



# CONFIGURACIÓN DE UNA MATRIZ IDENTITARIA FORMATIVA A PARTIR DE UN ANÁLISIS DE TESINAS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Vanina Ramé



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



cea  
centro de  
estudios avanzados  
facultad de ciencias sociales



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



# Configuración de una matriz identitaria formativa a partir de un análisis de tesinas de Comunicación Social

Vanina Ramé





Colección Tesis

Configuración de una matriz identitaria  
formativa a partir de un análisis de tesinas  
de Comunicación Social

Doctorado en Estudios Sociales de América Latina  
Línea de investigación: Comunicación y Cultura

Vanina Ramé

## Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Mgter. Jhon Boretto

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

## Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,

Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Director: Marcelo Casarin

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

## Comité Académico de la Editorial

Magdalena Doyle

Vanessa Garbero

Bruno Ribotta

Darío Sandrone

Coordinadora Académica del CEA-FCS: Alejandra Martin

Coordinadora de Investigación del CEA-FCS: Marcela Rosales

Asesora externa: María Teresa Dalmasso

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2023

---

Ramé, Vanina

Configuración de una matriz identitaria formativa a partir de un análisis

de tesinas de Comunicación Social / Vanina Ramé. - 1a ed. - Córdoba :

Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2023.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-90074-4-2

1. Ciencias de la Comunicación. 2. América Latina. 3. Educación Universi-

taria. I. Título.

CDD 302.2071



## Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al apoyo de una beca para finalización de doctorado otorgada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (Secyt). El proceso de investigación llevado a cabo estuvo acompañado por personas e instituciones que resultaron fundamentales para concretarlo. Quiero expresar mi profunda gratitud a mis directoras de tesis, Gabriela Cicalese y Susana Borgarello, quienes, desinteresadamente, me han compartido sus saberes y de quienes he recibido su cálida contención. Les agradezco por su generosidad, atención y constante orientación en la elaboración de esta investigación.

Las siguientes instituciones representaron un importante sostén en la realización de este trabajo, tales como el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, en especial a Sebastián Canavoso, Florencia Puw y a Luciana Sgro Ruata, de la biblioteca del CEA, quienes respondieron amablemente a mis consultas. También a la Facultad de Ciencias de la Comunicación perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba y a Natalia Gonzalez y Angélica Quintero que me atendieron al visitar la Biblioteca de dicha facultad. Quiero agradecer la predisposición por parte de la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia y a Claudia Isabel Bustamante del Centro de Producción y Asesoría en Comunicación de dicha institución.

Reconozco el aporte generoso de especialistas y colegas que colaboraron en la concreción de este proyecto: María Paulinelli, Corina Ilardo, María Elena Ferreyra, Gastón Zoroastro, Iliana López, Isabel Minchaca, Florencia Colombetti y María Luz Ramé, también a las compañeras colombianas Eliana Noskwe Mera y Ximena Fraga y otras/os tantas/os

allegadas/os que me escucharon y leyeron. Agradezco las contribuciones de Eva Da Porta, quien me inspiró en los temas investigados y, especialmente, reconozco profundamente a Mariela Parisi, docente, investigadora y amiga que me mostró este mundo universitario y me enseñó a transitarlo.

También quiero agradecer a mi familia que con su amor supo darme el espacio y la contención tan necesarios en estos procesos. Además expreso mi gratitud a las/os egresadas/os, docentes y académicas/os que dedicaron su tiempo de manera generosa y cuyas expresiones y productos constituyen lo esencial del trabajo de campo.

Finalmente, celebro que este trabajo se haya concretado en el marco de la universidad pública latinoamericana.



## Índice

Capítulo 1. Planteo del tema	13
Introducción	13
Problema de investigación y estrategias metodológicas	20
Objetivos generales	25
Objetivos específicos	25
Delimitación espacial	25
Delimitación temporal	26
Capítulo 2. Proceso metodológico	29
Diseño metodológico	29
Etapas metodológicas y categorización	31
Etapa 1. Primera aproximación a las tesinas audiovisuales.	
Categorías preliminares	32
Rastreo descriptivo cuantitativo	35
Etapa 2. Los sujetos y sus enunciaciones. Categorías naturales	46
Abordaje del Eje Expresiones orales	48
Abordaje del Eje audiovisual	53
Saturación teórica	58
Etapa 3. Experiencias de realización de tesinas audiovisuales.	
Categorías emergentes	60
Etapa 4. Rasgos identitarios formativos. Categorías conceptuales	62
Etapa 5. Matriz identitaria de formación de las/os comunicadoras/es sociales latinoamericanas/os.	
Categorías abstractas	64
Capítulo 3. Encuadre conceptual	67
3.1. Encuadre institucional regional	68

Las instituciones universitarias como construcciones sociales	68
El enfoque narrativo aplicado al abordaje institucional	69
Las instituciones desde una perspectiva de las subjetividades	70
La concepción de las/os tesis	71
Las universidades como redes culturales	72
Las matrices que organizan el aprendizaje	74
El pensamiento latinoamericano como modelo de enseñanza	74
Los sistemas de educación superior en el período estudiado	78
Estructura y organización de la enseñanza oficial de Argentina y Colombia	80
Las instituciones del nivel superior en Argentina y Colombia	81
Finalidades y objetivos de la educación superior	85
El desarrollo de saberes superiores	87
Títulos que otorgan las instituciones de educación superior	90
Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina	91
La producción audiovisual en la FCC-UNC	93
Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle, Cali, Colombia	94
Perfil profesional	95
Trayectoria de la producción audiovisual de la FAI-Univalle, Cali, Colombia	97
3.2. Encuadre temático	100
La realidad interpretada	100
Ideogemas como categorías de encuadre	101
Decisiones enunciativas de las/os realizadoras/es universitarias/os	103
3.3. Encuadre audiovisual performativo	104
Los estilos audiovisuales de las narrativas universitarias	105
Aproximación historiográfica al cine latinoamericano	108
Los escenarios multimediales como transversales al campo educativo superior	111
Transformaciones en la construcción del conocimiento	112
Dimensiones y sentidos del proceso productivo de las tesis	114
La autogestión en los procesos formativos	116
La construcción del saber desde la experiencia	117
La representación y enunciación audiovisual como atributo clave para la construcción identitaria	120
3.4. Encuadre identitario	124

La memoria como recuerdo y proyección	125
Experiencias transformadoras y de aprendizaje	126
La narración y la configuración de la experiencia	127
La narrativa como medio de acceso a las identidades	129
Lo performativo como configurador de las identidades profesionales	133
Capítulo 4. Análisis e interpretación de datos	137
4.1. Configuraciones acerca del escenario temático regional	137
4.2. Matrices institucionales de las universidades latinoamericanas analizadas	138
4.3. Matrices personales	139
4.4. Matrices audiovisuales	139
4.5. Configuraciones profesionales en clave identitaria	139
Capítulo 5. Conclusiones	141
Resultados	141
Comparativa general entre ambas instituciones	143
Flujo temporal reflexivo	149
Experiencias de realización de tesinas audiovisuales como actos performativos en clave identitaria	151
Emergencia de rasgos identitarios	153
Privilegio del entorno, lo cotidiano y lo familiar como protagonistas del relato	156
Imaginario acerca de la proyección profesional	158
Matrices latinoamericanas	159
Matrices institucionales de las universidades latinoamericanas analizadas	159
Matriz identitaria de formación de las/os comunicadoras/es sociales latinoamericanas/os analizadas/os	160
Nivel autorreflexivo: mi propio recorrido	162
Nuevas inquietudes	165
Bibliografía	167
Anexo	177



## Capítulo 1. Planteo del tema

*El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su historia.*

Benjamin (1991: 4)

### Introducción

En la región latinoamericana, numerosos planes de estudios universitarios establecen la presentación de una *tesina* como el requisito de finalización obligatorio. De entre ellos, solo algunos contemplan la producción audiovisual entre las modalidades de trabajo final de grado<sup>1</sup> o licenciatura. Se trata de un trabajo de integración curricular del trayecto formativo recorrido y que se proyecta a la obtención de la titulación académica. Como mencionamos, nos detenemos en el último trayecto que proponen las carreras de Comunicación Social<sup>2</sup>, dictadas en la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, y en la Universidad del Valle, en Cali, Colombia.

Los aportes de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron nos permiten definir al “estudiante como alguien quien estudia” y que “ser estudiante es prepararse a través del estudio para un porvenir profesional” (Bourdieu y Passeron, 2003: 86). Los autores dan cuenta de que las/os estudiantes conciben sus experiencias universitarias como una “situación transitoria y preparatoria de lo que se proyecta ser” (Bourdieu y Passeron, 2003: 87).

---

<sup>1</sup> El nivel equivalente al grado en Argentina, en Colombia es el pre-grado.

<sup>2</sup> Para facilitar la lectura, en adelante llamaremos FCC-UNC a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba y FAI-Univalle a la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia.

El oficio de estudiante consiste en organizar toda la acción presente con referencia a las exigencias de la vida profesional y poner en práctica todos los medios racionales para alcanzar, en el menor tiempo posible y lo más perfectamente posible, ese fin explícitamente asumido (Bourdieu y Passeron, 2003: 86).

Llamamos *tesistas* a aquellas/os estudiantes que transitan un proceso de pasaje del cursado de las materias curriculares hacia sus roles como profesionales de la comunicación: de estudiantes a egresadas/os. Desde este punto de partida, indagamos los procesos de transición a los que aluden Bourdieu y Passeron (2003: 87), es decir, a aquel momento bisagra del *devenir profesionales*. Interesadas por conocer los modos de expresar y narrar los momentos de transición desde el *ser/percibirse estudiantes* hasta *ser/percibirse profesionales de la comunicación*, nos propusimos explorar el fenómeno experiencial de la producción de tesinas desde la perspectiva de sus protagonistas. Y nos propusimos indagar este proceso consultando a egresadas/os que pudieron recordar y reflexionar sobre sus propias experiencias de realización de trabajos finales.

El desarrollo de las tecnologías de comunicación contribuye a las transformaciones de las sociedades en todos sus aspectos, incluidos los ámbitos educativos. En este escenario comunicacional multimedial, el lenguaje audiovisual continúa siendo su sostén narrativo (Rinaldi, 2013). Sus códigos icónicos, sonoros y lingüísticos<sup>3</sup> son los insumos de los lenguajes multimediales que impregnan las lógicas comunicacionales actuales. En este entorno y de acuerdo a los tipos de trabajos finales que las/os tesistas pueden optar realizar, nos detenemos, especialmente, en analizar aquellas tesinas que se elaboran en lenguaje audiovisual. En palabras de la semióloga argentina Ximena Triquell, consideramos que “las imágenes, por su propio carácter, predominantemente icónico e indicial poseen una mayor eficacia en la lucha por la imposición de sentidos” (Triquell y Ruiz, 2011: 11). De esta manera, “las representaciones visuales asumen una eficacia particular en tanto se nos imponen con la fuerza de la evidencia, de lo que está allí (la copia exacta y/o la huella de lo real)” (Triquell y Ruiz, 2011: 11).

---

<sup>3</sup> Casetti, Di Chio, Aumont (1990, 1985) entre otras/os coinciden en que los códigos icónicos incluyen los elementos fílmicos (planos, angulación, movimientos de cámara, montaje, encuadre) y los elementos pre-fílmicos (escenografía, vestuario). Los códigos sonoros son las voces, música, sonido ambiente). Finalmente los códigos lingüísticos se refieren a los elementos narrativos, diálogos, tipos discursivos como la argumentación, descripción.

Esta indagación parte de una concepción amplia del concepto de *producción*, entendiendo tanto el proceso de realización académica y audiovisual como también el producto resultante. Partimos de concebir la doble significancia del concepto *producción*: como proceso y como producto resultante de dicho proceso. Entendemos las tesinas audiovisuales<sup>4</sup> como discurso y también como formalidad para aprobar la carrera universitaria. Asumimos un doble abordaje y evidenciamos las “condiciones de producción” (Verón, 1987: 124) que dieron origen a la tesina. También, analizamos el producto audiovisual resultante en su dimensión enunciativa.

Se trata de una perspectiva que privilegia la creación por parte de las/os productoras/es; por ello, asumimos como preponderantes las decisiones temáticas, teóricas, metodológicas y realizativas de quienes produjeron los trabajos finales audiovisuales. A propósito de ello, el docente colombiano Ramiro Arbeláez (2015) cita a Manuel Castells, quien define a la producción audiovisual como

esa herramienta a través de la cual la gente de carne y hueso, con la sensibilidad estética para el cine o a veces sin ella, a veces por impulso propio o acompañada, recupera su vida y la pone en pantalla, se muestra, modificando tal vez el sentido que se le daba a la práctica audiovisual pero reintegrando a ella la vida, la experiencia propia (Castells citado en Arbeláez, 2015: 7).

Los estudios científicos contemporáneos se inclinan cada vez más por destacar la voz y los testimonios de los sujetos comunes. La tendencia narrativa de la contemporaneidad es la de resaltar los bienes simbólicos. Se trata de un momento en el que se reivindica la dimensión subjetiva y se revaloriza la primera persona como punto de vista.

Los procesos comunicacionales asumen un rol fundamental en la construcción de sentidos e impactan en la reproducción y transformación de las subjetividades e instituciones. En los procesos de construcción de sentidos intervienen, articulados entre sí, identidades, normas, valores, intereses y saberes que responden a condicionamientos y modos de ser, actuar y vincularse en relación con las/os demás.

---

<sup>4</sup> Cabe aclarar que nos referimos a *audiovisuales* de modo genérico, con la intención de sobrepasar toda distinción entre los géneros. El corpus de nuestro estudio es un compendio de producciones-tesinas en las que prevalece la mirada, rasgos subjetivos y modos de involucramiento con el entorno por parte de estudiantes-futuras/os comunicadoras/es sociales.

Las nociones mencionadas nos ubican en los campos de conocimiento que vinculan a la comunicación con la educación, los cuales se entienden a partir de la definición clásica de aquel momento que articula los procesos sociales de formación de sujetos/as, las subjetividades, las prácticas sociales de producción de sentidos y sus significaciones (Huergero *et al.*, 1997; Huergero, 2001). Además, se trata de un campo en el que se vinculan los dispositivos tecnológicos y culturales con las prácticas e identificaciones subjetivas (Da Porta, 2012).

Concebimos que los procesos de elaboración de tesinas audiovisuales ocupan un lugar privilegiado en el cual los rasgos identitarios formativos se ponen en práctica y se ven. Disposición performativa que pone en evidencia la función vicarial, representacional del lenguaje audiovisual. La particular condición que ofrece el lenguaje audiovisual es su función vicarial, característica esencial de la propia de la mixtura de los códigos visual y sonoro. En el plano educativo, entendemos que el lenguaje audiovisual habilita que la audiencia aprenda mediante la observación de las imágenes y sonidos en movimiento. Pero, fundamentalmente, nos interesa resaltar que este lenguaje se constituye en habilitante del aprendizaje de quienes lo producen, específicamente, de quienes *producen* los relatos y toman decisiones tanto narrativas como estéticas. Al momento de producir sus tesinas audiovisuales, las/os tescistas ensayan su futura profesión. *Imitan* algunos rasgos de las/os profesionales de la Comunicación Social.

Revalorizamos las elaboraciones de los trabajos finales de egreso audiovisuales como aquellos procesos decisivos en las proyecciones profesionales de las/os egresadas/os universitarias/os, es decir, que los concebimos como una puesta de ensayo de la profesión. Consideramos a estos procesos como *ensayos de la profesión* en los que las/os tescistas *prueban* sus saberes y competencias como profesionales de la comunicación. Esta idea se corresponde con aquellos rasgos subjetivos que aparecen en estas instancias de pasaje desde la cursada hacia la proyección profesional. Entendemos las identidades formativas como aquel lugar de encuentro en el que se mixturán los rasgos identitarios de las personalidades de los sujetos y también aquellas experiencias que son exclusivas del recorrido universitario. Nos interesó valorizar el carácter simbólico que constituyen las experiencias de realización de los trabajos finales de egreso, ya que se trata de procesos que acumulan algunos rasgos identitarios de quienes los realizaron y donde los productos conllevan las huellas de sus produc-



toras/es. Por lo tanto, recuperar los itinerarios de las/os estudiantes en su instancia final de egreso nos permitió retomar sus reflexiones acerca del tránsito por instituciones universitarias.

En cuanto a las proyecciones profesionales de las/os tesisistas, estas se constituyen en autodefiniciones, las cuales se hacen evidentes desde el primer momento: en el tema que eligen desarrollar, en la selección de la perspectiva de estudio desde la cual se abordarán sus producciones, los posicionamientos a partir de los que se narrarán las historias, entre otras cuestiones inherentes al proceso de trabajo académico. Se trata de un proceso experiencial (Larrosa y Varela, 1995) que implica la construcción y transformación identitaria desde la ocupación del rol de estudiantes hacia el de profesionales de la comunicación. Por ello, lo emparentamos con un microproceso dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter más general: “una escuela dentro de otra escuela” (Maldonado, 2000: 1), como mencionaba una entrevistada colombiana en el trabajo de campo haciendo alusión a la obra de la investigadora Mónica Maldonado (2000).

En el contexto de estas consideraciones, nos detuvimos a analizar aquellas producciones elaboradas en el marco de las carreras de Comunicación Social dictadas en la UNC y en la Univalle y nos planteamos el siguiente interrogante central: ¿Cuáles rasgos identitarios formativos pueden reconocerse en las experiencias de realización de trabajos finales audiovisuales de las carreras universitarias latinoamericanas?

En nuestro abordaje en clave retrospectiva, recurrimos a consultarles a egresadas/os que entre los años 2010 y 2015 habían pasado por los procesos de realización de tesis audiovisuales y que, en el momento en que fueron entrevistadas/os, ya se encontraban asumiendo sus roles de *egresadas/os*.

Comprendimos las transiciones formativas como procesos dialógicos en los que prevalecen las configuraciones de subjetividades. Se trata de procesos dinámicos en que nos constituimos como sujetos y mediante los cuales manifestamos nuestra subjetividad. Entendemos que las/os tesisistas asumen procesos de subjetivación significativos (Foucault, [1968] 1993; Larrosa y Varela, 1995) en la doble apuesta de sus propias propuestas enunciativas y sus modos de experimentar nuevos roles académicos y profesionales. Y pudimos argumentar cómo las tesis audiovisuales, en tanto dispositivos de configuración identitaria de formación, comienzan a ocupar los lugares de otros soportes discursivos y narrativas de preponderancia

en la academia. Se trata de procesos que permiten reconstruir las trayectorias académicas a partir de las experiencias.

El interés por lo latinoamericano viene sostenido por la adscripción de la investigadora a la UNC y al Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (DESAL)<sup>5</sup> radicado en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS-UNC). Esta carrera de doctorado se propone como objetivo central

la formación de científicos sociales capaces de analizar críticamente la complejidad de los problemas y desafíos que presenta América latina en tiempos en que la globalización, en tanto modelo de producción y circulación de bienes y saberes, se confronta con la creciente relevancia que ha adquirido en los últimos años la preservación de rasgos identitarios de países y regiones (DESAL, CEA, FCS-UNC)<sup>6</sup>.

En el marco de la línea de investigación en comunicación y cultura, el doctorado centra su perspectiva de estudio “en el lugar que ocupan los fenómenos sociales de comunicación y en la fuerte significación simbólica y estructural que imponen en el espacio más amplio de la cultura contemporánea” (DESAL, CEA, FCS-UNC)<sup>7</sup>.

Realizamos esta investigación al amparo del giro latinoamericanista y decolonial<sup>8</sup> impulsados por autores tales como Walter Mignolo (2013), Boaventura de Sousa Santos (2009), Enrique Dussel (2005), Catherine Walsh (2009), entre otras/os.

Se trata de una perspectiva que pone en el centro la dignificación de las experiencias y culturas latinoamericanas. Se propone anular las tradiciones coloniales que contribuyeron a la desvalorización y sometimiento de los saberes de la región. Con la intención de cambiar la epistemología eurocentrada (Mignolo, 2013), emergen nuevas visiones que

---

<sup>5</sup> Aprobada por el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba según Resolución 128/2007 - Reconocimiento del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Resolución N° 312/09 - Acreditada y categorizada “B” por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU (Res. 1046/14). Tomado de <https://sociales.unc.edu.ar/content/objetivos-de-la-carrera-11>

<sup>6</sup> Tomado de <https://sociales.unc.edu.ar/content/objetivos-de-la-carrera-11>

<sup>7</sup> Tomado de <https://sociales.unc.edu.ar/content/plan-de-estudio-11>

<sup>8</sup> Otros formadoras/es de la perspectiva son Frantz Fanon, Mariátegui, Gandhi, Rigoberta Menchú, del movimiento Sin Tierra en Brasil, el Foro Social Mundial, el Foro Social de la Américas, entre otras/os.

plantean la coexistencia transnacional (Walsh, 2009), intercultural y transmoderna. De acuerdo a este último concepto, Enrique Dussel (2005) realiza un análisis minucioso acerca de la narrativa de la Modernidad y culmina su estudio en centralizar la identidad latinoamericana dentro de la historia universal.

Esta nueva episteme, propone la transformación en los modos de construir conocimientos desde la visión de los saberes oprimidos por el Colonialismo. En esta línea se valorizan la filosofía de la liberación.

El sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2014) promovió la modalidad teórico-práctica que llamó *Epistemología del Sur* basada en “aprender que existe el Sur, aprender a ir hacia el Sur, aprender a partir del Sur y con el Sur” (p. 287). Entre sus postulados más sobresalientes destacamos aquel que propone dispersar la interpretación eurocéntrica del mundo, también proponer la justicia cognitiva global y reivindicar la diversidad de saberes que sustentan las luchas sociales, las cuales deben ser reconocidas y valoradas.

Por su parte, estudiar la perspectiva de las/os egresadas/os de las universidades públicas latinoamericanas nos posicionó en el lugar del estudio de las/os jóvenes. Numerosas autoras (Eva Da Porta, Rossana Reguillo, Sandra Carli) han realizado aportes imprescindibles para conocer y profundizar sobre la cuestión juvenil-estudiantil. Desde allí, pensamos los relatos, las expresiones, opiniones, maneras de contar las experiencias y vivencias acerca de los procesos de elaboración de tesinas desde las propias voces de sus protagonistas.

Quando los jóvenes participan en prácticas escolares vinculadas a la producción de medios y al uso creativo de la tecnología, transitan por un conjunto de experiencias subjetivas altamente significativas que les permiten reflexionar sobre sí mismos, mirar-se, narrar-se y enunciar-se a nuevos modos. Al ubicarse como productoras/es de sus propios discursos, como sujetos de su propia enunciación, se transforman a sí mismos (Ammann y Da Porta, 2011: 28).

Nuestro estudio se ancla en una perspectiva narrativo-enunciativa abordando la problemática a partir de una mixtura experiencial, simbólica y situacional de constante articulación. Consideramos como central la premisa de que las/os egresadas/os, al narrar sus procesos de elaboración de tesinas, asumieron procesos de autodefinición identitaria, de autoconstrucción de algunos rasgos que se vinculan con característi-

cas puntuales referidas tanto a sus identidades personales como profesionales. Hablamos de la construcción narrativa de la identidad (Ricoeur) porque es a partir de nuestras narrativas en donde los sujetos nos creamos: entendemos que las/os estudiantes devenidos en comunicadoras/es sociales *se fueron creando* en el proceso de elaboración de tesinas y, también, mediante la realización y exposición de sus respectivos productos audiovisuales. Ellas/os *fueron creando* una imagen de sí. Tanto en referencia a sus proyecciones profesionales como también, al momento de ser entrevistadas/os, fueron revisando sus experiencias y experimentando el cambio; es decir, que fueron reflexionando acerca de sus atributos identitarios en los planos personal y profesional. En ese punto, las conceptualizaciones propuestas por Gabriela Cicalese, en referencia a su análisis acerca de los hitos identitarios, nos resultaron útiles para rastrear los modos de construcción de las identidades en el marco de las instituciones universitarias de Comunicación Social.

A partir de las lecturas de Mijail Bajtín, Émile Benveniste y Catherine Kebrat-Orecchioni, ubicamos nuestro estudio en el nivel de la enunciación. Consideramos que las narraciones y sus modalidades enunciativas constituyen el puente mediante el cual podemos conocer algunos rasgos de las identidades de las/os egresadas/os de nuestras universidades y aportar a la disciplina y a los modos de aprender y enseñar Comunicación Social. El análisis enunciativo que proponemos implica observar en las tesinas la construcción de la enunciación en clave identitaria. El rastreo de las marcas enunciativas que se ven en las narrativas audiovisuales permite explorar las huellas de las/os realizadoras/es. Realizadoras/es que en su momento fueron tesistas y que reflexionaron acerca de estos procesos desde su rol de egresadas/os. Es una propuesta del análisis audiovisual novedosa en el que vinculamos variables tomadas del *espacio de producción* al decir de Pascal Bonitzer (citado en Aumont, 2005). Se trata de un tipo especial de representación que habilita la experiencia y proyección de sí. Advertimos que los procesos de elaboración de tesinas audiovisuales permiten ver las elecciones propias de las/os realizadoras/es. Ver sus experiencias formativas, sus proyecciones profesionales. Aspectos que contribuyen a un proceso de construcción identitaria.

## **Problema de investigación y estrategias metodológicas**

El problema central planteado es ¿cuáles rasgos identitarios formativos

pueden reconocerse en las experiencias de realización de trabajos finales audiovisuales de las carreras universitarias de Comunicación Social tanto de la UNC, Argentina, como de la Univalle, Colombia, entre los años 2010 y 2015?

Desarrollamos la investigación desde la perspectiva cualitativa, la cual permite abordar las indagaciones “en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis, 2006: 24). Asumimos un enfoque metodológico del tipo semi-inductivo y propusimos un diseño metodológico de carácter interpretativo. Nuestra investigación se inspiró en la Teoría Fundamentada, método que nos permitió construir el objeto de estudio a través del abordaje del campo y finalmente concluir el desarrollo de un modelo sustantivo<sup>9</sup>, es decir, un modelo de análisis que surge a partir de las expresiones y experiencias de las/os informantes.

Tuvimos una fuerte intención en valorizar las expresiones y relatos de quienes consideramos protagonistas del *proceso tesistas-tesinas*, por lo que la teoría se fue construyendo a través de las interpretaciones de los datos relevados en campo. El estudio semi-inductivo permitió incorporar nociones teóricas a partir de los datos relevados en campo. Las intenciones iniciales estuvieron fundamentadas en la curiosidad y la voluntad de poner en valor los productos audiovisuales que año tras año se presentan como tesinas de grado en ambas universidades. Nuestra motivación se mantuvo en todas las etapas investigativas y se sostuvo en el interés por conocer qué contaban las/os tesistas en sus tesinas y cómo lo expresaban. Sin embargo, al profundizar en el abordaje del corpus, las lecturas bibliográficas y debido a experiencias previas, comenzamos a interesarnos en rescatar, valorizar las opiniones y expresiones de quienes consideramos *protagonistas* de esta investigación, así como las experiencias personales y formativas en relación con las instancias de final de carrera. A medida que fuimos conociendo a las/os realizadoras/es y se fue incrementando el corpus audiovisual, fuimos presentando inquietudes acerca de la labor audiovisual universitaria no solo en la ciudad de Córdoba, Argentina, sino también en Santiago de Cali, Colombia. Nuestra motivación partió de conocer los procesos productivos de las tesinas, pero no solo las etapas para elaborarlas, sino que las concebimos como experiencias de realización, ya que ellas están inva-

---

<sup>9</sup> Se trata de una teoría que se obtiene a partir del estudio de un contexto específico y, por lo tanto, su aplicación se centra principalmente en ese contexto o en entornos similares.

didadas por las subjetividades de las/os tésistas. Nuestro foco de atención se centró en los sujetos productores de las tesinas audiovisuales y, con ello, nos concentramos en el rastreo de rasgos identitarios formativos, los cuales fuimos reconociendo a partir del análisis enunciativo.

En referencia a la metodología aplicada, al abordar el campo, privilegiamos las expresiones y productos de egresadas/os que reflexionaron sobre sus experiencias cuando eran *tesistas*. A medida en que fuimos interpretando los datos obtenidos del campo, fuimos realizando comparaciones entre diferentes variables del corpus.

Trabajamos con un corpus bidimensional compuesto por dos ejes: el eje *expresiones orales* y el eje *productos audiovisuales* y enriquecimos nuestro abordaje con las entrevistas realizadas a otros actores vinculados al proceso formativo de egreso. De modo general adelantamos que, en cuanto al eje *expresiones orales*, cuando entrevistamos a egresadas/os de las carreras de Comunicación Social, ellas/os nos contaron sus experiencias, partiendo de sus recuerdos, acerca de cómo vivenciaron su traspaso de ser estudiantes a egresadas/os. Respecto del segundo eje y de manera simultánea con el anterior, tomamos como parte de nuestro estudio a los productos audiovisuales que fueron presentados como tesinas, requisito fundamental para el egreso universitario. Concebimos a estos productos audiovisuales como “materias sensibles investidas de sentido, configuraciones de sentido identificadas con un soporte material” (Verón, 1987: 126-127).

Ambos ejes de análisis nos permitieron hallar descripciones acerca de los momentos biográficos por los que transitaron las/os estudiantes en sus procesos de elaboración de tesinas. Consecuentemente, el corpus bidimensional se constituyó en la fuente de información que nos permitió encontrar y analizar los indicios acerca de las características de las identidades formativas de egresadas/os de Comunicación Social. Tomamos las expresiones orales y productos audiovisuales como “el modo de acceder al conocimiento de sí y de los otros” (Arfuch, 2010: 61). A esta cita, agregamos que también abordamos dichas unidades de análisis como *el modo de acceder al conocimiento de la profesión de Comunicación Social*.

El corpus es bidireccional, ya que posee una doble dimensión analítica<sup>10</sup>: un primer *Eje: expresiones orales* que apunta a entrevistar a las/os realizadoras/es con la finalidad de consultarles sobre cómo fueron las ex-

---

<sup>10</sup> En la escritura de la investigación que se desarrolla aparecen indistintamente como *doble abordaje*, *doble dimensión* o *caso entero* y se refieren también al *corpus bidireccional* compuesto por los ejes expresiones orales y productos audiovisuales.

perencias de producción de las tesinas audiovisuales; momento en el que nos valimos de la técnica de construcción de datos entrevista semiestructurada, la que se efectivizó mediante la aplicación de cuestionarios auto-administrados. Por otro lado, el abordaje se realizó en una segunda etapa, a través del segundo *Eje: productos audiovisuales* que consistió en el visionado de los productos tesinas-audiovisuales, momento en el cual analizamos el material audiovisual, empleando categorías enunciativas. Es importante aclarar que el corpus definitivo quedó conformado por las entrevistas y audiovisuales de quienes por decisiones particulares eligieron participar de esta investigación. Metodológicamente, decidimos tomar en cuenta todos los *casos enteros* porque también esta decisión es acorde a nuestra intención de valorar la voz de quienes han transitado los procesos de elaboración de trabajos de egreso.

En suma, la novedad de esta investigación reside en observar las transformaciones identitarias a partir de producciones de los sujetos; entendiendo con el término *producciones* aquel proceso que involucra tanto a las/os *creadoras/es* de dichos productos como los productos materiales en sí, es decir, los audiovisuales. ¿Qué nos cuentan las/os egresadas/os acerca de sus procesos formativos de egreso, acerca de sus experiencias de producción? ¿Qué huellas de las expresiones de las/os egresadas/os encontramos en los productos? En la búsqueda de respuestas, aplicamos dicho abordaje bidireccional.

Para estudiar las experiencias que tuvieron las/os egresadas/os al momento de elaborar sus tesinas, fue pertinente partir de los relatos de las/os jóvenes acerca de sus propias trayectorias universitarias. Con la intención de abordar dichos relatos, aplicamos entrevistas semiestructuradas. Estas constituyeron la puerta de acceso a los sentidos que ellas/os mismas/os asignaron a sus trayectorias y permitieron delinear continuidades y discontinuidades entre los diferentes sujetos involucrados.

En palabras de Bourdieu (2003), las *trayectorias* conforman la “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p. 82). Nos referimos a *las propias trayectorias* en tanto se trata de itinerarios académicos que se transitan desde las experiencias individuales de cada egresada/o, cada sujeto. Y este recorrido es atravesado por el contexto, las historias de cada una/o, y en vinculación con colectivos, instituciones y demás sujetos que acompañan dicho proceso (Nicastro y Greco, 2009).

Dentro del marco de los estudios hermenéuticos, partimos de las expresiones de las/os egresadas/os latinoamericanas/os y descubrimos e interpretamos sus percepciones, creencias y opiniones acerca de sus propios recuerdos sobre sus trayectorias. El análisis retrospectivo de la propia experiencia universitaria tuvo la intención de abordar rasgos identitarios de los sujetos involucrados en el momento de culminación de la carrera universitaria.

Como mencionamos, el análisis fue bidimensional. En un primer extremo, abordamos el eje *expresiones orales*, el cual nos permitió interpretar los dichos por las/os egresadas/os, analizando hitos significativos en torno a las experiencias de elaboración de tesinas de grado. En este primer abordaje, indagamos acerca de las expectativas que las/os egresadas/os tuvieron con respecto a las tesinas, las percepciones acerca del momento de desarrollo del trabajo final y sus reflexiones posteriores acerca del proceso terminado.

En abordaje del segundo eje *productos audiovisuales*, rastreamos los hitos significativos expresados en las entrevistas y que aparecieron como marcas enunciativas en los productos audiovisuales. A modo de un *decoupage analítico* (Aumont, 2005), en esta instancia hicimos hincapié en hallar imágenes y sonidos que remitían a las elecciones que asumieron las/os egresadas/os en sus trabajos finales (sus motivaciones, adscripciones y vinculaciones respecto de los temas, los colectivos, casos y comunidades sobre los que narraron en sus tesinas, acerca de sus regiones de origen, sus formaciones académicas, sus pares y roles profesionales).

El tratamiento del corpus requirió asumir el debido compromiso ante el trabajo de campo y la doble hermenéutica (Giddens, 1982). En este punto, analizamos las entrevistas (expresiones orales) y productos audiovisuales (instancias enunciativas) asumiendo dos momentos hermenéuticos:

- 1) en primera instancia, asumimos nuestra propia interpretación como investigadoras acerca del modo en que las/os propias/os entrevistadas/os significaron sus experiencias;

- 2) en segunda instancia, interpretamos los procesos de autorreflexión que realizaron las/os egresadas/os tanto en el momento en que fueron entrevistadas/os como cuando recordaron su práctica de realización del audiovisual.

Cabe aclarar que esta investigación focaliza en la visión comunicacional, sin embargo, hemos tenido que recurrir a otros planteos disci-



plinares para enmarcar nuestro enfoque. Ni el abordaje de las instituciones educativas ni el estudio enfocado en cuestiones referidas a la identidad pretenden consolidarse en marcos que ocupan las disciplinas educacionales o psicológicas.

Más adelante profundizamos sobre estos elementos, pero resumimos que nuestro objeto de estudio se centra en las experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales. Y las unidades de observación son tanto los egresadas/os de la carrera Comunicación Social como los trabajos finales audiovisuales de egreso aprobados.

De acuerdo con lo expuesto y con la finalidad de dar respuesta al problema general, propusimos los siguientes objetivos:

### **Objetivos generales**

1. Analizar los rasgos identitarios formativos de las/os egresadas/os de Comunicación Social a partir de las experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales de egreso de estudiantes argentinas/os y colombianas/os.

2. Comparar los rasgos identitarios formativos de las/os egresadas/os de Comunicación Social de las universidades Univalle de Cali, Colombia y UNC, de Córdoba, Argentina.

### **Objetivos específicos**

1. Interpretar las experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales de egreso de estudiantes argentinas/os y colombianas/os.

2. Reconocer, en las expresiones orales y productos audiovisuales, algunos rasgos identitarios formativos de las/os comunicadoras/es sociales latinoamericanas/os.

3. Comparar las expresiones orales y productos audiovisuales universitarios como un modo de proyección profesional de las/os egresadas/os de Comunicación Social en Latinoamérica.

### **Delimitación espacial**

Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba Argentina (en adelante, FCC-UNC)<sup>11</sup> y en la Es-

---

<sup>11</sup> Si bien al cierre del plazo del abordaje de campo la actual Facultad de Ciencias de la

cuela de Comunicación Social, perteneciente a la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia (en adelante, FAI-Univalle)<sup>12</sup>.

La decisión de trabajar con ambas instituciones se debe a algunos rasgos característicos comunes a ambas universidades. El recorte temporal de este estudio (del 2010 al 2015) se corresponde con el período en el que la actual Facultad de Ciencias de la Comunicación aún era Escuela de Ciencias de la Información (ECI). Por lo que entre los años 2010 y 2015 ambas instituciones ocupaban el mismo rango institucional de *escuela*. Nos resultó interesante registrar los últimos momentos en que la actual FCC-UNC era Escuela como un modo de sentar las bases para la nueva nomenclatura institucional.

## Delimitación temporal

Período comprendido entre los años 2010 y 2015.

En cuanto al momento sociohistórico regional, tomamos las propuestas de Fernanda Saforcada. Identificamos que el actual siglo XXI agrupa dos grandes ciclos: un ciclo que se inicia con el cambio de siglo y que va hasta aproximadamente el 2015, el cual identificamos como el ciclo del posneoliberalismo y un segundo ciclo, el de la restauración conservadora, que se inicia en el 2015.

Para Mabel Thwaites Rey, el primer ciclo se caracteriza por que se modifica el papel del Estado tanto en cuanto a lo valorativo e ideológico como en prácticas concretas, además se cuestionan las lógicas del mercado subordinadas a la acumulación global (Thwaites Rey, 2010, citada en Saforcada, 2012). Por su parte, el último ciclo quiebra con los gobiernos de corte posneoliberales, progresistas y populares y presenta características similares a la economía de los años 90. Otro de los cambios más importantes del 2015 en América Latina<sup>13</sup> fue el debilitamiento de

---

Comunicación aún era Escuela de Ciencias de la Información, por conveniencia terminológica decidimos llamarla con la sigla FCC-UNC.

<sup>12</sup> Si bien estudiamos las producciones de la Escuela de Comunicación Social, por conveniencia terminológica utilizamos la sigla FAI, por Facultad de Artes Integradas-Univalle para identificarla en este escrito.

<sup>13</sup> Estos cambios llamados posneoliberalismo se fueron sucediendo solo en la mayoría de los países de América Latina. Esto implicó la convivencia entre países de corte progresista como en la presidencia de Néstor Kirchner desde el año 2003 en Argentina y

las organizaciones regionales tales como Unión de Naciones Suramericanas (Unasur)<sup>14</sup>, Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (Alba)<sup>15</sup>, Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (Celac)<sup>16</sup> y la redefinición del Mercado Común del Sur (Mercosur)<sup>17</sup>, además de la vuelta al protagonismo de las entidades internacionales económicas (Fondo Monetario Internacional –FMI–, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo –BID–). En este segundo ciclo, el Estado sigue interviniendo pero no desde la agenda del posneoliberalismo, sino bajo la impronta conservadora: tanto desde lo económico como del control social, un ejemplo de esto último es el caso de Colombia, país en el que el conflicto armado tiene gran presencia.

En líneas generales, anticipamos que en el plano educativo, en el período estudiado en la región se observa una alta heterogeneidad entre las políticas educativas asumidas por los diferentes países. Hacia el 2015 inicia el período de la Restauración conservadora y se profundizan las siguientes tres líneas: el reposicionamiento del orden moral, importancia por el mérito, las jerarquías y refuerzo a la autoridad, el control y el interés por guardar el orden social. Hay una tendencia creciente a partir del 2015 de desarticulación de las organizaciones y movilizaciones sociales, estrategias represivas y violentas para amedrentar esos sectores, tal es el caso de Colombia y la persecución de la protesta. La persecución y asesinatos de líderes sociales en Colombia es el caso extremo. La agenda regional, la cual si bien era heterogénea, por los años 2015 queda desarticulada y cada país de América Latina se reposiciona en la agenda global. Entonces se observa que durante el 2010 hasta el 2015 en el discurso que pregona las Naciones Unidas sobre la educación prevalecía la idea de educación como un derecho, mientras que a partir del 2015 comienza a prevalecer la educación por resultados y objetivos y las categorías de lo público y lo privado comienzan a difuminarse.

---

otros países de continuidad neoliberal, como el caso de Colombia. En el resto del mundo se continuó con la tendencia neoliberal.

<sup>14</sup> La Unión de Naciones Suramericanas es una organización intergubernamental dotada de personalidad jurídica internacional, integrada por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela.

