4</sup>. El mismo presenta las posibilidades con las que cuenta el cine para plantear formas (audiovisuales) reflexivas. Entre ellas, incluye formas tan diversas como la intertextualidad, la intermedialidad, la intratextualidad, la metatextualidad, la meta-referencia, la *mise-en-abyme*, en cuyas denominaciones encontramos las familias lingüísticas de lo “auto”, de lo “meta”, de lo “inter”, de lo “reflexivo” y una lista que da cuenta de diferentes relaciones textuales, como alusión, parodia, pastiche, cita, etc.<sup>5</sup>.

Para el planteo de su modelo toma como punto de partida una perspectiva sociosemiótica que lleva al campo cinematográfico y que le permite dividir el proceso en cuatro instancias: a) la producción, b) la circulación, c) la recepción y d) el producto<sup>6</sup>. Para cada una de ellas, la autora analiza dos procesos: al primero lo denomina auto-referencia [*self-reference*] y al segundo auto-reflexividad [*self-reflexivity*]. El primero incluye los filmes que muestran otros filmes (sea en su fase de producción, de circulación, de proyección o películas en sí). Estas referencias pueden ser a partir de las líneas de diálogo de los personajes, del visionado de los soportes fílmicos o de los dispositivos del

4- “The self-reflexive screen. Outlines of a comprehensive model” (Withalm, 2007).

5- De forma más extensa, Withalm lo plantea de esta manera: “Los términos asociados con la reflexividad pertenecen a las familias morfológicas con prefijos o raíces derivadas de la familia “auto”, la familia “meta”, la familia “reflex”, la familia “se” y la familia “textual”. Lo que más llama la atención del lector en la literatura sobre los tópicos de auto-referencia y auto-reflexividad es la pluralidad de nociones usadas para hacer frente a las variadas formas en que un texto puede evidenciar relaciones con otro texto, con los modos de producción textual, del género, del medio, consigo mismo, con su propio escrito, etc. (...) Los términos más frecuentes usados en este contexto son: intertextualidad, intratextualidad e intermedialidad; auto-referencia o auto-referencialidad; ficción autoconsciente o autogenerada; metatextualidad, metaficción; metafilmico, metacine, metacinematográfico; metarreferencia; metacodal o metacomunicativo; traer a primer plano el dispositivo de revelar; extrañamiento, desautomatización o desfamiliarización; puesta en abismo (*mise-en-abyme*), etc. Sumado a este primer listado desordenado y para nada exhaustivo, puede agregarse otra lista de términos que describen modos particulares de relaciones textuales, como alusión, parodia, pastiche, cita, etc.” (Withalm, 2007, p.128) (traducción propia).

6- Se trata de una propuesta dentro de la sociosemiótica que toma de Ferruccio Rossi-Landi cuyo desarrollo no podemos abordar aquí. Es suficiente con mencionar que, al menos en los trazos recuperados por la autora, es similar a la forma en la que Eliseo Verón (1993) concibe la semiosis social. Por cuestiones de síntesis, utilizamos aquí las categorías propuestas por la autora, sin discusión sobre sus alcances y limitaciones.

cine (cámaras, proyectores, etc) en la pantalla. El segundo proceso, la *auto-reflexividad*, da cuenta de filmes que muestran ya no referencias cinematográficas en general, sino las de la propia película que estamos viendo<sup>7</sup>.

Por lo tanto, en su escrito la autora desarrolla cada uno de los cruces posibles que se derivan de este modelo: *auto-referencia* en las cuatro fases mencionadas, *auto-reflexividad* en esas mismas cuatro fases y algunos casos que articulan más de una fase en sí mismos.

Para facilitar la comprensión del modelo en cuestión, podemos mencionar algunos ejemplos: a) la autora afirma que casos de *auto-referencia* en la fase de la *producción* pueden ser escenas de filmación de una película, mientras que ejemplos de *auto-reflexividad* en la producción pueden ser escenas de *backstage*; b) afirma luego que *auto-referencia* y *auto-reflexividad* en escenas de *circulación* son más raras y menciona ejemplos vinculados a marketing y publicidad cinematográficos, junto a sus “documentos”: trailers, fanzines, posters, anuncios callejeros sobre películas, etc.; c) las escenas de *auto-referencia* de *proyección* y *recepción* de películas son frecuentes a través de imágenes de público en salas de cine, o trabajadores de la proyección. Incluye aquí casos de filmes que se constituyen en homenaje al propio cine y otros en los que los espectadores interactúan con la película, hasta el punto de ingresar en la pantalla. d) Dentro de la *auto-referencia* en relación al film como *producto*, los casos más comunes son los de la cita y la intertextualidad<sup>8</sup>.