<sup>15</sup> Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América, creada en 2004.

<sup>16</sup> Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, creada en el año 2010.

<sup>17</sup> Mercado Común del Sur, desde el año 1991 de su fundación se ha ido modificando tanto en sus funciones como en sus países miembros.



## Capítulo 2. Proceso metodológico

Este capítulo da cuenta acerca de las decisiones metodológicas que tuvimos en consideración al momento de la elaboración de la investigación. Partiendo de la definición del problema de investigación, concretamos los objetivos, variables y categorías de análisis. Según los hallazgos surgidos a partir de la indagación de campo, fuimos ajustando las conceptualizaciones en relación con nuevas categorías empíricas.

### Diseño metodológico

Como expresamos, nuestra investigación asume una perspectiva cualitativa de enfoque inductivo y hermenéutico. Los autores Denzin y Lincoln (citados en Vasilachis de Gialdino, 2006: 24) definen la investigación cualitativa como natural, porque indaga situaciones naturales no artificiales. En nuestro caso, las tesinas audiovisuales *estaban allí*, antes de realizar esta investigación y forman parte de un procedimiento académico formal. También es multimetódica, ya que abarca multiplicidad de estudios, usos y recolección de materiales empíricos. De acuerdo a esta característica cualitativa, nuestra indagación incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a diferentes actores involucrados en el tema, también análisis de contenido y fichajes sobre materiales audiovisuales, documentaciones institucionales tales como planes de estudio y reglamentos de carreras universitarias. Finalmente, la investigación del tipo cualitativa es interpretativa porque pretende dar sentido e interpretar la realidad a partir de los términos y significados que les otorgan los sujetos vinculados a la situación que se estudia. Este rasgo interpretativo estuvo presente en cada momento del proceso investigativo. En este sentido, el diseño metodológico asumido estuvo im-

pregnado por un fuerte interés en privilegiar los datos emergentes del campo sin constructos teóricos previos a validar.

Además, siguiendo a Maxwell (Maxwell citado en Vasilachis de Gialdino, 2006: 36), otorgamos énfasis en el contexto y los procesos. Por ello en cada indagación del campo tuvimos en cuenta diferentes dimensiones que circundaban al objeto de estudio. De acuerdo a ello, las expresiones de las/os entrevistadas/os y las narrativas audiovisuales siempre estuvieron encuadradas en un entorno institucional, formal y universitario; a su vez, enmarcado en la región latinoamericana y contemplando las características socioculturales, políticas y económicas del momento que tomamos como rango temporal de análisis. Cuestiones que profundizamos luego.

De acuerdo a lo expuesto, con la intención de *descubrir lo nuevo* y abordar el campo sin preconceptos, cabe aclarar que en un principio el abordaje metodológico nos resultaba desestructurado y carente de sistematicidad. Finalmente, buscando una organización del trabajo que pudiera dar cuenta de la adecuación de los métodos y las teorías, descubrimos que la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss nos resultó una guía en nuestro recorrido. Vasilachis di Gialdino define la Teoría Fundamentada según las palabras de sus autores:

es una teoría derivada inductivamente del estudio del fenómeno que representa. Es descubierta, desarrollada y provisoriamente verificada a través de la recolección y análisis sistemático de datos pertenecientes al fenómeno. Por lo tanto, la recolección de datos, el análisis y la teoría se hallan en una relación recíproca. Uno no comienza con una teoría y luego la prueba. Más bien se comienza con un área de estudio y se permite que emerja lo que es relevante para esa área (Strauss y Corbin, citados en Vasilachis di Gialdino, 2006: 80).

A la luz del paradigma cualitativo e interpretativo de investigación, elaboramos un diseño metodológico múltiple en el que privilegamos el entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, a partir del abordaje en terreno desde diferentes variables y dimensiones que fuimos articulando y comparando entre sí. De allí fueron surgiendo categorías propias del campo. La codificación, análisis, comparación e interpretación de los hallazgos estuvieron presentes a lo largo de todo el proceso. A partir de la Teoría Fundamentada pudimos generar conocimiento desde la realidad empírica. Consecuen-

temente, establecimos un modelo de análisis en clave identitaria que se focaliza en la finalización de la carrera Comunicación Social y que al final de esta publicación profundizaremos.

El modo de selección de los casos de estudio lo realizamos a partir de los procedimientos sugeridos por la Teoría Fundamentada, los cuales consisten en considerar muestras teóricas, las cuales definimos a medida que fuimos acercándonos al campo e interpretando sus relaciones de comparación (similitudes y disimilitudes entre los casos y sus relaciones). A su vez, en nuestro proceso de construcción de un modelo teórico asumimos la necesidad de incorporar nuevos grupos de casos que aportaran datos a la indagación.

Como dijimos, esta investigación privilegia la palabra de quienes consideramos protagonistas de los procesos finales de dos carreras universitarias de Comunicación Social. De este modo, mediante la recolección de los datos del campo, pudimos ir construyendo un modelo de análisis sustantivo. En el proceso de abordaje hemos identificado cinco tipos de categorías: categorías preliminares, naturales, emergentes, conceptuales y categorías abstractas, así como sus relaciones entre sí.

## **Etapas metodológicas y categorización**

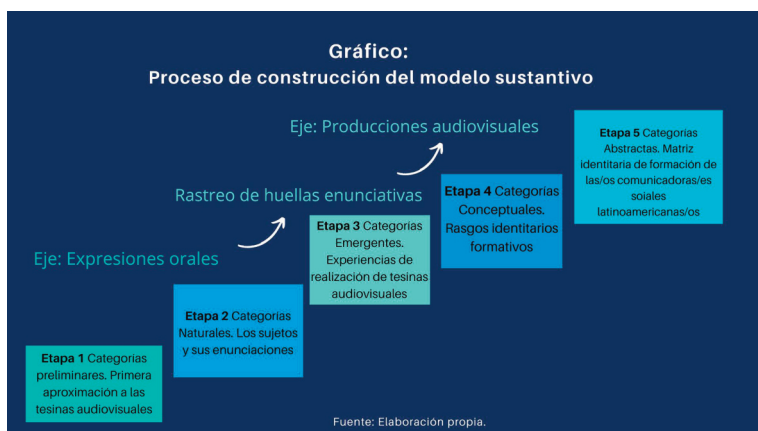
Un modo para estructurar la metodología puesta en práctica consiste en remitirnos a los objetivos propuestos al inicio de esta publicación.

Con la finalidad de concretar el primer objetivo general, en el que nos propusimos *analizar los rasgos identitarios formativos de las/los egresadas/os de Comunicación Social a partir de las experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales de egreso de estudiantes argentinas/os y colombianas/os*, en primera instancia procuramos, como primer objetivo específico, *interpretar las experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales de egreso de estudiantes argentinas/os y colombianas/os*.

El abordaje cualitativo nos permitió establecer algunas categorías preliminares surgidas de las primeras aproximaciones al campo, las cuales tomamos como referencia inicial para este trabajo. Luego, a medida que encontramos más datos significativos del campo, codificamos nuevos incidentes que fuimos comparando constantemente entre sí. De acuerdo a ello, a lo largo de todo el análisis vinculamos el eje *expresiones orales* de todos los actores involucrados con el eje *productos audiovisuales*; de ese modo, relacionamos las expresiones dadas en las entrevistas y,

también, rastreamos dichas expresiones en las narrativas audiovisuales. Más adelante explicamos en detalle.

Por otro lado, planteamos un marco del sistema educativo de Argentina y Colombia y comparamos los principios fundamentales de las leyes nacionales de educación y de educación superior, también los planes de estudio y propuestas académicas de ambas carreras tomadas en estudio. Cabe aclarar que no es nuestro principal objeto aquí abordar las mencionadas normativas y reglamentaciones de manera exhaustiva porque no hace al centro de la investigación, pero que lo tomamos como referencia a fin de comprender las representaciones del entorno. A continuación exponemos el siguiente diagrama que grafica la sucesión de etapas metodológicas asumidas en la práctica.



## Etapa 1. Primera aproximación a las tesinas audiovisuales. Categorías preliminares

Teniendo en cuenta las experiencias extensionistas y de investigación previas a esta publicación, ahora, para la presente investigación nos interesaba analizar los procesos a partir de los cuales se habían elaborado las tesinas audiovisuales. En un primer momento, nos concentramos con aquellas tesinas que se alojaban en un catálogo primario construido en el marco de proyectos de extensión e investigación<sup>1</sup> que ya mencionamos.

<sup>1</sup> Dijimos que se trata de un antecedente de esta investigación doctoral y cuya publicación grupal tomamos como parte de la bibliografía. Quien escribe este libro es la co-di-



En un segundo momento, motivadas por la perspectiva latinoamericana, empezamos a indagar el entorno regional, por lo que fuimos explorando nuevas tesinas que se hubieren producido en otras instituciones educativas de Latinoamérica. En consecuencia, comenzamos a rastrear tesinas audiovisuales de Colombia, especialmente las surgidas de la FAI-Univalle Durante esta primera etapa de abordaje del campo, identificamos los tópicos y categorías temáticas prevalentes. Nos interesaba realizar un recorrido temático a partir de las narrativas audiovisuales. En este punto, nos remitimos a las conceptualizaciones de Marc Angenot y consideramos al discurso social en una perspectiva integral y relacional, como “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos” (Angenot, 2010: 21). A la luz de sus aportes, fuimos construyendo repertorios de tópicos y temáticas, motivadas por responder a los cuestionamientos preliminares respecto de qué narraron las/os tesisistas entre los años 2010 y 2015. Ese rastreo inicial nos permitió comenzar a delinear los tópicos incluidos en el Encuadre Temático y el Encuadre Institucional Regional los cuales, luego, en el posterior análisis, conformaron las Matrices Latinoamericanas. En esta primera etapa operamos utilizando la técnica de análisis de contenido. Para lo cual nos valimos del instrumento de fichaje de archivo<sup>2</sup>, analizamos en los filmes las alusiones a miradas sociohistóricas, culturales y políticas latinoamericanas y nos centramos en aquellos rasgos que pudiesen dar cuenta de los tópicos y categorías temáticas prevalentes tratadas en los audiovisuales. El siguiente cuadro resume las categorías preliminares de esta etapa:

---

rectora de proyectos de investigación y también la autora del catálogo de producciones audiovisuales de la FCC-UNC que se continúa gestando, digitalizando y formalizando.

<sup>2</sup> La técnica de fichaje estuvo inspirada en los trabajos de investigación previos a esta investigación y también incorporamos fotogramas representativos en base al fichaje realizado por la Dra. María Elena Ferreyra (2016) en su tesis doctoral.

## Gráfico Etapa 1: Categorías preliminares

Primera aproximación a las tesinas audiovisuales



Fuente: Elaboración propia

Como adelantamos, realizamos una ficha<sup>3</sup> por cada tesina audiovisual. Identificamos cada una con el siguiente encabezado: título + año de realización + universidad de origen + código de la/l egresada/o realizadora/r; por ejemplo: *Una mano para Inodoro* (2011, FCC-UNC E5M). En su interior, cada ficha contiene los siguientes datos: título, universidad de origen, nombre y contacto de los/as realizadores/as, año de presentación, profesora/r asesora/r del trabajo final, duración, género, formato, ubicación del archivo fílmico, equipo realizativo, datos extras (agradecimientos explícitos, premiaciones, proyecciones que tuvo el film en otras instancias). Cada categoría incluye sus descripciones y fotogramas representativos. En el proceso de recolección y conformación del archivo fílmico fuimos estableciendo comparaciones entre los tópicos, géneros, formatos y otros datos que enriquecieron el abordaje audiovisual. Anotamos datos que remiten al equipo realizativo y acerca de los procesos de circulación del material. Siempre en clave comparativa procurando equiparar la cantidad de productos hallados en ambas universidades. Remarcamos que el rastreo de cada tesina audiovisual se realizó de manera personal por parte de la investigadora y mediante el contacto directo con quienes habían realizado el producto.

<sup>3</sup> En el Anexo se encuentran todas las fichas realizadas por cada tesina audiovisual.

## Rastreo descriptivo cuantitativo

Iniciamos el abordaje del campo consultando las documentaciones institucionales. De allí dimos cuenta que entre los años 2010 y 2015 se matricularon a la carrera de Comunicación Social dictada en la FCC-UNC un total de 4.458 estudiantes y se graduaron 1.399, lo que representa que el 31,8% de las/os estudiantes egresa culminando todos los cursados de las materias, es decir, presentando y aprobando su tesina de grado. Cabe destacar que el plan de estudios del año 1993 de la carrera Comunicación Social de la FCC-UNC ofrece orientaciones segmentadas (Comunicación Institucional, Gráfica, Audiovisual, Investigación y Radio) y que las tesinas pueden elaborarse de manera individual o en grupos de hasta tres integrantes. Hecho que provoca que las/os estudiantes de diferentes orientaciones se agrupen para producir su tesina en conjunto. Particularmente en el mencionado lapso de tiempo se graduaron de la orientación audiovisual 184 estudiantes y se realizaron 61 producciones audiovisuales. En función de estos datos, confeccionamos las siguientes tablas:

### Total de egresados/as de la orientación audiovisual FCC-UNC

Cantidades de egresados/as según orientaciones en la FCC-UNC en el periodo 2010-2015

AÑO DE EGRESO	AUDIOVISUAL	GRÁFICA	INSTITUCIONAL	INVESTIGACION	RADIO
2010	52	107	105	21	26
2011	25	85	98	24	25
2012	19	68	107	30	8
2013	28	61	97	17	25
2014	18	56	77	9	14
2015	42	41	71	21	22
Totales	184	418	555	122	120

Fuente: Elaboración propia. Despacho de alumnos de la FCC-UNC

**Cantidad de graduadas/os de la orientación Comunicación Audiovisual y de productos audiovisuales según año de la Licenciatura en Comunicación Social FCC-UNC**

AÑO DE EGRESO	GRADUADAS/OS ORIENTACIÓN AUDIOVISUAL	PRODUCTOS AUDIOVISUALES
2010	52	16
2011	25	13
2012	19	8
2013	28	8
2014	18	6
2015	42	10
Totales	184	60

Fuente: Elaboración propia. Despacho de alumnos de la FCC-UNC

El siguiente es el listado de productos audiovisuales que hallamos de la FCC- UNC, en esta primera etapa preliminar.

Del año académico 2010 egresaron 52 estudiantes de la orientación Comunicación Audiovisual. De los trabajos finales presentados, los cuales pueden ser elaborados en grupos de hasta tres estudiantes, aparecen en los registros institucionales las siguientes 16 producciones:

1) *Córdoba, utopía jesuítica*, de Verónica Mabel Argüello y Carolina Pandolfi Cenizo.

2) *El Cuenco*, de Rafael Alejandro Caminos, Amelia Cristina Orquera y Lorena del Valle Coria.

3) *El U-sati: la aventura del Víctor*, de Cecilia Irupé Passini y María Candelaria Rodríguez.

4) *Gran Hotel Viena el legado*, de Tania Soledad Garcia y Gisele Elizabeth Pons Maurutto.

5) *Heavy Mental. Metal pensado*, de Juan Antonio Astrain.

6) *Herramienta para la capacitación en conducción de un informativo en televisión*, de María Paz Farre Gioino y María Florencia Franco.

7) *IAME, una vida industrial*, de Federico Miguel Rizzo Centeno, Sabrina Ayelen Ferraris y Esteban Adolfo Reisin.

8) *La producción periodística de la información en el servicio informativo de Canal 10. El caso de Crónica primera edición período marzo 2006*, de Natalia Carolina del Valle Castagno, Leonor Silvana Lovato y Lucrecia Edith Castro.

9) *La Runfla. Crónica de una murga anunciada*, de Gabriela Beatriz Caporale, Miguel Ángel Plannels y Marcos Guillermo Merlo.

10) *Medios, programación y producción televisiva*, de Joel Paolo Rossi, Anahí Sofía Ocaño y Ezequiel Alejandro Coniglio.

11) *Microformatos, arte y experiencia técnica*, de Pamela Ladrón de Guevara y Melina del Carmen Amedei.

12) *Primer juicio histórico a represores en Córdoba y el rol de la TV pública*, de Silvina Rita Brochero.

13) *Que sepa tejer, que sepa bordar, que sepa un oficio para ir a trabajar*, de Natalia Virginia Guzman.

14) *Ser Comechingón*, de Luciana Marta Freytag Ruiz.

15) *Universidad Abierta*, de Melina Rocío Paulovich y María Lujan de la Vega.

16) *Ushuaia, tierra de inmigrantes*, de Martín Alejandro Constantino y Paola Patricia Lucero Canales.

En el año 2011 se recibieron 25 estudiantes y hallamos en los registros 13 audiovisuales que se presentaron como tesinas. Estas son:

1) *Aprender haciendo: una experiencia en la construcción de un video como herramienta disparadora con fines educativos en salud sexual*, de Lis Melina Gonzalez, Evelin Laura Magrin y Rosario Romero Pizarro.

2) *Contrapunto*, de María Cecilia Llonch y Martín Varela María Gracia.

3) *Decididos: El caso de Villa María*, de María Delfina Lopez, Verónica Lucía Figueroa y Renata Falchetto.

4) *El cooperativismo como alternativa al modelo neoliberal. El caso de la cooperativa CEMDO*, de Darío Emiliano Godoy.

5) *El pueblito*, de Deborah Renee Malka, Guadalupe Cardozo y Silvina Echaniz.

6) *Kasar Mie La Gaji. La tierra está cansada*, de Paula Antonella Battistelli, Mirta Cecilia Farías y Camilo Coeli Canobbio.

7) *La publicidad de la IURD-Iglesia Universal del Reino de Dios*, de María Eugenia Cei de los Rios y Martín Damián Pepa.

8) *Rancul. Una historia de trabajo*, de Celeste Noel Franco.

9) *Spiral*, de María Consuelo Sastre.

10) *Tengo algo que decirte. Embarazo adolescente*, de Ramiro Andres Farias y Melina Inés Saraceno.

11) *Tiempo atrás: Córdoba en la construcción de la argentina moderna*, de Paula Estela Quinteros y Carolina Janet Taborda.

12) *Todos los niños tenemos los mismos derechos*, de Dalila Jess Panozzo Menegai Moreno, María Noel Paredes.

13) *Una mano para inodoro*<sup>4</sup>, de Luis Eliseo Altamira y Pablo Gabriel Del Boca Gigena.

En el 2012 egresaron 19 estudiantes, de ese período encontramos en las planillas institucionales las siguientes 8 producciones:

1) *Artivistas, proyecto para la televisión digital*, de Ana Lucía Frau, Gabriela Mariana del Valle Reinoso y Noelia Soledad Pagnan.

2) *El blanco es el negro*, de Javier Eduardo Alday y Anahí Oviedo.

3) *El pueblito*, de Silvina Andrea Echaniz, Guadalupe Cardozo y Débora Malikhá.

4) *La alegría de volver*, de Francisco Javier Leytes Garate, Emiliano Omar Luciani y Paula Romina Roisman.

5) *Los malvinas del Palacio 6 de Julio*, de Octaviano Felipe Antonio Cuello.

6) *Pachacuti el renacer del pueblo Tastil*, de Martín Jesús Antonio Valdez.

7) *Retratadas*, de Rocio Estefanía Perez Segura y Flavia María Wayar Lombardi.

8) *Yucat. Un bosque*, de Ana Sofía Rey, María Laura González Canavesio y María Ximena Richiarte.

En el 2013 egresaron 28 estudiantes, de este año encontramos que los siguientes 8 audiovisuales se registraron en las oficinas de la FCC-UNC:

1) *A doce pasos*, de Ana Victoria Costa y María Eugenia Sobejano.

2) *Aya Marçay Quilla. El día que las almas vienen y se van*, de Lihue Lilien Taborda, Pablo Emilio Ceferino Espinola y Mayra Malinar Quilez.

3) *El Velez, un lugar para todos*, de Juan Manuel Cortez Gonzalez y Estefanía Muratore.

---

<sup>4</sup> Cabe aclarar que en el audiovisual aparece con fecha noviembre de 2010, sin embargo en las documentaciones relevadas figura como 2011, fecha que finalmente se consideró para esta investigación.

- 4) *La integración de Tic en el aula*, de Guadalupe Oliver.
- 5) *Mamapacha: un rito aborigen en la ciudad*, de Natalia Andrea Calvieri y María Sol Delgado.
- 6) *Movilizados*, de Laura Verónica Stejman.
- 7) *No te acostumbres*, de Delfina Lucía Barcellona y María Daniela Ramondino.
- 8) *Un collage de Hortensia*, de Erika Yanina Puglisi y Guido Valentín Tonelli.

De las/os 18 egresadas/os del año 2014, aparecen en los registros 6 producciones:

- 1) *360 y vos.com*, de Juan Ignacio Fernández Juvé y María Belén López.
- 2) *Agroecología y soberanía alimentaria. El caso de la feria agroecológica de Córdoba*, de Magdalena Saal y María del Pilar Vega.
- 3) *Aprender a vivir*, de Carolina Graciela Bustamante.
- 4) *Arde Córdoba*, de Hugo Ernesto Franco.
- 5) *Bower, mi lugar*, de Jorge Juan Mina, Daiana Scarafia y María Emilia Greco.
- 6) *Creando historias*, de Mariana Argyria Cosio Collias y Ana Carolina Torres Guidhela.

De las/os 42 egresadas/os del año 2015, hallamos 10 audiovisuales en las planillas institucionales. Estos son:

- 1) *Doble desafío: el basquet en silla de ruedas*, de María Ximena del Valle Parodi.
- 2) *Docta TV*, de Maximiliano Audisio y Eduardo David Berg.
- 3) *El juego, producto comunicacional audiovisual*, de Fabián Hernández, María Sol Maestri y María Catalina Pedrozo.
- 4) *El ritmo que lleva el pueblo*, de Miguel Ángel Magnasco y Nadir Emanuel Secco.
- 5) *Enseñando*, de María Natalia Libra y Desiree Florencia Napoli.
- 6) *Patio Olmos: la historia detrás del shopping*, de Elea Anastaides.
- 7) *Pepe Angonoa. Detrás del humor*, de Manuel Arias, Juan José Coronell y Miguela Natalia Maurino.
- 8) *Una quimera*, de Andrea Soledad Rodríguez y María Carmen Heredia Troncoso y Susana Edith Colman.
- 9) *Universidad Abierta*, de María Lujan De la Vega y Melina Rocío Paulovich.
- 10) *Video Drome*, de Lucas Matías Contreras.

En referencia a la FAI-Univalle, recabamos los siguientes datos:

**Cantidad de egresadas/os y de productos audiovisuales en la FAI-Univalle en el período 2010-2015**

AÑO DE EGRESO	GRADUADAS/OS	PRODUCTOS AUDIOVISUALES
2010	26	5
2011	27	10
2012	32	9
2013	20	8
2014	34	6
2015	27	6
Totales	166	44

Fuente: Elaboración propia. Centro de Producción y Asesoría de la Escuela de Comunicación Social Univalle.

Entre los años 2010 y 2015 se graduaron 166, lo que representa un promedio de 9,89% de egresadas/os en dicho lapso de tiempo. Además en ese mismo período se realizaron 44 audiovisuales como trabajos finales de pregrado, los cuales enumeramos a continuación.

Del año 2010 que egresaron 26 estudiantes aparecen registradas las siguientes 5 producciones:

- 1) *Las Mujeres de Pízamos*, de Eliana Noskwe Mera y Ana Paola Angulo Alegría.
- 2) *Las orejas del conejo*, de Nataly Espitia Díaz, Stephanie López Barona.
- 3) *Palabras de Silvana di Lorenzo*, de Luisa González.
- 4) *Para toda la vida*, de Jhoan García.
- 5) *Vidrio Roto*, de Milton Ochoa.

Del año 2011, de las/os 27 egresadas/os hallamos el registro de las siguientes 10 producciones:

- 1) *Carta para que no me olvides: ¿o será para olvidarte?*, de Jhina Hernández.
- 2) *El camino del corazón*, de Ángela Gómez (2011).
- 3) *El lado oscuro*, de Nhora Elena Zúñiga.
- 4) *El trabajo del futuro o sobre el camino a la vida mejor*, de Luisa Fernanda González Valencia.



- 5) *Indio quién... indio yo*, de Erika Flor Guevara.
- 6) *Los des-aparecidos*, de Andrés Ricardo Bustos, Michel François Romoleroux.
- 7) *Los encubiertos*, de María Alexandra Marín.
- 8) *Me pierdo*, de Yizeth Bonilla.
- 9) *Playa Mulatos*, de Dino Ventolini, Angela Trejos.
- 10) *Voces por el Cauca. Memoria de la masacre de Trujillo*, de Ángela Alejandra Gómez.

De los 32 egresadas/os del año 2012, aparecen en las planillas de la institución 9 audiovisuales. Estos son:

- 1) *Desde fuera*, de Erika Mantilla.
- 2) *Generación Bienestarina*, de Dino Ventolini.
- 3) *GhY DA LUPSTI*, de Diego Jurado.
- 4) *hIMO*, de Diego Jurado y Daniela Torres.
- 5) *KWE 'SX ThEGNXISA: Nuestra mirada*, de Mónica María Mondragón.
- 6) *La universidad la mejor época de la vida*, de Luisa González, Diana Castro.

- 7) *No soy una, somos dos*, de Diana Patricia Bolaños.
- 8) *Toñita*, de Laura Puerta Jeimy Henao.
- 9) *Un viaje por la vida*, de Julián Hernández y Adriana Osorio.

De los 20 egresadas/os del año 2013 encontramos en las bases de datos las siguientes 8 producciones:

- 1) *Buses en mi casa*, de Lina Sánchez Calderón.
- 2) *Con una gota comienza el aguacero*, de David Escobar.
- 3) *Distinta*, de David Alejandro Mora.
- 4) *El camino del viento (Wuejia Nyi)*, de Diana Torres.
- 5) *En busca del putas*, Natalia Lima Yefferson Ospina Bedoya.
- 6) *Entrañas*, de Julian Pacichaná.
- 7) *Extracciones*, de Sara Montoya.
- 8) *SUI*, de Elkin Arango Palacios.

En el año 2014 egresaron 34 estudiantes y hallamos que las siguientes 6 producciones aparecen en los registros institucionales:

- 1) *De apellido Kuratomi*, de Andri Meneses y Natalia Gutiérrez.
- 2) *La rebelión de los estudiantes*, de Indira Gironza.
- 3) *Mi búsqueda Yagé*, de Julián Enrique Miranda Castro.
- 4) *Sonido interno*, de Ana María Posada.
- 5) *Trina*, de Angie Julieth Baralt Solano.

6) *Yo carnaval*, de Lorena F. Burbano Karen Linares Solarte.  
Finalmente, del año 2015 en que se recibieron 27 estudiantes, encontramos en las planillas las siguientes 6 producciones:

- 1) *Adyección*, de Yizeth Bonilla Vélez.
- 2) *Alma Mater*, de Anthony Bocanegra.
- 3) *Dopamina*, de Natalia Imery.
- 4) *Navidad Pacífica*, de Víctor Palacios.
- 5) *Nimius*, de María Alejandra Álvarez Ayala.
- 6) *Raíces Expuestas*, de Laura Alejandra Correa y Milton César

Ochoa.

Tomando en cuenta los relevamientos de ambas facultades, es posible establecer las siguientes vinculaciones:

TOTAL GRADUADAS/OS Y PRODUCTOS AUDIOVISUALES 2010-2015 UNIVERSO DE CASOS		
TOTALES	FCC-UNC ORIENTACIÓN AUDIOVISUAL	FAI-UNIVALLE
Graduadas/os	184	166
Productos audiovisuales	60	44

Fuente: Elaboración propia. Despacho de alumnos de la FCC-UNC Y Centro de Producción y Asesoría de la Escuela de Comunicación Social Univalle.

Observamos en la tabla que al iniciar las primeras indagaciones al campo, contábamos con un universo de casos de 104 productos audiovisuales entre ambas instituciones académicas (60 por la FCC-UNC y 44 por la FAI-Univalle). Estos datos nos ofrecen un estimativo de casos a recolectar, pero no constituyen el *corpus bidireccional*<sup>5</sup> final ya que, por un lado, estuvimos condicionadas por la decisión metodológica de tomar *doble dimensión de casos enteros*. A partir de allí, consideramos que un *caso entero* se compone de un producto-tesina más la entrevista

<sup>5</sup> Como dijimos, el cual está compuesto por los ejes *Expresiones orales* y *Productos audiovisuales*.

aplicada a una/o de sus realizadoras/es. Tal como lo muestra el siguiente gráfico:



Además, por otro lado, sabiendo que ambas universidades ofrecen la posibilidad de realizar los trabajos finales audiovisuales en grupos de hasta tres integrantes, y nuestra decisión fue entrevistar a solo una/n miembro por equipo realizativo, fuimos depurando el universo preliminar.

Luego del primer rastreo de datos a través de la documentación específica proporcionada por ambas unidades académicas, comenzamos la búsqueda de los productos audiovisuales. Para ello, nos contactamos con las bibliotecas<sup>6</sup> de ambas entidades universitarias. En esos momentos, comenzó a condicionarnos la accesibilidad al material fílmico. El archivo formal de los productos audiovisuales que acompañan a los informes escritos<sup>7</sup> de tesinas, se encuentra en un proceso de digitalización<sup>8</sup>

<sup>6</sup> El reglamento institucional de la FCC-UNC propone que solo quedan archivados en biblioteca aquellos trabajos cuya calificación es superior a 7.

<sup>7</sup> Cabe aclarar que para el desarrollo de esta investigación no hemos tenido en cuenta los informes escritos de tesinas de Comunicación Social.

<sup>8</sup> La autora de este libro es responsable de un proyecto institucional de la FCC-UNC, cuyo objetivo central es la sistematización y digitalización del material audiovisual que se presentan como trabajos finales de carrera.

y, en ocasiones, su contacto material resulta un procedimiento complejo para ambas facultades. Ni en la FCC-UNC ni en la FAI-Univalle pudimos acceder a un archivo consolidado de cantidad de tesinas presentadas por año y clasificadas según soporte. Tampoco accedimos a un compilado audiovisual institucional. La falta de acceso se debió a la inexistencia de bases de datos específicas a esta investigación. Por ello tuvimos que realizar el rastreo relacionando documentaciones institucionales, plataformas en internet, contactos directos con realizadoras/es y la lectura de ambos catálogos realizados por docentes de estas casas de estudio. En efecto, el acceso a muchos de los trabajos finales audiovisuales se facilitó porque algunos se alojaban en plataformas digitales globales como Youtube<sup>9</sup> y Vimeo<sup>10</sup>, respondiendo a intereses individuales de las/os realizadoras/es y ajenos a esta investigación. Esta dificultad en el acceso fue motivo de los proyectos de extensión e investigación mencionados y que son los antecedentes de esta investigación y en los que la investigadora trabaja activamente desde el año 2012.

Por lo cual, las condiciones variables de esta etapa que incidieron en la construcción del corpus fueron las siguientes:

- Archivo expreso y en óptimas condiciones del material fílmico: nuestro interés en las tesinas de soporte audiovisual tornó mayor complejidad en el acceso al producto.

- Correspondencia de género entre el audiovisual y el objeto de estudio de esta investigación: el audiovisual debía responder a un texto audiovisual, incluyendo como objeto de análisis a producciones empaquetadas con los géneros informativos, periodísticos, documentales, spots de campañas, institucionales, experimentales, etc. Se excluyeron aquellos dispositivos electrónicos (discos compactos CD, pendrives o discos versátiles digitales DVD) que se anexan a los informes escritos (tesinas o bitácoras) a manera de agregado, pero que no corresponden a una creación por parte de las/os realizadoras/es.

El trabajo de recolección de obras audiovisuales<sup>11</sup> lo realizamos de manera minuciosa tanto para el caso de las tesinas de Argentina como de Colombia. En el caso de Argentina, en primer lugar, revisamos las

---

<sup>9</sup> Sitio web de contenido audiovisual. [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

<sup>10</sup> Red social de internet de visualización de videos. [www.vimeo.com](http://www.vimeo.com)

<sup>11</sup> Utilizamos de modo genérico los términos producciones, audiovisuales, productos audiovisuales, material fílmico, obras, films, para referirnos a lo mismo y para facilitar la lectura tomándolos como sinónimos.

Resoluciones decanales. Cabe aclarar que por cada mesa de examen de trabajo final de grado (son tres llamados por año) se emite una Resolución decanal que da cuenta del listado de estudiantes que se presentaron a rendir. Esa Resolución incluye todas las orientaciones y no especifica el soporte de la tesina. Entonces, de cada Resolución, hubo que discriminar aquellas/os estudiantes que habían rendido, luego, si la calificación había superado el 7, rastrear la tesina en biblioteca, observar si había sido realizada en soporte audiovisual. Descartar las realizadas en otros soportes y, luego, contactar a la/l realizadora/r para posteriormente entrevistarlas/os. También nos valimos de las bases de datos de cantidad de estudiantes inscriptas/os para cursar el Seminario de Trabajo Final<sup>12</sup>. Fuimos adquiriendo estas documentaciones por los contactos con las Secretarías de Despacho y Oficialía de la FCC-UNC, también contactos personales, por correo electrónico y llamadas telefónicas a profesoras/es y egresadas/os. Cabe aclarar que la proximidad a esta institución se vio, en parte, facilitada por la proximidad laboral de la investigadora.

Para el caso de Colombia, en cuanto a la Escuela de Comunicación Social de Univalle, los audiovisuales y el posterior contacto con las/os egresadas/os los conseguimos mediante constantes comunicaciones vía internet hacia las distintas dependencias de la FAI-Univalle: el Centro de Producción Documental, la Biblioteca, de Muestra de Artes Integradas y Museo La Tertulia, mails y llamadas telefónicas a profesoras/es y egresadas/os. En el proceso de recolección de producciones hemos conseguido comunicarnos con egresadas/os (y también pudimos tomar sus productos audiovisuales) y docentes de la Universidad Católica de Pereira y Manizales de Colombia que enriquecieron nuestra indagación empírica, pero que no los hemos incluido en nuestro corpus de análisis. Estos contactos se consideraron como parte de las aproximaciones al objeto de estudio, aunque no se han tomado en cuenta para el análisis en concreto de la presente investigación. También tuvimos proximidad con dos estudiantes colombiana/o que compartieron el cursado del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, quienes de algún modo nos fueron acercando a la educación superior colombiana.

---

<sup>12</sup> Se trata de una asignatura común a todas las orientaciones, la cual se cursa en el quinto año, en ocasiones de manera cuatrimestral y en otras, de manera anual, según el Plan de Estudios del año 1993 que puede consultarse en el siguiente link: [https://fcc.unc.edu.ar/sites/default/files/archivos/plan\\_de\\_estudios\\_eci\\_1993\\_0.pdf](https://fcc.unc.edu.ar/sites/default/files/archivos/plan_de_estudios_eci_1993_0.pdf)

Tabla de hallazgos y fuentes	
FCC-UNC	FAI-Univalle
<p><b>Productos audiovisuales</b></p> <p>Contactos personales con egresados/as (reuniones personalizadas, mails, whatsapp, llamadas telefónicas, redes sociales)</p> <p>Catálogo de producciones universitarias (Parisi, M. (2015) Nuevas miradas en la pantalla. Consolidación del documental desde el espacio universitario Córdoba 2001-2011. Ed. Ferreyra. Córdoba Argentina.</p> <p>Biblioteca Oscar Garat</p>	<p>Contactos con egresadas/os por internet (videollamadas, mails, whatsapp, redes sociales)</p> <p>Catálogo de producciones universitarias Arbelaez R. (2015) 40 años audiovisuales: 40 años de audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Ed. Hernan Toro, Cali, Colombia</p> <p>Biblioteca Mario Carabajal</p>
<p><b>Documentación Institucional</b></p> <p>Secretaría Académica y despacho de alumnos</p> <p>Reglamentos. Planes de Estudio. Documentales Institucionales.</p> <p>Microstio 93 Des-armar el Plan FCC-UNC</p> <p>Webs, redes sociales y repositorios de la FCC-UNC</p>	<p>Centro de Producción y Asesoría en Comunicación Escuela de Comunicación Social FAI-Univalle</p> <p>Reglamentos. Programas académicos. Pensums. Documentales Institucionales.</p> <p>Museo La tertulia. Cali Colombia</p> <p>Webs, redes sociales y repositorios de la FAI-Univalle</p>

Fuente: Elaboración propia

Tomamos en consideración aquellas tesinas en tanto proceso de elaboración del material fílmico y proceso de transición<sup>13</sup> al egreso. En particular, analizamos aquellas tesinas que fueron presentadas en soporte audiovisual debido a que el audiovisual en sí es una producción profesional, ya que es el único soporte de trabajo académico en donde son las/os propias/os tesistas realizadores/as<sup>14</sup> quienes decidieron posicionarse de un modo más profesional que académico.

## Etapa 2. Los sujetos y sus enunciaciones. Categorías naturales

Luego, a medida que comenzamos a tener contacto con las/os realizadoras/es de cada tesina fuimos conformando los *casos enteros* para delimitar el corpus. Decidimos que contar solo con las tesinas audiovisuales nos resultaba insuficiente para atender nuestro interés investigativo. Queríamos saber qué podían decirnos las/os egresadas/os acerca del proceso de realización de sus trabajos finales. Nos interesaba conocer las

<sup>13</sup> *Zona de pasaje* como la llaman las/os autoras/es Gustavo Bombini y Paula Labeur (2017).

<sup>14</sup> Utilizamos el término *realizadoras/es* en modo genérico porque abarca los diferentes roles profesionales asumidos por las/os tesistas en sus procesos de realización de tesina audiovisual.

opiniones de las/os productoras/es de esos productos audiovisuales. Las expresiones de aquellas/os sujetos empíricos que produjeron enunciados audiovisuales. Con estas decisiones nos adentramos en la etapa 2.



El abordaje del campo se fue profundizando y se fueron generando nuevas categorías. Se trató de un proceso en el que asumimos vinculaciones entre la información y el análisis de manera comparativa y constante. El trabajo se estructuró en un *ida y vuelta* desde el terreno a la teoría, y a partir del cual concluimos la construcción de categorías y la explicación de sus relaciones.

Nuestro interés investigativo se completaba en el acceso a quienes produjeron las tesinas audiovisuales seleccionadas. Conforme fuimos abordando el corpus, ampliándolo y actualizándolo, consideramos pertinente conocer los procesos productivos que dieron lugar al audiovisual como resultado. Nos interesaba conocer las experiencias de realización de dichas tesinas audiovisuales. Por ello, comenzamos a contactarnos con las/os autoras/es de cada trabajo y decidimos entrevistarlas/os. Consecuentemente, fuimos depurando el universo potencial de casos de análisis y ajustando el corpus final.

El proceso de rastreo se complejizó a medida que nos topábamos con nuevos casos. En ocasiones, obteníamos el producto, pero no la entrevista; en otras instancias solo obtuvimos respuestas a las entrevistas, pero no el producto. Este hecho nos fue imponiendo la necesaria delimitación del corpus y, como adelantamos, tomamos la decisión metodológica de abordar las tesinas en su *doble dimensión*, es decir tanto como producto y como proceso de producción.

De este modo, descartamos todos aquellos casos en que habíamos

accedido solo al producto, pero no a la entrevista o, de modo inverso, aquellos en los cuales conseguimos la entrevista y no el producto.

## **Abordaje del Eje Expresiones orales**

Elegimos entrevistar solo a un/a realizador/a para que nos contara su experiencia de realización. Como venimos argumentando, nos interesaban, en primer lugar, las reflexiones de egresadas/os acerca de sus experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales. Por ello, decidimos entrevistar a quienes habían sido protagonistas de estos procesos y habían aceptado nuestra invitación a reflexionar sobre sus experiencias. Entonces, luego de haber elaborado las entrevistas nos abocamos a los productos audiovisuales y en cada una de las narrativas audiovisuales rastreamos aquellos elementos que antes habían aparecido en las expresiones orales.

La aplicación efectiva de las entrevistas semiestructuradas a egresadas/os de ambas carreras implicó la superación de los siguientes desafíos:

a) Distancias geográficas: debido a la distancia existente entre Argentina y Colombia, los contactos personales de la investigadora y el uso de las tecnologías de comunicación facilitó notablemente el abordaje.

b) Temporales: dado que el recorte temporal fue desde el año 2010 al 2015, el contacto efectivo con las/os realizadoras/es implicó mucha dedicación, ya que por un lado las/os entrevistadas/os debían esforzarse por recordar sus experiencias (asumiendo procesos de revisión mental) y, por otro lado, muchas/os de ellas/os se encontraban desarrollando otras actividades, incluso residiendo en otras zonas geográficas diferentes a las originarias y, en algunos casos, las circunstancias no resultaron favorables para responder a las entrevistas suministradas e incluso enviar el audiovisual.

En el proceso de recolección de datos, obtuvimos varias conversaciones informales que mantuvimos con egresadas/os, cuyo valor reside en contribuir a las primeras aproximaciones al objeto de estudio. Se trata de expresiones que nos inspiraron en profundizar las indagaciones entre las/os protagonistas del proceso final de egreso de ambas carreras.

Los contactos con las/os egresadas/os se concretaron vía llamadas telefónicas, conversaciones por la plataforma Skype<sup>15</sup> y fundamental-

---

<sup>15</sup> Herramienta digital para chats y videollamadas. [www.skype.com](http://www.skype.com)



mente por e-mails y mensajes a través de redes sociales personales de cada egresada/o. Si bien varias/os egresadas/os ya habían rendido su trabajo de tesina, otras/os tantas/os no lo habían hecho aún, por lo que esta etapa también requirió de una meticulosa depuración de datos.

Trabajamos con entrevistas semiestructuradas aplicando una guía de preguntas que se mantuvo constante con cada entrevistada/o, la cual aplicamos mediante cuestionarios autoadministrados<sup>16</sup>. Cada segmento entrevistado presenta características diferentes. A saber:

El análisis cualitativo abarcó las 39 entrevistas semiestructuradas realizadas a jóvenes comunicadoras/es<sup>17</sup> sociales: 26 argentinas/os y 13 colombianas/os. Bajo la categoría de *egresadas/os* incluimos aquellas/os jóvenes que recibieron sus títulos universitarios entre los años 2010 y 2015. Se trata de egresadas/os que han completado sus estudios en las carreras de Comunicación Social dictadas en la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la UNC y en la Escuela de Comunicación Social, en la FAI-Univalle. Esta categoría agrupa a un colectivo de egresadas/os que cuentan con una experiencia en el campo profesional de, en su mayoría, hasta cinco años. Con respecto al trabajo final de egreso, el colectivo que tomamos como corpus realizó como tesina un producto audiovisual.

Además, con la intención de enriquecer las descripciones y los casos de situación, aplicamos 10 entrevistas a docentes que regularmente asesoran tesinas de Comunicación Social (seis argentinas/os y cuatro docentes varones de Colombia). Las/os docentes asesoras/es de tesinas audiovisuales se desempeñan en el campo de la docencia universitaria y poseen experiencia en disciplinas profesionales como cineastas, guionistas y periodistas. Muchas/os también poseen antecedentes académicos vinculados a la investigación en Ciencias Sociales y Comunicación. Todas/os poseen una antigüedad en la docencia de más de 15 años y cuentan con una vasta trayectoria tanto en docencia como en producción audiovisual<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en el Anexo de esta investigación.

<sup>17</sup> Cabe aclarar que se trabajó indistintamente con mujeres y varones, ya que no se tuvo en cuenta el género de las/os entrevistadas/os, puesto que nos importaba contar con la mayor cantidad de cuestionarios y audiovisuales posibles a fin de obtener mayor amplitud en las respuestas. Se hizo hincapié en la variedad de casos, en la equidad y correspondencia comparativa entre egresadas/os y docentes y entre las universidades.

<sup>18</sup> Los antecedentes académicos y de producción pueden consultarse en las páginas webs de las universidades: FCC-UNC (<https://fcc.unc.edu.ar/>) y FAI-Univalle (<http://fai.univalle.edu.co/>).

Abordamos nuestro objeto de estudio a partir de una mirada desde la memoria (Ricoeur, 1995) que las/os entrevistadas/os se permitieron compartirnos. Para acceder a las respuestas de egresadas/os y docentes, nos valimos de cuestionarios autoadministrados que secuenciamos en dos escenarios de interrogantes:

- Con respecto al proceso de producción del trabajo final de Comunicación Social:

En este punto indagamos acerca de las circunstancias que definieron el tema de la tesina y cuáles fueron los motivos fundamentales que influyeron en tal elección. También, preguntamos acerca de las circunstancias en que se comenzó a elaborar el trabajo, es decir, en qué momento significativo del cursado de la carrera. Además, consultamos acerca de cuáles fueron las razones que las/os llevó a trabajar en soporte audiovisual y sobre las percepciones que tuvieron acerca de sus propios procesos de realización audiovisual, sus propias definiciones acerca del rol asumido dentro del equipo de producción, entre otras cuestiones. En resumen, les pedimos apreciaciones acerca del proceso de realización del trabajo final y la evolución desde la idea hasta el producto terminado, teniendo en cuenta cuáles fueron las decisiones, dificultades y desafíos que asumieron. Por otro lado, en cuanto a la presentación formal del trabajo terminado, consultamos sus opiniones sobre ese momento puntual y cuáles fueron las intervenciones del jurado/tribunal de evaluación. Finalmente, preguntamos acerca de la formación previa recibida durante el cursado de la carrera y aquellos aspectos que se recuperaron al elaborar al trabajo final. En relación con estas preguntas, solicitamos a las/os egresadas/os puntualizar los conceptos, herramientas y habilidades aprendidos a lo largo de la carrera que pudieron rescatar para el desarrollo de los trabajos finales de Comunicación Social. También, con respecto a la revisión del proceso y del producto terminado, se les pidió que reflexionaran acerca del vínculo existente entre las expectativas y el resultado logrado.

Finalmente, al saturar los casos, sistematizamos todas las respuestas en categorías que resultaron insumos para nuestros posteriores análisis.

- Con respecto al campo profesional de la Comunicación Social, en una segunda instancia indagamos respecto del campo profesional. Específicamente, les preguntamos acerca de la labor profesional que llevaron adelante luego de haberse recibido, acerca de si encontraban vínculos entre la posterior labor profesional y el trabajo final de egreso, así

como con el momento socio-político-cultural en el que se elaboraron las tesinas. Finalmente, indagamos sobre cuál consideraban que fue el aporte potencial del trabajo final de Comunicación Social tanto en referencia a la profesión como a la comunidad, y de qué manera se proyectaron las/os egresadas/os como profesionales de la Comunicación.

En paralelo, como dijimos, realizamos entrevistas semiestructuradas a docentes que regularmente asesoran trabajos finales de Comunicación Social. Las entrevistas fueron respondidas según voluntad de las/os docentes tanto colombianos como argentinas/os. En esta instancia, consultamos sobre las apreciaciones de las/os docentes acerca del proceso de elaboración de tesinas y del campo profesional inmediato a la presentación del trabajo final. Para ello, y con la intención de comparar los datos, replicamos las preguntas que les habíamos realizado a las/os egresadas/os.

Asimismo, como adelantamos, para abordar múltiples dimensiones del mismo objeto de estudio, realizamos dos entrevistas a dos docentes que, por iniciativa propia, compilaron catálogos de producciones audiovisuales realizadas en el marco de las carreras de Comunicación Social, tanto en Cali como en Córdoba. Entrevistamos a la editora de *Nuevas miradas en la pantalla. Consolidación del Documental desde el espacio universitario (Córdoba, 2001-2011)* (2015), Mariela Parisi, y al editor del libro titulado *40 Años audiovisuales: 40 años de audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de La Universidad del Valle* (2015), Ramiro Arbeláez. Se trata de dos docentes que poseen una extensa trayectoria tanto en lo académico (docencia y gestión institucional) como en investigación y realización audiovisual<sup>19</sup>. Queríamos rastrear sus motivaciones, intereses y proyecciones acerca de la experticia audiovisual universitaria regional. Los catálogos se alojan en dos libros que plantean una perspectiva de abordaje del audiovisual como modalidad de expresión y construcción de lo real a partir de la mirada estudiantil y disciplinar específica. También, como ya expresamos, nos interesó entrevistarlas/os porque valorizan el archivo de la producción audiovisual como resguardo de la cultura y memoria institucional.

Las preguntas refirieron a tres aspectos: al inicio de la entrevista les consultamos acerca de las motivaciones que influyeron para catalogar y analizar las producciones audiovisuales universitarias e inda-

---

<sup>19</sup> Los antecedentes académicos y de producción pueden consultarse en las páginas webs de las universidades: FCC-UNC <https://fcc.unc.edu.ar/> y FAI-Univalle <http://fai.univalle.edu.co/>

gamos acerca de las variables que consideraron que aportan el estudio y catálogo de los audiovisuales a la Comunicación Social. También les preguntamos acerca de cuáles variables consideran que influyen en la elección de las temáticas centrales de sus audiovisuales. Y, finalmente, abordaron el tema acerca del vínculo entre los trabajos finales de la carrera y la posterior labor profesional del/a comunicador/a social y sobre la relación entre los audiovisuales y el momento sociopolítico y cultural en el que se realizaron. Sus aportes nos resultaron interesantes porque comparten el interés por las producciones estudiantiles, las tesis audiovisuales y el archivo y circulación de la producción audiovisual universitaria.

Finalmente, en el proceso de trabajo de campo realizamos dos entrevistas a dos estudiantes colombiana/o que habían iniciado sus carreras en Colombia pero que actualmente estudian en la FCC-UNC. Se trata de una joven colombiana y un joven colombiano que cursaron algunos años en las universidades de Colombia y que, por cuestiones personales, decidieron viajar y tomar sus estudios universitarios en Argentina, precisamente en la FCC-UNC. Nos interesaba conocer sus opiniones y poder reconstruir un escenario-marco acerca de los sistemas educativos<sup>20</sup> latinoamericanos desde la mirada de dos estudiantes capaces de expresar diferencias y similitudes entre ambas instituciones.

Ellas/os nos contaron sus percepciones acerca de la educación pública en Colombia y en Argentina, también acerca de cómo es estudiar en estos países y cómo es el modo de trabajo que poseen las/os comunicadores/es sociales en ambos países. Estas entrevistas nos permitieron tener un panorama general de ambas realidades educativas a partir de la mirada estudiantil. En este caso, se trataba de estudiantes de Comunicación Social en curso y no de egresadas/os, también se encontraban cursando otras orientaciones de la FCC-UNC y no audiovisual, pero sus aportes nos resultaron valiosos porque reunían las experiencias educativas de ambos países y también por haber recorrido ambas instituciones tomadas como análisis.

---

<sup>20</sup> Entendemos por *sistema educativo* aquel que contiene las normativas, estructuras, métodos, instituciones, roles, objetivos que aglutinan las maneras de educar que posee un determinado país. En los años 90 con las reformas educativas neoliberales se sancionaron varias leyes generales para regular la educación regional.

**Tabla de cantidades de entrevistadas/os**

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	Egresadas/os de Comunicación Social que presentaron su tesina entre 2010 y 2015	Docentes asesoras/es de tesinas audiovisuales de Comunicación Social	Estudiantes colombianas/os de la carrera Comunicación Social dictada en la FCC-UNC	Compiladora de catálogos de producciones audiovisuales realizadas en el marco de las carreras de Comunicación Social en Córdoba, Argentina y Cali, Colombia
FCC-UNC	26	6	1	1
FAI-Univalle	13	4	1	1

Fuente: Elaboración propia. Despacho de alumnos de la FCC-UNC Y Centro de Producción y Asesoría de la Escuela de Comunicación Social Univalle.

A continuación, hacemos mención al sistema de codificación de respuestas:

Egresadas/os: respuestas codificadas con la letra E, un número entre el 1 y el 39 en función de la cantidad de egresadas/os entrevistadas/os y la letra M o F según el género de la/l entrevistada/o.

Docentes: las respuestas codificadas con la letra D, un número entre el 1 y el 10 en función de la cantidad de docentes/asesoras/es entrevistadas/os y la letra M o F según el género del/a entrevistada/o.

Estudiante colombiana/o: respuestas codificadas con una letra C y la letra M o F según el género del/a entrevistada/o.

Editora/r de catálogos audiovisuales: respuestas codificadas con una letra L y la letra M o F según el género del/a entrevistada/o.

La elección de todas/os las/os informantes estuvo condicionada por el abordaje global del objeto de estudio haciendo hincapié en la pertinencia sobre el caso y sin distinción de género.

## Abordaje del Eje audiovisual

Por su parte, el corpus de audiovisuales presenta una multiplicidad de características que se vinculan con géneros periodísticos y cinematográficos diversos; de allí, la imposibilidad de encuadrarlo en categorías predeterminadas. Nuestra intención de abarcar la totalidad de producciones nos llevó a desestimar la elección de determinados géneros. Un rasgo identificador de nuestro corpus es el hecho de reunir, en su mayoría<sup>21</sup>, las ca-

<sup>21</sup> Solo una de las tesinas audiovisuales incluidas en el corpus reúne rasgos más sobresalientes de una producción experimental, la cual es *Nimius* (Álvarez Ayala, 2015). De todas maneras la incluimos debido a nuestras premisas metodológicas en abarcar la mayor cantidad de tesinas sin priorizar géneros o formatos.

racterísticas narrativas; podríamos decir, en palabras de Ximena Triquell, “aquel relato que se presta a contar hechos (reales o fantaseados) vividos por personajes en un tiempo y espacios determinados” (Triquell, 2012: 16-17). Por ello, nuestro corpus incluye narrativas que se emparentan con el género factual y ficcional indistintamente. Encontramos producciones de tipo documentales históricos, informes periodísticos; algunos son productos que, desde las lógicas ficcionales, narran haciendo uso de técnicas cinematográficas del tipo de *found footage* o experimentales<sup>22</sup>.

Nos interesó analizar, fundamentalmente, los relatos audiovisuales privilegiando que estos fueron elaborados por determinadas/os autoras/es (las/os resistas egresadas/os de Comunicación Social), quienes los han narrado a partir de puntos de vista particulares. Si bien describimos superficialmente algunas características en referencia a los tipos de géneros, formatos y estilos narrativos utilizados, nos concentramos en las distintas versiones, enfoques y posicionamientos adquiridos y expresados por las/os realizadoras/es en tanto elementos narrativos que consideramos fundamentales en esta investigación. Entendemos al relato como una instancia enunciativa: dado que *se habla* es necesario que *alguien hable* (Metz, 1972, citado en Triquell, 2012: 35). Este *alguien que cuenta* siempre está presente en los relatos debido a que detrás de ellos hay alguien que seleccionó u ordenó el discurso (Triquell, 2012: 35).

Asimismo, resulta pertinente aquí la afirmación del crítico y documentalista francés Jean-Louis Comolli (2002):

El cine no es transparente a lo que muestra. Mostrar no tiene nada de pasivo, de inerte, de neutro y cualquiera sea la claridad del ser o del momento representados, la acción de mostrar permanece opaca; se trata de una acción, un pasaje, una operación, una turbulencia, un desorden una no-indiferencia (p. 316).

En este sentido, nos interesamos por la dimensión enunciativa y nos preguntamos cuáles son los enfoques y puntos de vista que asumieron las/os realizadoras/es de las tesinas audiovisuales incluidas en el corpus de esta investigación.

El trabajo de comparación constante consistió en ir intercalando los hallazgos de datos obtenidos a partir de las entrevistas y luego nos

---

<sup>22</sup> En el capítulo *Encuadre Audiovisual Performativo* de este libro, desarrollamos una descripción sobre los géneros y estilos audiovisuales prevalentes entre los casos analizados.

abocamos al análisis enunciativo del film. Analizamos el modo en que aparecían algunos datos expresados en las entrevistas a modo de *huellas enunciativas* (Verón, 1987) que se hacían presentes en las narrativas audiovisuales. En ese sentido, manipulamos los productos audiovisuales-tesinas universitarias con la intención de reconstruir el sistema productivo que le dio origen a partir de las huellas que hallamos en el producto (Verón, 1987: 124).

La perspectiva simbólica que asumimos parte de un enfoque interdisciplinario y constructivista donde toda producción de sentido propone la circulación de representaciones que construyen la realidad con la cual nos vinculamos. Las representaciones sociales, como construcciones simbólicas que los sujetos producimos, son marcos que nos permiten interpretar lo real y orientan nuestra acción, por ello las vinculamos a las identidades socioculturales. Las identidades son construcciones sociales que ponen en funcionamiento a las representaciones sociales. Esta construcción se concreta a través de las narrativas que los sujetos realizan acerca de las/os otras/os y de ellas/os mismas/os, es decir, a través de los discursos que emergen de las propias experiencias. En este sentido, las representaciones sociales son construcciones simbólicas “a las que los sujetos apelan para interpretar el mundo, reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y determinar su alcance y la posibilidad de su acción histórica” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 268).

De esta manera, estos constructos de significaciones establecen los modos en que nos relacionamos entre pares y colectivos, también cómo nos vinculamos con instituciones y cómo interpretamos la historia. Así, configuran nuestras identidades marcando los límites entre lo posible, lo pensable y lo decible (Verón, 1987). A esto, Ximena Triquell y Santiago Ruiz suman su hipótesis en tanto que:

las imágenes, por su propio carácter predominantemente icónico e indicial y las representaciones visuales que éstas imponen, asumen dentro de los discursos sociales, una eficacia particular en tanto se nos imponen con la fuerza de la evidencia, de lo que está allí (la copia exacta y/o la huella de lo real) (Triquell y Ruiz, 2011: 11).

El desarrollo espiralado de la investigación buscó integrar la recolección de datos, un complejo abordaje del campo y el constante desarrollo del marco teórico.

Como mencionamos, nos valimos de fichas de registro sobre las que

sometimos cada producto audiovisual. La dimensión enunciativa de las fichas centraliza las modalidades enunciativas y agrupa las siguientes categorías e indicadores. También incluyen descripciones y fotogramas representativos:

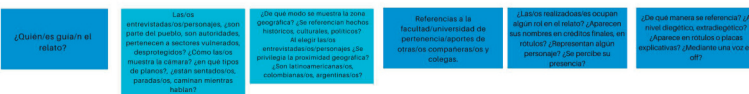
- Adscripción asumida hacia el tema que se narra: posicionamiento, enfoque y perspectiva desde la cual se narra. ¿Quién/es guía/n el relato?
- Vínculo de las/os entrevistadas/os con los tópicos. Las/os entrevistadas/os/personajes, ¿son parte del pueblo, son autoridades, pertenecen a sectores vulnerados, desprotegidos? ¿Cómo las/os muestra la cámara?, ¿en qué tipos de planos?, ¿están sentadas/os, paradas/os, caminan mientras hablan?
- Alusiones a miradas sociohistóricas, culturales y políticas latinoamericanas. ¿De qué modo se muestra la zona geográfica? ¿Se referencian hechos históricos, culturales, políticos? Al elegir las/os entrevistadas/os/personajes, ¿se privilegia la proximidad geográfica? ¿Son latinoamericanas/os, colombianas/os, argentinas/os?
- Referencias a experiencias formativas. Referencia a la facultad/universidad de pertenencia/ aportes de otras/os compañeras/os y colegas.
- Modos de representar algunos rasgos acerca de la profesión. ¿Las/os realizadoras/es ocupan algún rol en el relato? ¿Aparecen sus nombres en créditos finales, en rótulos? ¿Representan algún personaje? ¿Se percibe su presencia?
- Modos en que se muestra la instancia de examen. ¿De qué manera se referencia? ¿A nivel diegético, extradiegético? ¿Aparece en rótulos o placas explicativas? ¿Mediante una voz en off?

## Gráfico Etapa 2: Los sujetos y sus enunciaciones. Categorías Naturales

### Categorías



### Sub-categorías



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, a la luz de la decisión de tomar los *casos enteros* en su



*doble dimensión*, el *corpus bidireccional* quedó conformado de la siguiente manera:

Para el caso de la FCC-UNC tomamos las siguientes 26 producciones (*casos enteros*):

- 1) *360 y vos.com*, de Juan Ignacio Fernández Juvé (2014).
- 2) *Arde Córdoba*, de Hugo Ernesto Franco (2015).
- 3) *AyaMarca y Quilla. El día que las almas vienen y se van*, de Lilien Taborda (2013).
- 4) *Contrapunto*, de María Cecilia Llonch (2011).
- 5) *Creando historias*, de Ana Carolina Torres Guidhela (2015).
- 6) *Docta TV*, de Maximiliano Audisio (2015).
- 7) *El blanco es el negro*, de Anahí Oviedo (2012).
- 8) *El juego, producto comunicacional audiovisual*, de Fabián Hernández (2014).
- 9) *El ritmo que lleva el pueblo*, de Nadir Emanuel Secco (2014).
- 10) *El U-sati: la aventura del Víctor*, de Cecilia Irupé Passini (2010).
- 11) *Heavy Mental. Metal pensado*, de Juan Antonio Astrain (2010).
- 12) *IAME, una vida industrial*, de Federico Miguel Rizzo Centeno (2010).
- 13) *Kasar Mie La Gaji. La tierra está cansada*, de Camilo Coeli Cannobbio (2011).
- 14) *Mamapacha: un rito aborigen en la ciudad*, de Natalia Andrea Calvieri (2013).
- 15) *Medios, programación y producción televisiva*, de Ezequiel Alejandro Coniglio (2010).
- 16) *No te acostumbres*, de María Daniela Ramondino (2013).
- 17) *Pachacuti tiempo de luz*, de Emiliano Grau (2015).
- 18) *Patio Olmos: la historia detrás del shopping*, de Elea Anestaides (2015).
- 19) *Pepe Angonoa. Detrás del humor*, de Miguela Natalia Maurino (2014).
- 20) *Tiempo atrás: Córdoba en la construcción de la argentina moderna*, de Carolina Janet Taborda (2011).
- 21) *Un collage de Hortensia*, de Guido Valentín Tonelli (2013).
- 22) *Una mano para inodoro*, de Luis Eliseo Altamira (2011).
- 23) *Una quimera*, de María Carmen Heredia Troncoso (2015).
- 24) *Universidad Abierta*, de Melina Rocío Paulovich (2010).
- 25) *Video Drome*, de Lucas Matías Contreras (2015).

26) *Yucat un bosque*, de Ana Sofía Rey (2012).

Con respecto a la FAI-Univalle, tomamos las siguientes 13 producciones (*casos enteros*):

1) *Alma Mater*, de Anthony Bocanegra (2015).

2) *Buses en mi casa*, de Lina Sánchez Calderón (2013).

3) *Con una gota comienza el aguacero*, de David Escobar (2013).

4) *Dopamina*, de Natalia Imery (2015).

5) *El camino del corazón*, de Ángela Gómez (2011).

6) *El trabajo del futuro o sobre el camino a la vida mejor*, de Luisa Fernanda González Valencia (2011).

7) *Indio quién... indio yo*, de Erika Flor Guevara (2011).

8) *Las Mujeres de Píizamos*, de Eliana Noskwe Mera (2010).

9) *Los encubiertos*, de María Alexandra Marín (2011).

10) *Navidad Pacífica*, de Víctor Palacios (2015).

11) *Nimius*, de María Alejandra Álvarez Ayala (2015).

12) *Playa Mulatos*, de Dino Ventolini (2011).

13) *Raíces Expuestas*, de Milton César Ochoa (2015).

## Saturación teórica

Como nuestro enfoque se centra en las experiencias de realización de tesinas audiovisuales, todas nuestras estrategias metodológicas apuntaron a indagar las expresiones de las/os protagonistas de dichos procesos: las/os egresadas/os. Entonces velábamos tanto por el protagonismo de los actores sociales como, siguiendo a Flick (citado en Vasilachis de Gialdino, 2006: 32), por la pluralidad de casos y la diversidad de opiniones. Nuestro objetivo era contar con la mayor cantidad de *casos enteros* posibles, no queríamos descartar ninguno. Esa decisión se sostuvo tanto porque metodológicamente apuntábamos a la pluralidad y a la valoración de la palabra de las/os egresadas/os, como dijimos, pero también por el interés a futuro de armar un archivo de producciones audiovisuales universitarias, promover su resguardo y circulación<sup>23</sup>. Además,

---

<sup>23</sup> Es un interés que comenzó a gestarse desde los comienzos de los proyectos de extensión e investigación y que actualmente se está concretando, al menos en la FCC-UNC. A futuro apuntamos a la creación de un banco de producciones audiovisuales universitarias de alcance regional latinoamericano. Un repositorio filmico que emerja desde el ámbito universitario latinoamericano. Audiovisuales que nos permitan ver y mostrar las particularidades de la región desde la perspectiva estudiantil.

nos interesaba valorizar cada producción, cada elaboración singular que había realizado cada egresada/o en su rol de *tesista*. En este punto nuevamente aclaramos que tomamos como corpus definitivo todos aquellos casos en que, por decisión propia, las/os egresadas/os nos facilitaron tanto las entrevistas como los audiovisuales.

Sobre la base de dichas decisiones, la saturación de la información se dio en dos niveles:

*Primer nivel:* saturación entre los casos seleccionados. Como dijimos, cabe destacar que, ante la inexistencia de un repositorio accesible institucional, los datos obtenidos correspondieron enteramente a la respuesta azarosa y a la voluntad que tuvieron las/os entrevistadas/os en aportar a esta investigación, tanto sus opiniones como también sus productos-tesinas. Además, aclaramos que se accedió a casos de tesinas que ya habían sido aprobadas, validadas y archivadas por las instituciones de referencia (es decir, que no pudimos tener acceso a aquellas tesinas que no superaron los requisitos académicos establecidos por cada facultad. Por ejemplo, como expresamos, en el caso de la FCC-UNC solo quedan archivadas en biblioteca aquellas tesinas que adquirieron una calificación mayor a 7).

*Segundo nivel:* saturación al interior de cada caso. Las decisiones asumidas en este punto estuvieron condicionadas tanto por la obtención de casos de *doble dimensión*, como también por procurar alcanzar los parámetros de equidad requeridos para desarrollar el estudio comparativo.

Debido a que nuestro estudio estuvo enfocado en abarcar todo el proceso de egreso que vivenciaron las/os egresadas/os, consideramos pertinente interrogar a diferentes actores que pudiesen ofrecer sus perspectivas acerca del mismo fenómeno. Esta decisión también estuvo sostenida en los datos obtenidos desde el terreno y, como sugiere Maxwell (citado en Vasilachis de Gialdino, 2006: 36), atendiendo el contexto.

Tomamos estas decisiones porque nuestro objeto de estudio se refiere a un proceso que está enmarcado en experiencias vinculadas con las mencionadas instituciones académicas y, en sintonía con las palabras del investigador español Antonio Bolívar Botía (2002), sabemos que estas se configuran a partir de todos los sujetos que intervienen en ellas y mediante la permanente articulación de relatos.

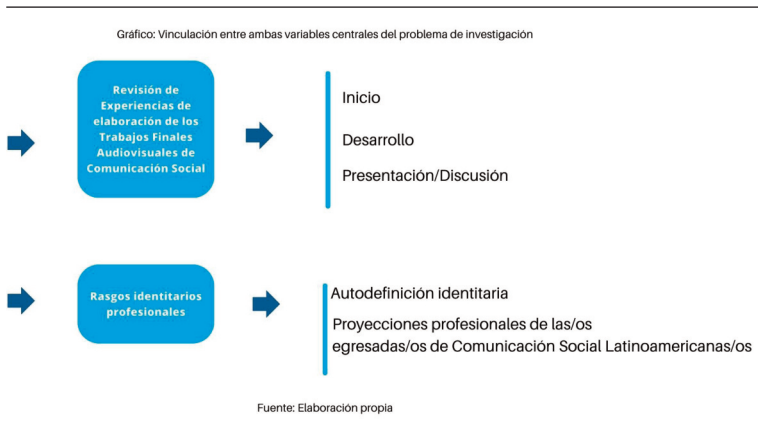
Finalmente, la saturación culminó al alcanzar todas las posibles propiedades de cada categoría. Es decir, cuando consideramos que las respuestas a las entrevistas no ofrecían nuevas opiniones y también cuando las tesinas audiovisuales no mostraban nuevas estrategias enunciativas.

Estas búsquedas fueron la fuente de datos que nos permitió completar los Encuadres Audiovisual Performativo e Identitario, junto a sus matrices que luego profundizamos en el cuerpo de esta investigación.

### **Etapa 3. Experiencias de realización de tesinas audiovisuales. Categorías emergentes**

En esta etapa pusimos en práctica diferentes estrategias metodológicas para concretar el segundo objetivo específico: *Reconocer, en las expresiones orales y productos audiovisuales, algunos rasgos identitarios formativos de las/os comunicadoras/es sociales latinoamericanas/os.*

Recordemos que el problema de investigación que guiaron este trabajo fueron las siguientes dos variables: *Revisión de experiencias de elaboración de los Trabajos Finales Audiovisuales de Comunicación Social y Rasgos Identitarios Formativos.* La primera la trabajamos en esta Etapa 3 porque está compuesta por categorías emergentes que fueron surgiendo de las entrevistas, la segunda la desarrollamos en la Etapa 4 porque se trata de una categoría conceptual que explicaremos más adelante. Lo graficamos en el siguiente cuadro:



El continuo abordaje empírico nos permitió ir construyendo los Encuadres Audiovisual Performativo e Identitario, junto a sus matrices y análisis e interpretación de datos que luego profundizamos en el cuerpo de esta publicación.

En esta etapa emergió una de las variables que conforma el problema de nuestra investigación:

- *Revisión de experiencias de elaboración de los Trabajos Finales Audiovisuales de Comunicación Social.* Hablamos de *experiencias* como aquellas vivencias transformadoras que surgieron en los procesos de desarrollo de las tesinas. Como nos interesaba indagar las interpretaciones de los sujetos en relación a estos procesos, en este punto accedimos a unos relatos que ofrecieron marcas temporales ligadas al concepto de identidad y nos remitieron a las tres etapas clásicas de la escritura narrativa (inicio, desarrollo y desenlace)<sup>24</sup>; de ese modo es que estructuramos este apartado del cuestionario en cuatro momentos: inicio, desarrollo, presentación formal/discusión de los trabajos finales audiovisuales y también la revisión/reflexión acerca del proceso experimentado porque entendemos que el aprendizaje tiene una compleja dimensión temporal reflexiva. Se trata de un interjuego temporal a partir del referente que, en palabras de Quiroga (2009), implica “resignificar la experiencia previa (retomar el pasado) e instrumentarnos para dar respuestas a nuevas exigencias adaptativas (proyectarnos hacia el futuro)” (p. 13).

En el *inicio*, las/os egresadas/os comienzan a delinear los temas sobre los cuales posteriormente desarrollan sus trabajos finales, identifican sus motivaciones acerca de las elecciones temáticas y sobre la preferencia por el lenguaje audiovisual; también comienzan a tomar decisiones acerca de la modalidad de trabajo de producción a llevar adelante, si lo realizarán en grupo o de manera individual, cuáles serán los roles que asumirán en la producción audiovisual, entre otras cuestiones. En el apartado *desarrollo*, describimos la progresión del trabajo apuntando las adhesiones que las/os egresadas/os tuvieron hacia los colectivos tomados como objeto de los audiovisuales, la adscripción a determinadas perspectivas de trabajo y metodologías, y otros factores que surgieron en el proceso de elaboración del trabajo. En la *presentación formal/discusión del trabajo*, indagamos acerca de las cuestiones que se ponen en juego al momento de mostrar el producto audiovisual terminado y rendir el examen ante un tribunal de docentes expertas/os en la materia. Además, en el *cuarto y último momento*, incorporamos aspectos vinculados con procesos de revisión y reflexión acerca de lo acontecido durante los años

---

<sup>24</sup> El guionista Syd Field (1995), basado en el análisis en tres actos de la tragedia que hace Aristóteles, plantea un modelo de estructura clásica del relato audiovisual que puede identificarse en cualquier historia (planteamiento, confrontación y resolución).

previos al egreso, momento en que las/os egresadas/os recuerdan sus procesos y experiencias de producción audiovisual. El siguiente cuadro muestra las categorías tomadas en consideración:

**Experiencias de realización de tesinas audiovisuales. Categorías emergentes**

Categorías	Eje expresiones orales	Sub-categorías
<b>Inicio</b>	Comienzo de elaboración. Delineo de los temas de los TFG. Motivaciones: de elección del lenguaje audiovisual y temática. Modalidad de producción: toma de decisiones acerca de realizar un trabajo en grupo o de manera individual. Identificación de roles y responsabilidades en el trabajo de la producción audiovisual.	
<b>Desarrollo</b>	Adhesiones que las/os egresados tuvieron hacia los colectivos tomados como objeto de los audiovisuales. Adscripción a determinadas perspectiva de trabajo y metodologías asumidas, factores que surgieron en el proceso de elaboración del trabajo.	
<b>Presentación/discusión</b>	Cuestiones que se ponen en juego al momento de mostrar el producto audiovisual terminado y rendir el examen ante un tribunal de docentes expertas/os en la materia.	
<b>Revisión/autorreflexión sobre el proceso</b>	Modos en que las/os egresadas/os recordaron sus procesos de transición hacia el egreso, desde una mirada profesional actual. Revisión y reflexión acerca de lo acontecido durante los años previos al egreso.	

Fuente: Elaboración propia

El abordaje de este eje se nutrió de las respuestas de todos los actores consultados. La comparación entre categorías se mantuvo constante sobre todo con respecto a las preguntas a las/os egresadas/os y docentes. En el caso de las preguntas realizadas a la/el editora/r, le agregamos aquellas que hicieron referencia a las motivaciones acerca del abordaje audiovisual. Finalmente, las respuesta de la/l estudiante colombiana/o que cursan en la FCC-UNC hicieron hincapié en la perspectiva institucional regional. Observamos que la variedad de interrogantes ofrecen una mirada global acerca del objeto de estudio.

#### **Etapas 4. Rasgos identitarios formativos. Categorías conceptuales**

Finalmente realizamos comparaciones en respuesta al segundo objetivo general: *Comparar los rasgos identitarios formativos de las/os egresadas/os de Comunicación Social de las universidades Univalle de Cali, Colombia y UNC, de Córdoba, Argentina.* Y su Objetivo específico: *Comparar las expresiones orales y productos audiovisuales universitarios como un modo de proyección profesional de las/os egresadas/os de Comunicación Social en Latinoamérica.*

En esta etapa, como resultado de las constantes comparaciones entre categorías, comenzaron a aparecer categorías conceptuales. Retomando a Quiroga (2009), cuando señala que “ciertas situaciones de aprendizaje en las que estamos implicados más profundamente reactivan experiencias previas y se genera una gran movilización emocional” (p. 14), puntualizamos en los modos en que las/os egresadas/os recordaron sus procesos de transición hacia el egreso, desde una mirada profesional actual. Estas búsquedas fueron la fuente de datos que nos permitió integrar los análisis e interpretaciones de datos que hemos expuesto en todo el cuerpo de la publicación. Los Encuadres Institucional Regional, Temático, Audiovisual Performativo e Identitario, junto a sus matrices apuntalan nuestros abordajes.

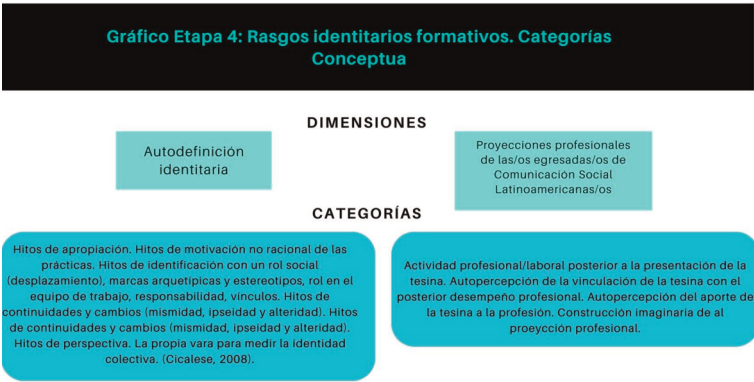
Considerando dichas categorías y a partir del *corpus bidireccional*, relacionamos las variables centrales que aparecen en el enunciado del problema. Ya mencionamos la variable: *Revisión de experiencias de elaboración de los Trabajos Finales Audiovisuales de Comunicación Social* y queda pendiente ahora describir la siguiente *Rasgos identitarios formativos*.

- *Rasgos identitarios formativos*. Se trata de una variable que incluye todas aquellas marcas que podemos encontrar en las expresiones orales de las/os egresadas/os al momento en que fueron entrevistadas/os y que también aparecen en las tesinas audiovisuales. Esta variable contiene dos dimensiones: en primer lugar, *autodefinición identitaria*, incluimos aquellas autodescripciones que las/os propias/os egresadas/os reconocen como atributos característicos de su identidad. Esta dimensión se compone de las categorías creadas por Gabriela Cicalese (2008): hitos de apropiación (esta es mi época-este es mi lugar), hitos de motivación no racional de las prácticas (la casualidad y las marcas indelebles), hitos de identificación con un rol social (desplazamientos, rol en el equipo de trabajo, responsabilidad, vínculos), hitos de continuidades y cambios (mismidad, ipseidad y alteridad) e hitos de perspectiva (la propia vara para medir la identidad colectiva).

La segunda dimensión *Proyecciones Profesionales de las/os egresadas/os de Comunicación Social Latinoamericanas/os* apunta a describir las actividades profesionales que las/os egresadas/os construían en sus imaginarios mientras se encontraban elaborando sus tesinas y también cuáles fueron sus anhelos y aspiraciones profesionales en esos momentos en que se encontraban finalizando la carrera. Hicimos hincapié en los modos en que las/os entrevistadas/os reflexionaron acerca de las vincu-

laciones entre sus momentos próximos al egreso y sus primeros años como comunicadoras/es sociales. Esta dimensión se compone de las siguientes categorías: actividad profesional/laboral posterior a la presentación de la tesina, autopercepción de la vinculación del trabajo final audiovisual con el posterior desempeño profesional, autopercepción del aporte de la tesina audiovisual a la profesión, construcción imaginaria de la proyección profesional.

De este modo, la variable posee amplitud en cuanto abarca rasgos identitarios de los sujetos, siempre en vinculación con los modos de transitar la “vida universitaria” (Carli, 2012: 23). Construimos el concepto *rasgos identitarios formativos* para abarcar aquellas características que se emparentan con el lugar de origen, gustos, intereses propios, modos de habitar las instituciones, vínculos familiares y sociales; además, con aquellos atributos que se relacionan con sus identidades personales, sus anhelos y expectativas respecto del campo profesional, lo cual remite al desempeño laboral que pretendieron asumir en su ejercicio profesional como comunicadoras/es sociales que las/os egresadas/os se planteaban al realizar los trabajos finales de egreso.



Fuente: Elaboración propia

## Etapa 5. Matriz identitaria de formación de las/os comunicadoras/es sociales latinoamericanas/os. Categorías abstractas

El abordaje desarrollado a lo largo de toda la investigación y su aplicación metodológica, nos condujo a la Etapa 5. La metodología aplicada



nos permitió realizar un abordaje de constante comparación y vinculación entre los datos hallados en campo, su vinculación con conceptualizaciones teóricas y la posterior clasificación de conceptos y categorías para generar nuevas categorías emergentes del terreno. El hecho de relacionar las dos grandes variables del enunciado del problema, nos condujo a enunciar los siguientes supuestos: *Al elaborar los Trabajos Finales Audiovisuales de Comunicación Social emergen rasgos identitarios formativos. Estos procesos de producción son experiencias. Al reflexionar acerca de las experiencias de elaboración de los Trabajos Finales Audiovisuales de Comunicación Social emergen rasgos identitarios formativos.* Construidos estos supuestos, continuamos la etapa de análisis e interpretación de datos a fin de precisar el modelo sustantivo. Este último paso se concretó mediante la codificación selectiva que nos permitió integrar las categorías construidas y reducirlas a categorías abstractas. Centralizamos todo el abordaje en aquella categoría central que nos permitió explicar y dar sentido a todos los datos y sus relaciones: construimos el Flujo temporal reflexivo y la Matriz Identitaria de formación de las/os comunicadoras/es sociales latinoamericanas/os que explicamos más adelante.



### Capítulo 3. Encuadre conceptual

La investigación que presentamos desarrolla un complejo análisis vinculando cuatro encuadres conceptuales. Dado que trabajamos desde un enfoque interpretativo y situado, no nos interesó verificar un marco teórico con los datos emergentes del terreno; por el contrario, fuimos construyendo encuadres teóricos a partir de las categorizaciones que planteábamos a medida que enriquecíamos el abordaje. Esta estructuración posibilitó, finalmente, la construcción teórica de nuestro objeto de estudio.

En este capítulo, desarrollamos los encuadres que formaron parte del andamiaje del análisis realizado y contribuyeron a estructurar la escritura de la publicación. Los encuadres son:

- **Encuadre institucional regional:** aquí nos posicionamos al concebir las instituciones educativas de nivel superior como entramados simbólicos. Identificamos aquellos rasgos característicos de las carreras de Comunicación Social puestas en consideración, tomando a las/os egresadas/os como sujetos institucionalizados que pertenecen a instituciones de la educación formal universitaria latinoamericana pública. Se trata de actores que comparten sus experiencias con otros actores involucrados y que sumamos a nuestro abordaje.