Finalmente, la *auto-reflexividad* en relación al film como producto está dada, para Withalm, en los casos en los que el film utiliza diegéticamente -es decir, los personajes entran en relación con- elementos como los créditos, los títulos finales que aplastan o persiguen o deslizan a un personaje, o el recurso de la imagen que se va a fundido negro a partir de un círculo que se cierra y es detenido con sus manos por un personaje, entre muchas otras opciones.

Si bien la propuesta de Gloria Withalm es extensa en su formulación, en los términos de este trabajo resulta relevante porque permite tener claridad sobre las múltiples posibilidades de la “pantalla

7- Así lo presenta la autora: “(...) un caso especial de auto-referencia filmica que me gustaría definir como auto-reflexividad. Un film auto-reflexivo es aquel que se enfoca o refleja a sí mismo, esto es, en la propia película que estamos viendo. Muchos dispositivos audiovisuales son usados para atraer la atención del espectador hacia el film en sí, por ejemplo: líneas de diálogo, la “materialización” de cierta materia filmica y en algunos casos menos frecuentes, mostrar el propio dispositivo, el aparato técnico de la producción y la recepción filmica.” (Withalm, 2007, p. 130) (traducción propia).

8- A modo de ampliación de esta idea, las reflexiones de la autora: “Auto-referencia en relación con el producto (Figura 7a) ocurre en un grupo relativamente pequeño de películas que abordan audiovisualmente la historia del material filmico, así como en su más frecuente y sobresaliente forma constituida por los variados procedimientos de la intertextualidad. Ejemplos de intertextualidad son los juegos con los géneros cinematográficos, como parodias, alusiones a escenas famosas, citas de música y líneas de diálogo o la inclusión específica de fragmentos (hoy incluso digitales) de otras películas.” (Withalm, 2007, p. 137) (traducción propia).

auto-reflexiva” (Withalm, 2007). Algunos de sus trazos nos permiten (re)organizar aspectos centrales del trabajo de análisis del corpus de nuestra tesis, ya que la reflexividad en las fases de producción y recepción ha sido relativamente frecuente en esos trabajos.

Simplemente, a modo de ejemplos, podemos mencionar a continuación:

- *Auto-reflexividad* en producción: son frecuentes las escenas del *detrás de escena* (o *backstage*) en los videos escolares. A partir de nuestro corpus podemos mencionar, como ejemplos, los casos que incluyen estas escenas en los títulos, en los fragmentos finales o créditos, e incluso casos en los que se construye un video extra con todo ese material, a pedido de los estudiantes.

- *Auto-reflexividad* en proyección o recepción: podemos compartir dos ejemplos. En nuestro corpus tenemos dos casos específicos de cortos que presentan instancias de este tipo en relación con la *recepción*: un cortometraje en el que encontramos al final, mezcladas junto a escenas de la filmación (correspondientes a la *auto-reflexividad* de la *producción*), fotografías de la instancia en la que esta producción fue premiada en un festival de cortometrajes escolares y otro caso en el que, junto a los créditos, vemos fotografías de la premiación del corto en cuestión en un concurso de obras escolares llevado adelante por la municipalidad de la localidad en la que se encuentra la escuela. Estas imágenes dan cuenta de sucesos ocurridos en instancias de visionado de estos videos y que son incorporados posteriormente en las “ediciones finales” de los mismos.

- En relación a la *auto-referencia* en el producto, las formas más comunes son las de la intertextualidad. En nuestro corpus, los cortos que presentan estas operaciones de modo más explícito son de dos tipos. Por un lado, producciones que recuperan (para imitarlos o tomarlos como punto de partida) otros discursos audiovisuales, en su mayor parte, del sistema de medios: puede tratarse de magazines (o programas generalistas de entretenimiento), noticieros o programas “de recetas” (instruccionales), por ejemplo, para el abordaje de la educación sexual integral. Esta recuperación puede ser paródica o no. En segundo lugar, cortometrajes cuya referencia son textos literarios, y que por lo tanto construyen una adaptación<sup>9</sup> de los mismos, que puede “mostrar” el texto fuente explícitamente en el video resultante o constituir un mero punto de partida, del cual la producción audiovisual luego se “autonomiza”.

---

9- Entendemos esta noción como lo hace Umberto Eco (2008). El autor aborda las especificidades de los procesos de traducción y en los casos en los que hay modificación de la materialidad discursiva, entiende que estamos frente a procesos de traducción intersemiótica. Siguiendo la tradición, también nombra a estos procesos específicos de traducción como “adaptación”.