- **Encuadre temático:** a partir de las temáticas que narran las tesinas audiovisuales, describimos los posicionamientos o puntos de vista desde los cuales fueron contadas. Se trata de aspectos latinoamericanos que las/os egresadas/os consideraron sobresalientes y formaron parte de sus decisiones realizativas. Mediante la construcción de ideogramas, profundizamos en cuestiones particulares acerca del momento sociopolítico de Córdoba y Santiago de Cali entre los años 2010-2015.

- **Encuadre audiovisual performativo:** resaltamos el carácter performativo del lenguaje audiovisual, inherente a la formación de las/os Co-

municadoras/es Sociales en tanto dimensión que provee el lenguaje mediante la cual se expresan las/os egresadas/os en sus tesinas-productos.

- **Encuadre identitario:** donde identificamos rasgos identitarios formativos de las/os egresadas/os objetos de estudio en esta investigación. Abordamos, específicamente, la construcción narrativa de la identidad.

### **3.1. Encuadre institucional regional**

En este apartado enmarcamos la temática de estudio desde una mirada institucional y regional. Asumimos un modo de pensar lo educativo focalizado en lo comunicacional. Desde un enfoque institucional, concebimos la educación universitaria pública latinoamericana preexistente al sujeto y que, como tal, le aporta tanto modelos a seguir como posibilidades de autocreación. Estas definiciones nos convocan a pensar las instituciones de educación superior como un lugar de construcción de las subjetividades. Es decir, que entendemos a las instituciones académicas como aquellas matrices sociales que contribuyen y posibilitan que los sujetos nos configuremos como tales, identificándonos y diferenciándonos mutuamente.

A su vez, consideramos estas instituciones desde la mirada de sus protagonistas (estudiantes, egresadas/os, docentes y editora/r de catálogos audiovisuales) y describimos los sistemas educativos colombiano y argentino resaltando la importancia de la educación como transmisora de cultura, pero sobre todo valorizándolas en su dimensión simbólica.

#### **Las instituciones universitarias como construcciones sociales**

Entendidas como construcciones sociales en las cuales prevalece el orden simbólico, las instituciones son la “puesta en escena de un orden simbólico” (Schvarstein, 1991: 30). “La interacción de los sujetos dentro de ella resulta el modo en que éstos asignan significados a lo que allí acontece. Y estas interpretaciones están regidas por las categorías perceptuales que el orden simbólico instituye” (Schvarstein, 1991: 30). A partir de los aportes del sociólogo francés René Lourau (1970) y del filósofo griego Cornelius Castoriadis (2007) entendemos que la institución es “un circuito simbólico, socialmente sancionado, en el cual se combinan, en proporciones y relaciones variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Loureau, 1970).

Para Castoriadis (2007), las instituciones son sistemas simbólicos sancionados. “Consisten en ligar a símbolos (a significantes), unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones, incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias - unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales” (p. 201). De acuerdo a ello, las relaciones sociales reales son siempre relaciones instituidas.

“Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico” (Castoriadis, 2007: 201). “Los actos reales (...) los innumerables productos materiales en conjunto con lo simbólico constituyen una red simbólica” (Castoriadis, 2007: 201). Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico” (Castoriadis, 2007: 201).

Entonces, bajo estas concepciones, definimos a las instituciones como redes simbólicas, sabiendo, además, que esta instancia simbólica es la fuente de toda significación (Garay, 2000).

## **El enfoque narrativo aplicado al abordaje institucional**

Nuestro análisis se estructura desde un enfoque narrativo. Abordamos el estudio a partir de las historias que cuentan los actores involucrados en el entramado institucional. Estudiamos las instituciones desde los relatos que en ella circulan y concebimos que las narrativas construyen la realidad organizativa.

En esta línea de sentido, las instituciones de educación superior articulan a los diversos actores que las transitan y los vinculan con su historia institucional y con las propias biografías personales. Esta articulación constituye la identidad organizacional. Nuestro enfoque narrativo concibe a las instituciones en sus procesos de construcción identitaria. Las organizaciones se componen de relatos colectivos vividos y retransmitidos, los cuales construyen identidades. A partir de los relatos que circulan en las instituciones, podemos comprender cómo estas, al recordar el pasado, su historicidad y también al proyectar nuevas realidades de futuro, crean identidad (Bolívar Botía, 2002).

Específicamente, estudiamos estas instituciones educativas desde las narrativas que expresan estudiantes, egresadas/os, docentes y editora/r de catálogos. La institución educativa se configura mediante las representaciones y relatos de los sujetos involucrados (Segovia y Bolívar Botía, 2019). En esta línea de sentido buscamos descifrar los saberes experien-

ciales. Se trata de relatos explícitos, representados internamente y manifiestos en las prácticas que asumen quienes habitan la institución.

## Las instituciones desde una perspectiva de las subjetividades

En nuestro abordaje, el estudio de las instituciones privilegia la perspectiva en torno a las subjetividades. Se trata de una perspectiva dialógica que define a las subjetividades como aquellos procesos constitutivos de los sujetos; procesos en los que prevalecen las significaciones y sentidos que caracterizan a los sujetos y a sus propias interpretaciones acerca de la realidad que los circunda.

Nuestro estudio se detuvo en dilucidar el ordenamiento subjetivo de los acontecimientos que se sucedieron en los trayectos finales de egreso en las instituciones educativas seleccionadas. Focalizamos en los sentidos construidos en “relación con los contextos en los que se construyen y también en las significaciones de esos sucesos en relación con la subjetividad de los actores involucrados” (Garay, 2000: 23). Se trata de unos “sentidos anclados en las subjetividades autorreferenciadas” (Garay, 2000: 23).

Revisar estos sentidos, implica tener en cuenta “una historización construida desde la posición y el posicionamiento presente de los actores, de sus intereses, deseos e imaginarios” (Garay, 2000: 22). Así, en los procesos de historización priman procesos de producción simbólica. En torno a ello, nos interesó dar cuenta acerca de la historización institucional construida tanto desde las subjetividades de los actores como desde las producciones que ellos desarrollan. Valorizamos las producciones y expresiones como las *huellas* que los diferentes actores dejan en su paso por las instituciones educativas. Como lo expresamos, rastreamos las huellas de sentido en un *abordaje bidimensional* que combina tanto las expresiones orales como audiovisuales. A estas últimas, podemos considerarlas parte de la memoria simbólica institucional que contribuye a conformar el patrimonio inmaterial regional.

En suma, privilegamos la trama simbólica e imaginaria en la que las instituciones educativas se inscriben. Concebimos a las instituciones educativas como instituciones de existencia y las tomamos como modelo matrizante, prefigurante, estructurante del sujeto y sus prácticas.

## La concepción de las/os tesisistas

Las/os tesisistas presentan ciertas características que permiten definirlas/os como tales. En primer lugar, convenimos en considerar a las/os tesisistas en sus configuraciones del *devenir comunicadoras/es sociales*; idea que se emparenta con el pensamiento de Enrique Pichon-Riviére y que se resume en la siguiente cita: “Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad” (citado en Quiroga, 2009: 15). Concebimos a la humanidad como aquella que se configura en su hacer, porque “la acción, la praxis, la actividad es fundante de su subjetividad” (Quiroga, 2009: 15).

En segundo lugar, dada su condición de *sujetos del conocimiento*, los entendemos como sujetos que ejercen la función humana esencial del conocer y acceden al mundo mediante su vinculación constante con la realidad (Quiroga, 2009).

En tercer lugar, las/os tesisistas ejercen roles activos en sus desempeños como *productoras/es*. En la línea de pensamientos propuesta por Lucía Garay (2000), las/os concebimos como aquellas/os:

individuos en tanto sujetos, sujetos sociales, [que] no son pasivos. Toman posicionamientos en relación a las funciones que desempeñan, a las relaciones que los involucran. Intervienen activamente posicionándose, a partir de su capacidad singular de producir sentido y de resignificar introduciendo la subjetividad (p. 55).

El posicionamiento asumido es a partir de su capacidad singular de producir sentido y de resignificarlo introduciendo la propia subjetividad.

En cuarto lugar, consideramos que cada institución asigna un rol para cada sujeto, es decir, la/el docente, la/el estudiante, la/el egresado, la/el editora/r de catálogos audiovisuales. Desde este concepto podríamos decir que una institución es una trama de posiciones interconectadas más o menos instituidas. Hay condiciones técnico-pedagógicas y simbólicas para acceder y permanecer en esos *lugares*. Dice Garay (2000):

porque los sujetos son activos en generar sentido y tanto en la producción de sucesos institucionales como en su reconocimiento, es posible comprender por qué ante un orden simbólico unívoco en el sistema

educativo, cada unidad institucional, cada establecimiento reconstruye y resignifica, produciendo redes simbólicas singulares; tramas, relaciones propias, cultura y dinámica escolar diferenciada (p. 56).

Insistimos en que por ello llamamos a las/os egresadas/os *sujetos institucionales*, porque poseen cualidades que les confieren elementos para convivir en la red simbólica institucional. En nuestro estudio, las/os egresados/as ocupan un rol específico por haber culminado el recorrido dispuesto por el plan de estudios de la carrera. Han presentado y aprobado la tesina y han recibido el diploma que les otorga el título de comunicador social.

Concebimos a las/egresadas/os como *sujetos vinculares*, en el sentido en que lo hacen Enrique Pichon-Riviére y Ana Quiroga: “el sujeto humano es un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente en las relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases” (Pichon-Riviére, 1984-1987, citado en Quiroga, 2009: 24).

Finalmente, se trata de unos *sujetos meta-comunicativos*. En este sentido, concebimos a las/os tesistas como aquellos sujetos que elaboran un producto audiovisual, pero que, fundamentalmente, es comunicacional. Dicho producto se inscribe en las lógicas comunicacionales y su intención central es la de compartir un mensaje con una comunidad académica, puesto que son elaborados con la finalidad de participar y formar parte de dicha comunidad. A su vez, este producto abarca el circuito personal con el cual se identifican las/os tesistas; característica que se torna doble porque se trata de tesistas que egresan de la carrera de Comunicación y que, por lo tanto, les permite ensayar su profesión como comunicadoras/es, ellas/os comunican sus primeras prácticas profesionales.

## **Las universidades como redes culturales**

Nuestras indagaciones se centran en considerar a las instituciones educativas como espacios culturales. En ese sentido, al estudiar las universidades como unas instituciones inmersas en el sistema educativo superior, tomamos en cuenta las características de ciertas estructuras y vinculaciones que las engloban. Estas se sustentan en sistemas de significaciones con los que las/os miembros de dichas instituciones interpretan la realidad. Además, en este rol que le cabe al ámbito universitario,



es posible hallar líneas comunes de sentido que emanan de las/os propias/os actores que les dan sustento: docentes, estudiantes, tesis, egresadas/os y editora/r de catálogos audiovisuales. De este modo, indagamos acerca de los “procesos autoreflexivos que se producen por las imbricaciones de lo social en las propias instituciones” (Carli, 2006: 19).

Cada universidad posee rasgos culturales propios, culturas institucionales, tradiciones, perfiles profesionales, académicos y científicos. Pero, en general, la universidad es un ámbito de aprendizaje no solo vinculado con lo académico, sino de aprendizajes sociales y políticos. Entonces, desde sus orígenes, la universidad es portadora de sentidos culturales que promueven simbolismos capaces de construir una cultura común e identidades compartidas.

Esta característica se expresa en los estatutos formales de las universidades que analizamos. Puntualmente, en el Estatuto General de la Univalle, Capítulo II. De los principios y Misión, se la describe del siguiente modo:

La Universidad del Valle, como Institución comprometida con una pedagogía para la paz y el desarrollo de la civilidad, practica y difunde una ética fundada en valores universales de honradez, justicia, equidad, esfuerzo, tolerancia, igualdad de oportunidades, amor a la verdad, respeto a las ideas ajenas y compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos, en la que prevalece el interés general sobre el particular (Estatuto general de la Universidad del Valle, art. 4).

Por su parte, la Universidad Nacional de Córdoba propone en el párrafo inicial del segundo artículo de su actual Estatuto lo siguiente:

Misión de la Universidad. La Universidad, como institución rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo a que pertenece, tiene los siguientes fines:

- a) La educación plena de la persona humana.
- b) La formación profesional y técnica, la promoción de la investigación científica, el elevado y libre desarrollo de la cultura y la efectiva integración del hombre en su comunidad, dentro de un régimen de autonomía y de convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados.
- c) La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural.
- d) Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al

que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos.

e) Proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución (Estatuto de la UNC, art. 2).

## Las matrices que organizan el aprendizaje

Como seres sociales cognoscentes, las/os tesisistas, en sus procesos de constitución, construyen matrices de aprendizaje, modelos internos de relación consigo mismos y con el mundo y de interpretación de lo real (Quiroga, 2009: 33). Quiroga concibe como “la matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento” (Quiroga, 2009: 35). Al momento en que entrevistamos a las/os egresadas/os, ellas/os dieron cuenta de sus trayectorias de aprendizaje recordando sus experiencias como tesisistas. Estas trayectorias contribuyeron a la configuración de sus subjetividades y a la consolidación de determinadas matrices de aprendizaje. Estas últimas comprenden la multiplicidad de experiencias vivenciadas por las/os egresadas/os que contribuyen a la conformación de un modelo de encuentro con *lo real* u objeto de conocimiento.

Esa matriz multideterminada surge a partir de las distintas formas de conciencia social y de las diferentes modalidades de configuración que adquieren los sujetos. En esas configuraciones, las instituciones tienen un rol fundamental, ya que reproducen las relaciones sociales y se tornan escenarios de emergencia de nuestras experiencias.

## El pensamiento latinoamericano como modelo de enseñanza

Al centralizar nuestras indagaciones en las instituciones universitarias educativas, segmentamos nuestro estudio en aquellas que conviven en el continente América del Sur. Nos interesó estudiar realidades que concebimos como parte de nuestra cultura y, a la vez, que nuestro estudio sirva de aporte a nuevas expresiones e interpretaciones en la región. En sintonía con Boaventura de Sousa Santos (2009), reconocemos que:

Las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no

científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado (p. 160).

En Latinoamérica, están emergiendo nuevas maneras de conocer. Se trata de cuestionamientos al modelo colonial y eurocéntrico. En esta línea, el autor Edgardo Lander, citando a Maritza Moreno explica las características centrales del paradigma latinoamericano actual. “América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros” (Moreno, 1998, citado en Lander, 2000: 27). Para Maritza Moreno, Edgardo Lander, Enrique Dussel (2005) y otras/os autoras/es, la teología como la filosofía de la liberación impulsadas por Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Alejandro Moreno, conforman los orígenes del episteme latinoamericano.

Lander (2000), menciona la enumeración que realiza Moreno acerca de los elementos que propone este modelo de conocimiento desde la región latinoamericana:

- Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de un *episteme de relación*. La idea de *liberación* a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.
- La *redefinición del rol de investigador social*, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la *del sujeto-objeto de la investigación como actor social* y constructor de conocimiento.
- El *carácter histórico*, indeterminado, indefinido, no acabado y *relativo del conocimiento*. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la *pluralidad epistémica*.
- La *perspectiva de la dependencia* y luego, la de *la resistencia*. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.
- La revisión de *métodos*, los aportes y las transformaciones provocados por ellos (Moreno citado en Lander, 2000: 27-28).

Por su parte, en el entorno de la educación superior, la tradición reformista es una característica fuertemente arraigada en los imaginarios universitarios latinoamericanos. Se trató de un movimiento desarrollado

en Córdoba asentado en un imaginario basado en la “intención de democratizar la universidad para convertirla en herramienta de la democratización de la sociedad” (Tauber, 2015: 80). Con base en esos ideales, los manifiestos reformistas tenían el propósito de construir una universidad capaz de formar personas pensantes que desarrollasen sus cualidades de autonomía, democracia, investigación científica, docencia y extensión universitaria. Se postulaban la democracia política, la igualdad social y la renovación cultural; principios que defienden la centralidad de la educación como propulsora de un proyecto común en pos del pacto democrático latinoamericano.

La construcción de los planes de estudio en Periodismo y Comunicación Social han sido en Latinoamérica permanente objeto de estudio y debate. Varias de las propuestas curriculares originales se dieron a partir de los diseños propuestos por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal), los procesos del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Cultura (Nomic) y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Además, muchas publicaciones emblemáticas del pensamiento de la Comunicación en América Latina (*Chasqui*<sup>1</sup>, *Signo y Pensamiento*<sup>2</sup> y otras) han dedicado números especiales a esta discusión.

A mediados de los años 70, al momento en que fueron creadas las carreras de Comunicación Social, pensadores como Paulo Freire y Armand Mattelart influyeron en sus orígenes. Ellos apostaban al diálogo como vector imprescindible en todo proceso educativo, al vínculo con el entorno y también al análisis de los medios de comunicación como portadores de una ideología dominante que había que desenmascarar. El movimiento de comunicación popular en Latinoamérica tuvo gran influencia a la hora de idear los planes de estas carreras. Autoras/es como María Cristina Mata, Mario Kaplún y Alfredo Paiva siguieron las improntas de “la comunicación como proceso de humanización y la educación como práctica de la libertad” (Hermosilla, 2007: 4). Otros nombres fueron surgiendo como referentes del campo, tales como Renato Ortiz, Néstor García Canclini, Rosa María Alfaro, Luis Ramiro

---

<sup>1</sup> *Chasqui*. Revista Latinoamericana de Comunicación. Editada en el año 1972 por la Ciespal. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui>

<sup>2</sup> Revista editada por la Universidad Pontificia Javeriana de Colombia en el año 1982. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento>

Beltrán, Antonio Pasquali y Jesús Martín Barbero. Sus propuestas privilegiaron la diversidad de culturas y estudiaron la influencia ejercida por parte de los medios de comunicación.

Entre los principales acuerdos latinoamericanos aparecen: la formación de profesionales críticos con la mirada puesta en la democratización de los procesos de comunicación, los espacios de comunicación alternativa y latinoamericana, la relación de la circulación de información con la participación ciudadana y los requerimientos de habilidades profesionales necesarias para participar del espacio público, dar voz y visibilizar a clases dominadas y culturas oprimidas. Esta dimensión es retomada por distintas universidades (especialmente, aquellas públicas) en Latinoamérica.

En los años 80, la ola democrática invadió el campo de la comunicación y sus postulados se centraron en la comunicación de las/os desprotegidas/os, excluidas/os y de las minorías. La llamada *comunicación para el desarrollo* (Beltrán, 2006) privilegió una educación democrática, la participación ciudadana, la pluralidad y también propuso “expresar opinión desde los problemas vividos, testimonios de los actores de los procesos sociales” (Hermosilla, 2007: 6).

Al pasar los años, la tradicional diferenciación de los tres modelos de enseñanza que en 1996 había propuesto Raúl Fuentes Navarro ha ido mutando. El primer modelo describía a la/l *comunicadora/r periodista*, centrando su labor en la difusión de mensajes en los medios de comunicación. En segundo lugar, el modelo de la/l *comunicadora/r intelectual* se concebía como el modelo humanista que proponía trabajar en pos de la transformación social. En tercer lugar, la/el comunicadora/r social como *científico social*, quien analiza la sociedad y las industrias culturales desde una perspectiva crítica. A los tres modelos originales se le suman el modelo *culturológico*<sup>3</sup>, impulsado por los estudios culturales que emergieron en el Reino Unido, y que tuvieron una importante recepción en América Latina. En esta escueta enumeración no podemos obviar los importantes aportes del paradigma de la *mediación* del co-

---

<sup>3</sup> Otros modelos fueron surgiendo entre los que podemos nombrar el de *ingeniero social* centrado en la/el comunicador/ra como aquel/lla profesional que diagnostica y resuelve problemas en la construcción de lo social (Macías y Cardona, 2007: 150). Otro modelo es el de la *Comuniconomía*, el cual se entiende “como el estudio de las constantes comunes establecidas durante las interacciones expresivas cuando los sujetos comparten información” y se basa en “el pensamiento estratégico del profesional de la comunicación” (Macías, 2007: 150).

lombiano Jesús Martín Barbero<sup>4</sup> y las culturas híbridas de Néstor García Canclini<sup>5</sup>.

## Los sistemas de educación superior en el período estudiado

Como adelantamos, el inicio del nuevo siglo marcó una región heterogénea y, mientras algunos países continuaron con las políticas de los años 90, otros intentaron diferenciarse. Argentina, junto a Brasil y Uruguay procuraron alejarse del modelo neoliberal y fortalecer la participación del Estado en cuanto a la exclusión, el crecimiento de la pobreza y el desempleo. Mientras que, para el caso de Colombia, Chile, Perú y México, continuaron implementando la política de ajuste estructural del consenso de Washington<sup>6</sup> (Safocada, 2019: 17-44).

Para numerosas/os estudiosas/os sobre el tema, el escenario político, económico y social de América Latina se caracteriza por ser heterogéneo en el cual coexisten diferentes modalidades de conducción y formas de gobierno, sin embargo un aspecto en común a reconocer es que su desarrollo ha respondido siempre a decisiones e intereses de sectores dominantes, los cuales por lo general operan de manera externa a la región; hecho que da por resultado el beneficio de sectores ajenos a la realidad local (Gambina, 2002).

Para Fernanda Safocarda (2019),

los primeros quince años de este siglo vimos cómo se construía una arquitectura latinoamericana de integración y cooperación regional, y se definía —no sin contradicciones— una agenda propia en diversas carteras, entre ellas la educativa. La expansión de la obligatoriedad escolar tanto en términos de cantidad de años como de los niveles que abarca (incluyendo a la educación secundaria y/o inicial, dependiendo de los países), el reposicionamiento del Estado, el incremento del financiamiento educativo, el fortalecimiento de la formación docente, la gravitación de las políticas de inclusión, la importancia de la edu-

---

<sup>4</sup> Su obra más conocida *De los medios a las mediaciones. Comunicaciones, cultura y hegemonía* (1997).

<sup>5</sup> Su obra más conocida *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1990).

<sup>6</sup> Medidas de reforma económicas impulsadas por el FMI y el Banco Mundial que dieron origen a lo que se llamó neoliberalismo. Modelo que implicó la reducción de la intervención estatal, el desarrollo de la macroeconomía y la liberalización del mercado.

cación intercultural, la introducción de la educación sexual integral, la centralidad del derecho a la educación fueron algunos de los tópicos que la integraron (p. 72).

A partir del 2015, fin del periodo que consideramos para esta investigación, vuelven a cobrar fuerza algunas de las principales orientaciones de los años 90 junto a otras que son propias de los tiempos actuales. Así, ingresamos en un nuevo período de reducción de los fondos públicos para la educación, de revalorización de la educación privada y cuestionamiento de la pública, y de borramiento del derecho como horizonte de las políticas. La educación sexual integral es fuertemente cuestionada y en no pocas localidades, desactivada.

Al mismo tiempo, se introducen nuevos propósitos, entre ellos y en un lugar protagónico, el emprendimiento (Saforcada, 2019: 72).

En líneas generales, para Saforcada (2020), la educación superior de la región se mantiene en una tensión entre ajustarse al proceso de Bolonia<sup>7</sup> (acortar las carreras, generar estándares comunes, proliferación de los estudios de posgrado, con una lógica bastante utilitarista del sentido de los posgrados y de los créditos, etc.) y concebir a la educación superior como un derecho, que alcanza su punto máximo en la CRES<sup>8</sup> 2008, donde se reconoce que la educación superior es un bien público social y un derecho humano universal y por lo tanto el Estado tiene el deber de garantizarla (Saforcada, 2020).

Los sistemas educativos se construyen en base a las influencias del entorno sociopolítico del momento y a partir del cual surgen las diferentes leyes educativas.

A continuación acompañamos nuestra escritura a la luz de los principios generales de las leyes nacionales<sup>9</sup> de ambos países. Nuestra mirada

---

<sup>7</sup> Acuerdo firmado en la Declaración de Bolonia en el año 1999 que consiste en la creación de un espacio común de educación superior entre los países de la Unión Europea.

<sup>8</sup> Conferencia Regional de Educación Superior desarrollada en Cartagena de Indias, Colombia. Las declaraciones y el plan de acción puede consultarse en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300007)

<sup>9</sup> Aclaremos que el análisis que se ofrece en este capítulo tuvo el objetivo de marcar algunas diferencias y similitudes en cuanto a las maneras en que se organiza la educación superior en cada país. Se trata de una aproximación general que no ha tenido en cuenta detalles acerca del contexto de sanción de los textos normativos ni tampoco hemos realizado un estudio vinculando con otras leyes y normativas que atañen al sector ya que estas cuestiones exceden los objetivos de esta investigación.

se detiene en aproximarnos a algunos artículos que consideramos pertinentes para esta investigación a fin de esbozar los encuentros y las disputas que se establecen entre los sistemas educativos colombiano y argentino. Nos interesa la lectura de las leyes en el sentido que propone la Prof. Dra. Fernanda Safocarda. De acuerdo a ello advertimos las tensiones, confrontaciones entre las diferentes visiones y perspectivas políticas; “es lo que en su momento Norma Paviglianiti llamaba *el análisis dinámico de las leyes*, es decir, no la Ley cristalizada, sino la Ley como un producto de un momento histórico, de una configuración de relaciones de fuerza en una coyuntura determinada” (Safocarda, 2020).

Si bien el escenario de leyes educativas de los últimos años en la región presenta muchas disimilitudes, hay algunas cuestiones en común. Por un lado, aparece la idea de la educación como un derecho y la presencia del Estado, siendo que esto no estaba presente en las leyes de los años 90. Y también, por otro lado, se extiende la obligatoriedad tanto en cantidad de años como en los niveles educativos que abarca (desde el nivel inicial hasta el secundario). En líneas generales,

la redefinición del rol del Estado, el énfasis en la eficiencia y en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado, la autonomía de la escuela, la evaluación estandarizada de resultados y la rendición de cuentas, entre otros tópicos, fueron las notas centrales de las políticas de modernización neoliberal de los ‘90 y de las leyes que las acompañaron (Safocarda, 2012: 18).

## **Estructura y organización de la enseñanza oficial de Argentina y Colombia**

Los sistemas educativos de Colombia y Argentina están regulados por las siguientes leyes centrales. En el caso argentino, la llamada Ley de Educación Nacional 26206 promulgada en el año 2006, la Ley de Educación Superior Universitaria y No Universitaria 24521 y la Ley de Educación Técnico Profesional 26058 constituyen el marco jurídico del desarrollo de la educación. Para el caso de Colombia, la educación superior está regulada por la Ley General de Educación del año 1994, Ley 30 que data del año 1992 y sus modificaciones con la Ley 115 de 1994 y la Ley 1740, del año 2014.

La modalidad que asume la estructura y organización de la enseñanza oficial en Argentina se encuentra regida por la Ley 26026 de 2006



y establece que la enseñanza oficial en el país se estructura por cuatro niveles y ocho modalidades. El artículo 17 de la citada ley define que los cuatro niveles educativos son la educación inicial, primaria, secundaria y superior. Las modalidades se refieren a aquellas opciones curriculares que se constituyen para atender a requerimientos particulares, tales como

la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Ley 26026, art. 17).

En lo que respecta a Colombia, la Ley General de Educación 115, sancionada en el año 1994, propone un sistema educativo que se estructura en tres niveles: inicial (compuesto por la educación primaria de cinco grados y la secundaria de cuatro), medio (compuesta por dos grados, culminando con el título de bachiller) y el tercer nivel, compuesto por la educación superior que se imparte en los niveles de pregrado y posgrado. El pregrado comprende los niveles técnico profesional, tecnológico y profesional; el posgrado incluye las especializaciones, maestrías y doctorados.

## **Las instituciones del nivel superior en Argentina y Colombia**

Con respecto a la educación superior, para el caso argentino, las universidades “desarrollan su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes” (Ley 24521, art. 27).

Mientras que para Colombia las universidades son aquellas

reconocidas actualmente como tales y que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y también de la cultura universal y nacional (Ley 30, art. 19).

Según informa el Departamento Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Departamento de Informática Universitaria y la

Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de la Nación Argentina (DNPeIU - SPU), el sistema universitario argentino está conformado por 61 universidades públicas nacionales, 63 universidades privadas, 6 institutos y universidades estatales provinciales, 2 universidades extranjera/internacional (DNPeIU - SPU, 2019)<sup>10</sup>.

**Tabla de instituciones universitarias argentinas según sector de gestión año 2018-2019**

SECTOR DE GESTIÓN	TOTAL	UNIVERSIDADES	INSTITUTOS UNIVERSITARIOS
	<b>132</b>	<b>113</b>	<b>19</b>
Estatad Nacional	<b>61</b>	<b>57</b>	<b>4</b>
Estatad provincial	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
Privado	<b>63</b>	<b>50</b>	<b>13</b>
Extranjera Internacional	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fuente: N6mina de Autoridades de las Instituciones Universitarias Argentinas, Departamento de Informaci6n Universitaria DN PeIU - SPU. Sntesis informaci6n estadísticas universitarias

Al 2019 las estadísticas oficiales del Sistema Nacional de Informaci6n de la Educaci6n Superior del Ministerio de Educaci6n de Colombia (SNIES)<sup>11</sup>, contabilizaban 378 instituciones de educaci6n superior que existen en Colombia. De las cuales 118 son p6blicas (10 instituciones t6cnicas profesionales, 17 instituciones tecnol6gicas, 33 instituciones universitarias/escuelas tecnol6gicas y 58 universidades). Por su parte, las instituciones privadas son 260 (27 instituciones t6cnicas profesionales, 43 instituciones tecnol6gicas, 109 instituciones universitarias/escuelas tecnol6gicas y 81 universidades).

<sup>10</sup> Tomado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2018-2019\\_sistema\\_universitario\\_argentino\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf)

<sup>11</sup> Tomado de <https://heca.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/ies>

Tabla de instituciones universitarias colombianas

SECTOR DE GESTIÓN	TOTALES	INSTITUCIONES TÉCNICAS PROFESIONALES	INSTITUCIONES TECNOLÓGICAS	INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS / ESCUELAS TECNOLÓGICAS	UNIVERSIDADES
Públicas	118	10	17	33	58
Privadas	260	27	43	109	81
	378	37	60	142	139

Fuente: Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia

En Argentina, la Ley de Educación Superior 24521, en su Título IV De la Educación superior universitaria, Capítulo I: De las instituciones universitarias y sus funciones, indica que “la enseñanza superior universitaria está a cargo de las universidades nacionales, de las *universidades* provinciales y privadas reconocidas por el Estado Nacional y de los institutos estatales o privados reconocidos, todos los cuales integran el Sistema Universitario Nacional” (art. 26).

Las funciones básicas de las instituciones universitarias estipuladas por la Ley 24521 son:

- a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;
- b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;
- c) Crear y difundir el reconocimiento y la cultura en todas sus formas;
- d) Preservar la cultura nacional;
- e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad (Ley 24521, art. 28).

Las instituciones universitarias argentinas poseen autonomía académica e institucional, por lo que podrán:

- a) Dictar y reformar sus estatutos, los que serán comunicados al Ministerio de Educación a los fines establecidos en el artículo 34 de la presente ley;
- b) Definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan los estatutos y lo que prescribe la presente ley;
- c) Ad-

ministrar sus bienes y recursos, conforme a sus estatutos y las leyes que regulan la materia; d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado; e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional; f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la presente ley; g) Impartir enseñanza, con los fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios, debiendo continuar en funcionamiento los establecimientos existentes actualmente que reúnan dichas características; h) Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente; i) Designar y remover al personal; j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias; k) Revalidar, sólo como atribución de las universidades nacionales, títulos extranjeros; l) Fijar el régimen de convivencia; m) Desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos; n) Mantener relaciones de carácter educativo, científico y cultural con instituciones del país y del extranjero; ñ) Reconocer oficialmente asociaciones de estudiantes, cumplidos que sean los requisitos que establezca la reglamentación, lo que conferirá a tales entidades personería jurídica (Ley 24521, art. 29).

Además,

Las instituciones universitarias deben promover la excelencia y asegurar la libertad académica, la igualdad de oportunidades y posibilidades, la jerarquización docente, la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria, así como la convivencia pluralista de corrientes, teorías y líneas de investigación. Cuando se trate de instituciones universitarias privadas, dicho pluralismo se entenderá en un contexto de respeto a las cosmovisiones y valores expresamente declarados en sus estatutos (Ley 24521, art. 33).

En Colombia, las instituciones de educación superior son las entidades que cuentan con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el mencionado país. Estas instituciones adquieren carácter académico por mandato legal (Ley 30, art. 20) y están reguladas por la Sala Institucional de la Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces). Para su funcionamiento oficial, requieren la aprobación

por parte del Ministerio de Educación Nacional y deben estar registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), según los artículos 59 y 60 de la Ley 30 de 1992.

## **Finalidades y objetivos de la Educación Superior**

Mediante la Ley 24521, Argentina establece que la Educación Superior:

tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan (Ley 24521, art. 26).

Además, la misma Ley, en su art. 3, establece que la Educación Superior:

tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático (Ley 24521 art. 3).

Además, esta Ley establece que los objetivos de la Educación Superior para Argentina son:

- a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;
- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la nación;
- d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Su-

terior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;

f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;

g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva;

h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;

i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados;

j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales (Ley 24521, art. 4).

Por su parte, en lo que respecta a Colombia, para la Ley 30 el año 1992,

La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Ley 24521, art. 1).

Y se propone los siguientes objetivos:

a. Profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país;

b. Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país;

c. Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución;

d. Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional;

e. Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas;

- f. Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines;
- g. Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional, y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades;
- h. Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional;
- i. Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica, y
- j. Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país (Ley 24521, art. 6).

## **El desarrollo de saberes superiores**

Desde la universidad y a través del desarrollo de la comunidad científica, se promueve no solo el conocimiento del hombre y las sociedades, sino también el entendimiento de la realidad en donde se producen los fenómenos sociales. Fernando Tauber, en sus investigaciones sobre la universidad latinoamericana, retoma los postulados de la Reforma Universitaria de 1918, los cuales son:

- 1) formación integral del ser humano; 2) formación de recursos intelectuales para el desarrollo de la comunidad en la que la universidad está inmersa; 3) creación de conocimiento en base al tratamiento teórico de la experiencia empírica, y 4) traspaso inmediato a la sociedad de los conocimientos que se poseen mediante la extensión universitaria (Tauber, 2015: 80).

A la luz de estos postulados, para Tauber la universidad es: “palanca crítica para la promoción del desarrollo económico” (Tauber, 2015: 24). Y algunas de las responsabilidades de la universidad ante la sociedad son: producción de conocimiento, fundamentalmente por medio de la investigación científica; transmisión de ese conocimiento mediante la educación y la formación continuas; difusión a través de los modernos procedimientos informático-comunicacionales (Tauber, 2015: 25).

En referencia a los aportes puntuales provistos por la comunidad académica hacia la sociedad en general, se destacan los conocimientos que se enmarcan en la rigurosidad científica, los cuales surgen tanto

desde equipos de investigación formalizados como desde la propia función docente y tienen un importante impacto en la calidad de los contenidos que se enseñan, brindando actualidad y profundidad analítica. Se trata de conocimientos basados en el análisis crítico y de rigor teórico-metodológico que se articulan con el acontecer social.

Uno de los aspectos distintivos que posee el saber universitario frente a otros niveles educativos es que la universidad como institución desarrolla y transmite un saber superior. Se lo considera superior porque el tipo de conocimiento que promueve se encuentra en un nivel alto de calidad, el cual está fundamentado en el abordaje de la realidad desde la indagación científica y es validado por los requerimientos puntuales de análisis teórico-metodológicos. De acuerdo a ello, se entiende el conocimiento en sentido global incluyendo lo referido a la producción, circulación, acceso y usos. Es de notar que la retórica de la calidad es un término originario de las reformas de los 90, y que actualmente se sostiene en los países de la región, ya sean estos de corte neoliberal o progresistas (Saforcada, 2020).

La riqueza del saber superior, además, se sostiene por su carácter de universalidad dado tanto por la extensión de su objeto de estudio como por la interdisciplinariedad en sus análisis. La indagación cognitiva abarca los múltiples sentidos que pueden estar vinculados al hombre, tales como su hábitat, su historia, desarrollo, técnicas y modos de apropiarse de la realidad. Estos saberes no pueden desarrollarse de manera aislada, sino que son concebidos en procesos de producción colectiva, impulsados por proyectos académicos mantenidos por equipos interdisciplinarios que integran docentes, estudiantes e investigadoras/es. Se trata de actividades de investigación y de extensión universitaria cuyo interés radica en sostener la institucionalidad del saber.

Lo descripto arriba no son más que los múltiples modos que poseen las universidades para servir a la sociedad, es decir, para responder a su rol social. En este sentido resulta ejemplificador el artículo segundo del Estatuto Universitario de la UNC:

Art. 2°. Misión de la universidad. La universidad, como institución rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo a que pertenece, tiene los siguientes fines: a) La educación plena de la persona humana. b) La formación profesional y técnica, la promoción de la investigación científica, el elevado y libre desarrollo de la cultura y la efectiva integración del hombre en su comunidad, dentro de un régi-



men de autonomía y de convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados. c) La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural. d) Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos. e) Proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución (Estatuto de la UNC, art. 2).

También, podemos citar los artículos del Estatuto General de la Univalle:

Capítulo I. De la naturaleza y domicilio

Art. 2. La Universidad del Valle, patrimonio cultural, científico e intelectual del Departamento del Valle del Cauca y de la Nación, se rige por las normas del Estado relativas a la Educación Superior y por los Acuerdos, Resoluciones y demás actos administrativos que produzcan los organismos autoridades competentes de la Institución.

Capítulo II. De los principios y la misión. De los Principios

Art. 5. La universidad enseña a pensar y a hacer en libertad. Para ello procura una formación integral del ser humano que tiene en cuenta su carácter social y su relación con el medio ambiente y en la que son fundamentales los componentes artístico, tecnológico, científico, técnico, humanístico y filosófico (Estatuto General de la Univalle, 1996).

De este modo, se atiende, principalmente, al rol de conservar y fortalecer el patrimonio cultural e intelectual que brinda interpretaciones y explicaciones acerca de la naturaleza del hombre y su finalidad trascendente. Se abarcan así todas aquellas manifestaciones simbólicas, técnicas y materiales que atañen al desarrollo de la humanidad, su evolución y promoción de formas de convivencia social cada vez más justas, equitativas, solidarias y pacíficas. Estas facultades confluyen en el rol que asume la universidad como bien social.

Además, se busca aportar a la sociedad las explicaciones acerca de la existencia y accionar del hombre procurando una convivencia con condiciones cada vez más equitativas, solidarias y pacíficas. Estas contribuciones deberían servir de orientación al desenvolvimiento de los fenómenos sociales atendiendo su historia, orígenes y posibilidades de futuro.

## Títulos que otorgan las instituciones de educación superior

En Argentina, una vez concluidos los estudios universitarios, la entidad que certifica oficialmente su validez es el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, quienes acreditan la formación académica recibida y dan la habilitación para el ejercicio profesional por parte de las/os flamantes egresadas/os (Ley 24521, art. 42). De acuerdo a ello, corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar los títulos de grado de licenciada/o y títulos profesionales equivalentes de reconocimiento oficial otorgados por el Ministerio de Educación con validez nacional. Además, estas instituciones pueden otorgar los títulos de posgrado de magíster y doctora/r (Ley 24521, arts. 40 y 41).

En cuanto a los grados y títulos que se otorgan, en Argentina, el artículo 24 de la Ley de Educación Superior los explicita del siguiente modo:

Los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por instituciones de educación superior oficiales o privadas reconocidas, que respondan a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones (Ley 24521, art. 24).

Por su parte, la Ley 30 de Colombia estipula:

Los programas académicos de acuerdo con su campo de acción, cuando son ofrecidos por una Institución Técnica Profesional, conducen al título en la ocupación o área correspondiente. Al título deberá anteponerse la denominación de: 'Técnico Profesional en...'. Los ofrecidos por las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas o por una universidad conducen al título en la respectiva ocupación, caso en el cual deberá anteponerse la denominación de 'Técnico Profesional en...'. Si hacen relación a profesiones o disciplinas académicas, al título podrá anteponerse la denominación de: 'Profesional en...' o 'Tecnólogo en...'. Los programas de pregrado en Artes conducen al título de: 'Maestro en...'. Los programas de especialización conducen al título de especialista en la ocupación, profesión, disciplina o área afín respectiva. Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado, conducen al título de magíster, doctor o al título correspondiente al post-doctorado adelantado, los cuales deben referirse a la

respectiva disciplina o a un área interdisciplinaria del conocimiento (Ley 30, art. 25).

## **Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina**

En Argentina, la Universidad Nacional de Córdoba es una de las instituciones universitarias más antiguas de América Latina, reconocida internacionalmente por ser el núcleo donde se gestó la Reforma Universitaria de 1918; la universidad pública se constituye en faro de producción crítica y de formación política de alto prestigio académico que permite acoger a estudiantes de todas las regiones.

En su estatuto expresa sus principios y misión institucional:

Art. 2°. Misión de la universidad. La universidad, como institución rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo a que pertenece, tiene los siguientes fines: a) La educación plena de la persona humana. b) La formación profesional y técnica, la promoción de la investigación científica, el elevado y libre desarrollo de la cultura y la efectiva integración del hombre en su comunidad, dentro de un régimen de autonomía y de convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados. c) La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural. d) Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos. e) Proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución.

Luego de un proceso de normalización a partir de la Asamblea Universitaria de la UNC de diciembre de 2015, en julio de 2016 se constituyó la actual Facultad de Ciencias de la Comunicación<sup>12</sup>. La ex Escuela de Ciencias de la Información (ECI), dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales fue creada por la Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC-52/71), el 30 de diciembre de 1971.

Esta institución ha transitado diferentes momentos políticos, eco-

---

<sup>12</sup> En [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Estatutos%20de%20la%20UNC%20-%20Reforma%2015-12-2016\\_rev1\\_1.pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Estatutos%20de%20la%20UNC%20-%20Reforma%2015-12-2016_rev1_1.pdf)

nómicos, ideológicos y sociohistóricos, los cuales se evidencian en las modificaciones de su oferta académica, trayectos curriculares y planes de estudio. Inicialmente reconocida por dictar la carrera universitaria de Comunicación Social, en la actualidad cuenta con carreras que se enmarcan bajo la modalidad a distancia, otras de manera presencial tanto del nivel de grado como de posgrado y profesorado.

Particularmente, la carrera de Comunicación Social posee una oferta académica que finaliza luego de un trayecto de cinco años y la obtención del título de licenciatura se adquiere mediante la defensa del trabajo final de grado. Conforme al Plan de Estudios vigente desde el año 1993<sup>13</sup>, a partir del cuarto año de la carrera las/os estudiantes deben optar por transitar alguna de las especializaciones, ya sea comunicación gráfica, audiovisual, radial, investigación e institucional. Para todas las orientaciones, se ofrecen tres alternativas de modalidades de trabajo final que son requisitos reglamentarios comunes a todas las especializaciones. Las tesinas pueden ser presentadas en formato de investigación científica, productos de comunicación o proyectos de comunicación social<sup>14</sup>.

Como lo expresamos, tomamos en consideración aquellas tesinas que se presentan bajo la modalidad *Producto de Comunicación* por tratarse de una modalidad en donde las/os tesistas han elegido posicionarse de manera más profesional que académica, ocupando un lugar de expresión más cercano a un tipo de actividad de producción. Se trata de trabajos finales que consisten en la realización audiovisual o producto fílmico de cualquier género narrativo, sujeto a elección de las/os tesistas, ya sea hayan trabajado en grupos de hasta tres miembros o individualmente, a partir de una única orientación o de varias en simultáneo. Se trata de audiovisuales del tipo narrativo o representativo, ya que se trata

---

<sup>13</sup> El Plan de Estudios del año 1993 puede consultarse en <https://fcc.unc.edu.ar/fcc-carrieras/licenciatura>. Desde el año 2018, se encuentra en proceso de modificarse de acuerdo a nuevas alternativas contextuales. Gabriela Cicalese es quien asesora a la FCC-UNC en la modificación del plan.

<sup>14</sup> Gabriela Cicalese, en su tesis doctoral *Tensiones políticas y teóricas en la institucionalización de las carreras de comunicación en la Argentina* (2008, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social Doctorado en Comunicación), trabajó el nacimiento de la carrera en la UNC, puntualmente en el Capítulo 2: Cuatro Nodos representativos de la relación profesión - academia en la Argentina (pp. 55-104) y en una ponencia ligada a esta perspectiva en el 2do. Congreso Mundial de Periodismo y Comunicación organizado por la Felap (Federación Latinoamericana de Periodismo - Buenos Aires, 17 y 18 de noviembre de 2005).

de “películas que de una u otra forma cuentan una historia y la sitúan en un cierto universo imaginario que materializan al representarlo” (Aumont, 2005: 27). Además, son trabajos finales que condensan el punto de llegada de historias sociales y vinculares que dan cuenta de determinadas trayectorias de aprendizajes de transformación de sí y encuentro con lo real (Quiroga, 2009: 34).

Para el caso de la FCC-UNC, el Reglamento ofrece la modalidad de producto comunicacional:

Art. 5. Productos de comunicación. Los trabajos finales realizados bajo esta modalidad consisten en el diseño de productos comunicativos (investigaciones periodísticas, publicaciones, medios, programas de radio y/o televisión, portales para Internet, publicaciones digitales, etc.). El producto diseñado debe presentarse utilizando las tecnologías y soportes apropiados según el caso, junto a un informe (Reglamento de Trabajo Final, 1993, art. 5).

## **La producción audiovisual en la FCC-UNC**

A partir del año 2010, la producción audiovisual en Córdoba ha percibido un alto crecimiento. Por esos años, hubo fuertes campañas de circulación que contribuyeron a consolidar un cine de un particular signo cordobés (Ramé, 2015). Como indica Parisi (2015), “se evidencia un incremento notable en la cantidad de obras que han engrosado el sector audiovisual, y que en el ámbito local se manifestó, por ejemplo, en lo que se conoce como Cine cordobés” (p. 78).

Con respecto a la producción universitaria en la FCC-UNC, podemos mencionar que

se trata de obras que, consideradas en tanto discursos sociales atravesados por el tiempo, el espacio y los contextos socioculturales, no se confunden con la realidad de cual emergen sino que aparecen como signos que lejos de ser una restitución del objeto o realidad representada vuelven a pensarla y (re) construirla (Ramé, 2015: 64).

Entre los géneros prevalentes que caracterizan las producciones audiovisuales elaboradas desde el año 2001 hasta el 2011, podemos encontrar “trazas clásicas, institucionales o periodísticas” (Ramé, 2015: 64).

## Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle, Cali, Colombia

La Universidad del Valle, fundada en el año 1945, tiene como misión

formar en el nivel superior, mediante la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en los ámbitos de las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades y la cultura en general. Atendiendo a su carácter de universidad estatal, autónoma y con vocación de servicio social, asume compromisos indelegables con el desarrollo de la región, la conservación y el respeto del medio ambiente y la construcción de una sociedad más justa y democrática<sup>15</sup>.

En su Proyecto Institucional menciona las características sobresalientes en cuanto a la educación superior del país tales como “autonomía, carácter público y universitario; sirviendo de punto de partida para dar unidad a los lineamientos que definen sus políticas de trabajo, planes y programas de desarrollo; orientan y movilizan a su comunidad universitaria” (Proyecto Institucional, 2015: 1).

Su Proyecto Institucional se propone como punto de convergencia y de referencia de la Universidad para orientar las actividades misionales de investigación, docencia, extensión y proyección social; los procesos curriculares y las decisiones sobre objetivos, contenidos, ambientes de aprendizaje, organización y gestión de los programas académicos; enriquecer el bienestar universitario; enfatizar y recrear su carácter público; canalizar sus recursos e infraestructura y potenciar su desarrollo tecnológico; fortalecer la planeación y la gestión académica administrativa, sirviendo de referente a sus planes y planes de desarrollo (Proyecto Institucional, 2015: 1).

En el marco de la Facultad de Artes Integradas, se encuentra la Escuela de Comunicación Social que dicta la carrera de Comunicación Social y Periodismo, la cual fue fundada en el año 1977. En su página web se destaca, como un atributo identitario institucional, que el intelectual Jesús Martín Barbero fue quien fundó la escuela. Se trata de “una

---

<sup>15</sup> En <http://www.univalle.edu.co/la-universidad/acerca-de-univalle/mision>

de las figuras centrales de la intelectualidad crítica contemporánea del continente”<sup>16</sup>.

Por su parte, el profesor Oscar Campo<sup>17</sup> (citado en Arbeláez, 2015), recordando los inicios de la FAI-Univalle, refiere:

buscaban, los fundadores de la carrera, un programa integrador de disciplinas que venían de las ciencias sociales, el arte, las humanidades, con el aprendizaje de las escrituras y las tecnologías de los medios, eludiendo la fragmentación del saber y la especialización tecnológica (p. 40).

La FAI-Univalle se propone los siguientes objetivos y perfil de las/os egresadas/os:

#### Objetivo de la Formación Profesional

El Programa Académico tiene como propósito formar comunicadores sociales que estén en capacidad de:

- Comprender los procesos y problemas de la comunicación y aportar estrategias acordes con las necesidades y las demandas sociales.
- Valorar, recuperar y estimular procesos de producción cultural en diferentes ámbitos y espacios sociales.
- Analizar, diseñar y producir información en diferentes medios de comunicación y para ámbitos sociales específicos.
- Contribuir al conocimiento de la pluralidad y especificidad de los modos de comunicación existentes en América Latina, el país y las regiones que lo constituyen.
- Desarrollar una formación académica ligada a la constitución de proyectos específicos en el ámbito de la comunicación.

### Perfil profesional

Los profesionales egresados del programa de Comunicación Social

pueden desempeñarse en diferentes áreas de la comunicación (producción audiovisual, periodismo escrito, radial o televisivo, diseño y

---

<sup>16</sup> En <http://comunicacionsocial.univalle.edu.co/la-escuela/contexto-historico>

<sup>17</sup> Director de cine y documentalista, comunicador social-periodista, magíster en Escritura de Guiones, profesor de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Docente que fue entrevistado en el proceso de rastreo del campo para el desarrollo de esta investigación.

ejecución de proyectos de comunicación en el ámbito educativo), así como formar parte de grupos interdisciplinarios que realicen trabajos de gestión cultural, desarrollo comunitario e investigación social, tendiente al mejoramiento de las condiciones de vida y al fortalecimiento de la participación ciudadana, en los que puedan desempeñar su labor como comunicadores sociales<sup>18</sup>.

El plan de estudios o pensum<sup>19</sup>, “se propone formar profesionales capaces de comprender los procesos de la comunicación y los problemas que de allí se derivan, así como de proponer estrategias acordes con las necesidades y demandas de la sociedad colombiana”<sup>20</sup>. Este se estructura en

162 créditos que deben ser aprobados por los estudiantes para obtener el título de Comunicador Social - Periodista se distribuyen de la siguiente manera: 45 créditos de Asignaturas Básicas (AB), 89 créditos de Asignaturas Profesionales (AP), 12 créditos de Electivas Complementarias (EC) y 16 créditos de Electivas Profesionales (EP). La estructura global de las asignaturas del programa es de 10 semestres<sup>21</sup>.

Para acreditar la carrera y obtener el título de Comunicador Social, las/os estudiantes deben presentar un trabajo de pregrado<sup>22</sup>:

en el caso particular del programa de Comunicación Social, el Trabajo de Grado puede considerar las siguientes modalidades: investigación monográfica, producción en comunicación, y diseño, ejecución y/o

---

<sup>18</sup> En <http://comunicacionsocial.univalle.edu.co/pregrado-en-comunicacion-social-periodismo>.

<sup>19</sup> En Argentina, se denomina *plan de estudios* a lo que para Colombia es *pensum*. Según algunas mediciones específicas a la educación superior en Colombia, tales como las Pruebas Saber Pro, la Univalle es considerada la principal institución de educación superior del suroccidente del país por su calidad educativa. Las premiaciones del 2019 estuvieron aplicadas a la carrera de Comunicación Social, específicamente, en relación con los componentes de lectura crítica, comunicación escrita y competencias ciudadanas. En <https://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones/66684/programas-de-comunicacion-social-y-arquitectura-de-univalle-en-el-primer-lugar-en-las-pruebas-saber-pro/>

<sup>20</sup> En <http://comunicacionsocial.univalle.edu.co/pregrado-en-comunicacion-social-periodismo>.

<sup>21</sup> En <http://comunicacionsocial.univalle.edu.co/pensum-y-asignaturas>.

<sup>22</sup> En la FAI-Univalle, se llama *pregrado* a lo que en la FCC-UNC es el grado.



sistematización de una experiencia de intervención sociocultural en que las dimensiones comunicativas son decisivas<sup>23</sup>.

Como se mencionó más arriba y de manera simultánea con la propuesta reglamentada por la FCC-UNC, en esta investigación nos interesa analizar aquellos trabajos de pregrado que se hayan presentado de acuerdo a la modalidad “Producto de Comunicación”.

De acuerdo con lo establecido por la FAI-Univalle,

en la modalidad *Producto de comunicación* (investigación-producción) se incluyen proyectos que impliquen el empleo de un medio de comunicación sonora (reportaje o crónica radial, seriado, relato sonoro), escrito (crónicas o reportajes, relatos biográficos, cuentos), visual (fotografía, cómic), audiovisual (guion o realización documental, guion o realización argumental, videoarte, cd room), multimedia digital en línea (página web, videoblogs o videobitácoras, blogs o bitácoras), y otro tipo de medios, formatos y dispositivos comunicacionales que pueden ser propuestos por los estudiantes y aprobados por la Escuela de Comunicación Social<sup>24</sup>.

## **Trayectoria de la producción audiovisual de la FAI-Univalle, Cali, Colombia**

A partir de la fundación de la FAI-Univalle, en el año 1975, la producción audiovisual comenzó a crecer tanto a nivel regional como en el país. Mediante la creación de la Compañía de Fomento Cinematográfico (Focine) y la revista *Cine Ojo*<sup>25</sup>, el cine caleño comenzó a desarrollar su impronta. Se trata del grupo de Cali, integrado por los cineastas Andrés Caicedo, Luis Ospina y Carlos Mayolo. Este espacio creativo se transformó en el llamado *Caliwood*, en un juego de palabras vinculado con el Hollywood estadounidense.

Por esos años, también surgieron los canales regionales como Tele-

---

<sup>23</sup> En <http://comunicacionsocial.univalle.edu.co/reglamento-de-trabajo-de-grado>

<sup>24</sup> Ídem.

<sup>25</sup> Cuyos creadores fueron Luis Ospina, Andrés Caicedo, Carlos Mayolo, Ramiro Arbeláez, entre otros. Estos antecedentes se narran en el documental *Todo comenzó por el fin* (2015) de Luis Ospina, referente audiovisual de los actores involucrados en el trabajo de campo de esta investigación.

pacífico y el programa *Rostros y Rastros*; ambos proyectos direccionados por docentes de la Escuela de Comunicación Social (FAI-Univalle)<sup>26</sup>. Además, cobró relevancia el cine club *La Tertulia*, creado en el año 1959, y el Cine Club del TEC (Teatro Experimental de Cali), de 1970<sup>27</sup>.

Algunas producciones del grupo de Cali fueron distinguidas en festivales de otros países, lo cual le dio reconocimiento a nivel nacional y global. Los siguientes films son referentes de quienes actualmente se desempeñan en las aulas de la Escuela de Comunicación Social de la FAI-Univalle: el reconocimiento mundial de las obras filmicas del Grupo de Cali, llegó con *Agarrando pueblo* (Ospina y otros, 1977), *Pura Sangre* (Ospina, 1982)<sup>28</sup> y *Carne de tu carne* (Mayolo, 1983)<sup>29</sup>, entre otras.

En referencia al plan de estudios de la FAI-Univalle, para la investigadora colombiana Carolina Patiño (2006):

el taller audiovisual ha sentado las bases para que se cualifiquen diversos perfiles profesionales en el campo de la dirección, la escritura de guión, la fotografía, el sonido, la producción, el montaje, la dirección de arte, que son los pilares de la producción audiovisual tanto en el cine como en la televisión. Además: los estudiantes se cualifican en los trabajos finales del taller y en las tesinas de grado. Y sus competencias de producción también se hacen evidentes en los ámbitos de los circuitos de Festivales de Cine, o en Instituciones estatales (p. 67).

Más adelante agrega:

La Universidad del Valle tiene la particularidad de ser un espacio de interacción social; con el paso del tiempo y con el auge de las universidades privadas, ha decantado la participación de sectores estudiantiles de las capas medias, y de los sectores populares de las ciudades principales y de las provincias del sur-occidente colombiano. El origen de los estudiantes de la Universidad del Valle ha sido determinante, pues en muchos casos se trata de una generación que ha aportado otras voces y otras miradas al cine colombiano, porque en sus proyectos han centrado su mirada y experiencias de vida en estos territorios. Los logros obtenidos por estudiantes, egresados y docentes de la Es-

---

<sup>26</sup> Fernando Calero y Margarita Londoño.

<sup>27</sup> En <https://cinema23.com/blog/trayecto23/historia-del-cine-colombiano/>.

<sup>28</sup> El film puede verse en <https://vimeo.com/161296363>

<sup>29</sup> Parte del film puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=6lJ-JVveGGw>

cuela de Comunicación de la Universidad del Valle pueden ser tan importantes para el cine colombiano como en su momento lo fue el movimiento del cine-chicano en Los Ángeles, o el cine de directores negros norteamericanos, los cuales tenían en común la formación en una universidad pública y el acceso a los canales públicos de televisión, donde personas de los estratos y etnias populares encontraron la oportunidad para contar sus vivencias desde los grupos étnicos y sociales de los que provenían (p. 86).

Respecto del ámbito universitario latinoamericano, específicamente en Cali, el profesor Arbeláez (2015) recuerda:

El documental que se empezó a realizar desde las universidades a finales de los años 80, tenía gran influencia del reportaje, del cine directo, del comercial televisivo, del video experimental, verdaderos *collages* que fueron perfilando el documental televisivo colombiano de los años 90, en un proceso de conversión de este género a la televisión que estaba ocurriendo a nivel global. La legitimación del documental en la Universidad pasó por su sustentación como un género sobrio, de mucha proximidad con el ensayo y los discursos expositivos, géneros dominantes en los textos escritos en las aulas con rigor investigativo. Otros géneros como los dramatizados televisivos, los videos clips, los comerciales de televisión, pertenecerían, dentro de la actitud iconoclasta de los claustros, a un campo explotado por los comerciantes y los grupos de poder, más interesados en el entretenimiento (p. 46).

La docente e investigadora colombiana Carolina Patiño (2006), quien basa su estudio en lecturas de cineastas, investigadoras/es y docentes reconocidas/os de la Univalle, tales como Oscar Campo, Ramiro Arbeláez, Luis Ospina, Andrés Gutierrez, Camilo Aguilera, etc., diferencia entre temáticas desarrolladas desde los años 90 y los primeros años del 2000: algunas producciones pueden agruparse en temáticas que valorizan lo urbano, de lo que ocurre en el barrio, en la comunidad; otras se caracterizan por un viraje de lo colectivo a lo individual. En términos de modalidades de representación (Nichols, 1991), en varios documentales se observan cambios del discurso expositivo a la narración testimonial, a la observación, la participación, reflexión, protagonismo y, en algunos casos, hacia el ensayo experimental.

En palabras del docente Arbeláez (2015):

El tiempo ha pasado y son numerosos los títulos de ficciones, documentales y experimentales que han realizado estudiantes, egresados y profesores de Comunicación Social. Son varios los largos y cortos que han pasado por salas de cine. Otros han circulado por festivales importantes y otros circuitos marginales. Es posible que en muchos de estos trabajos puedan ser identificadas unas marcas que caracterizan ciertos intereses, temas, imaginarios filmicos, voces y miradas. Se han explorado géneros, narraciones en primera persona, cine directo, cine de autor y cine convencional (p. 63).

De esta manera observamos que el análisis de la historicidad fílmica de las universidades estudiadas en relación con la revisión de sus planes de estudio y también a través de la interpretación de las entrevistas realizadas, podemos delinear algunos marcos que dan sustento a las realizaciones audiovisuales que año a año se presentan como tesinas de finalización de la carrera. Esta base de sustento se va reconfigurando a la luz de los posicionamientos, interpretaciones e identificaciones de quienes transitan las aulas transformándolas también.

### **3.2. Encuadre temático**

A partir de la perspectiva constructivista, entendemos que la realidad es construida por los sujetos y las diferentes maneras de interpretación del mundo. En ese sentido, asumimos que los relatos son construcciones de sentido que permiten comprender los diferentes procesos sociales. El análisis de los relatos audiovisuales posibilita establecer tendencias temáticas, configurar ideologemas y comprender el entorno. Al rastrear las elecciones por parte de las/os realizadoras/es, mapeamos los tópicos y decisiones enunciativas en las narrativas universitarias de los países latinoamericanos elegidos para analizar en este estudio.

### **La realidad interpretada**

Desde el constructivismo social y la sociología del conocimiento, sabemos que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por las personas y que esta les provee del significado subjetivo de un mundo coherente (Berger y Luckmann, 1966: 36). El mundo de la vida cotidiana no solo se establece como realidad por las/os miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo

de sus vidas, sino que es un mundo que se origina en los pensamientos y acciones de las personas y que está sustentado como real. En esa línea de sentido, asumimos que todo relato es construido y que todo hecho narrativo implica un proceso de representación determinado.

## **Ideologemas como categorías de encuadre**

Como construcciones sociales que representan lo real, las realizaciones audiovisuales constituyen un modo de interpretación determinado por una época histórica particular (Parisi *et al.*, 2015). Los sentidos construidos que asumen la forma de la acción social, “son el resultado de procesos sociales históricos en los que se van elaborando y redefiniendo de manera permanente” (Mozejko y Costa, 2002: 9). Desde este punto de vista, analizando las narrativas audiovisuales pudimos identificar ideologemas que emergen y caracterizan el entorno temático circundante al espacio universitario que nos atañe. El mapeo temático de la situación latinoamericana 2010-2015 aporta una manera de conocer el entorno regional y su interpretación desde una mirada universitaria. Dicho de otro modo, asumir tal perspectiva nos permitió conocer qué se narraba por esos años e interpretar cómo estos tópicos aparecen manifiestos en las tesinas universitarias argentinas y colombianas. Observando los audiovisuales pudimos encontrar algunas líneas de sentido que describen el entorno regional desde el cual se narra, puntualizando en los posicionamientos y enfoques de sus productoras/es. De acuerdo a los planteos de las/os autores Mozejko y Costa (2002), se trata de aquellos lugares a partir de los cuales se producen los sentidos. Aquellos sentidos producidos “son el resultado de las opciones realizadas por el agente social en el marco de las posibilidades y limitaciones en que lleva a cabo su trabajo” (p. 10). En tanto, interesa en esta investigación, fundamentalmente, la mirada de egresadas/os acerca de los acontecimientos del entorno.

Adhiriendo a algunas categorías propuestas por Marc Angenot y otros teóricos que le sucedieron, podemos mapear temáticamente *las culturas* que habitan el espacio universitario latinoamericano. “Lo que habitualmente se llama *cultura* se compone de contraseñas y temas apropiados, temas que permiten disertar, sobre lo que hay que informarse” (Angenot, 2010: 43). Además, agrega:

Estas temáticas o visiones del mundo no solo conforman un repertorio de temas obligados, sino que se organizan paradigmáticamente.

(...) Ocupan unas posiciones dominantes, rechazan los enunciados incompatibles y se construyen los unos en relación con los otros como co-inteligibles, parcialmente redundantes, isotópicos; es decir “constituyen una *visión del mundo*” (Angenot, 2010: 44).

Siguiendo a Bajtín (1981), entendemos que lo que pasa en *la vida universitaria*, son aquellos

conjuntos de acciones, acontecimientos y experiencias se convierten en argumento, trama, tema, motivo sólo después de haberse revestido de un cuerpo ideológico concreto. Ese cuerpo ideológico es el ideologema: elemento del horizonte ideológico, por un lado, y del texto, por el otro. La representación literaria de elementos de ese horizonte (...) se caracteriza por la confluencia de ideogramas sociales e ideogramas estéticos. El ideologema es la representación, es la ideología de un sujeto, de una práctica, una experiencia, un sentimiento social (citado en Altamirano y Sarlo, 2001: 54).

Bajtín llama *ideogramas* a los elementos constitutivos de las visiones del mundo: “la persona que habla en la novela es siempre, en alguna medida, un ideólogo, y sus palabras son siempre ideogramas. Un lenguaje particular en una novela siempre es una forma particular de ver el mundo” (Bajtín, 1981: 333).

“El ideologema es la representación, en la ideología de un sujeto, de una práctica, una experiencia, un sentimiento social. El ideologema articula los contenidos de la conciencia social, posibilitando su circulación, su comunicación y su manifestación discursiva” (Altamirano y Sarlo, 1980: 54). Estos se ponen en evidencia en las producciones audiovisuales que realizaron egresadas/os de universidades latinoamericanas, las cuales involucran las experiencias de realización de trabajos finales audiovisuales, es decir, que estas manifestaciones de sentido se dan tanto en los procesos de realización audiovisual como en los productos audiovisuales finales.

En palabras de Altamirano y Sarlo (1980):

el escritor encuentra las huellas de la historia y de la sociedad, las marcas de los usos sociales y, también, de los olvidos, el gasto por el uso y por el desuso. Cada una de estas marcas ofrece una resistencia cuando la palabra se incorpora al texto literario: es la resistencia de los significados sociales, de las formas en que el lenguaje es vivido y trabajado por la comunidad o por un sector de ella (p. 140).

Trazar el mapa temático que las narrativas audiovisuales proponen significa poner de relieve las tendencias socioculturales, políticas y económicas que forman parte del entorno del cual forman parte. Muchas son las líneas de sentido compartidas, las cuales coinciden en el tratamiento de acontecimientos que responden a la coyuntura en la cual se encontraron sus realizadoras/es al momento de producirlas. Las narrativas que se estudian, concebidas como producción, implican las *condiciones de producción* (Verón, 1987) que acontecieron en los momentos realizativos.

Por lo tanto, en esta investigación interesan los temas y tópicos puestos en discurso en los trabajos finales audiovisuales y se privilegian los puntos de vista, posicionamientos, enfoques desde los cuales se narran. Poner el foco en la voz protagónica de las/os realizadoras/es consiste en brindar importancia a sus maneras de contar aquello que sucedía en los momentos en que produjeron sus audiovisuales, aquello que resultaba significativa para quienes realizaron sus tesinas de egreso.

Como explicamos en capítulos anteriores, el corpus de audiovisuales es un híbrido entre varios géneros diferentes. Nuestra intención de abarcar la totalidad de producciones nos llevó a desestimar la selección excluyente de uno o varios género/s.

Partimos de considerar que las distintas versiones, enfoques y posicionamientos adquiridos y expresados por las/os realizadoras/es, son elementos narrativos que consideramos fundamentales en esta investigación. En este sentido, nos preguntamos: ¿cuáles son los enfoques y puntos de vista que asumen las/os realizadoras/es de las tesinas audiovisuales incluidas en el corpus elegido para nuestro estudio?

## **Decisiones enunciativas de las/os realizadoras/es universitarias/os**

Todo relato implica un ordenamiento temporal de los acontecimientos de la historia y una perspectiva desde la cual está contada. Desde las lecturas de André Gaudreault y François Jost (1995) y Ximena Triquell (2012), entendemos que los relatos asumen un punto de vista cognitivo que permiten regular la información que el enunciador elige suministrar al espectador, a fin de contar la historia<sup>30</sup>. Las/os autoras/es de las tesinas

---

<sup>30</sup> *Enunciador y espectador* son dos nociones clásicas de los estudios audiovisuales que se refieren a las figuras textuales que originan el texto narrativo. No remiten a personas físicas, por ello no utilizamos el lenguaje inclusivo para nombrarlas.

audiovisuales asumieron determinadas decisiones al relatar y construyeron sus enunciadores para mostrar aquello que el relato va contando acerca de la historia. Estas decisiones enunciativas son las diferentes perspectivas desde las que se narran las tesinas analizadas. Se trata de elecciones que surgieron cuando los equipos realizativos elaboraron sus audiovisuales. Este punto resulta importante porque nos ofrece la articulación entre el producto y el proceso realizativo que le dio origen. Creemos que la toma de decisión se corresponde con determinados intereses del equipo realizativo, es decir de las/os tesistas. Esta posición analítica nos permite encontrar algunas respuestas acerca de por qué eligieron esos temas para contar en sus instancias finales de egreso, por qué decidieron entrevistar a tal o cual referente en sus documentales y cuál es el vínculo establecido entre los productos y las/os tesistas. Luego, veremos que ese vínculo tiene una relación directa con sus propios trayectos formativos y sus rasgos identitarios.

### **3.3. Encuadre audiovisual performativo**

En un mundo de flujos globales de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social (Castells, 2004: 29).

Desde una perspectiva de la educación/comunicación, entendemos que internet y sus lenguajes multimediales han impregnado todos los órdenes sociales. Bajo la premisa de que el audiovisual es el sostén narrativo de todo lenguaje multimedial, en este apartado nos detenemos en describir cómo los escenarios audiovisuales atraviesan el campo educativo superior provocando sólidas transformaciones en la construcción del conocimiento.

A partir de la doble significancia de producir/producto, estructuramos una dinámica de trabajo de realización audiovisual que las/os estudiantes asumen como propia y que configura sus identidades formativas y proyecciones profesionales. Luego, a modo de contextualizar, realizamos un recorrido por los referentes de la producción audiovisual desde sus orígenes, las influencias del cine latinoamericano y la tradición audiovisual de las universidades del corpus.

Finalmente, entendemos que la experiencia es el elemento fundamental del aprendizaje y revisamos el modo en el que el lenguaje audiovisual, mediante la enunciación fílmica y su carácter performativo, contribuye a la configuración identitaria estudiantil-profesional.



## Los estilos audiovisuales de las narrativas universitarias

Entre las/os autoras/es que estudian la historicidad de los géneros audiovisuales a nivel global, podemos nombrar a Erik Barnouw, Bill Nichols, Carl Plantinga, entre otras/os. Sus estudios se han centrado en categorizar las tipologías de audiovisuales según los diferentes estilos narrativos, tratamiento de los relatos, recursos estéticos prevalentes, etc. De acuerdo a ello, si bien las divisiones entre géneros y subgéneros se encuentran cada vez más diluidas y mixturadas, podemos describir algunas clasificaciones tradicionales que impregnan los programas de materias en las carreras de Comunicación Social tomadas para este estudio.

Recuperamos la categoría *no-ficción* e incluimos en ella a producciones como documentales clásicos, ficcionalizados y experimentales. Se trata de una categoría amplia que:

permite mezclar formatos, desmontar discursos establecidos, para hacer una síntesis de ficción, de información y de reflexión (...). ¿Qué traspasa este cine documental? No solamente las fronteras entre ficción y realidad. El desarrollo del documental se ha dado por el cuestionamiento de objetividad/subjetividad, verdad/punto de vista (Weinrichter, 2004: 19).

A su vez, entendemos que:

La no ficción es una categoría negativa que designa una *terra incógnita*, la extensa zona no cartografiada entre el documental convencional, la ficción y lo experimental. En su negatividad está su mayor riqueza: no ficción-no definición. Libertad para mezclar formatos, para desmontar discursos establecidos, para hacer una síntesis de ficción, de información y de reflexión. Para habitar y poblar esta tierra de nadie, esta zona aural entre la narración y el discurso, entre la historia y la biografía singular y subjetiva (Weinrichter, 2004: 11).

Nuestra problemática nos lleva a consultar acerca de los modos en que las tesinas audiovisuales representan la realidad y las maneras en que el relato se vincula con lo relatado. Estas cuestiones que indagamos al entrevistar a egresadas/os nos permite identificar el compromiso e involucramiento que las/os realizadoras/es procuraron mostrar en sus producciones.

Desde el punto de vista de la narración cinematográfica, varias/os autoras/es han identificado diferentes modos de representar la realidad. André Gaudreault y François Jost (1995) distinguieron focalizaciones diferenciadas y, por su parte, Bill Nichols (1991) propuso una categorización para clasificar las diferentes modalidades narrativas en los documentales. A las primeras vinculaciones con los registros de la realidad podemos encontrarlas en los estudios de Erik Barnouw (1998), quien nos enseña que, mediante el uso de la cámara estática y los planos únicos, las/os realizadoras/es mantenían una distancia objetiva con lo que intentaban *documentar* de la realidad<sup>31</sup>. Bajo esas modalidades de distanciamiento de la realidad, identificamos que el nacimiento formal del género documental se le atribuye a Robert J. Flaherty. Surgido en el año 1922, el documental referente de la época es *Nanook, of the North*<sup>32</sup>, que describe la vida de los pueblos de esquimales. Este estilo de documental se centra en reconstruir la realidad a partir de explorar espacios diferentes. Por ello, se privilegiaban las tomas del entorno natural, la observación participativa y la inexistencia de actrices y actores. Se lo considera el antecedente principal de los filmes etnográficos y sociales.

En los años 20, las/os realizadoras/es continuaron asumiendo las mismas modalidades de distanciamiento. Entre las características centrales de esos modelos narrativos, se destaca el interés por crear productos cinematográficos según el reflejo directo de la realidad. En este tipo de narrativas no debía haber guiones, escenografía ni actrices o actores y en ellos, sobre todo, existía una distancia entre la realidad y quien registraba los hechos mediados por la cámara. En este período, empiezan a surgir documentales del tipo experimentales (en Europa) y de una fuerte impronta política (en la Unión Soviética). El referente de este último es Dziga Vertov quien da comienzo a los documentales llamados Cine-Ojo y Cine-Verdad.

En los últimos años de la década del 50, el distanciamiento entre quienes filmaban y los hechos de la realidad comienza a encogerse. Aparecieron algunas películas del estilo llamado cine directo (su intención era captar la realidad sin entrometerse) y Cine-Verdad (más ligada a la antropología, utilizaba entrevistas como medio de acceso a la verdad

---

<sup>31</sup> Podemos tomar como referencia de estos inicios *La salida de los obreros de la fábrica Lumière*, la primera película creada en el año 1895 por los hermanos Lumière. El film puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=qPC5Nx8y5Yk>

<sup>32</sup> El documental puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=5420iWMSpwU>

sobre la realidad). Sus fundadores fueron, en Estados Unidos, Jean Rouch y, en Francia, Richard Leacock. Bajo este estilo cinematográfico, se comenzaron a registrar imágenes desde pequeñas cámaras manuales que podían seguir los pasos de las/os personajes, utilizar primeros planos y tomaban sonidos de la realidad.

Los formatos, estilos, puntos de vista, recursos narrativos, estrategias de producción, etc. se han ido transformando a medida que las modalidades del narrar se fueron modificando e impactaron en los modos de registro y relatos. El vínculo entre las/os realizadoras/es y la realidad comienza a estrecharse. Cerca de los años 60, aparecen rasgos más marcados acerca de audiovisuales de tipo interactivo y cine de ensayo. Su representante es el escritor, fotógrafo y cineasta Chris Marker.

Ante las transformaciones que sufrió el modo de acercamiento a la realidad, su representación y el manejo de las imágenes, las fronteras entre los diferentes géneros cinematográficos se diluyeron así como la brecha entre la realidad y quien la registra. Las tradiciones filmicas continúan apareciendo en las películas actuales y también se van mixturando con nuevas experimentaciones tales como algunas que nombramos:

En los años 90, aparecieron algunos documentales que pregonaban el cuestionamiento acerca de la intención de verdad que proponen los documentales al contar la realidad. Irónicamente y en un formato paródico, el documental *La isla de las flores* (1989) de Eduardo Furtado se ha convertido en referencia para este tipo de formato documental.

Por esos años, Claude Lanzmann propuso la experimentación con imágenes que pertenecen a otros films, pero que ordenadas de unas maneras determinadas, dan forma al llamado *found footage*; se trata del cine de *metraje encontrado* mediante el cual se manipulan fragmentos de otras películas para concatenarlas en una nueva secuencia con sentido nuevo. Algunas/os cineastas de referencia sobre este formato son: Bruce Vonner, Yervant Gianiki, Angela Ricchi Lucci, David Rimmer, Al Rautiz, Jean-Luc Godard, entre otras/os.

Con el surgimiento del llamado cine autobiográfico, se comenzaron a registrar escenas en donde se muestran y escuchan a las/os realizadoras/es, quienes opinan acerca del tema que se aborda. Su exponente es Werner Herzog.

Por su parte, el cineasta ecologista Timothy Treadwell, impuso el registro de la naturaleza, a partir de un estilo que consistía en capturar

imágenes con la cámara en mano de modo de explorar la naturaleza y explorarse a sí mismo. Bajo la dirección de Werner Herzog, *Grizzly Man* (2006)<sup>33</sup> se convirtió en el documental que ejemplifica este estilo narrativo de tipo autorreflexivo.

El acercamiento y la subjetividad de las/os realizadoras/es se hace más evidente aún en el estilo de documental contemporáneo de ensayo. El documental referente para este caso es *Los espigadores y la espigadora* (2000)<sup>34</sup>, dirigido por Agnès Varda. Es un film que incluye escenas de los espigadores trabajando y también escenas en las que aparece la propia Varda en la película. Prevalece la aparición de las cámaras en las escenas, la participación activa de la cineasta en el film no como personaje de la historia, sino como quien registra los hechos y quien se involucra y reflexiona sobre ellos. Se privilegia el vínculo entre el dispositivo cinematográfico y la experiencia de la realizadora<sup>35</sup>.

La descripción desarrollada, si bien ejemplifica casos extranjeros, ha resultado inspiradora para algunas/os de las/os realizadoras/es latinoamericanas/os. A nivel micro, estos antecedentes han sido mencionados por las/os entrevistadas/os y por ello los tomamos como referencias de las narrativas universitarias de la FAI-Univalle y la FCC-UNC.

## Aproximación historiográfica al cine latinoamericano

El cine producido en nuestra región presenta las influencias de dos movimientos expresivos. Por un lado, la *nueva ola francesa*, la cual supuso un cine interesado en la libertad de expresión y en la experimentación de nuevas técnicas de producción audiovisual. Y, por otro lado, el *free cinema inglés*, nombre con el que se identifica al movimiento de renovación del cine europeo desarrollado entre los años 1956 y 1966. Este último se destacó por su implicancia en nuevas temáticas inherentes a la vida social del momento.

Ambas corrientes artísticas condujeron al surgimiento del *nuevo cine latinoamericano*, en un contexto en el que la región latinoamericana

---

<sup>33</sup> Tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=2TlhtJysixg>

<sup>34</sup> Tráiler en [https://www.filmaffinity.com/es/evidios.php?movie\\_id=853592](https://www.filmaffinity.com/es/evidios.php?movie_id=853592)

<sup>35</sup> Pablo Piedras (2014) analiza las formas en que la subjetividad del autor se materializa en la imagen y el sonido.

estaba influenciada por la Revolución Cubana<sup>36</sup>, los movimientos de liberación contra-coloniales en África<sup>37</sup> y la intervención de Estados Unidos en la guerra de Vietnam<sup>38</sup>.

A partir de ese momento, la realidad latinoamericana comenzó a adquirir reconocimiento a nivel mundial. Se trataba de un cine de ideas anti-imperialistas opuesto a las lógicas comerciales. Su objetivo era denunciar los desmanes políticos y captar la vida de los pueblos latinoamericanos a partir de los relatos de actrices y actores no profesionales. Algunos referentes que posibilitaron su surgimiento fueron los cineastas argentinos Fernando Birri, Pino Solanas y Raymundo Gleyzer. También, el brasileño Nelson Pereira Dos Santos y Glauber Rocha; los cubanos Tomás Gutiérrez Alea, Julio García Espinosa y Santiago Álvarez; los chilenos Aldo Francia, Miguel Littín y Patricio Guzmán, la colombiana Marta Rodríguez, entre muchas/os más.

Sobre la figura de Fernando Birri cae el rótulo de *padre del Cine Latinoamericano*. Sus películas emblemáticas fueron *Tire dié* (1958)<sup>39</sup> y *Los inundados* (1961)<sup>40</sup>. El cineasta, escritor, poeta, titiritero, educador y actor sentó las bases de un cine con función social y con conciencia del cambio. El documental *Birrilata, una vuelta en tren* (2015)<sup>41</sup> de la directora Lorena Yenni relata su trayectoria y legado para el surgimiento del cine latinoamericano.

Otro referente de la época es el documental *La hora de los hornos* (1968)<sup>42</sup> de Pino Solanas y Octavio Getino.