La clasificación y estos últimos ejemplos que hemos presentado nos permiten, a modo de cierre de este apartado, afirmar que la mayor frecuencia de aparición se da en la *auto-reflexividad* en *producción* con las escenas de *backstage*; en menor medida se pueden dar cuenta de casos de *auto-reflexividad* en *recepción* (las escenas de premiación mencionadas). Todas ellas dan cuenta de una voluntad de (y una forma de contribuir a la) construcción de colectivos de identificación a través de la producción audiovisual (Moreiras, 2021). La *auto-referencia* en el *producto*, sobre todo bajo la forma de la intertextualidad, resulta relativamente frecuente también. Estas imitaciones, parodias y adaptaciones admiten relaciones con los *mundos documentales*, pero también con los *ficcionales* y los *lúdicos*<sup>10</sup>.

Hemos presentado hasta aquí, a partir de nuestra investigación, algunas ideas sobre reflexividad en el campo de lo audiovisual, como un proceso recursivo que pone en pantalla las fases de la producción, la circulación, la recepción o el propio producto del cortometraje que estamos viendo. A continuación, nos proponemos dar cuenta de cómo algunas formas de la *reflexividad audiovisual* se ponen al servicio de una *reflexividad* (ahora en el sentido metodológico) de docentes y estudiantes, de un trabajo sobre sí mismos que es propio de lo escolar pero que en esta experiencia está atravesado / mediado por lo audiovisual.

## Reflexividades en una experiencia de producción audiovisual. *El caso del Proyectando...*

En este apartado nos proponemos abordar específicamente las producciones audiovisuales de una experiencia analizada en nuestra investigación. Se trata de *Proyectando desde la escuela*, iniciativa de extensión desarrollada en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), entre la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE, de aquí en adelante) y la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC). Nos detenemos particularmente en esta experiencia porque involucra explícitamente instancias de reflexividad (metodológica) entre lxs estudiantes participantes a partir de tareas de producción de videos y, además, en algunos de ellos, mediante la utilización de procedimientos de reflexividad audiovisual.

---

10- Esta categorización corresponde a Francois Jost (por ejemplo, 2007) y la hemos utilizado ampliamente en nuestra tesis. El autor la propone para el estudio de las producciones televisivas contemporáneas. Por cuestiones de extensión, no podemos abordarla aquí, pero queríamos mencionarla y dejar establecidos los cruces entre *auto-referencia*, *auto-reflexividad* y los mundos con los que las producciones audiovisuales (escolares) pueden estar relacionadas.

## La experiencia de realización audiovisual de los cortos del *Proyectando desde la escuela*

De las cinco experiencias reconstruidas en nuestra investigación doctoral, probablemente *Proyectando desde la escuela* sea la más compleja y la que más se ha sostenido en el tiempo. Compleja, debido a la cantidad de actores institucionales e individuales intervinientes; y continua, ya que implicó durante 2019 su quinto año consecutivo de realización. Debido al corte temporal de nuestra tesis, solamente tomamos su primer año de implementación, el 2015, con los cuatro cortos realizados en esa oportunidad.

Entre sus *principales responsables* podemos mencionar a lxs trabajadorxs de la SAE - UNC, al equipo de cátedra del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual (FCC - UNC) (Taller III, de aquí en adelante), incluyendo ayudantes alumnxs y adscriptxs; y los docentes y directivos de las escuelas públicas secundarias participantes, Orientadas y de Jóvenes y Adultos; entre sus *principales actores*, los estudiantes universitarios del Taller III y los estudiantes secundarios.

Esta experiencia tiene como objetivo desatar procesos de reflexión, de información y de (auto) conocimiento en torno a las posibilidades de continuar estudiando que tienen lxs estudiantes que culminan su educación secundaria. El proceso de trabajo es del año escolar completo: inicia en abril con la selección del equipo de trabajo en el Taller III; continúa con la planificación de los talleres desde la SAE, con la participación de este equipo del Taller; luego llega a las escuelas secundarias, y se suman las docentes que acompañan desde allí:

(...) el proceso del taller que se hace con los estudiantes y con los docentes de las escuelas secundarias tiene dos etapas: una primera etapa en la que se hace foco en la problemática que vamos a discutir, que es lo vinculado a la Orientación Vocacional y a problematizar o poner en discusión si es posible o no entrar a la Universidad con esos grupos de jóvenes de los colegios secundarios, jóvenes y adultos en el caso de los CENMA. Y luego todo eso que se discute, todas esas reflexiones, preguntas, dudas que surgen a partir del debate en la primera etapa del taller, todo eso viene a ser como la materia prima para pensar en un relato audiovisual. Es como si fuera el trabajo de campo, la investigación previa para después plantear un relato, una producción audiovisual que desarrolle algunos de esos ejes,

algunas de esas preguntas que siempre van variando según las características del grupo escolar que está cursando el CENMA o el IPeM<sup>11</sup>. (G. Iparraguirre, comunicación personal, 2019, p. 2)

Una cuestión que señalan las/os entrevistadas/os es que son pocos quienes continúan en el Proyecto año a año, acumulando la experiencia, dado que todas/os las/os estudiantes (tanto secundarios como universitarios) se renuevan al cierre del ciclo lectivo. Esto se transforma en una responsabilidad para el equipo de la SAE y del Taller, junto a adscriptas/os y ayudantes y para las docentes que les reciben desde las escuelas secundarias.

En relación al tema, una de las “marcas de origen” del *Proyectando...* es la orientación vocacional, una de las tareas desarrolladas desde la SAE. El *Proyectando...* nace para acompañar las reflexiones vocacionales de estudiantes secundarios y brindar información para su ingreso a los estudios superiores. Esta tarea de la SAE es fuertemente reflexiva en el sentido del auto-conocimiento, de la auto-reflexión y del proyecto de sí de cada estudiante. No obstante, los temas que se han abordado con el transcurso de los años no han sido únicamente los relativos a la vocación y la continuidad de los estudios, sino que también se contemplan las temáticas que resultan relevantes para las/os estudiantes secundarios en cada oportunidad.

Estas inquietudes que plantean las escuelas año a año, en función de los grupos de estudiantes con las/os que trabajan, son centrales para los procesos educativos reflexivos que se promueven en las instituciones escolares, más allá del *Proyectando...* y de los espacios curriculares en sí, ya que estos videos se construyen sobre las temáticas que preocupan a las/os jóvenes cada año, pero también a partir de sus saberes, gustos y prácticas culturales. En general, las escuelas son espacios en los que se conversa sobre el presente, el futuro, las preocupaciones, los intereses, los deseos; de igual modo, se comienza a construir proyectos para cuando la escuela se termina. Lo que estamos sugiriendo es que las escuelas pueden ser y son instituciones que desatan, promueven y acompañan procesos reflexivos en su interior, y no sólo en términos vocacionales. El *Proyectando...* toma este último aspecto y lo trabaja de modo sistemático.

Desde el relato de sus actores, uno de los aspectos centrales de la experiencia pasa por la entrega de información por parte de la Universidad y de las docentes de nivel secundario en torno a carreras, per-

---

11- Las siglas corresponden a Centro educativo de nivel medio para adultos (CENMA) e instituto provincial de educación media (IPEM), y hacen referencia a escuelas de la modalidad de jóvenes y adultos y a escuelas orientadas, respectivamente.

files laborales y becas que facilitan el acceso, el tránsito y el egreso a la carrera universitaria. Aunque la información no lo es todo:

Y me parece que no es sólo el hacer el video sino participar del proyecto. Es esto del acercamiento a la Universidad, a otros estudiantes. Me parece que genera eso, de alguna manera, como un empoderamiento de poder hacer, poder participar. Saben y citan esto, que al principio no sabían ni dónde quedaba Ciudad Universitaria y se sienten como en un lugar a gusto. Bueno, las actividades que van haciendo son muy de participación, entonces como que van... Esto de ir a rodar, por ejemplo, en un edificio y hablar con la Vice Decana genera cercanía y a la vez que venimos de otro lugar, mucho más simétrico, no tan distante. Yo diría que el efecto tiene que ver con eso, con acercar, con sentirse más seguro, con animarse... También se divierten. (...) Que en realidad, bueno, esta experiencia en particular genera la posibilidad de... aumenta, contribuye a dar otras pistas, a ir mejorando las condiciones para pensarse qué quieren hacer. (C. Nanzer, comunicación personal, 2019, p. 5)

Esto de ponerse a pensar qué me gustaría, qué miedos tengo y bajarlo con los compañeros, no es algo que se da y que la escuela te dé siempre esa posibilidad. Las otras escuelas te lo pueden dar en una asesoría pedagógica, o algún docente que humanamente lo haga pero hacer todo un proceso de todo un año... Entonces desde el punto de vista pedagógico, rompe con un montón de cosas, es bien interesante. Y es eso. Y cuando abre, las cosas se dan. (...) Uno lo ve ahí, pero fue el recorrido de todo un año. Que a veces se ve, y a veces no se ve. Por eso yo digo, y lo dice Caro también, “El video es la excusa para que suceda todo lo que tiene que suceder”. Y a veces el video muestra una buena parte. No puede mostrar todo, porque no hay forma. Y eso es muy rico para mí. Lo que sucede durante el año. (V. Antequera, comunicación personal, 2019, p. 8-9)