Las películas mencionadas fueron adquiriendo un tinte de *cine político* y sentaron las bases del Grupo Cine Liberación. Desde 1969, promovieron un cine revolucionario comprometido con los intereses de los países subdesarrollados, del tercer mundo y decidido a denunciar las

---

<sup>36</sup> La Revolución cubana ocurrida entre los años 1953 y 1959 fue convocada por el movimiento revolucionario cubano de izquierda que concluyó con la caída del régimen del dictador Fulgencio Batista, y la llegada al poder del líder del Ejército Rebelde, Fidel Castro.

<sup>37</sup> A partir de las guerras mundiales África comienza su proceso de descolonización de Francia y Reino Unido mayoritariamente.

<sup>38</sup> La guerra de Vietnam (1955-1975) fue una de las más importantes de la llamada Guerra Fría de los años 1947-1991.

<sup>39</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=B3DedMr5NwE>

<sup>40</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dIZJTdgeW-M>

<sup>41</sup> Trailer en [https://www.youtube.com/watch?v=3Iu\\_1JO7Mpg](https://www.youtube.com/watch?v=3Iu_1JO7Mpg)

<sup>42</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TaOZtlkY6Ks>

desigualdades sociales. En palabras de Solanas y Getino (citados en Marino, 2004):

el cine militante es aquel cine que se asume integralmente como instrumento, complemento o apoyatura de determinada política y de las organizaciones que la lleven a cabo al margen de la diversidad de objetivos que procure: contrainformar, desarrollar niveles de conciencia, agitar, formar cuadros, etc. (p. 63).

En 1973, Raymundo Gleyzer dio nacimiento al *Cine de la Base*. Caracterizado por el cine testimonial y de denuncia, se trató de un modelo cinematográfico “de cuño marxista, ligado políticamente al partido revolucionario del pueblo (PRT)” (Bustos, 2014: 159). En 1976, luego de la desaparición de Gleyzer, el grupo realizó el cortometraje *Las AAA son las tres armas* (1977)<sup>43</sup>.

Desde finales del siglo XX y principios del XXI, se observa la tendencia cinematográfica argentina de enfatizar las costumbres regionales y los rasgos idiomáticos. Se procura romper con estándares culturales hegemónicos y descentralizar el uso del idioma de las fuentes de expresión, dando paso al cine en primera persona y de género, entre otros. En el año 1998, la película referente es *Pizza, birra y faso* de Bruno Stagnaro y Adrián Caetano.

A partir del film *La ciénaga* (2001)<sup>44</sup> de Lucrecia Martel, la narrativa fílmica argentina toma un giro. Se aprecian nuevas maneras de narrar y experimentar el cine. En ocasiones, se recurre a ficciones para canalizar la crítica y se invita a la reflexión. Se experimentan nuevas maneras de asumir la lengua, los ambientes y la relación entre los personajes. Se resignifican los lugares enunciativos que fortalecen las reconfiguraciones identitarias.

Las/os directoras/es referentes son: Ana Laura Lusnich, Lucrecia Martel, Pablo Trapero y Daniel Burman (Argentina), Andrés Wood (Chile), Juan Pablo Rebella y Pablo Stoll (Uruguay), Fernando Meirelles, Cláudio Assis y Karim Aïnouz (Brasil), Alejandro González Iñárritu (México), entre otras/os.

---

<sup>43</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fwmaKR8BsZk>

<sup>44</sup> Trailer en [https://www.youtube.com/watch?v=iHikpCDL2\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=iHikpCDL2_I)

## Los escenarios multimediales como transversales al campo educativo superior

Walter Benjamin (1981) en su análisis acerca del cine y la fotografía en la década del 30 resaltaba el carácter omnipresente del lenguaje audiovisual que implica una revolución del sensorium colectivo. Actualmente, nos encontramos en un contexto sociocomunicativo caracterizado por la hipermediación (Scolari, 2009)<sup>45</sup>, donde prevalecen “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2009: 113).

El advenimiento y desarrollo de los medios audiovisuales y tecnologías de comunicación, han instaurado diversas maneras de concebir las dimensiones del tiempo y el espacio, las rutinas y maneras de sociabilidad. La manera en que percibimos el mundo, el modo en que nos vinculamos con las/os demás tanto en nuestros ámbitos laborales como académicos y todas nuestras vivencias están en concordancia con las transformaciones culturales y son parte de ellas. En este proceso, los cambios producidos por las tecnologías de comunicación actúan en simultáneo con las modificaciones de la cultura y provocan transformaciones en lo simbólico.

Al respecto, Beatriz Sarlo (2002) plantea:

La aceleración que afecta la duración de las imágenes y de las cosas, afecta también la memoria y el recuerdo. Nunca como ahora, la memoria fue un tema tan espectacularmente social. (...). Cultura de la velocidad y nostalgia, olvido y aniversarios. Por eso la moda, que bien capta la época, cultiva con igual entusiasmo el estilo retro y la persecución de la novedad (p. 32).

Se trata de un ambiente que requiere de modalidades de percepción e interpretación particulares. En suma, el desarrollo de las tecnologías

---

<sup>45</sup> Retomando los planteamientos mediacionales expuestos por Jesús Martín-Barbero en los años 80, Scolari señala la importancia de pasar del análisis de los nuevos medios digitales (*los objetos*) al de las hipermediaciones (*los procesos*). Este punto de partida ha guiado buena parte de la investigación de la comunicación en América Latina durante las dos últimas décadas.

de comunicación contribuye a las transformaciones de las sociedades y a configurar sus instituciones y sujetos.

Este escenario multimedial es oportuno para reflexionar analíticamente acerca del lenguaje audiovisual y sus continuidades en el campo de la educación superior, ya que este continúa ocupando el rol de sostén narrativo en la multiplicación tecnológica (Rinaldi, 2013: 9) y, en función de ello, asiste a procesos de reformulación y adaptabilidad al entorno dinámico.

## **Transformaciones en la construcción del conocimiento**

Las transformaciones tecnológicas impactan en el ámbito educativo superior. La educación superior, caracterizada por la enseñanza fundamentada en el conocimiento científico, se encuentra atravesando cambios. Los nuevos hábitos y modalidades de vinculación ponen a la comunidad académica en el desafío de transformar las diferentes estrategias pedagógicas y de abordaje del campo.

En cuanto a las prácticas educativas, las formas de acceso al conocimiento se han visto transformadas y requieren de la incorporación de alternativas creativas en las propuestas de enseñanza-aprendizaje. En tiempos de convergencia tecnológica<sup>46</sup>, se presentan alternativas de trabajos áulicos capaces de ofrecer modalidades de aprendizaje no solo emparentadas con la interpretación de las imágenes, sino que también instauran maneras de vincularnos con el conocimiento donde intervienen todos nuestros sentidos en una comunidad de docentes-estudiantes y en la que se trastocan los roles de productoras/es del conocimiento.

Además, se debe considerar que el advenimiento de internet y las plataformas multimediales desde los años 90 mediante la implementación de la World Wide Web (www)<sup>47</sup> y, luego, en los años 2002, el surgimiento de la Web 2.0, las redes sociales y blogs, coinciden con el

---

<sup>46</sup> De acuerdo a este aspecto, la convergencia puede entenderse en dos aspectos: por un lado, en referencia a las posibilidades multitecnológicas que experimentamos al tomar un mismo teléfono celular tanto para sacar fotografías, enviarlas, rediseñarlas y proyectarlas mientras mantenemos una comunicación a través de las redes sociales, correo electrónico, leemos el diario o escuchamos la radio online; por otro lado, este concepto nos presenta un escenario productivo heterogéneo donde se fusiona la propiedad de medios de comunicación entre varias empresas de entretenimiento, periodísticas y telecomunicaciones.

<sup>47</sup> Timothy John Berners-Lee es a quien se le atribuye la creación de la World Wide Web en 1989.



nacimiento de muchas/os jóvenes que han transitado por las universidades de Córdoba y Cali. El recorte metodológico propuesto en esta investigación describe aquellas/os estudiantes que egresaron entre los años 2010 y 2015, por lo que se trata de jóvenes que nacieron aproximadamente por los años 1988, 1989, 1990. Por lo tanto, describimos experiencias de jóvenes recientemente graduados que han nacido en la era multimedial, y sus modos de comunicarse, vincularse y conocer se conciben con las lógicas que proponen las redes multimediales. Las nociones de redes digitales, hipertextos y enlaces forman parte de su entorno diario, al menos desde su adolescencia. En palabras de Manuel Castells (2009): “para los que nacieron después de 1990, lo esencial de su comunicación es digital” (p. 112).

Vincular los lenguajes multimediales y audiovisuales con la educación formal promueve una resignificación de la cultura cotidiana de las/os estudiantes. Son nociones que se están incorporando permanentemente en los distintos niveles educativos e instituciones abocadas a las planificaciones pedagógicas. Estos tipos de lenguajes son educativos en la medida en que inciden en los procesos de aprendizaje de los sujetos, estableciendo modificaciones en los modos en que tanto docentes como estudiantes nos vinculamos con el saber.

Los lenguajes multimediales articulan varios lenguajes al mismo tiempo, donde el audiovisual prevalece. Las imágenes, fijas y en movimiento y también los sonidos son los insumos básicos de lo multimedial, los cuales, además, vinculan los códigos del lenguaje gráfico mediante la escritura de textos e hipertextos. La digitalización de la información posibilita la integración entre los diferentes lenguajes y facilita la circulación de contenidos vía internet. En síntesis, el lenguaje multimedial se torna imprescindible en la vida de las/os estudiantes y las carreras universitarias son parte de estos modos comunicacionales.

La simultaneidad del lenguaje audiovisual promueve que las/os estudiantes pongan a disposición tanto su vista como sus oídos al servicio de la atención al medio. De este modo, las/os estudiantes asimilan una mayor cantidad de información a través de dos sentidos en simultáneo. “Los medios audiovisuales tienen una importancia trascendental desde el punto de vista didáctico, deben asumirse por cada académico y se debe enseñar a partir de los mismos” (Barros Batista y Barros Morales, 2015: 31).

La globalidad del lenguaje audiovisual permite que las/os estudiantes se involucren con el entorno y promueve la apertura a nuevos con-

tenidos más allá de los impartidos en el aula física. El audiovisual, al decir de Moore, “forma parte de los recursos didácticos denominados multisensoriales, procura aproximar la enseñanza a la experiencia directa utilizando como vías (de acceso) la percepción, el oído y la vista; de esta manera, el medio audiovisual recrea imágenes, palabras y sonidos” (Moore, 1990, citado en Barros Batista y Barros Morales, 2015: 28).

## **Dimensiones y sentidos del proceso productivo de las tesinas**

Como mencionamos, trabajamos sobre las tesinas que se presentaron en soporte audiovisual, considerando tanto el proceso productivo que les dio origen como el producto en sí. Inspiradas en los aportes de Gabriela Cicalese (2010), entendemos *producción* en cinco sentidos que describimos a continuación:

1) Como *producción de sentido* que emerge de todo proceso comunicacional se trate de instancias interpersonales, grupales, comunitarias o institucionales. En nuestro caso, tomamos a la producción de sentido en cuanto a la comunicación interpersonal que estudiantes, egresadas/os, docentes y editora/r mantuvieron con la investigadora de esta pesquisa; y, en segundo lugar, los procesos dados de manera intrapersonal al momento en que las/os egresadas/os recordaron el desenvolvimiento de sus propios desarrollos al elaborar la tesina, al reflexionar acerca de los modos en que se produjeron y sus propias evaluaciones en perspectiva temporal y profesional. Finalmente, consideramos la producción de sentido que se construye intratesinas; es decir, el sentido que emerge de la vinculación entre tesinas audiovisuales y variables analíticas que aporta el abordaje hermenéutico.

2) Como *materialidad*, en tanto la producción implica la acción concreta de producir. En este aspecto consideramos las múltiples dimensiones que se ponen en juego a la hora de producir (Vizer citado en Cicalese, 2010: 15) y las etapas constitutivas de dicho proceso. De acuerdo con ello, la producción audiovisual universitaria supone un esquema organizativo regido por reglas y se encuadra en determinados modos, donde se incluye la puesta en práctica de estrategias metodológicas, conceptuales, sugerencias e intereses por parte de las/os asesores de tesinas y cuestiones referidas a los diferentes usos de técnicas y recursos.

3) Como *proceso reglado*, puesto que reconocemos las producciones audiovisuales universitarias como productos que surgen a partir de con-

signas pedagógicas que ajustan los márgenes de creación y regulan su circulación en tanto deben guardar concordancia con las reglamentaciones académicas, tanto en los modos en que se producen como en las instancias en que se evalúan. Se incluyen en esta categoría los Reglamentos de Elaboración de Trabajos Finales, el Plan de Estudios y las disposiciones que emergen desde docentes y actores académicos. Además, estas condiciones de producción propias de la instancia de tesina de una carrera universitaria como lo es Comunicación Social, encuadra la labor dentro de unos parámetros, requisitos, alcances y límites previamente establecidos que condicionan el resultado del producto audiovisual final. Desde este marco contextual es que observamos los audiovisuales en sus posibilidades de transformación del medio académico y sus oportunidades de resistencia cultural. Aquí analizamos el modo en que el contexto desde donde emergen establece condicionamientos tanto sobre los sentidos de sus imágenes y miradas como en referencia a las condiciones de producción que posibilitaron su elaboración y al escenario físico preestablecido para su proyección. En paralelo, desde el ámbito universitario es que los films logran hallar las estrategias para intervenir con efectividad en los mecanismos de dominación social a los que se oponen y encontrar maneras de promover la emancipación de los actores respecto a las estructuras de control (Foucault, 1968; Freire, 1968; otras/os). De este modo, las narrativas analizadas pueden no solo conocer e interpretar los acontecimientos que relatan, sino concebirse como propulsores de cambios sociales y emprender nuevas formas de luchas sociales.

4) Como *trabajo colectivo*. Desde este punto de vista, el audiovisual es una obra construida colaborativamente involucrando tareas de elaboración de ideas, investigaciones previas, análisis sobre las temáticas a tratar, cuestiones técnicas y conceptuales. Pero también, en estos procesos se ponen en juego cuestiones actitudinales que versan en torno a la interacción entre pares y docentes, entre la comunidad o territorio y la academia. Se trata de un proceso que supone la guía docente constante para la planeación de actividades, la preparación didáctica y la concreción material del producto audiovisual. En este sentido, también las producciones audiovisuales pueden enmarcarse según los diferentes géneros discursivos (Bajtín, 1981), estableciendo determinados modelos, parámetros, estructuras, estilos de enunciación que asumen los diferentes relatos audiovisuales.

5) Como *creación*. Las obras colectivas promueven y sostienen la solidaridad grupal donde se ponen en juego nuevas maneras de compartir y crear en conjunto. La obra audiovisual terminada tiene la particularidad de constituir un archivo tangible acerca de las reflexiones, intenciones y discusiones que el grupo experimentó en sus procesos previos de elaboración creativa. En este sentido, el producto audiovisual externaliza la experiencia de la producción audiovisual y universitaria. Al interior de su materialidad, conserva las huellas del proceso productivo que le dio origen. Las producciones audiovisuales universitarias son materiales desde donde es posible acceder a los pensamientos, decisiones, destrezas y desafíos que debieron sobrellevar sus productoras/es. Su creación es el resultado de haber(se) puesto a prueba, de haber (auto/co)reflexionado en un contexto de negociaciones (intra/inter)grupales que implica la aceptación de otras miradas y opiniones y, a la vez, la adquisición de una perspectiva de abordaje en común y en connivencia tanto con el grupo como con la institución evaluadora.

En suma, los sentidos del término producción que expusimos más arriba, conforman el contexto de las condiciones de producción que les son propias a las tesinas audiovisuales tomadas para análisis.

## **La autogestión en los procesos formativos**

Como expusimos, incorporar modalidades de aprendizaje multiplataforma en la enseñanza universitaria, tradicionalmente centrada en el uso de la palabra (Pozo y Mateos, 2009; Carlino, 2005), supone transformaciones que repercuten en los modos de vincularnos con el conocimiento. Estas modalidades implican valorizar el papel que juega la subjetividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este nuevo escenario está ocupado por la reflexión y apropiación del conocimiento por medio de la razón y la subjetividad; elementos que posibilitan la creación de sentido y, por ende, la construcción de aprendizaje. Se trata de cambiar nuestras propuestas pedagógicas, priorizando los procesos de experiencia del alumnado frente a la centralidad de la palabra de las/os profesoras/es.

Este escenario propone la modificación de los roles que tradicionalmente ocupaban docentes y estudiantes. Hoy, las/os alumnas/os, devenidos en productoras/es y autocomunicadoras/es, son capaces de autogestionar sus propios procesos formativos. Una manera de poner

en práctica estos roles de estudiantes autónomas/os es mediante la producción audiovisual de las tesinas de la carrera. En este proceso, las/os estudiantes deben responder a los requerimientos plasmados formalmente en el Reglamento de la carrera y son supervisadas/os por docentes asesoras/es. El rol de las/os estudiantes consiste en producir desde unos parámetros caracterizados por la amplitud en sus opciones. En cuanto a las/os asesoras/es, estas/os solo guían en el proceso, por lo que las producciones resultantes cuentan con una buena dosis de las improntas individuales de cada productora/r: cargan con sus anhelos, aspiraciones, miedos, inseguridades y también responden a sus propios intereses y motivaciones. Se trata de procesos impregnados de autonomía estudiantil, donde las/os estudiantes son el centro de la construcción del saber (Pozo y Mateos, 2009).

Asimismo, desde las carreras de Comunicación Social es importante que el alumnado adquiera los conocimientos pertinentes a la producción de mensajes desde una perspectiva pluralista y de crítica social.

## **La construcción del saber desde la experiencia**

Se produce aprendizaje cuando la información recibida se articula con la vida de las personas, es decir, cuando cada persona es capaz de crear una significación singular y subjetiva. En ese proceso, el contenido recibido se transforma en una creación impregnada de sentimientos, intereses y emociones. Se producen aprendizajes significativos en el acto de representar, experimentar y explicar lo realizado, porque son las/os mismas/os estudiantes quienes generan sentido y se tornan capaces de construir e imaginar modos de conocer y narrar el mundo. Son modos de significar, re-significar y apropiarse del conocimiento. Al narrar, quienes aprenden articulan las emociones con el conocimiento racional y este proceso repercute en la memoria, el recuerdo y también en las proyecciones cognitivas; siempre dadas desde el plano de lo afectivo. El vínculo que el estudiantado tenga hacia la afectividad repercutirá de modos diferentes en la construcción del saber. Ellas/os podrán acceder al conocimiento en cuanto se pongan en la tarea de producir sus propias obras; sean estas realizadas de manera individual o grupal, e independientemente del soporte en el cual se alojen. El conocimiento se genera en el proceso de producir sobre lo aprendido y de crear a partir de lo que se sabe.

Finalmente, será la obra audiovisual, la parte material del aprendi-

zaje consumado. En consecuencia, sabemos que el aprendizaje se produce a través de la experiencia y puesta en práctica de los conocimientos previos al incorporarlos de manera integral en la construcción.

Por tratarse de audiovisuales que surgen a partir de instancias formativas y también inspiradas en las propuestas de Freire (1968) y Larrosa y Varela (1995), tomamos la educación como el proceso de transformación y creatividad promotora de la experiencia. Pretendemos aportar, desde la comunicación, nuevas maneras para construir (y deconstruir) la memoria institucional a través de imágenes y sonidos. Estas imágenes se conciben como auténticos retratos de la vida institucional educativa. Tanto en su gestación, producción, revisión, archivo<sup>48</sup> y recepción, la experiencia adquiere un lugar significativo. El mostrar(se) y ver(se) posibilita el desarrollo de unas miradas mediante las cuales las/os realizadoras/e se reconocen y reinventan.

Al respecto, la productora audiovisual Mariela Bernárdez (2013) expresa: “¿Qué es la imagen sino el testimonio vivo del registro del cambio?” (p. 65). En este sentido, sostenemos la premisa de que producir audiovisuales desde las instituciones educativas implica experimentar procesos de formación performativos<sup>49</sup>. A la luz de De Certeau (1996), consideramos estos procesos realizativos audiovisuales como *las artes del hacer*, como “aquello que desborda la sujeción y el disciplinamiento y que excede las disposiciones del poder” (pp. 35-48). Estos procesos se dan a partir de los procesos de subjetivación, entendiéndolos como *experiencias de remodelación de sí*. Estas experiencias posibilitan que las/os

---

<sup>48</sup> Apostamos a la propuesta de la conservación del patrimonio audiovisual asumida por la Unesco en el documento “Recomendación sobre la salvaguardia y la conservación de las imágenes en movimiento” (1980). Además, es un tema trabajado en una de las bibliografías centrales tomadas como antecedente de esta investigación y que forma parte de la formación de la autora de este libro.

<sup>49</sup> El filósofo del lenguaje J. L. Austin definió las palabras performativas como *realizativas* y propuso el concepto de performatividad, que establece una obligada conexión entre lenguaje y acción. Para Austin, la performatividad se da cuando en un acto del habla o de comunicación no solo se usa la palabra, sino que esta implica forzosamente a la par una acción. La filósofa y pensadora queer Judith Butler, apoyándose en Austin, formuló la teoría de la performatividad y, con ella, redefinió este concepto a principios de los años 90, evidenciando la importancia que tiene la performatividad en relación al género y al cuerpo. Para ello, Butler retomó también a Derrida, quien a finales de los años 70 apuntó cómo los actos del habla performativos no son ejercicios libres y únicos, expresión de la voluntad individual de una persona, sino que más bien coexisten con una serie de aprendizajes hablados que también conllevan prácticas, valores, decisiones y opiniones.

tesistas pueden revisar sus modos de sujeción y disciplinamiento académico. Ellas/os comienzan a percibir sus configuraciones simbólicas. Se trata de dinámicas reflexivas que conllevan procesos de autoidentificaciones con sus roles como futuras/os profesionales de la comunicación.

Señalamos antes que, debido al desarrollo de las tecnologías multimediales, se han producido grandes transformaciones en diferentes ámbitos. En referencia al campo que nos compete, las TIC impactan notablemente tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en las innovaciones en materia de comunicación. Comunicación y educación son dos campos que dialogan entre sí en un interjuego de intercambio de sentidos y subjetividades. A partir de la propuesta de la Dra. Eva Da Porta (2012) nos posicionamos en el uso pedagógico de las tecnologías y medios de comunicación. Reflexionamos desde una perspectiva ampliada, mediante la cual los conocimientos adquiridos en la formalidad académica proponen no solo la enseñanza de lo que ofrecen los currículum, sino que plantean un uso pedagógico que asume la incorporación de nuevos saberes vinculados tanto a lo disciplinar como a lo performativo. Se trata de un conocimiento que se define como el conjunto de los sentidos socialmente relevantes a través de los cuales una sociedad nomina al mundo y de esa forma construye la realidad compartida (Da Porta, 2012).

Desde esta perspectiva, consideramos que las experiencias de realización de tesinas audiovisuales ofrecen alternativas de aprendizajes que aglutinan cuestiones referidas al trabajo grupal, al compartir y negociar con colegas, a conocer lo que se realiza desde otros ámbitos, a aprender a traducir, reflexionar, proponer nuevas perspectivas de análisis y usos comunicacionales, experimentar el hacer en base al conocimiento crítico.

Mariana Maggio dice:

No estamos centrados en los instrumentos, estamos sentados en lo que queremos hacer, en lo que buscamos, y esto es generar pasión por el conocer, generar experiencia donde el trabajo de los alumnos traiga intervenciones positivas sobre la vida de sus comunidades, traer a los alumnos la posibilidad de construir conocimientos originales y darlos a conocer en el más allá de la escuela, generar experiencias de colaboración donde los estudiantes pueden contar con la ayuda de expertos, pero a la vez pueden ser expertos, generar la posibilidad de hacerse preguntas de nuevo tipo y validarlas con otros y volver a preguntarse (OEI, Entrevista a Mariana Maggio, 2013).

En sintonía con Mariela Bernárdez (2013),

estamos convencidos, a cuenta de lo que arroja nuestra propia experiencia de producción audiovisual en el campo educativo, que es del terreno donde se encuentran y amalgaman imaginación y juego, cuestionamiento y búsqueda, desde donde emergen (y emergerán) poéticas audiovisuales con sello de identidad (p. 73).

Desde esta línea de abordaje, rescatamos el lenguaje y la producción audiovisual como vehículo potenciador de experiencias, porque “desde este lugar, estaremos siendo parte activa en la construcción de sentidos liberadores” (Bernárdez, 2013: 74).

### **La representación y enunciación audiovisual como atributo clave para la construcción identitaria**

El lenguaje audiovisual, por su especificidad, ofrece la posibilidad de la representación de lo real. Para Jacques Aumont la característica central de la imagen es su impresión de analogía con el espacio real (Aumont, 2005: 21). Se trata de un atributo que le es propio y que en la actualidad no ha sido superado por otro soporte o narrativa. Destacamos la función vicarial del lenguaje audiovisual y analizamos los films entendiendo que los *mundos posibles* que estos representan, siempre tienen que ver con el *mundo real* (Casetti y Di Chio, 1990: 105). Lejos de trabajar en la ilusión de la imagen fílmica, nos interesa poner en evidencia las huellas de la producción audiovisual. Una de las características centrales del lenguaje audiovisual es la noción de *punto de vista* o *perspectiva*, a partir de la cual se asume “simbólicamente, que la representación fílmica supone un sujeto que mira, a cuyo ojo se le asigna un lugar determinado” (Aumont, 2005: 32).

De acuerdo a la propuesta analítica de Gaudreault y Jost (1995), lejos de querer borrar las marcas en la producción audiovisual, tal como se lo proponía el cine en sus orígenes, nos interesa resaltar las instancias narrativas que le dieron origen, rastreando las huellas que remiten a la entrada de quienes sostienen el discurso; marcas de la subjetividad de sus productoras/es. A partir de la propuesta de Casetti y Di Chio (1990), nos adentramos en el cuadro comunicativo de los textos audiovisuales universitarios. Nos posicionamos en el análisis acerca del modo en que se inscriben las figuras reales del exterior del texto: las/os realizadoras/es



tesistas ahora egresadas/os que nos contaron acerca de sus experiencias de realización de resinas audiovisuales. Indagamos cómo esas figuras físicas dejaron sus huellas al interior del texto, conformándose en figuras vicarias y abstractas.

Conocemos el mundo y lo interpretamos a partir de los marcos simbólicos que ofrecen las narrativas audiovisuales. Si hablamos de audiovisuales, estamos hablando de imagen y sonido entrelazados en relatos. El lenguaje cinematográfico, desde la década del 90, se ha dedicado de manera puntual a la preponderancia de la construcción del relato, cuyo concepto cardinal es el de la enunciación. De acuerdo con ello, desarrollamos este estudio a partir de lo que dicen Gaudreault y Jost (1995): “No hay relato sin instancia relatora” (p. 47).

En la tradición literaria, los teóricos de la enunciación Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980), Emile Benveniste (1979) y Francois Recanatani (1979) estudian la relación de lo producido con el proceso de producción que le dio origen. Se trata de la instancia enunciativa, el enunciador es una instancia abstracta que nos permite analizar las opciones tomadas en la construcción del relato audiovisual.

En el plano audiovisual, autores como Gaudreault y Jost (1995) nos ofrecen un marco de análisis enunciativo en el film. A partir de sus lecturas, definimos a la enunciación como aquellos fenómenos subjetivos del lenguaje. Las huellas que remiten a la entrada del enunciador, entre las que podemos mencionar:

el subrayado del primer plano, el descenso del punto de vista por debajo del nivel de los ojos, la representación de una parte del cuerpo, la sombra de un personaje, la materialización en la imagen de un visor, el *temblor* de la cámara, la mirada a cámara (Gaudreault y Jost, 1995: 50).

Hablamos de enunciación al asumir que un texto narrativo, un relato siempre es algo enunciado por alguien para alguien. Enunciación de la que solo han quedado *marcas* en los textos; marcas en la forma de unas subjetividades construidas (Triquell, 2012: 79).

Numerosas son las marcas que señalan la presencia de un enunciador que lejos de ocultarse se muestra y señala que lo que está viendo no es la mera representación de la realidad sino que hay una mirada, la de una subjetividad que mira y muestra (también que recorta y ordena). Es a esta subjetividad a la que llamamos enunciador (Triquell, 2012: 85).

Además, destacamos que todo proceso de narración implica una actividad creativa que involucra las acciones de observar, registrar y expresar; proceso que se asume desde una mirada particular y protagoniza una transformación: una experiencia. Analizamos las producciones audiovisuales porque necesariamente se estructuran por una narración y todo acto de narrar implica elecciones que responden a una determinada perspectiva desde la cual adoptar decisiones. La elección temática, de género y formato ya de por sí responde a marcos particulares de interés. Por ello, encontramos que las narrativas audiovisuales universitarias, en tanto proceso y producto, constituyen una labor subjetiva.

En el nivel de la enunciación y a la luz de las/os teóricas/os que la estudian Bajrín (1981), Benveniste (1979), Kerbrat-Orecchioni (1980) y Ricoeur (1983), entre otras/os, consideramos que las narraciones y sus modalidades del decir constituyen el puente mediante el cual podemos conocer algunos rasgos de las identidades formativas de las/os egresadas/os de nuestras universidades. La palabra, en Bajrín (1981), está completa de contenido y significación pragmática, todo enunciado está condicionado por la situación material inmediata, y estos sirven de vehículo de contenidos y significaciones necesarios en determinados contextos. Nos interesa recuperar el aspecto subjetivo de los procesos que se ponen en juego en el quehacer académico al que las/os egresadas/os se atienen cuando elaboran sus tesinas de egreso. Entendemos este proceso como aquel en el que se privilegia la capacidad de imaginar y simbolizar; habilidades que contribuyen a configurar rasgos identitarios formativos de las/os comunicadoras/es sociales en el proceso reflexivo en el que las/os tesistas devienen profesionales. Proceso inacabado en el que se configura la identidad formativa y que siempre se desarrolla en la tensión entre mismidad e ipseidad<sup>50</sup> de la que nos habla Ricoeur (1995).

Vinculamos los conceptos de enunciación junto al de experiencia porque, de acuerdo con Ricoeur (1983), sabemos que, mediante el abordaje enunciativo, hallamos rasgos subjetivos de las/os protagonistas de la enunciación.

Adoptando una visión ampliada del concepto de enunciación, asumimos que la enunciación está atravesada por otros enunciados, otros discursos: sociales, históricos, económicos, antropológicos, entre muchos otros (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Siguiendo este planteo, afirma-

---

<sup>50</sup> Ipseidad entendida como la identidad asumida y la mismidad como reconocimiento en relación con las/os otras/os.

mos que el sujeto de la enunciación no es solamente un efecto del lenguaje, sino también un efecto de estos otros enunciados que dejan trazos en el devenir discursivo. Ir al encuentro de este sujeto de la enunciación significa rastrear sus entrecruzamientos con esas otras voces, esos otros enunciados (Bajtín, 1981).

Nuestro rastreo acerca de las marcas de la enunciación nos permite atender los modos en que se manifiestan los sujetos hablantes. En la situación de enunciación, se ponen en escena tanto sus autoras/es y sus experiencias como sus perspectivas del mundo. Estas estrategias desplegadas por los actores son aprehensibles en el proceso narrativo. “La narrativa es el *relato* a través del cual, los actores articulan instituciones, valores, creencias, objetos, en un tiempo y en un espacio, a través de unos códigos y de unos soportes materiales” (Reguillo, 2000: 10). Estos

negociarán con y a partir de esas condiciones de producción y elaborarán un determinado relato producto de sus propias subjetividades (...) pero en cuya expresión, pueden encontrarse las huellas de sus anclajes intersubjetivos generacionales (...). En la narrativa quedan inscritas las marcas y las huellas de lo social (Reguillo, 2000: 12).

Tal como la define Émile Benveniste (1979):

La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización (...) es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta (...). Debe considerársela como hecho del locutor, que toma la lengua por instrumento y en los caracteres lingüísticos que marcan esta relación (p. 83).

En términos enunciativos, las tesinas audiovisuales ofrecen la posibilidad de focalizar en dos aspectos. Por un lado en el aspecto indicial, el cual se preocupa por identificar la aparición del sujeto en el enunciado y, por otro lado, en analizar las modalidades del decir; es decir, prestando atención a la relación del hablante con su interlocutor y con el propio enunciado y con el referente. Estas prácticas significantes, además, asumen un lugar de mediación entre la identidad personal y la experiencia. El significado que las/os egresadas/os dan a sus experiencias de realización de tesinas se materializa por medio del lenguaje, de las narraciones, las cuales están en constante vinculación con el entorno sociocultural

desde el cual emergen. En efecto, en términos identitarios, estas tesinas surgen y se desarrollan a partir de la experiencia de las/os egresadas/os y también se ponen en práctica los procesos de reflexión acerca de dichas experiencias.

De esta manera, nuestro abordaje nos permitió comprender la doble puesta en *ensayo de la profesión de las/os comunicadoras/es sociales*. Por un lado, las/os egresadas/os ensayaron el modo en que se trabaja en equipo en un proceso de realización audiovisual, comprendiendo sus experiencias y sus propias interpretaciones sobre su desempeño en el proceso de elaboración de la tesina. Y, por otro lado, las/os egresadas/os redescubrieron la profesión de las/os comunicadoras/es sociales en el producto fílmico audiovisual en sí, puesto que, a la luz de la lectura de Ricouer, los relatos son las proyecciones de nuestras acciones humanas, por lo tanto, las representaciones son redescubrimientos de la realidad.

De acuerdo con ello, concebimos al relato audiovisual como una redescubrimiento del mundo y como representación mediada por un punto de vista acerca del mundo que se relata. Ese punto de vista o perspectiva para contar el mundo se utiliza como un recurso para ordenar dicha redescubrimiento de la realidad.

Desde este marco comunicacional, los “modos de contar experiencias a otras/os nos abre un campo fértil para contar(nos) y configurar(nos) rasgos identitarios referidos a nuestra profesión” (Cicalese, 2020). Por lo tanto, entendemos la construcción de identidades profesionales a partir de los aportes de la narración en sus modos de transmitir el pasado a las generaciones venideras, las descripciones en tanto redacción del presente y las potencialidades de los relatos en su manera de proyectar el futuro.

### 3.4. Encuadre identitario

*Las vidas son eventos narrativos.*

(Mink, 1969, en Gergen, 2007: 154)

Este apartado enmarca nuestro abordaje del campo desde la concepción de la memoria y la identidad en tanto recuerdo de las experiencias pasadas y, también, como proyección del futuro. Comprendemos las experiencias de realización de tesinas audiovisuales como experiencias transformadoras y de aprendizaje, procesos que se crean, se reconfiguran

y se ordenan mediante la narración. A partir de los casos analizados, observamos que los procesos de construcción identitaria profesional se desarrollan al momento en que las/os egresadas/os de Comunicación Social dan significados a sus experiencias de realización de tesinas. Así, los recorridos académicos que las/os llevaron a finalizar sus estudios universitarios se constituyen en experiencias. Estas experiencias, al ser narradas, se recuerdan y se resignifican, recreando nuevas experiencias y reconstrucciones identitarias.

Finalmente, argumentamos el modo en que es posible rastrear algunos rasgos identitarios formativos, a partir de huellas de sentido que emergen de las tesinas audiovisuales en tanto proceso productivo y producto resultante. De este modo, nuestro estudio se articula tanto en la dimensión enunciativa como performativa.

## La memoria como recuerdo y proyección

Como lo fuimos describiendo, nuestro corpus se fue construyendo a partir de los relatos de egresadas/os que recordaron y reflexionaron acerca de sus experiencias de egreso de sus carreras universitarias.

En este aspecto, asumimos una mirada desde la memoria en el sentido que lo entiende Paul Ricoeur (1995). Existen tres rasgos que nos permiten hablar del carácter privado de la memoria: la memoria como modelo de *lo propio*, la memoria como vínculo original de la conciencia con el pasado acerca de impresiones individuales y la memoria compuesta por la alteridad de otra *época* en la continuidad identitaria. Finalmente asumimos la memoria como aquello que otorga un orden al paso del tiempo.

Para construir este último punto, tomamos como referencia la diferenciación entre los tipos de tiempos que plantea Ricoeur a partir de la fenomenología de Husserl:

- Impulso hacia atrás (recuerdo-revisión),
- Impulso hacia adelante (espera-proyecciones),
- Tránsito del futuro hacia el pasado (recuerdo de la espera-promesa).

De este modo, nos propusimos tomar las expresiones de las/os egresadas/os quienes, a partir del presente, lograron recordar sus años previos al egreso y las aspiraciones que en ese momento tenían respecto de su futuro profesional. Es decir, concebimos la memoria como el presente

que actualiza el pasado y permite proyectar hacia el futuro; proceso plausible mediante la capacidad reflexiva de las personas. Se trata del momento lingüístico de la memoria, momento en el cual se hacen evidentes los distintos hitos identitarios. En palabras de la docente titular de la cátedra de Semiología de la Universidad de Lomas de Zamora, Gabriela Cicalese: “En la traducción lingüística de la memoria encontramos hitos que condensan el relato identitario” (Cicalese, 2020).

## Experiencias transformadoras y de aprendizaje

Hablamos de experiencias de realización de tesinas audiovisuales porque los productos audiovisuales parten no solo del requisito curricular que imponen las carreras universitarias, sino que también parten de vivencias y de hechos biográficos. Se trata de *tesinas-audiovisuales-experiencias* que implican experiencias de autotransformación, porque “una experiencia es algo de lo que uno mismo sale transformado” (Foucault, 1993: 33) y “es la racionalización de un proceso (...) que desemboca en un sujeto” (Foucault, 1993: 390). Este proceso recibe el nombre de *subjetivación*. Proceso que implica transformaciones en los sujetos:

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente (Dewey, 2008: 40).

Por ello entendemos que las experiencias del último tramo de la carrera universitaria, las cuales atraviesan el pasaje del *ser estudiantes* a *ser profesionales*, suponen una cierta transformación del modo de ser del sujeto.

Asumimos el concepto de experiencia en el sentido en que la considera John Dewey (2008) porque se trata de un proceso que se desarrolla en el pasar del tiempo, pero no por el paso cronológico en sí, sino que estudiamos ese pasaje, ese *devenir comunicadorasles sociales*. Consideramos a la experiencia tal como Rossana Reguillo la toma del concepto *habitus* de Pierre Bourdieu (1994): “categoría puente entre el momento objetivo y el momento subjetivo de la dinámica social, la centralidad del sujeto como productor y producto de la vida social (...)”

(Reguillo, 2000: 2). Mediante las experiencias, los sujetos logramos “una integración de sí, hecho que implica una discriminación yo-no, yo y yo-mundo” (Quiroga, 2009: 71).

Metodológicamente, adherimos a estructurar las experiencias de realización de tesinas audiovisuales a la luz de los conceptos que propone Elsie Rockwell (1995) y las entendemos como *experiencias escolares* o *experiencias de aprendizaje*. En este sentido, comprendemos el estudio global de la experiencia universitaria en cuanto que “conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un orden normativo” (Rockwell, 1995: 12). A su vez, consideramos que “el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1995: 11).

Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas, burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza (...). Toda la experiencia escolar participa en la dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana (...). El conjunto de estas prácticas es lo que constituye el contexto formativo real (Rockwell, 1995: 22).

A partir de las lecturas de Joan Scott sabemos que “no son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (Scott, 2001: 49). En esa línea de sentido, analizamos las instancias enunciativas y las expresiones de las/os entrevistadas/os y fuimos construyendo nuestras indagaciones desde una perspectiva experiencial acerca de la elaboración de tesinas audiovisuales.

## **La narración y la configuración de la experiencia**

La narración juega un papel central en las maneras en que creamos y ordenamos los eventos de nuestras experiencias. En este sentido, entendemos la narrativa como aquella “dimensión configurativa de toda experiencia, *puesta en forma de lo que es informe*” (Arfuch, 2010: 87). La

propia narración es la que va forjando tanto al sujeto como a su identidad. En este sentido, a la luz de las conceptualizaciones de Arfuch (2010) entendemos que la identidad narrativa se refiere a la interpretación que uno realiza de sus acciones en la medida en que estas son unas respuestas a la solicitud de otro y al intento de ser fiel a la palabra dada al otro. En cuanto a las identidades profesionales, estas se van configurando en los procesos de realización de tesinas de egreso porque las/os egresadas/os, al interpretar sus propias trayectorias académicas, van uniéndolas en una lógica coherente de sentido narrativo. Puntualmente, Arfuch (2005) centraliza su mirada en el concepto de *espacio biográfico*:

esa dimensión narrativa, simbólica, de la identidad, el hecho de que ella se construya en el discurso y no por fuera de él, en algún universo de propiedades ya dadas, coloca la cuestión de la interdiscursividad social, de las prácticas y estrategias enunciativas en un primer plano (p. 25).