De estos fragmentos, nos resulta relevante el señalamiento de que los videos son la excusa para que otras cosas sucedan: funcionan, de alguna manera, como *catalizadores* (Andacht, 2007). Y no siempre es esperable ver en ellos todo el proceso: lamentablemente esto no resulta posible. Probablemente si el proyecto se tratara simplemente de brindar información, los procesos que se desatarían en las/os estudiantes participantes serían más escasos; pero no se trata sólo de brindar algo a las/os estudiantes, sino de invitarlas/os a que produzcan; y esta invitación, además, involucra un trabajo colectivo de un año escolar.

La producción audiovisual brinda la posibilidad a las/os estudiantes de “hacer próximos” espacios y sujetos que probablemente hasta ese momento les resultaban ajenos; pero también “hacer próximo” un horizonte que en algunas oportunidades no tiene que ver con la Universidad en sí, sino con la continuidad en los estudios en institutos terciarios (docencia, por ejemplo) o incluso la construcción de cierto proyecto de vida que implique lo laboral.

Sumamos a esto la diversión, el juego, la simulación y el ejercicio de construcción de una historia que se cuenta a otras/os, pero que las/os tiene de protagonistas, ya sea como actores y/o como guionistas. Se trata de idear una historia, un universo para ser relatado y a la vez de qué manera esto se relaciona con lo que estas/os estudiantes han vivido y cómo impacta en lo que saben, lo que quieren y lo que cada una/o cree que puede. Y se plasma en una construcción que involucra interacciones entre múltiples actores sociales.

Un momento que resulta central para todo el equipo del *Proyectando...* es el estreno. Cada año, desde el 2015, el estreno es en un auditorio de la FCC y se transforma en un evento abierto a la comunidad de la Facultad, pero también de las escuelas. Desde la mencionada Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) se gestiona transporte para las escuelas, que asisten con las y los estudiantes participantes de ese año, sus docentes y eventualmente compañeras/os y familias. Allí se produce, en muchas ocasiones, el primer visionado del corto completo por parte de todas/os las/os involucradas/os, en simultáneo.

Lo que sí hacemos es una proyección de los trabajos donde los estudiantes secundarios vienen acá a la Universidad y hacemos un cierre con la proyección de los trabajos y ahí se genera un nuevo intercambio siempre. (G. Iparraguirre, comunicación personal 2019, p. 4)

Se quedan como muy contentos. Se hace intercambio con las otras escuelas, hablan. Y ahí es interesante porque se animan los propios, los que han participado y los que no, cuentan cómo fue, que para ellos fue impor-

tante venir a la Universidad, como que empiezan a rescatar todo el proceso. Es como que ahí les cae toda la ficha. Porque como se va haciendo, hasta que no ven el producto final... Y los propios alumnos de Comunicación Social también. Cuando ellos logran armar todo, ahí les termina de caer la ficha de lo que fue el proceso y del objetivo del Proyectando..., que es este vínculo escuela pública – Universidad. (...) Sí. Y no sé, les genera risa, nervios, sí. Porque te ves en pantalla grande. Nos pasa a todos. Te ves las arrugas, los detalles. Sí. Es un impacto fuerte el verse también en el video. Se ríen. Pero siempre se quedan muy contentos, muy conformes. Y también agradecidos de haber participado. Porque siempre cuesta esto de mostrarse. Cuesta. Entre ellos, hasta que deciden quién... Los chicos de la Facultad de Comunicación siempre ayudan un montón. En decirles, mirá, esto es algo muy natural, no te preocupes. Hablá tranquilo. Pero para los chicos siempre es una exposición, estar filmando. Sí, están con un papeli- to, hasta que... “No, profe, no me va a salir. Esto me pone muy nerviosa”. Sí, está toda esa tensión. Pero se animan y eso me parece hermoso. (V. Antequera, comunicación personal, 2019, p. 7-8)

En todas las experiencias que analizamos el momento del estreno se constituye en una situación trascendental, lejos de cualquier sacralidad, que permite continuar ese proceso reflexivo a partir del verse, de escucharse y de saberse visto y escuchado. Esto por supuesto incluye las risas y los comentarios durante la proyección. La particularidad de esta experiencia es que, al finalizar los videos, desde sus responsables se invita a las reflexiones en voz alta de las y los presentes.

No obstante, no sólo las y los estudiantes se transforman en su paso por este Proyecto. La dimensión reflexiva de las docentes es menos frecuente en este tipo de proyectos. No obstante, cuando son interpeladas en este sentido, reconocen que este tipo de proyectos también dejan sus huellas en ellas: no sólo porque aprenden cosas nuevas, sino también porque ocupan nuevos lugares, son vistas de maneras nuevas por sus colegas, directivos y familias. Y esto no resulta de ninguna manera algo menor.

Y así como las y los docentes se vuelven a mirar, a escuchar y a pensar a sí mismas, algo similar ocurre con las y los profesionales, por ejemplo de la SAE, que participan de estas experiencias desde otros

roles. En concreto, el *Proyectando...* le permitió al equipo de esta Secretaría explorar iniciativas para estudiantes secundarios que tienen a estudiantes universitarios como principales protagonistas. Y no sólo eso: el trabajo con lo audiovisual también fue construyéndose de manera progresiva. Los videos del *Proyectando...* son utilizados también en otros talleres y eventos de la SAE, además de estar disponibles en dos canales de *YouTube* (ver videografía, al final). La particularidad de estas historias que se cuentan desde las escuelas secundarias es que están pensadas, producidas y filmadas por estudiantes y las y los tienen como protagonistas, en todo sentido. Son producciones hechas por estudiantes que quizá nunca antes se habían imaginado continuando estudios superiores o universitarios y que a partir del *Proyectando...* comienzan a pensarlo. Esto resulta central para pensar la reflexividad (metodológica): tiene que ver con la posibilidad de sentirse interpelado, reconocido, identificado y movilizado.

Nuestras/os entrevistadas/os dan cuenta de las consecuencias que van reconociendo en las escuelas a partir del desarrollo del *Proyectando...*: desde menciones más frecuentes sobre el deseo de seguir estudiando, cierta familiaridad con el entorno de la Universidad y con estudiantes de carreras de la UNC, así como otros proyectos laborales y familiares.

Así, no es arriesgado afirmar que estas experiencias derivan en procesos de reflexividad de diferentes actores involucrados y no solo de las y los estudiantes. Además, estos son similares a los procesos de reflexividad de otras experiencias de producción audiovisual periféricas, como las del cine familiar o comunitario<sup>12</sup>.

Como ya hemos mencionado antes, nos proponemos en el apartado siguiente dar cuenta de procesos de reflexividad audiovisual a partir del análisis de algunos cortos de la experiencia *Proyectando desde la escuela*.

## La reflexividad audiovisual en el *Proyectando...*

Estas producciones encuadran sin demasiadas dificultades dentro de la categoría de documental participativo de Bill Nichols (2013). De modo general, porque se trata de producciones en las que sus realizadoras/os tienen una injerencia notable, tanto por sus apariciones en cámara como debido a las

12- No podemos detenernos aquí en estas consideraciones, pero la potencia de la producción audiovisual no es utilizada únicamente por instituciones educativas, sino que clubes, comisiones vecinales, bibliotecas populares y otras también se apropian de la producción de videos como herramienta para su trabajo barrial, territorial, cultural. Cfr. por ejemplo Molfetta, 2017.

decisiones enunciativas que toman. Entre ellas, ya que “aprendemos de las interacciones personales; lo que la gente dice y hace cuando es confrontada y comprometida” (Nichols, 2013, p. 238) en un diálogo con los demás; en las que predomina la entrevista como forma audiovisual. En general se hace uso del sonido sincrónico, es decir, lo que escuchamos coincide con personajes que estamos viendo en pantalla; sólo en las dos producciones de escuelas orientadas hay voces *over* que llevan adelante la explicación y el planteo de los argumentos y situaciones. En *Búsquedas* (CePIC<sup>13</sup> - Facultad de Ciencias de la Comunicación - FCC - Universidad Nacional de Córdoba, 2015a), además, esta voz tiene una particularidad: la podríamos denominar de presentadora periodística y finaliza con un parlamento dirigido a una segunda persona, a la que invita a conocer y acceder a la Universidad. En ese fragmento, desde el min. 5.20, se revela el destinatario privilegiado de esta pieza, que no resulta tan evidente en el resto de los parlamentos de esta voz *over*. Este destinatario está construido como un/a par, un/a estudiante secundaria/o que puede no contar con toda la información necesaria sobre la UNC como para decidirse a estudiar en ella. El corto construye entonces esta voz *over*, que resulta una figura intermediaria entre lxs protagonistas del mismo y lxs espectadorxs: todo el corto tiene la voluntad de entregar esa información, a la vez que busca promover esta identificación.