Tomamos las experiencias de realización de tesinas y sus narrativas audiovisuales como escenarios configurativos. Las expresiones de las/os egresadas/os se tornan autobiografías, maneras de contar las vivencias acerca de una etapa académica. Centrándonos en el carácter narrativo de la experiencia, nos detenemos en las apreciaciones de Paul Ricoeur (1995), quien estudia la relación entre el tiempo y las narraciones. De acuerdo a esta línea de sentido, abordamos las narrativas audiovisuales en vinculación al tiempo y tomamos las tesinas como el lugar de condensación de aspectos que remiten al pasado de quienes elaboraron los films y también, en simultáneo como la anticipación de sus propias experiencias profesionales. Analizamos los relatos tomando en cuenta aquellas huellas que remiten al pasado, así como también aquellos rasgos que pregonan el futuro, la proyección profesional. Elementos narrativos que nos ofrecen indicios acerca de algunos rasgos de las identidades formativas de las/os comunicadoras/es sociales. En suma, consideramos que se trata de narrativas experienciales.

En nuestras indagaciones, observamos que las tesinas seleccionadas son plausibles de concebirse como el vehículo de expresiones que manifiestan opiniones, intereses, inquietudes, estilos de vida, modalidades de socialización, etc. de un grupo estudiantil particular. A partir del análisis de los productos audiovisuales-tesinas, es posible acceder a aquellos “órdenes institucionales [que] encuentran en la dimensión subjetiva su mayor desafío, en tanto que desde ese lugar se ponen a prueba las normas y los



valores propuestos y es ahí donde se afina, se modifica o se clausura el sentido” (Reguillo, 2000: 2). Los sentidos de las producciones estudiadas son construcciones que realizaron sus realizadoras/es a partir de sus propias elecciones creativas y el modo en que comprendieron sus prácticas.

## La narrativa como medio de acceso a las identidades

Partimos de considerar al sujeto como un sujeto no esencial, constitutivamente incompleto y, por lo tanto, abierto a múltiples identificaciones en torno a sus experiencias formativas y sus aspiraciones profesionales. Un sujeto que se autocrea constantemente y es dinámico. Nuestra indagación, anclada en una perspectiva simbólico-narrativa, destaca aquellos procesos subjetivos en los que los sujetos se autoconstituyen. De acuerdo con ello, centramos nuestra atención en los modos en los que las/os egresadas/os se autodefinieron al narrar sus procesos y experiencias de elaboración de tesinas.

Acordamos en que las experiencias de realización de tesinas son aprendizajes explícitos objetivados y que, en simultáneo, se constituyen en fuentes de otros tipos de aprendizajes. Se trata de experiencias que dejan huella y que inscriben en las/os egresadas/os de Comunicación Social maneras de ser en el mundo y de concebir sus relaciones con el mundo (Quiroga, 2009: 34). Son modalidades que conforman las subjetividades de quienes son protagonistas de los procesos del *devenir profesionales de la comunicación*.

Hablamos de las identidades en términos de construcción dinámica y nunca acabada. Nos ubicamos en considerar al acto del narrar como proceso productivo, constructivo, pues mediante las narraciones construimos realidad.

Los procesos de construcción identitaria profesional se desarrollan al momento en que las/os egresadas/os de Comunicación Social dan significados a sus experiencias de realización de tesinas.

Cuando entrevistamos a las/os egresadas/os, sus historias narradas se construyeron en los modos a través de los cuales las experiencias vividas fueron interpretadas y se reinterpretaron. Estas historias protagonizadas por egresadas/os, al recordarse y narrarse por ellas/os mismas/os posibilitaron ordenar lo vivido (e interpretado) en una dimensión temporal que contribuyó a la configuración identitaria. Para Ricoeur (1995), la experiencia solo puede estructurarse mediante la narración.

De acuerdo con lo expresado, entendemos por identidad aquella producción narrativa, dinámica y constante, una actividad en sentido propio que se construye e interpreta mediante la capacidad del narrar. Porque el narrar permite organizarnos en tiempo y espacio articulando el pasado y la proyección futura; este proceso posibilita la interpretación de sí. Se trata de narrativas que habilitan procesos de autoconocimiento y configuran nuevos atributos identitarios: al narrar, recordar, reflexionar sobre el momento de transición hacia el egreso de una carrera universitaria, las/os egresadas/os sedimentaron atributos identitarios relacionados con su profesión. La identidad personal “sólo puede articularse en la dimensión temporal de la existencia humana” (Ricoeur, 1995: 107) y es tal a través de la mediación simbólica de las narraciones. El relato de sí misma/o “no remite solamente a una disposición de acontecimientos—históricos o ficcionales— en un orden secuencial (...) sino a la forma por excelencia de estructuración de la vida y por ende, de la identidad” (Arfuch, 2010: 88). A partir de los relatos, podemos hacer inteligibles los acontecimientos de la vida y, de ese modo, podemos decir que una historia condensa los aspectos del ser y del acontecer. En los relatos autobiográficos existe una relación entre la unicidad y la continuidad identitaria: una dialéctica entre aspectos emocionales y autorreflexivos recurrentes y emergentes. De esta dialéctica interna en el relato, surge la identidad narrativa que más adelante puntualizaremos.

En suma, en palabras de Gabriela Cicalese (2020):

la construcción identitaria es un posicionamiento personal en diálogo con lo colectivo que se traduce en una narración y en tanto narración es un relato, una construcción discursiva que está pensada para decirse a otra/o. En esos relatos podemos ver, semiológicamente, huellas de la experiencia de vida de las personas en el discurso que hace la persona cuando es interpelada por su propia identidad.

A esas huellas, Cicalese (2010) las llama *hitos condensadores de identidad* e identifica cinco de ellos: de apropiación (de época y de lugar), de motivación no racional de las prácticas (cuando las decisiones no se asumen y se adjudican a naturalizaciones y a la casualidad), de identificación con un rol social (arquetipos y estereotipos), de continuidades y cambios (ipseidad y alteridad) y de perspectiva.

Tomamos las narraciones como medio para acceder a la experiencia de transición entre los roles formativo-profesionales de quienes egresa-

ron de las facultades de Comunicación Social. Sin el lenguaje, esto no podría darse. Como señala Bruner (1989), desde la psicología: “el lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y, en realidad, para construir realidades” (p. 20). Al contar sobre sus procesos de elaboración de tesinas, las/os egresadas/os realizaron una revisión de un momento pasado, desplegaron narraciones sustentadas en sus propias interpretaciones, tomando datos del entorno y reconstruyendo sus experiencias a partir de la circunstancia presente en la cual se desenvuelve la entrevista/conversación de nuestro abordaje del terreno. Las/os egresadas/os realizaron un proceso simultáneo que articula lo vivido y sus propias proyecciones; siempre vinculadas a un presente. Siguiendo esta lógica narrativa, sabemos que cada entrevistada/o produjo su propio relato, tomando aquellos recursos que respondieron a elecciones personales, que marcaron rasgos identitarios y que aparecieron en las narraciones. De este modo es que entendemos la identidad como narración, proceso donde se despliega el acto creativo original de quien relata.

Por ello, tomamos el concepto de *identidad narrativa* de Ricoeur (1995) y entendemos que la narración permite la identificación del sujeto. En el caso que nos compete, las/os egresadas/os se conocen, se autodefinen en el proceso de narrar. Refiere al acto reflexivo que emerge tanto de la narración de la experiencia de elaboración de tesina (la cual es contada en las entrevistas realizadas en campo) como de la narrativa audiovisual de acreditación de la carrera universitaria (las tesinas de Comunicación Social).

Pensamos las narrativas acerca de los procesos de elaboración de tesinas como procesos dialógicos donde prevalecen los procesos de subjetivación. Siguiendo las propuestas teóricas de Arfuch, al analizar las diversas expresiones orales y producciones audiovisuales-tesinas hallamos huellas discursivas que remiten a momentos biográficos de quienes los produjeron y expresaron. Por lo tanto, consideramos estos registros como “el modo de acceder al conocimiento de sí y de los otros” (Arfuch, 2010: 61).

Entendemos las narraciones como relatos que surgen de la trayectoria estudiantil y de los anhelos profesionales, por lo que se trata de relatos de sí. Seguimos a Arfuch (2010) al tomar los relatos de los trayectos formativos como maneras de objetivar la experiencia y como un modo de acceder al conocimiento de lo social.

Entender la identidad desde el punto de vista narrativo (Ricoeur, 1995) nos permitió reconstruir los relatos sobre las trayectorias univer-

sitarias estructurados en una línea temporal, segmentando la historia en las clásicas tres etapas narrativas de comienzo, medio y fin de la acción. Siguiendo a Ricoeur entendemos que la identidad y la experiencia se constituyen en relación al tiempo.

Los eventos de la vida diaria están inmersos en narraciones, quedan cargados con un sentido historiado: adquieren la realidad de un *comienzo, un punto intermedio, un climax, un final*, y así sucesivamente. Las personas viven los acontecimientos de este modo y, junto con otros, los catalogan justamente en esta forma. Lo cual no quiere decir que la vida imite al arte, sino más bien, que el arte se convierte en el medio a través del cual la realidad de la vida se manifiesta. En un sentido significativo, entonces, vivimos a través de historias, tanto al contar como al comprender al yo (Gergen, 2007: 154).

En las entrevistas, las expresiones orales de las/os egresadas/os fueron marcando el inicio, desarrollo y presentación formal del trabajo final. A su vez, mediante este modo narrativo, hemos podido reconstruir aspectos referidos a las propias biografías académicas. Al recordar la forma en la que eligieron el tema para su tesina, las/os egresadas/os hicieron alusión a hitos familiares, sociales, institucionales, mediáticos, culturales, regionales, etc. que las/os condujeron a dichas elecciones. Además, en sus expresiones, recordaron sus pasados (familiares, académicos, sociales, etc.) y se proyectaron hacia su futuro profesional. Estas acciones de contar recuerdos y expresarlos se vuelven inteligibles mediante procedimientos narrativos. Nos dice Gergen (2007): “las historias también sirven como los medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles dentro del mundo social” (p. 153). Al brindar sus respuestas en las entrevistas, las/os egresadas/os las contaron usando la estructura del relato, al modo en que se narra cualquier historia que forma parte de nuestra vida. Y estas historias les [nos] permitieron hacer inteligibles cuestiones referidas a sus propias identidades porque “usamos la forma del cuento para identificarnos ante otros y ante nosotros mismos” (Gergen, 2007: 154).

De acuerdo con esta idea, argumentamos que, mediante sus narraciones, las/os egresadas/os fueron configurando sus identidades profesionales. Concebimos estas narraciones en dos planos: las narraciones que construyeron al ser entrevistadas/os y también narraciones que estructuraron en sus productos audiovisuales-tesinas; estas últimas enten-

didadas como recursos mediante los cuales se desplegaron algunos rasgos de las identidades profesionales.

A estas expresiones acerca de trayectorias formativas, podemos llamarlas *autonarraciones*<sup>51</sup> al modo en que lo hace Gergen, las cuales surgen de procesos dialógicos que se construyen y reconstruyen en procesos intertextuales<sup>52</sup> (Bajtín, 1981; Kristeva, 1969)<sup>53</sup> que están inmersos en relaciones de interacción social de manera interdependiente con el medio, con el entorno social.

Se trata de un distanciamiento que asume el sujeto en su constitución identitaria. De ese modo, es en el tiempo de la narración en que se generan las identidades narrativas. La vinculación entre el tiempo y la narración permite estructurarnos en relación al pasado, presente y futuro. Asumimos una continua transformación en cuanto reflexionamos acerca del modo en que contamos nuestros pasados y también en el modo en que anticipamos nuestro futuro (Ricoeur, 1995: 998-1016). Por ello, “la identidad narrativa es aquella identidad que el sujeto humano alcanza por la mediación de la función narrativa” (Ricoeur, 1995: 339). De este modo, se construyen las identidades en el interjuego temporal de la experiencia y del tiempo de la narración.

## **Lo performativo como configurador de las identidades profesionales**

Sostenidos por las teorías pragmáticas del significado, mediante las cuales el sentido del enunciado se encuentra entre aquello que dice y aquello que muestra o indica, y a partir de los aportes de Emile Benveniste (1979), reconocemos que “un enunciado performativo no es tal en lo

---

<sup>51</sup> Gergen trabajó la noción de autonarraciones, la cual se refiere a las explicaciones que un individuo brinda acerca de la relación existente entre los eventos relevantes para el yo a través del tiempo. Al desarrollar una autonarración, establecemos conexiones coherentes entre los eventos de la vida (Gergen, 2007).

<sup>52</sup> La configuración específica que logra el *dialogismo* en el texto ha sido denominada por Julia Kristeva como *intertextualidad*, con la intención de reflejar ese *diálogo* que se produce en el interior de un enunciado, discurso o texto entre el Sujeto de la enunciación y el Sujeto del enunciado (Kristeva, 1969).

<sup>53</sup> En términos de Bajtín (1981), podemos ver los relatos temporales como *cronotopos*, convenciones literarias que rigen las relaciones espacio-tiempo o “la base esencial para la representabilidad de los eventos” (p. 250).

que pueda modificar la situación de un individuo, sino en tanto que es por sí mismo un acto. El enunciado es el acto” (p. 195).

Las investigaciones cinematográficas actuales muestran una tendencia creciente entre los modos enunciativos de las obras latinoamericanas. Las revisiones críticas que Pablo Piedras expone en su libro *El cine documental en primera persona* (2014), parten de indagar las subjetividades que se construyen a partir de la primera persona en el cine argentino de no ficción. Piedras observa que en los documentales de las últimas décadas aparecen diferentes modulaciones del yo que se manifiestan tanto en los procedimientos narrativos, enunciativos como en las puestas de escenas en los films (Piedras, 2014: 28). Agrega Piedras: “Se trata de nuevos modos de interpretar, construir y reinventar la imagen simbólica de lo colectivo a partir de la mirada subjetiva, pero susceptible de ser transferida a formaciones sociales más amplias” (Piedras, 2014: 30).

Este tipo de relatos interpretan la realidad y dejan al descubierto la subjetividad enunciativa; además sus narrativas se estructuran a partir de las experiencias y testimonios.

En palabras de María Elena Ferreyra (2016):

aquella dimensión que se puede entender como *paradigma biográfico* relatos donde la reflexión en primera persona, operan desde el centro de lo vivido y se proponen como eje articulador del relato, donde la historia de vida –de conocidos y anónimos– se vuelve eje vertebrador del relato y donde el testimonio funciona como forma poética predominante de manera tal que los acontecimientos históricos devienen hechos relatados a partir de la palabra y el testimonio vivido (p. 165).

Por su parte, Stella Bruzzi (2002) describe la característica de los documentales actuales como acto performativo. En la línea de John Austin (1962) y Judith Butler (1990), retoma los enunciados performativos como aquellos que al describir también ejecutan acciones.

En nuestro abordaje, tomamos las producciones audiovisuales universitarias como actos performativos en los cuales se privilegian diferentes modalidades enunciativas que contribuyen a la autorreflexión y configuración de identidades profesionales.

Los actos performativos (Fischer-Lichte) en tanto corporales, no son referenciales, no expresan una identidad preconcebida, sino más bien generan identidad, y ese es su significado más importante. Así, la identidad –como realidad corporal y social– se constituye siempre a tra-

vés de actos performativos. Mediante la estilizada repetición de actos performativos se corporizan determinadas posibilidades histórico-culturales y solo así se generan en el cuerpo, en tanto marcado histórica y culturalmente, y la identidad (Fischer-Lichte, 2011, citado en Da Porta y Uzin, 2019: 226).

En sintonía son las expresiones de Corina Ilardo (2011): “El lenguaje audiovisual al ser apropiado por un yo/nosotros, posibilita múltiples identificaciones, genera múltiples identidades, propone diversas modalidades enunciativas e instaura, performativamente, realidades diversas” (p. 84).

De estas lecturas, concluimos que los códigos del lenguaje audiovisual ofrecen potencialidades que configuran no solo maneras de representar el mundo que nos rodea, sino que al interior de sus narrativas se configuran identidades personales y colectivas. Mixturas interesantes para aplicarlas a los estudios que vinculan la educación y la comunicación.





## Capítulo 4. Análisis e interpretación de datos

A la luz de lo relevado en el corpus universitario puesto en consideración y a través de los datos analizados, podemos observar que al momento de experimentar el proceso de elaboración de las tesinas audiovisuales, coexisten *configuraciones acerca de lo latinoamericano*, mediante las cuales es posible reconstruir la configuración del escenario temático regional; además, observamos la conformación de ciertas *matrices institucionales de las universidades latinoamericanas analizadas*, en las cuales podemos incluir apreciaciones particulares acerca de las instituciones, sus normativas y documentaciones y la reproducción de estilos formativos y académicos. Por otro lado, también encontramos *matrices personales* y además observamos las *matrices audiovisuales y configuraciones profesionales en clave identitaria* punto en donde enunciamos algunas proyecciones profesionales que expresaron las/os egresadas/os de comunicación social latinoamericanas/os analizadas/os.

### 4.1. Configuraciones acerca del escenario temático regional

- 1.1. Modelo político-económico.
- 1.2. Conflicto socioambiental.
- 1.3. Conflictos bélicos, territoriales y violencia.
- 1.4. Industrias culturales.
- 1.5. Educación y políticas públicas.
- 1.6. Identidad originaria, nacional, lo local, lo barrial.
- 1.7. Perspectiva de género.

## 4.2. Matrices institucionales de las universidades latinoamericanas analizadas

1. Análisis comparativo entre las reglamentaciones de ambas instituciones
  - 1.1. Comparación general de los principales artículos de las leyes de educación de Argentina y Colombia
  - 1.2. Comparación general de los planes de estudio de ambas carreras
  - 1.3. Comparación de los reglamentos para la elaboración de trabajos finales de ambas carreras
2. Apreciaciones acerca de las instituciones, sus normativas y documentaciones
  - 2.1. Plazos de entrega y tiempos de elaboración de los trabajos finales de grado
  - 2.2. Configuraciones docentes acerca de la institución y de sus planes de estudio
  - 2.3. Configuraciones de las instituciones por parte de las/os egresadas/os
  - 2.4. Apreciaciones en cuanto a los procesos de evaluación
3. Reproducción de estilos formativos y académicos
  - 3.1. La transformación social como misión
  - 3.2. Perspectiva social y estética
  - 3.3. Motivos de elección temática y recuperación de contenidos previos
  - 3.4. Referencias teóricas que fueron retomadas en los trabajos finales
  - 3.5. Énfasis en lo vincular: La configuración de identidades colectivas
  - 3.6. El cuerpo docente como modelo de referencia
  - 3.7. El trabajo en equipo como metodología de producción
4. Apreciaciones en cuanto a los procesos de elaboración de tesinas audiovisuales
  - 4.1. La tesina como momento de toma de decisiones y asumir los cambios
  - 4.2. Memorias y ordenamiento del tiempo
  - 4.3. Otros modos de finalizar la carrera
  - 4.4. Promoción de actividades extracurriculares durante el cursado
  - 4.5. Aprender haciendo

### **4.3. Matrices personales**

1. Enfoque en lo identitario y personal
2. Las/os testistas protagonistas en el relato
3. La pasión como aspecto movilizador
4. El entorno, lo cotidiano y lo familiar como protagonistas del relato
5. Sentidos de pertenencia

### **4.4. Matrices audiovisuales**

1. El lenguaje audiovisual como lugar de visibilización
2. El producto audiovisual para el desarrollo de la creatividad
3. La utilidad en las narrativas universitarias
4. La intencionalidad en las producciones audiovisuales
5. Circuitos de distribución y circulación de los productos audiovisuales
6. La construcción de los tipos de enunciatarios y la configuración de la identidad colectiva

### **4.5. Configuraciones profesionales en clave identitaria**

1. Proyecciones profesionales de las/os egresadas/os de Comunicación Social latinoamericanas/os analizadas/os
2. Compromiso y vinculación social como premisas prevalentes
3. Perspectiva docente sobre el campo profesional de las/os futuras/os egresadas/os

El análisis completo se encuentra en el siguiente link de acceso:  
[https://drive.google.com/file/d/1T24ioPQJVKI\\_T31zE1Qo5aYW-WuNbuHir/view](https://drive.google.com/file/d/1T24ioPQJVKI_T31zE1Qo5aYW-WuNbuHir/view)



## Capítulo 5. Conclusiones

### Resultados

En el actual contexto académico en que los estudios sociales contemporáneos privilegian las subjetividades y los testimonios de los sujetos, según observamos en nuestro estudio, toman relevancia aquellos relatos que narran la propia experiencia. Interesan aquellas narrativas que se impregnan de rasgos identitarios, las cuales responden a la intención de las/os narradoras/es por dejar una marca, *una huella de su paso por el mundo*.

De acuerdo con lo expresado, nuestro estudio estuvo inspirado en aquellos momentos *bisagra* por los que muchas/os estudiantes universitarias/os latinoamericanas/os pasan de participar en la vida universitaria en sus roles estudiantiles a iniciarse en el campo laboral asumiendo roles profesionales. En ese marco, nos focalizamos en las narrativas de aquellas/os egresadas/os que experimentaron el tránsito del último tramo de su trayecto formativo en el nivel superior educativo. Así, en este trabajo de investigación nos propusimos valorizar el carácter protagónico de las/os tesistas como voces narrativas de un pasaje de transición entre el *ser y percibirse estudiantes* hasta el *ser y percibirse profesionales*.

Por ello, indagamos las maneras de expresar y narrar aquellos procesos formativos en los que se elaboraron los trabajos finales de grado. Estudiamos los momentos de realización de tesinas de egreso que se realizaron en soporte audiovisual y tomamos dos casos testigos que son las carreras de Comunicación Social dictadas en la UNC, Argentina, y en la Univalle, Colombia. A partir de ello, realizamos entrevistas a egresadas/os que ya habían presentado sus tesinas y analizamos los audiovisuales abordando el fenómeno experiencial de la producción desde la perspectiva de sus protagonistas. Nos posicionamos desde una mirada

analítica que privilegió la actitud reflexiva de quienes aceptaron nuestra invitación a ser entrevistadas/os y contarnos sobre sus procesos, sobre aquellas transformaciones que asumieron cuando recordaron y narraron sus últimas experiencias formativas universitarias.

En torno a ello, desplegamos el siguiente interrogante central: ¿cuáles rasgos identitarios formativos pueden reconocerse en las experiencias de realización de trabajos finales audiovisuales de las carreras universitarias latinoamericanas?

A partir de allí, a lo largo de la investigación, fuimos concretando los siguientes objetivos generales: en primer término, analizamos los rasgos identitarios formativos de las/os egresadas/os argentinas/os y colombianas/os de Comunicación Social a partir de las experiencias de elaboración de sus tesinas audiovisuales de egreso; en segunda instancia, comparamos los rasgos identitarios formativos de las/os egresadas/os de Comunicación Social de las universidades Univalle de Cali, Colombia, y de la UNC, de Córdoba, Argentina.

Para ordenar el abordaje, estructuramos la publicación en cuatro encuadres: Institucional Regional, Temático, Audiovisual Performativo e Identitario.

En el *Encuadre Institucional Regional* concebimos a las instituciones educativas de nivel superior como entramados simbólicos. Identificamos y comparamos aquellos rasgos característicos de las carreras de Comunicación Social puestas en consideración y también tomamos a las/os egresadas/os como sujetos institucionalizados que pertenecen a instituciones de la educación formal universitaria latinoamericana pública. Las/os egresadas/os fueron consideradas/os actores que comparten sus experiencias con otros actores involucrados, los cuales sumamos a nuestro abordaje. Este encuadre estuvo atravesado por el marco legal y reglamentario de los sistemas educativos de ambos países puestos en consideración.

En el *Encuadre Temático* recuperamos y comparamos las temáticas que narran las tesinas audiovisuales y describimos los posicionamientos y puntos de vista desde los cuales fueron contadas. Se trata de aspectos latinoamericanos que las/os egresadas/os consideraron sobresalientes y que formaron parte de sus decisiones realizativas. Mediante la construcción de ideogramas, profundizamos en cuestiones particulares acerca del entorno sociopolítico de Córdoba, Argentina, y Santiago de Cali, Colombia, entre los años 2010-2015 desde las miradas estudiantiles.

En el *Encuadre Audiovisual Performativo* asumimos que los códigos del lenguaje audiovisual conforman la malla multimedial actual y planteamos la dimensión que provee el lenguaje audiovisual mediante la cual las/os egresadas/os no solo se expresan en sus tesinas, sino que se configuran en clave identitaria. En este punto, desde una perspectiva experiencial, resaltamos el carácter performativo del lenguaje audiovisual, el cual, mediante sus atributos enunciativos consideramos inherente a la formación de las/os comunicadoras/es sociales. Este encuadre también estuvo atravesado por las tradiciones audiovisuales de las universidades analizadas.

En el *Encuadre Identitario* realizamos un abordaje complejo que vinculó la concepción de la memoria y la identidad como reconstrucción del recuerdo de las experiencias formativas pasadas y la configuración de la proyección de futuro profesional. A partir de analizar las experiencias de realización de tesinas audiovisuales en clave de construcción narrativa de la identidad, rastreamos huellas de sentido e identificamos algunos rasgos identitarios formativos de las/os egresadas/os objetos de estudio de esta investigación.

Concluimos que el realizar las tesinas en soporte audiovisual permite condensar determinados rasgos identitarios de quienes las elaboraron. Además, en los procesos identitarios del *devenir profesionales de la comunicación*, no solo influye la formación formal universitaria, sino que también se ponen en juego las experiencias previas que las/os estudiantes desempeñaron en otros ámbitos de sus vidas. Se trata de un proceso de configuración enmarcado en el campo formativo de la disciplina de la Comunicación Social. Hecho que ocurre en dos realidades institucionales regionales que son similares, pero no iguales. En este punto cabe la aclaración que a lo largo de toda la investigación prevalecieron las premisas de privilegiar la voz de las/os egresadas/os como protagonistas de los procesos de realización de tesinas audiovisuales de Comunicación Social y también elaborar una investigación en clave comparativa.

## **Comparativa general entre ambas instituciones**

El análisis comparativo nos llevó a percibir que las diferencias entre ambas instituciones no son tan sustantivas, en ese sentido, advertimos algunas variantes en cuanto a tres grandes ítems: la autodescripción institucional, algunos atributos relevantes en la formación previa, los tó-

picos audiovisuales prevalentes y algunos rasgos de la tradición universitaria latinoamericana.

Como *autodescripción institucional de la carrera*, observamos que mientras la FCC-UNC, se autodescribe como una institución que concibe a la comunicación como inherente a todo proceso humano, aborda el estudio de la comunicación vinculando la teoría y la producción “como práctica social, histórica y cultural” (Plan de estudios FCC-UNC, 1993). Esta carrera apunta a formar unas/os profesionales que puedan asumir su labor en medios, proyectos e investigaciones en Comunicación Social; por su parte, la FAI-Univalle se propone formar profesionales que tengan la capacidad para comprender lo que acontece a la comunicación para proponer estrategias acordes a las necesidades colombianas. E incorpora la especificidad latinoamericana de la disciplina. Se trata de una institución con tendencia a la gestión cultural y la promoción de la participación ciudadana.

En tanto, cuando las/os egresados se refieren a la *formación previa*, en ambas instituciones la perspectiva social y de denuncia aparece con fuerza. Junto a ello, también prevalece la tendencia a la empatía, el compromiso y protagonismo en las narrativas. A su vez, en los últimos años, la universidad colombiana se está inclinando hacia una impronta artística y estética muy importante. Por su parte, las/os docentes de ambas instituciones coinciden en que la formación previa preponderante es aquella que fomenta la lectura y escritura, los paradigmas de las ciencias sociales y la producción periodística. Además, surgen algunas diferencias en cuanto que la FCC-UNC privilegia aquellos contenidos y prácticas referidas a la planificación y ejecución de proyectos y productos de comunicación; siendo que la FAI-Univalle hace hincapié en lo artístico y estético. Finalmente, con respecto a los procesos de elaboración de trabajos finales, las/os docentes de la FCC-UNC reconocen que la mayor dificultad de las/os tesisistas, la tuvieron en la escritura de estilo académico, el desarrollo metodológico y los aspectos referidos a la técnica audiovisual. En cuanto a la FAI-Univalle, las/os docentes consideran que, a los temores e incertidumbres típicas que toda/o tesisista vive en esta etapa, se le suman las limitaciones regionales provocadas por el conflicto armado.

En cuanto a los *tópicos prevalentes*, observamos que en las narrativas audiovisuales de ambas instituciones analizadas aparece como central la *identidad originaria, nacional, lo local, lo barrial*. En una instancia secundaria, en los casos que estudiamos de la FCC-UNC priman los tópicos



que categorizamos como *industria cultural*, mientras que en las tesinas que analizamos de la FAI-Univalle, prevalecen aquellos que se refieren a *conflictos bélicos, territoriales y violencia y el modelo político-económico*.

Finalmente, de los testimonios relevados en campo, tomamos *algunos rasgos de la tradición universitaria latinoamericana*. En la FCC-UNC prevalece la escritura académica por sobre la producción audiovisual, mientras que en la FAI-Univalle sobresale lo audiovisual. Sin embargo ambas instituciones concuerdan en consolidar el patrimonio audiovisual como atributo identitario y resguardo de la memoria colectiva e institucional.

De acuerdo a lo expresado, mostramos el siguiente cuadro comparativo en el que pudimos condensar las disimilitudes y semejanzas más significativas para este estudio:

## **Percepciones desde la institución y la carrera**

### *Autodescripción institucional de la carrera*

- FCC-UNC. “La comunicación es un complejo proceso humano que involucra todos los órdenes de la vida. En la Facultad de Ciencias de la Comunicación se aborda el estudio de la comunicación desde la teoría y la producción como práctica social, histórica y cultural” (Plan de estudios FCC-UNC, 1993)”.

- FAI-Univalle. “El programa se propone formar profesionales capaces de comprender los procesos de la comunicación y los problemas que de allí se derivan, así como de proponer estrategias acordes con las necesidades y demandas de la sociedad colombiana. El programa académico tiene como propósito formar comunicadores sociales que estén en capacidad de comprender los procesos y problemas de la comunicación y aportar estrategias acordes con las necesidades y las demandas sociales. Valorar, recuperar y estimular procesos de producción cultural en diferentes medios de comunicación para ámbitos sociales específicos. Contribuir al conocimiento de la pluralidad y especificidad de los modos de comunicación existentes en América Latina, el país y las regiones que lo constituyen. Desarrollar una formación académica ligada a la constitución de proyectos específicos en el ámbito de la comunicación (Programa Académico FAI-Univalle, 1997).

### *Perfil dell/a egresada/o*

- FCC-UNC. “La Licenciatura en Comunicación Social permite a

los estudiantes desempeñarse en distintos ámbitos laborales y académicos: Medios de comunicación: productor, conductor, periodista en medios gráficos, radiofónicos, televisivos y/o digitales. Proyectos de comunicación: colaboradores y asesores en políticas de comunicación en instituciones públicas o privadas. Comunicación institucional/organizacional: planificación y ejecución de planes de comunicación interna y externa trabajando en el desarrollo de contenidos de productos (gacetillas, newsletters, folletos, redes sociales, etc.), Investigación en comunicación social: planificadores, conductores y evaluadores de investigaciones sociales para diversos proyectos. Publicidad: creadores, programadores, ejecutores y/o evaluadores de campañas comunicativas, publicitarias, etc.” (Plan de Estudios FCC-UNC, 1993).

- FAI-Univalle. “Los profesionales egresados del programa de Comunicación Social pueden desempeñarse en diferentes áreas de la comunicación (producción audiovisual, periodismo escrito, radial o televisivo, diseño y ejecución de proyectos de comunicación en el ámbito educativo), así como formar parte de grupos interdisciplinarios que realicen trabajos de gestión cultural, desarrollo comunitario e investigación social, tendiente al mejoramiento de las condiciones de vida y al fortalecimiento de la participación ciudadana, en los que puedan desempeñar su labor como comunicadores sociales” (Programa Académico FAI-Univalle, 1997).

## **Formación previa**

### *Expresiones de las/os egresadas/os*

- FCC-UNC. Para muchas/os egresadas/os lo aprendido en su paso por la academia no fue suficiente y reconocieron que sin la experiencia extracurricular adquirida en otros ámbitos, no podrían haber realizado el trabajo final. De todas maneras, a pesar de estas carencias, existen instancias en las cuales las/os estudiantes encuentran diferentes modos de acceder a los mismos. Se observa una influencia en la perspectiva social y de denuncia.

- FAI-Univalle. Por lo general, los trabajos finales de la FAI-Univalle poseen una importante impronta en Ciencias Sociales y muestran gran influencia por parte de Jesús Martín Barbero. Además en los últimos años hay trabajos que van mostrando estilos influenciados por corrientes artísticas.

### *Expresiones de las/os docentes*

- FCC-UNC y FAI-Univalle. Para las/os docentes de ambas facultades, algunas de las motivaciones que influenciaron en los momentos de elaboración de tesinas fue el interés por aplicar conocimientos previos obtenidos del plan de estudios que ofrece la carrera. Materias del tipo de producción, talleres de lectura y escritura y las referidas al ejercicio del periodismo y a la investigación en Ciencias Sociales.

- FCC-UNC. La pertinencia de las/os comunicadoras/es alcanza un proceso abarcativo de planificación y ejecución de los productos comunicacionales.

- FAI-Univalle. Privilegio de lo estético, artístico y experiencial de la narrativa audiovisual.

### **Percepciones acerca del Trabajo Final de egreso**

- FCC-UNC y FAI-Univalle. Para las/os egresadas/os de ambas facultades, la tesina es un requisito a través del que se condicen varias variables: recibirse, aprender, condensar lo aprendido, dar a conocer una problemática social y aportar a la comunidad en visibilizarla.

El proceso de tesina es la primera experiencia en aprender a asumir responsabilidades y tomar decisiones por cuenta propia: desde la consecución de un director de tesis, hasta la formación de equipos técnicos y teóricos, todo es un “trabajo artesanal”, el cual va diseñando una modalidad de trabajo profesional luego del egreso. El modo en que las/os tesistas ordenan sus procesos de elaboración de tesinas comienza a sentar las primeras formas de asumir la profesión. En estos procesos, las/os tesistas van ensayando modos de trabajar como profesionales y comienzan a diseñar particularidades del campo profesional.

- FCC-UNC. En los procesos de elaboración de tesinas prevalecen las dificultades en torno a la escritura de un trabajo académico, lo metodológico y lo técnico.

- FAI-Univalle. El proceso de elaboración de los trabajos finales en la FAI-Univalle está muchas veces condicionado con factores contextuales que refieren a hechos de violencia: muchas/os egresadas/os tuvieron que sortear varios obstáculos: en primer lugar, a los temores e incertidumbres típicas que toda/o egresada/o vive en esta etapa, acompañado a limitaciones por parte del cuerpo docente y temores por el conflicto armado.

## **Acerca de los productos audiovisuales. Tópicos prevalentes**

En ambas facultades se da preponderancia en tratar la Identidad originaria, nacional, lo local, lo barrial.

### *Atención al entorno*

- FCC-UNC. El tópico que prevalece en segundo lugar es industria cultural (recordemos que en el año 2009 se sancionó la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, LSCA conocida como Ley de Medios, una ley que establece las normas para regir el funcionamiento y la distribución de licencias de los medios radiales y televisivos en la República Argentina).

- FAI-Univalle. El tópico que prevalece en segundo lugar es conflictos bélicos, territoriales y violencia y modelo político-económico (recordemos que en el año 2012 se dieron los Acuerdos de Paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP).

### *Empatía, compromiso y protagonismo en las narrativas*

Las tesinas muestran mayor involucramiento en las/os protagonistas de las historias que en los temas en sí. Se observa un involucramiento de las/os realizadoras/es hacia las/os entrevistadas/os, lugareñas/os, quienes viven en carne propia las temáticas que relatan. Privilegio de los primeros planos, planos detalle de los rostros y gestos de quienes se entrevista. Profundo interés por hablar sobre lo propio, reivindicar aquellos elementos de identificación con un grupo, comunidad o procedencia determinada. Se privilegia el interés por narrar acerca de sus gustos, intereses y anhelos. Se cuentan los hechos históricos a partir de las propias experiencia de las/os realizadoras/es. Surgen como novedad los relatos cuyas/os protagonistas son familiares de las/os egresadas/os: padres, madres, abuelas/os, tías/os, abuelas/os, amigas/os. Estas elecciones responden al interés por sentirse protagonistas de aquellas historias que sobrepasan lo familiar y también como la manera de insertarse en una problemática regional; al tiempo de colocarse en un plano protagónico por poseer lazos vinculares.

## **Tradición latinoamericana**

- FCC-UNC. Para el caso argentino podemos mencionar los aportes de Héctor “Toto” Schmucler y Aníbal Ford y en particular referentes en la conformación de la carrera en Córdoba, tales como Marita Mata.

En la tradición de la FCC-UNC prevalece la escritura académica por sobre la elaboración de un audiovisual. Esto repercute en las inten-

cionalidades de las/os egresadas/os al realizar sus tesinas, en la escasa circulación de los materiales y en los procesos de evaluación.

- FAI-Univalle. Sus aulas acuñaron el tránsito de teóricos referentes latinoamericanas/os al campo de la comunicación. Para el caso de Colombia, podemos mencionar a Jesús Martín Barbero y al cineasta Luis Ospina.

La tradición audiovisual de la FAI-Univalle se reproduce tanto a partir de las competencias de los docentes (muchos son documentalistas) y de los trabajos que se presentan como tesinas. Prevalece la meta en exponer y circular el material. En esa línea muchas producciones son individuales. Se observa un involucramiento mayor de los docentes tutores, quienes recuerdan nombres y situaciones puntuales de sus estudiantes.

### **Acciones que resguardan el archivo audiovisual como memoria institucional**

- FCC-UNC. Catálogo de las producciones audiovisuales que se realizan desde la carrera de Comunicación Social. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo por la profesora Mariela Parisi, cuya publicación se titula “Nuevas miradas en la pantalla. Consolidación del documental desde el espacio universitario (Córdoba, 2001-2011)” (2015).

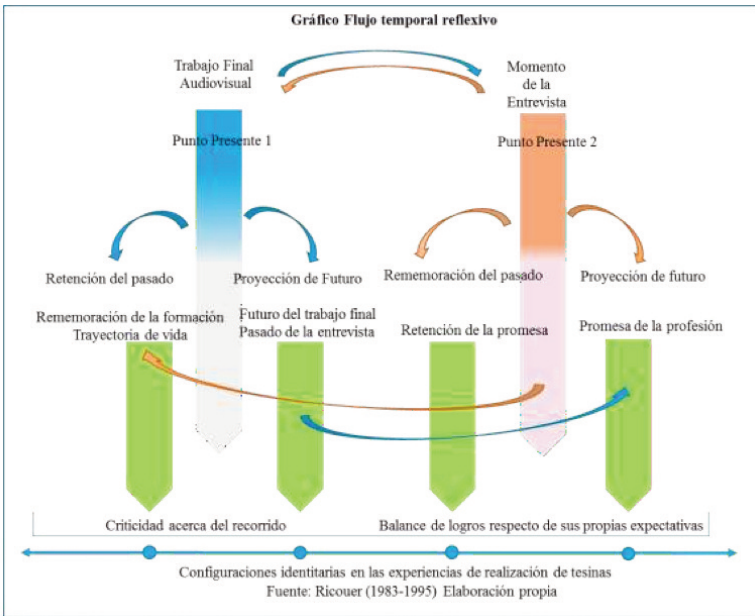
- FAI-Univalle. Catálogo de las producciones audiovisuales que se realizan desde la carrera de Comunicación Social. Tal es el caso de la indagación propuesta por el profesor Ramiro Arbelaez, cuyo producto de investigación es el libro titulado *40 Años audiovisuales: 40 años de audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad de Valle* (2015).

### **Flujo temporal reflexivo**

Como argumentamos, tomamos las experiencias de realización de tesinas audiovisuales como un recorrido en el que prevalecen las conformaciones identitarias formativas. De acuerdo con ello, pensamos que, en el flujo temporal que abarca estos procesos formativos, existen dos puntos que podemos considerar como *momentos presentes*. Un primer momento presente está conformado por el trabajo final de egreso y otro es el momento de realización de las entrevistas. Entonces, cada momento presente está acompañado por su pasado, como recuerdo, como retención, el cual también posee el influjo del futuro como proyección.