En *Kilómetro 12 ½* (CePIC - Facultad de Ciencias de la Comunicación - FCC - Universidad Nacional de Córdoba, 2015b), encontramos espacios institucionales que corresponden a edificios de la Universidad Nacional de Córdoba, específicamente, a la SAE, la Escuela de Enfermería, la Facultad de Ciencias de la Comunicación y algunos de sus parques. En éstos, se dan diálogos que brindan información relevante para las/os espectadores en relación al inicio de los estudios en esas carreras. Algunos fragmentos ponen en pantalla diálogos que podríamos considerar ficcionalizados, que brindan la información recolectada durante la recorrida por las facultades de los personajes del corto. En otros momentos, los diálogos son resultado del registro de una conversación real mantenida por la protagonista con docentes de la universidad. Por lo tanto, las escenas de este cortometraje registran y en otros momentos ficcionalizan, al menos en parte, la tarea que realizaron estas/os estudiantes “de manera real”. Volveremos a esto en breve.

*Kilómetro 12 ½* plantea además otra particularidad: se trata de una construcción audiovisual que por momentos es reflexiva, en el sentido de Nichols (2013), en tanto la voz que organiza el relato es la de

13- Siguiendo los criterios de las Normas APA consignamos aquí la designación del canal de *YouTube* en el cual se encuentran los cortometrajes que analizamos. Esta designación del canal incluye la sigla del Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CePIC), de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Desde este centro se acompañó el trabajo de producción de estos cortometrajes.

una estudiante universitaria, de las que viaja a la escuela y el relato se construye desde ahí. Es el único de estos videos que genera una mezcla, una tensión entre los modos documentales de Nichols: y esto supone que las y los estudiantes universitarios tienen una centralidad en este relato, que oficia de marco para el relato de las/os estudiantes secundarias/os. Se produce, de esta manera, un relato dentro de un relato: esta voz abre y cierra el video; además lo primero que vemos son estudiantes universitarias/os que se suben a un colectivo de media distancia para llegar hasta la escuela; luego, vamos a reencontrar a estas estudiantes durante el cortometraje en situación de entrevistadoras y presentando una proyección de un video en un aula de la escuela; la voz que narra además tiene presencia en otros momentos del video, asegurando la articulación de sus partes. Esta organización desde la voz narradora distingue este cortometraje en términos enunciativos.

Estas estrategias utilizadas en este cortometraje, no obstante, no son las únicas que buscan complejizar un trabajo que podría resolverse, desde la carrera de Comunicación Social, como una nota periodística con uno o dos entrevistados y nada más. Así, en algunos videos hay momentos en los que se apela a la ficcionalización para reconstruir escenas o encuentros, por ejemplo en *Vidas paralelas* (CePIC - Facultad de Ciencias de la Comunicación - FCC - Universidad Nacional de Córdoba, 2015c).

Todo lo anterior supone que, narrativamente, los personajes estudiantes tienen la función de presentar una búsqueda con la que (otros) espectadoras/es puedan sentirse identificados: son agentes de una búsqueda, que es narrativa (y se resuelve narrativamente), pero que la excede ya que involucra a las/os espectadores de estas producciones, al brindar información potencialmente valiosa para ellas/os. Un ejemplo de esto es el cortometraje *Búsquedas*, mencionado antes; las y los personajes docentes / adultos brindan información general, que sirve de marco o de orientación para las y los estudiantes y, eventualmente, para otros espectadores; y los cortometrajes en sí, narrativamente, presentan un conflicto vinculado a la continuidad de los estudios y las dudas que surgen en relación con ello (cuando se vive lejos, se trabaja todo el día, se es madre joven, etc) que se comienza a resolver a partir de búsqueda de información, el encuentro con algún ayudante o auxiliar, o el señalamiento de un recorrido posible para encontrar esta resolución. Las/os personajes en pantalla resuelven narrativamente el “conflicto” que las/os espectadoras/es pueden estar atravesando en ese momento, lo cual promueve procesos de identificación específicamente contruidos desde lo audiovisual.

Todas estas cuestiones son conversadas en el Taller III de la FCC entre las y los estudiantes universitarios, ayudantes y adscriptas/os y las y los integrantes de la cátedra, ya que son parte de los contenidos a

trabajar curricularmente durante el cursado. Desde la cátedra se plantea que esta experiencia les permite a las y los estudiantes curricularizar un trabajo de extensión, a la vez que problematizar el tipo de trabajo audiovisual más vinculado al periodismo que la cátedra propone año a año:

Cuando uno les habla [a las/os estudiantes secundarias/os] de un curso audiovisual ellos no piensan en un YouTuber, sino que piensan en un relato vinculado a la ficción. Casi que naturalmente siempre surge eso. Y nosotros en la cátedra trabajamos esencialmente producciones de no ficción. Entonces, nosotros sí tensionamos y dirigimos la propuesta para trabajarlo como no ficción. Igual, tiene que ver con las propuestas de los grupos, las posibilidades... Tomamos las iniciativas que vienen de nuestros estudiantes como de otros... Y se han hecho cosas donde se producen mezclas, híbridos entre ficción y no ficción. Ha aparecido en varias producciones. Pero sí es increíble. Naturalmente, el primer impulso siempre es “hagamos ficción”. Yo entiendo, si bien no hemos profundizado en términos de una... con un método más preciso para indagar eso, suponemos que tiene que ver con eso, con el consumo [como espectadoras/es]. (G. Iparraguirre, comunicación personal, 2019, p. 5)

En este fragmento anterior afirma algo que es bastante frecuente en las escuelas: las primeras ideas en torno a contar historias audiovisuales tienen que ver con contar ficciones; y dentro de las ficciones, además, algunos géneros en particular, como el drama / la tragedia, el terror.

Las entrevistas con sujetos mirando a cámara son un recurso ampliamente utilizado en las producciones del *Proyectando...*, pero debido a la iniciativa del Taller III, no son el único recurso.

En ese trabajo dialógico entre estudiantes secundarios y universitarios, entre docentes secundarios y del Taller, más el equipo de la SAE, lo que se busca es complejizar las ideas iniciales. Como decíamos al comienzo, este proyecto es uno de los más complejos con los que hemos trabajado en la tesis, debido a la cantidad de actores involucrados y a su duración en el tiempo, pero también porque las reflexividades metodológicas y audiovisuales promueven aprendizajes múltiples entre sus actores. Reflexión y aprendizajes sobre lo audiovisual y lo vocacional, aunque no todo quede registrado necesariamente en los propios cortos. Sus producciones audiovisuales, esperamos haberlo mostrado, son discursos que

organizan las discusiones y reflexiones del año; son herramientas de trabajo posterior para la cátedra, la SAE y las escuelas; cristalizan y a la vez catalizan un proceso de subjetivación para las y los estudiantes intervinientes, tanto en instancias de producción como de recepción.

## Referencias Bibliográficas

- Andacht, F. (2007). On the use of self-disclosure as a mode of audiovisual reflexivity. En Bishara, N y Nöth, W. (eds) *Self-Reference in the media*. Berlín-New York: Mouton de Gruyter. Págs. 165-182.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En Oehmichen Bazán, C. *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México: UNAM - Instituto de Investigación Antropológicas.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Jost, F. (2007). Propuestas metodológicas para un análisis de las emisiones televisivas. En Rev. *Oficios Terrestres*, Año XIII. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, n°19. Pág. 154-164.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Edit. La Piqueta. Pág. 258-332.
- Molfetta, A. (2017). De la vanguardia a la resistencia. La teoría del Tercer Cine revisada por el cine comunitario. En Molfetta, A. (coord) *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos*. 2005-2015. CABA: Teseo. Pág. 77-104.
- Moreiras, D. (2021) Jóvenes a través de discursos audiovisuales escolares: enfoque y propuestas para su análisis. Acosta, Fabián (Ed.). *Juventudes Inconstruidas: Politicidades y Resistencias Actuales*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. Pág. 260-295.

- Nichols, B. (2013). *Introducción al documental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santos, J.; Pi Puig, P. y Rausky, M. E. (2018). Métodos mixtos y reflexividad: explorando posibles articulaciones. En Piovani, J. I. y Muñiz Terra, L. *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos - CLACSO.
- Verón, E. (1993). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Withalm, G. (2007). The self-reflexive screen. Outlines of a comprehensive model. En Nöth, W. y Bishara, N. *Self reference in the media*. Berlín: Mouton De Gruyter.

### **Videografía**

- CePIC - Facultad de Ciencias de la Comunicación - FCC - Universidad Nacional de Córdoba (9 de diciembre de 2015a) *Búsquedas*. [Archivo de video]. *Youtube*. <https://youtu.be/D8aIOJHxgwc>
- CePIC - Facultad de Ciencias de la Comunicación - FCC - Universidad Nacional de Córdoba (9 de diciembre de 2015b) *Kilómetro 12 ½*. [Archivo de video]. *Youtube*. <https://youtu.be/GSZCw-cofLXg>
- CePIC - Facultad de Ciencias de la Comunicación - FCC - Universidad Nacional de Córdoba (9 de diciembre de 2015c) *Vidas paralelas*. [Archivo de video]. *Youtube*. [https://youtu.be/\\_AbIO2nkz\\_4](https://youtu.be/_AbIO2nkz_4)