El primer punto que tomamos como presente es el de la entrega del

trabajo final audiovisual. En ese momento en el que las/os tesistas entregaron sus trabajos, tomaron como referencia aspectos de su pasado. Se trató del recupero de su pasado académico y, también, del personal. En referencia al futuro, también incorporaron elementos emparentados con sus trayectorias formativas y con sus propias proyecciones y aspiraciones. Al sistematizar el modelo de análisis que hemos realizado, aportamos como conclusión el siguiente esquema que puede ser aplicado en cualquier estudio que se sostenga en entrevistas que hablen sobre producciones o trayectos de vida previos.



De acuerdo a lo que graficamos, consideramos que las experiencias de realización de tesinas audiovisuales analizadas implican procesos que configuran identidades. Estas configuraciones se dan en un doble flujo temporal reflexivo que involucra dos puntos presentes: el punto presente 1, momento en que las/os egresadas/os presentaron sus tesinas audiovisuales y también el punto presente 2, momento en que fueron entrevistadas/os para esta investigación. En ambos momentos las/os egresadas/os retoman cuestiones de su pasado y a la vez realizan proyecciones de futuro. En el momento presente 1, hay una retención del pasado (en la

que existe una rememoración de la formación y de la trayectoria de vida) y también una proyección de futuro en tanto futuro del trabajo final; en simultáneo al pasado de la entrevista realizada en el punto presente 2.

Luego, en el punto presente 2, la rememoración del pasado aparece como la retención de la promesa y la proyección de futuro como la promesa de la profesión. En todo el flujo temporal reflexivo prevalece la criticidad acerca del recorrido y los balances de logros respecto de las propias expectativas que tuvieron las/os egresadas/os.

Como hemos visto en el *Encuadre identitario*, el concepto de *flujo narrativo* sigue la mirada identitaria de Ricoeur (1983, 1995). Se trata de un distanciamiento crítico respecto de estos momentos de elaboración de tesinas.

El gráfico de arriba muestra el modo en que se desarrollan las configuraciones identitarias en las experiencias de realización de tesinas audiovisuales. Se trata del flujo temporal reflexivo que habilita procesos de reflexión en los cuales el tiempo se presenta como una variable definitoria. Desde la perspectiva de Ricoeur (1983, 1995), asumir el tiempo como retención del pasado, rememoración y proyección del futuro permite traspasar los pasajes formativos con una mirada crítica acerca del recorrido transcurrido y, también, realizando un balance acerca de los logros de las propias expectativas.

El análisis realizado nos permitió dar cuenta de la relación de las dos variables principales trabajadas en esta investigación, es decir, *experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales y rasgos identitarios formativos*. A continuación, presentamos los resultados a los que hemos arribado:

## **Experiencias de realización de tesinas audiovisuales como actos performativos en clave identitaria**

Luego del abordaje planteado en el *Encuadre Identitario*, observamos que, en las instancias finales de las carreras universitarias, las tesinas audiovisuales adquieren el carácter performativo oportuno que acompaña el tránsito de quienes finalizan sus procesos como estudiantes y las/os conduce como próximas/os profesionales de la comunicación. De acuerdo a los casos analizados, consideramos que el *devenir profesional de la comunicación* encuentra su momento constitutivo al realizar las tesinas de final de cursado. Consecuentemente, la primera línea de sentido de nuestras conclusiones apunta a que las experiencias de realización de tesinas audiovi-

suales son actos performativos que configuran las identidades de las/os futuras/os comunicadoras/es sociales puestas/os en estudio.

En las experiencias concretas del decir, del enunciar, del hacer, del proponer un audiovisual, del elegir un audiovisual como propuesta de finalización de la carrera universitaria, pero además de desarrollarlo de determinada manera (con determinadas temáticas, modos, géneros), allí finalmente las/os egresadas/os incluidos en nuestro corpus, hacen una puesta de proyección de una identidad formativa específica de comunicadoras/es sociales que habitan Latinoamérica. Ellas/os, como protagonistas, configuran sus identidades en relación con sus trayectos formativos, trayectorias de vida y sus proyecciones de futuro. A través de estas tesinas audiovisuales, las/os tesistas expresan y se apropian acerca de qué es ser una/n comunicadora/r social en la región latinoamericana. Es decir que, en el proceso del producir una tesina, también se *autoproducen*, se autoconstituyen en profesionales de la comunicación. Haciendo una tesina comienzan a asumir rasgos profesionales. Estas experiencias son una síntesis de una construcción identitaria formativa.

Se observa que, en las narrativas audiovisuales analizadas, prevalece el interés de las/os egresadas/os por sentirse protagonistas de las historias que narran. De esa manera, las/os realizadoras/es, sujetos reales, configuran ciertos enunciadores para hilar sus relatos. En estas instancias enunciativas, asumen roles del equipo realizativo (camarógrafas/os, cronistas, presentadoras/es). Se trata de decisiones que tomaron quienes construyeron el relato. Pero también, en los relatos audiovisuales analizados, se tornan protagonistas los lugares, las locaciones, las tradiciones, costumbres, personalidades, entrevistadas/os, y constituyen un modo en que las/os realizadoras/es se apropian del producto audiovisual. Además, optan por narrar historias motivadas por intereses propios y se interesan por valorizar sus orígenes, cuestiones que forman parte de sus trayectorias de vida. Estas afirmaciones se condicen con la propuesta teórica de Ricoeur (1983, 1995) y ese marco teórico nos permitió observar procesos de construcción identitaria a partir de las narrativas audiovisuales incluidas en el corpus. Al momento en que *narran* sus historias, las/os egresadas/os de Comunicación Social también *narran*. Además, cuando narran sus propias biografías o las vidas de las/os otras/os, también dan cuenta de su compromiso con el contenido, las/os personajes, lugares y tiempos del relato, ubicándose en el lugar de protagonistas de sus narrativas.



Como se trabajó especialmente en el *Encuadre audiovisual formativo*, la percepción de las/os egresadas/os respecto del proceso de realización de tesinas audiovisuales es un momento de toma de decisiones. Se trata de decisiones en las que prevalecen los gustos e intereses de sus productoras/res. El trabajo final de la carrera y sus condiciones de producción (Verón, 1987) implican la puesta en escena de emociones. La tesina es movilizadora de emociones, revisiones, proyecciones y reflexiones. En cuanto a las posteriores reflexiones que realizaron las/os egresadas/os seleccionados para esta pesquisa, ellas/os atribuyen sus aciertos tanto a cuestiones que surgieron en el proceso como al producto final.

Nuestras indagaciones nos llevan a concluir que la tesina no es un examen más: se trata de un proceso formativo que implica reflexiones y aprendizajes, donde se condensa un cierre de ciclo lectivo y, en paralelo, una apertura al campo profesional. El recupero del conocimiento y la formación previa es un aspecto que puede observarse tanto en el proceso de realización como en el producto final audiovisual. A su vez, por tratarse de un producto que surge por disposiciones académicas, sus narrativas remiten a estas y a otras condiciones de producción.

También, en cuanto al audiovisual, podemos agregar que se trata de un lenguaje y soporte elegido como el modo de visibilizar problemáticas sociales y como una manera en la que pueden vehicularse algunos rasgos de la profesión. Bajo las diferentes elecciones de planos, sonidos, encuadres, las/os tescistas configuran sus identidades. También, el modo en el que se representan las historias remite a determinados sujetos reales quienes, a su vez, han establecido determinadas relaciones tanto con el relato mismo como con las condiciones de producción en clave formativa y regional. Por ello, decimos que esta investigación repasa en los sentidos construidos de quienes, a su paso por la academia, también se proyectaron profesionalmente.

La identificación con un rol en el equipo de trabajo, también expresada en las entrevistas, da cuenta del énfasis puesto en los vínculos entre pares. En los casos de Argentina prevalecen los trabajos finales que fueron realizados de a pares (Pierella, 2014), mientras que en la mayoría de los de Colombia fueron realizados de manera individual.

## **Emergencia de rasgos identitarios**

Además, al concluir esta investigación, damos cuenta de que el análisis

desarrollado nos permite concluir que el proceso de realización de las tesinas audiovisuales es una transición que va de los roles estudiantiles hacia los roles profesionales, y que la tesina como producto académico permite ir más allá del mero informe que condensa una trayectoria. Trabajar audiovisualmente en un mundo en donde las imágenes han invadido todos los aspectos de nuestras vidas supone, para las/os futuras/os comunicadoras/es, *hacer cuerpo*, apropiarse y experimentar las lógicas comunicacionales actuales. Estas experiencias de realización audiovisual permiten acercarnos a una instancia que excede la mera creación académica. Posibilita expandir las maneras de mostrar y ver a aquellas personas, lugares, espacios, situaciones, colectivos, pasados, presentes y futuros; en fin, mostrar identidades, configurar maneras de ser y provocar y experimentar transformaciones. Estas indagaciones hacen evidentes los intereses de muchas/os egresadas/os en contar sus vidas, en mostrarse como sujetos que se constituyen a través de lazos sociales y del entorno. Esto se ve en las adscripciones identitarias que las/os egresadas/os dejan traslucir en sus trabajos de carrera puestos en análisis. Ellas/os toman la oportunidad para contar de dónde vinieron, las características de sus allegadas/os, sus orígenes familiares, sus intereses y conflictos personales.

El abordaje multidimensional que hemos emprendido nos permite concluir que estas tesinas audiovisuales se inscriben en las lógicas de las culturas comunicacionales actuales y, así, permiten encoger la brecha entre las teorías, las prácticas y las técnicas. A su vez, hacen posible experimentar la profesión con los desafíos propios que ello implica; desafíos necesarios para el devenir de las/os futuras/os egresadas/os. Los formatos de tesinas audiovisuales que las/os tesistas diseñaron, todavía ajenos a la *vida profesional*, adquieren relevancia a la hora de poner en práctica, poner el cuerpo y brindan la posibilidad de que se comiencen a practicar ciertas habilidades para el ejercicio profesional inmediato. Atendiendo a las lógicas del ámbito de la educación superior como espacio performativo de aprendizaje es preciso crear dinámicas pedagógicas que apunten a las memorias, prácticas, matrices y expectativas de quienes protagonizan estos recorridos formativos.

Es recurrente que en los relatos universitarios analizados aparezcan como protagonistas estudiantes de escuelas públicas, comunidades indígenas, vecinas/os de barrios populares, víctimas del accionar de las fuerzas de seguridad y paramilitares, trabajadoras/es de entidades del

Estado, voluntarias/os de organizaciones sociales. Observamos que el interés está puesto en valorizar las opiniones y visiones de quienes regularmente no tienen oportunidad de expresión. Estos colectivos ocupan un rol protagónico como un modo de realizar un aporte a la sociedad y brindarles la posibilidad de ofrecer los dispositivos técnicos y conocimientos académicos para comunicar las problemáticas cotidianas, dándoles visibilidad. De acuerdo con ello, observamos un intercambio de mutuo beneficio: el material filmico es el insumo para que las/os estudiantes puedan recibirse y proyectarse profesionalmente; en simultáneo, quienes han transitado sus estudios en la educación pública encuentran un modo de devolución de sus saberes hacia la comunidad.

En estos intercambios entre tesis y protagonistas del relato, existen intenciones por contar desde las visiones e interpretaciones de las/os involucradas/os: darles voz y que sean ellas/os quienes cuenten *aquello que les pasa* como un modo de empatizar con las problemáticas sociales y narrarlas. Visibilizar problemáticas sociales, mostrar historias de personalidades locales que de alguna manera han marcado nuestra historia y nuestro presente y que forman parte de nuestra identidad colectiva, denunciar cuestiones ambientales que perjudican el territorio regional, entre otras cuestiones, son parte constitutiva de las temáticas elegidas que hemos analizado.

Además, el análisis aplicado a los audiovisuales propicia la construcción y resguardo de la memoria colectiva. En relación con ese aspecto, advertimos que en ocasiones la cámara se torna una herramienta de lucha, de registro de lo cotidiano, como elemento de construcción de la identidad colectiva y como dispositivo para ser protagonistas en la construcción de la memoria.

Como explicamos, esta investigación tomó como lapso temporal los años 2010-2015 y se interesó por indagar las maneras de contar y expresarse de egresadas/os que, como mínimo, tenían dos o tres años de recibidas/os<sup>1</sup>. Al consultarles acerca de los modos en que culminaron sus carreras universitarias, sus procedimientos de elaboración de trabajos finales y sus perspectivas de futuro profesional, muchas/os egresadas/os recordaron momentos, vivencias y experiencias de sus pasados, sus infancias, sus lugares de origen, sus pasos por las escuelas secundarias, el contacto con sus familiares, como un modo de *retomar sus esencias, sus*

---

<sup>1</sup> Recordemos que el trabajo de campo se realizó en el año 2018.

*inicios*. Observamos que, en cuanto a la autodefinición identitaria, existe un marcado sentido de pertenencia, apropiación y recupero de experiencias pasadas así como un énfasis en lo vincular como condicionamiento de realización. La pasión es la fuente movilizadora tanto del proceso como del producto final. Los gustos e intereses estimulan todas las etapas del proceso realizativo: en los momentos previos, al pensar el tema del audiovisual, durante el trabajo en equipo y, finalmente, tanto en la evaluación como en las reflexiones posteriores y en los circuitos de circulación del material audiovisual.

El corpus analizado nos permite concluir que prevalecen la transformación social, el compromiso y el fomento de los vínculos y que el pensamiento latinoamericano se observa en el privilegio del entorno cercano, lo cotidiano y lo familiar. A lo largo de la investigación, notamos que existe una mirada comprometida ante los acontecimientos del entorno; lo cual si bien es claro que al tomar entrevistas a quienes quisieron opinar, sabemos que existe una tendencia entre los egresadas/os más comprometidas/os en responder, ya que están dispuestos a seguir pensándose, pensando la formación. Sabemos que quienes accedieron a participar de esta investigación son aquellas personas más comprometidas ya sea con la universidad donde cursaron sus estudios, la temática abordada en los films, la universidad a la que pertenece la autora de esta investigación o intenciones del tipo personal y/o profesional, por lo que en nuestra investigación la categoría del *compromiso* tomó relevancia.

### **Privilegio del entorno, lo cotidiano y lo familiar como protagonistas del relato**

A lo largo de los capítulos de esta publicación, demostramos que, a pesar de las diferencias encontradas tanto en las distintas propuestas académicas como en los diferentes audiovisuales, vemos que existe un común denominador en cuanto a la variable rasgos identitarios formativos. De acuerdo con esta línea de sentido, podemos decir que las/os egresadas/os de Comunicación Social de las universidades puestas en comparación privilegian el entorno, lo cotidiano y lo familiar como protagonistas del relato. A partir del abordaje, observamos hitos de apropiación (Cicalese, 2008) en tanto prevalece el interés personal, el sentido de pertenencia y el recupero de experiencias pasadas. Aparecen también hitos de motivación no racional de las prácticas (Cicalese, 2008) que naturalizan cier-

tas elecciones asumidas en sus desarrollos de formación. Además, existen hitos de continuidades y cambios (Cicalese, 2008), los cuales se emparentan con los conceptos de Ricoeur (1983, 1995) de mismidad, ipseidad y alteridad. En ellos, prevalece la pasión como movilizadora de ciertas prácticas formativas. Hacen énfasis en la valorización del entorno cercano, de la subjetividad y del lugar de origen. Por otra parte, en los casos analizados adquiere relevancia el interés por crear *algo propio*. En este aspecto, advertimos ciertos condicionamientos identitarios de producción que hacen énfasis en el enfoque identitario y personal.

A partir de los análisis realizados y de acuerdo con lo argumentado en el *Encuadre audiovisual performativo*, observamos que las instancias formativas finales se identifican, fundamentalmente, en el ímpetu en *aprender haciendo*. Se trata de procesos que poseen momentos en los que las expectativas de las/os egresadas/os se tornan en la necesidad por *contarse como protagonistas y ser parte*; instancias de producción que muchas veces están motivadas por la intención de trascender e innovar. De acuerdo a lo relevado, observamos que, en la elaboración de tesinas, se gestan diferentes actitudes y emociones ante el trabajo final. Surgen expectativas que se concretan y otras que, en ocasiones, no; también se someten a instancias de corrección, las cuales son vividas de diferente manera por parte de las/os egresadas/os. Para algunas/os egresadas/os se trata de experiencias que son interpretadas como limitaciones a superar.

En el *plano identitario*, se trata de un proceso impregnado por la pasión y el gusto por el trabajo, un momento en el que por primera vez las/os egresadas/os ocupan el lugar de productoras/es, en donde son ellas/os mismas/os quienes toman sus propias decisiones. Por poseer características identitarias, estos procesos presentan variadas maneras de experimentarse, interpretarse y de recordarse. Por tratarse de un recorrido que se va transitando *en la marcha*, son las/os mismas/os protagonistas quienes toman la posta y reflexionan sobre él. Las/os egresadas/os entrevistadas/os piensan que es acertado realizar un trabajo que esté al alcance de uno, partir de los antecedentes de trabajo, producir algo útil, cuidar la estética, pensar en las audiencias y, al mismo tiempo, realizar un trabajo que se acerque a la comunidad. Asimismo, se trata de una instancia de aprendizaje que debe comenzar a estructurarse desde los años previos. En ese punto, las/os egresadas/os sugieren que sería conveniente idear modos diferentes de concretar la finalización del grado y propiciar actividades extracurriculares durante el cursado de la carrera.

## Imaginario acerca de la proyección profesional

El estudio llevado a cabo, nos permitió identificar algunos imaginarios acerca de la proyección profesional.

En la mayoría de las obras audiovisuales aparecen las/os realizadoras/os de algún modo. En este aspecto, podemos ver que las/os realizadoras/es encuentran oportunidad de mostrarse ante cámara. Lo hacen mencionando sus roles en los créditos, también mostrándose como personajes y parte del equipo técnico de realización audiovisual, aparecen de algún modo sosteniendo la cámara, los micrófonos, también mediante intervenciones sonoras, con el uso de la voz en off u ocupando el rol de entrevistadoras/es. Entre los roles dentro del proceso productivo del audiovisual más sobresalientes, se encuentran: camarógrafas/os, guionistas, productoras/es, directoras/es, conductoras/es, movileras/os, entrevistadoras/es, talleristas, documentalistas, actrices y actores en las dramatizaciones.

En cuanto a la actividad laboral que las/os recientes egresadas/os realizan, se encuentran los quehaceres vinculados a la comunicación; incluso resalta que algunas/os de las/os egresadas/os entrevistadas/os, ya habían comenzado sus prácticas en sus etapas como estudiantes. Además, varias/os de las/os egresadas/os entrevistadas/os han realizado viajes a otras provincias o al exterior y en sus destinos algunas/os han desarrollado actividades laborales diferentes a las relacionadas con la carrera. Otras/os, desde zonas diferentes a la originaria, ejercen la profesión y trabajan en medios de comunicación. Por su parte, hay numerosas/os egresadas/os que se dedican a la docencia y una minoría aún continúa estudiando otras carreras universitarias.

Destacamos, además, que hubo planteos por parte de las/os entrevistadas/os acerca del ejercicio profesional. En varias respuestas las/os egresadas/os reconocen que en muchas ocasiones el anhelo en realizar la profesión queda trunco debido a la falta de trabajo o a la precarización laboral. Aunque la Ley de Medios actual, por ejemplo, en el caso de Argentina, pregona la producción local. Esta producción local, en definitiva, se reduce a productoras grandes que ofrecen el trabajo precarizado y en modalidad freelance. Hay poca oferta laboral a egresadas/os que se encuentran ejercitando sus primeras experiencias profesionales. De pronto, ponen todas sus expectativas en las posibilidades de realizar sus objetivos con el título profesional que han logrado; finalmente terminan

trabajando en mantenimiento de redes sociales o en call-centers. Para el caso de Colombia, sucede con similares características y, por ello, varias/os egresadas/os deciden mudarse a la capital o a otros países en busca de estudios y trabajo profesional.

## **Matrices latinoamericanas**

El abordaje realizado nos permitió delinear configuraciones de lo latinoamericano e identificamos los ideogramas más relevantes. En el *Encuadre Temático*, luego del análisis de los audiovisuales, hallamos temáticas prevalentes, posicionamientos asumidos por las/os egresadas/os acerca de hechos que sucedieron entre los años 2010 y 2015. En este punto, podemos mencionar los siguientes ideogramas recurrentes: *Modelo político-económico*, *Conflicto socioambiental*, *Conflictos bélicos, territoriales y violencia*, *Industria cultural*, *Educación y políticas públicas*, *Identidad originaria, nacional, lo local, lo barrial* y *Perspectiva de género*.

Asimismo, observamos que la categoría prevalente es la referida a la *Identidad originaria, nacional, lo local, lo barrial* y la que se mantiene constante a lo largo del período estudiado. Luego le siguen *Industria cultural*, *Educación y políticas públicas*, en el caso de Argentina, y *Conflictos bélicos, territoriales y violencia*, y *Modelo político-económico*, para el caso de Colombia.

## **Matrices institucionales de las universidades latinoamericanas analizadas**

Tal como lo explicamos en el *Encuadre Institucional Regional*, hallamos dos líneas principales de configuraciones de las instituciones educativas latinoamericanas: por un lado, una línea teórica común que se emparenta con la corriente latinoamericana de la Comunicación: intervención, cambio social, visión crítica; y, por otro lado, otras perspectivas particulares tales como la formación previa en audiovisual para el caso de la FAI-Univalle, por ejemplo. Además, surgen otras variables de intervención con las problemáticas de interés, las agendas de época, el entorno sociopolítico, entre otras.

A partir de los casos estudiados, vimos que no es lo mismo realizar un producto audiovisual en la FAI-Univalle donde, desde sus inicios, las/os estudiantes saben que van a realizar un producto de este tipo como

tesina final de sus estudios, ya que la misma institución así lo promueve. En el otro extremo, al trabajar con la FCC-UNC, observamos que se trata de una institución que contiene una impronta más de investigación científica y los trabajos finales suelen emparentarse con informes periodísticos. Con base en una serie de hallazgos del análisis comparativo, observamos que en las experiencias de realización de tesinas audiovisuales y en los productos en sí, coexiste la reproducción de matrices de aprendizaje con cuestiones que emergen de trayectorias personales.

Con respecto a las matrices institucionales, podemos identificar que prevalece un cierto enfoque en lo vincular y personal: los trabajos poseen una impronta personal que traspone todo género audiovisual, se priorizan las alusiones a temáticas que interpelan a las/os tesistas y, también, aquellas que refieren a sus pares, al trabajo entre colegas, compañeras/os. En referencia a la prescripción reglamentaria, se trata de documentaciones que cumplen la función de acompañar y guiar el funcionamiento académico de elaboración de tesina. A partir del análisis, también observamos que en las diferentes tomas de decisiones de las/os tesistas, existe influencia por parte del cuerpo docente. Esto se da en diferentes instancias académicas ya sea en los modos de trabajar, en las temáticas elegidas y las argumentaciones expresadas por las/os propias/os egresadas/os. Por ejemplo, con respecto a las elecciones de estilos narrativos, mientras que en la FCC-UNC prevalece lo expositivo y periodístico; en la FAI-Univalle son recurrentes las narrativas biográficas y experimentales.

### **Matriz identitaria de formación de las/os comunicadoras/es sociales latinoamericanas/os analizadas/os**

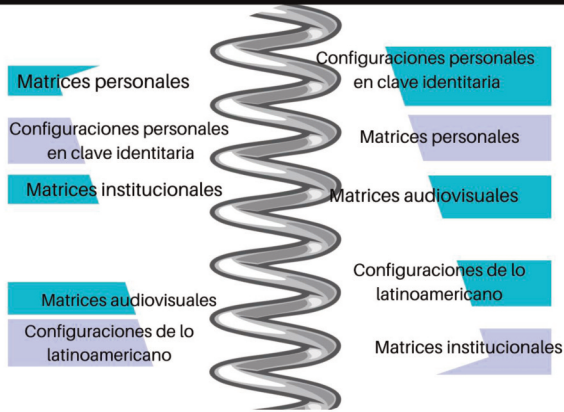
El estudio realizado nos permite inferir que, a pesar de que la tesina es un requisito formal para obtener la titulación universitaria, las/os tesistas que incluimos en este estudio, asumen estas experiencias de realización audiovisual en clave performativa, reflexiva y proyectiva.

Las experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales son procesos en los cuales se articulan en simultáneo las siguientes variables: experiencias de realización de tesinas audiovisuales como actos performativos en clave identitaria, privilegio del entorno, lo cotidiano y lo familiar como protagonistas del relato, configuraciones de lo latinoamericano y sus matrices, imaginarios acerca de la proyección profesional y matrices institucionales de las universidades latinoamericanas, también, matrices



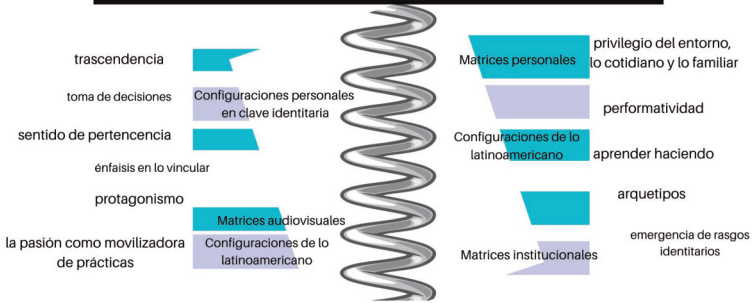
personales y audiovisuales. Estas variables articuladas entre sí constituyen una matriz identitaria de formación de las/os comunicadoras/es sociales latinoamericanas/os. Se trata de una matriz que contribuye al desarrollo del campo disciplinar y que es aplicable a instancias educativas similares a la descripta en esta investigación.

**Gráfico: Matriz identitaria de formación en Comunicación Social**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfico multidimensional Matriz identitaria de formación en Comunicación Social**



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, podemos concluir que, en función del objetivo general de esta investigación y a partir del abordaje al campo y luego de los análisis realizados, los rasgos identitarios formativos de las/os egresadas/os sobresalientes son los referidos al sentido de pertenencia que asumen las/os involucradas/os en estos procesos, la toma de decisiones que deben experimentar las/os tesistas en sus elaboraciones y la emergencia de rasgos identitarios personales que las/os atraviesan. También los anhelos de trascendencia, protagonismo, el énfasis en lo vincular, la pasión como movilizadora de prácticas y el privilegio del entorno, lo cotidiano y lo familiar, son aspectos que contribuyen a la construcción identitaria en base a las relaciones entre pares. Observamos que en las experiencias de realización de tesinas audiovisuales se ponen en juego habilidades de trabajo en equipo que privilegian lo performativo y el *aprender haciendo* que también ponen en evidencia diferentes arquetipos y patrones formativos regionales.

A su vez, el común denominador en las experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales en las dos instituciones estudiadas es que existen configuraciones institucionales, latinoamericanas, audiovisuales y también personales que se ponen en juego a la hora de comenzar a realizar los trabajos finales audiovisuales, en su proceso y también en el momento de la presentación e incluso en momentos posteriores al egreso y que posibilitan procesos de reflexión por parte de las/os protagonistas de estas experiencias.

### **Nivel autorreflexivo: mi propio recorrido**

En este estudio, me propuse reflexionar acerca de los procesos formativos de egreso asumidos por egresadas/os de Comunicación Social de dos universidades públicas latinoamericanas. El proceso de construcción de un corpus que combinó 39 audiovisuales y 53 entrevistas semiestructuradas, me resultó gratificante y a la vez desafiante. El rastreo de tesinas de finalización de carrera que fueron presentadas en dos facultades de Comunicación Social y que fue construido directamente mediante el contacto con las/os propias/os realizadoras/es, me permitió atender las voces de egresadas/os que se prestaron a la reflexión y quisieron compartir sus opiniones, egresadas/os que tuvieron la oportunidad de expresarse y que pudieron ser escuchadas/os. El corpus se fue

concretando mediante la implementación de un minucioso y sistemático método de recopilación a través del procedimiento llamado bola de nieve, surgido de las propias recomendaciones de las/os entrevistadas/os. El acceso a las *expresiones orales* y a los *audiovisuales-tesinas* se logró debido a que he podido sortear la distancia geográfica y tomar contacto con los audiovisuales valiéndome de las bondades de las tecnologías de comunicación disponibles en la actualidad.

Junto a la labor compartida con mis directoras, a partir de la vinculación entre la aplicación de entrevistas semiestructuradas y determinadas categorías enunciativas audiovisuales logré dilucidar aquellos rasgos identitarios formativos a partir de los que las/os realizadoras/es entrevistadas/os se autodefinieron luego de transitar sus experiencias de producción audiovisual. El abordaje del campo, también me permitió vislumbrar las proyecciones profesionales que se plantearon las/os egresadas/os comunicadoras/es sociales entrevistadas/os. De modo que considero que este estudio puede ser una interesante contribución a la profesionalización de la Comunicación Social. Finalmente, creo que la presente investigación ofrece el atractivo de trabajar con audiovisuales en clave identitaria y que la comparación entre las producciones de dos instituciones académicas de calidad educativa, ofrece un llamativo escenario para el desarrollo de las investigaciones en Comunicación en Latinoamérica. Además, esta investigación contribuye a continuar enriqueciendo el repositorio de tesinas audiovisuales en pos del fomento de la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial<sup>2</sup>.

Abordé las experiencias de elaboración de tesinas audiovisuales al tiempo que transitaba mi propio camino en la experiencia de elaboración de tesis doctoral, por lo que, salvando las distancias de nivel académico, se trató de un transitar acompañada por las interpretaciones que las/os entrevistadas/os aportaron acerca de sus propios recorridos. En este camino, he realizado selecciones y construcciones que enriquecieron mis indagaciones teóricas y empíricas en medio de un proceso creativo. Mi recorrido requirió de múltiples revisiones, consultas a estudiosas/os y referentes en el campo; sobre todo en mis intentos por delimitar el objeto de estudio y de puntualizar la singularidad de mi investigación. Se trató de un proceso de indagación que asumió una constante vigilancia epistémica y rigor metodológico (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008).

---

<sup>2</sup> Promovido por la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de la Unesco desde el año 2003.

La investigación que llevé a cabo revela rasgos de mi propia identidad académico-profesional. Es un estudio en el cual tomo cuestiones de diferentes campos disciplinarios. En ese sentido, esta publicación es el resultado de mis antecedentes en docencia, investigación y extensión universitaria. Entre los aspectos que me llevaron a aportar a los trayectos educativos universitarios, destaco mi experiencia como docente en asignaturas vinculadas a la narrativa audiovisual y a la comunicación institucional; también mi formación en equipos de investigación como miembro y actual co-directora, así como mi rol como asesora de trabajos finales de grado y posgrado.

Como docente e investigadora de una universidad pública latinoamericana, comencé esta investigación preguntándome acerca de los temas y de los puntos de vista prevalentes en las tesinas audiovisuales. Desde el primer momento, mi intención fue valorizar el trabajo que derivó en las tesinas estudiantiles, productos que conducen al egreso universitario. Mi interés siempre estuvo en apreciar a las/os tesistas como productoras/es protagónicas/os. Junto a las expresiones de quienes me ofrecieron las entrevistas, comencé a conocer sus expectativas, deseos y dificultades. Me interesaron sus cualidades, más allá del producto tesina. Guiada por esos intereses, me propuse rastrear los rasgos identitarios que aparecieron como emergentes de estos procesos de transición. Me sorprendió encontrar y contactarme con egresadas/os de Colombia, quienes con gusto me contaron sus experiencias. Al reflexionar sobre mi propio proceso de elaboración de investigación, me doy cuenta de que, finalmente, he trabajado en la continuación de un tema que me acompañó durante largos años. Y di con la cuenta de que mi trabajo de tesina final de la FCC-UNC tiene mucho que ver con lo que finalmente trabajé en esta investigación luego de 16 años y luego de haber transitado grandes cambios en mi vida. Con esta reflexión, observo y compruebo las argumentaciones identitarias que fundamento en esta investigación. Al finalizar esta pesquisa, me siento orgullosa y satisfecha por mi contribución al desarrollo del conocimiento de la Comunicación Social en el nivel superior.

En mi recorrido no dejé de tener en cuenta que la desigualdad tecnológica y de acceso a la educación superior es un tema que se presenta como un futuro desafío a resolver, como, por ejemplo, los modos de pensar la inclusión de los sectores más vulnerables y de aquellos con capacidades diferentes. Por otro lado, advierto el inevitable sesgo promo-

vido por mi país de origen y mi actividad profesional en la FCC-UNC, sin embargo, por las sugerencias de mis directoras, logré superar estos obstáculos desarrollando una metodología multidimensional y una constante consulta con especialistas y fuentes directas de Colombia.

Finalmente, bajo la idea de *aprender haciendo* y al concebir las experiencias de realización de tesinas como trayectoria de transición hacia el acceso al rol profesional, asumo que esta publicación argumenta que una tesina realizada en soporte audiovisual posee las potencialidades para participar en la comunidad académica. Además, a partir de esta investigación, observo que las lógicas de *escritura audiovisual* constituyen competencias necesarias para las/os profesionales de la comunicación en Latinoamérica, tanto por sus condiciones de producción como por el entorno actual en el que prevalecen las imágenes, así como también por la potencialidad de este lenguaje en la formación profesional y en la configuración identitaria. Tanto las prácticas de escritura, y lectura académicas como las prácticas en lenguajes audiovisuales, son aprendizajes necesarios para la formación actual de los comunicadoras/es sociales en nuestra región.

## Nuevas inquietudes

En síntesis, a la luz de esta investigación, lo que más me llamó la atención fue reconocer que *la tesina*, como proceso y producto final de una carrera universitaria, no es un examen más, sino que es una instancia reflexiva y performativa en clave identitaria en la cual prevalecen las nociones de trascender e innovar, aprender haciendo, el protagonismo, el gusto, la pasión y la toma de decisiones como ideas centrales.

Queda pendiente indagar si las variables tomadas en esta investigación se manifiestan en realidades y entornos diferentes a los analizados. Y, en ese sentido, cabría preguntarse acerca de la posible aplicación de la *Matriz identitaria formativa en Comunicación Social* en universidades de otros países latinoamericanos y aplicar un nuevo estudio comparativo entre Argentina y, por ejemplo, Brasil. Quizás indagar en otras universidades pertenecientes también a Argentina y Colombia, pero que posean características diferentes en cuanto a sus orígenes fundacionales. Vimos que desde sus creaciones la UNC y la Univalle desarrollan sus planes de estudio con perspectiva latinoamericana; quizás, sería interesante investigar si estas perspectivas regionales se observan como matri-

ces en instituciones privadas o de tradiciones comerciales o religiosas, por ejemplo.

Otra investigación interesante sería continuar profundizando el mismo entorno institucional y regional, pero apuntar a la evolución identitaria desde el punto de vista cronológico. Es decir, organizar entrevistas a quienes no solo tienen cinco años de egreso, sino también a quienes poseen mayor antigüedad de egreso. En esa línea, sería interesante replicar esta investigación sobre un corpus de egresadas/os con 15 o 20 años como profesionales de la comunicación. Lo atrayente sería verificar si los rasgos identitarios hallados en esta investigación perduran en el tiempo e indagar cuáles son los cambios que atraviesan.

## Bibliografía

- Altamirano, C. & Sarlo, B. (1980). *Conceptos de sociología literaria*. Centro Editor de América Latina.
- Altamirano, C. & Sarlo, B. (2001). *Literatura y Sociedad*. Edicial SA.
- Ammann, A. B. & Da Porta, E. (2011). *Jóvenes y mediatización. Prácticas de comunicación y resistencia*. Ferreyra editor.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI editores.
- Arbeláez, R. (2015). *40 Años audiovisuales: 40 años de audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de La Universidad del Valle*. Ed. Hernán Toro.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Aumont, J. et al. (2005). *Estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Paidós.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Paidós.
- Bajtín, M. ([1979] 1981). *Estética de la creación verbal*. Prensa de la Universidad de Texas.
- Barnouw, E. ([1974] 1998). *El documental: historia y estilos*. Gedisa.
- Barros Batista, C. & Barros Morales, C. (2015). “Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis”. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3): 26-31. [En línea] <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Beltrán, L. R. (2006). “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo”. *Revista Anagrama*, 4 (8): 53-76.

- Benjamin, W. (1981). "La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica". En J. Curran, M. Gurevitch & J. Wollacott (eds.), *Sociedad y comunicación de masas* (pp. 433-459). Fondo de Cultura Económica (original publicado en 1935).
- Benjamin, W. ([1939] 1991). *El narrador*. Taurus.
- Benveniste, E. (1979). *Problemas de lingüística general I y II*. Siglo XXI.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernárdez, M. (2013). "Hacia un nuevo estilo comunicativo: lenguajes en cruce". En M. Bernárdez & L. Rinaldi (comps.), *Enfoques desde la producción audiovisual* (pp. 63-74). Ed. La Crujía.
- Bernárdez, M. & Rinaldi, L. (comps.) (2013). *Enfoques desde la producción audiovisual*. Ed. La Crujía.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI (original publicado en 1964).
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. ([1973] 2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruzzi, S. (2002). *New Documentary: A critical introduction*. Routledge.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Bustos, G. (2014). *Audiovisuales de combate*. Ed. La Crujía.
- Carli, S. (2006). "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente". *Revista Sociedad*, 25.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.



- Casetti, F. & Di Chio, F. (1990). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Castells, M. (2004). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1. Siglo XXI*.
- Castells, M. (2009). “La apropiación de las tecnologías. La cultura juvenil en la era digital”. *Telos, 81: 25 años de futuro. Dossier especial aniversario*, pp. 111-113. [En línea] <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero081/la-apropiacion-de-las-tecnologias-la-cultura-juvenil-en-la-era-digital/>
- Castoriadis, C. ([1975] 2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Centro de Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación de la Sociedad Argentina de Información (2003-2005). *Seminario Electrónico Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Sociedad Argentina de Información.
- Cicalese, G. (2008). *Tensiones políticas y teóricas en la institucionalización de las carreras de Comunicación en la Argentina*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata. Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata.
- Cicalese, G. (2010). *Yo soy... ¿nosotros somos? Comunicación e identidades*. Ed. San Pablo.
- Cicalese, G. (2020). *Semiología UNLZ* (blog). [En línea] <https://semilogiaunlz.blogspot.com/2020>
- Comolli, J. L. (2002). *Filmar para ver. Escritos de teoría y crítica de cine*. Cátedra La Ferla.
- Congreso de Colombia (1992, 28 de diciembre). *Ley 30. Ley de Educación del Sistema Superior de Colombia*. [En línea] [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-858660\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-858660_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Ley General de Educación*. [En línea] <https://www.funcionpublica.gov.co/eval/gestor-normativo/norma.php?i=292>
- Congreso de Colombia (2002, 05 de julio). *Decreto 1.373* (Boletín N° 44.856). [En línea] <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5517>
- Da Porta, E. (2012). “Comunicación y educación; debates actuales desde un campo estratégico”. *Cuadernos de Educación*, X (10).

- [En línea] <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4534>
- Da Porta, E. & Uzín, M. (2019). *Miradas sobre el presente. El discurso como práctica, las prácticas como discursos*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- De Certeau, M. (1996). “Valerse de: usos y prácticas”. En *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer* (pp. 35-48). Universidad Iberoamericana.
- De Sousa Santos, B. & Meneses, M. P. ([2009] 2014). *Epistemologías del sur*. Ed. Akal.
- Dewey, J. ([1980] 2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. Amorrotu.
- Escuela de Comunicación Social, Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle (s/f). *Pénsum y asignaturas*. [En línea] <https://comunicacionsocial.univalle.edu.co/pensum-y-asignaturas>
- Escuela de Comunicación Social, Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle (s/f). *Programa académico de Pregrado en Comunicación Social*. [En línea] <https://comunicacionsocial.univalle.edu.co/pregrado-en-comunicacion-social-periodismo>
- Escuela de Comunicación Social, Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle (1997). *Reglamento de Trabajo Final. Pasos para la Elaboración, Presentación y Aprobación del Trabajo de Grado*, 1997-2001. [En línea] <http://comunicacionsocial.univalle.edu.co/reglamento-de-trabajo-de-grado>
- Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. (1993). *Plan de Estudios*. [En línea] <https://fcc.unc.edu.ar/oferta-academica/carreras/licenciatura-en-comunicacion-social/>
- Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba (1993). *Reglamento para la elaboración del trabajo final de la licenciatura*. [En línea] [https://wiki.fcc.unc.edu.ar/Traabajo\\_final:\\_Registro\\_y\\_Entrega\\_\(TF\)](https://wiki.fcc.unc.edu.ar/Traabajo_final:_Registro_y_Entrega_(TF))
- Ferreira, M. E. (2016). *El pasado y sus lecturas. Representación de la memoria en el cine documental cordobés*. Tesis de doctorado, CEA-UNC.
- Field, S. (1995). *El manual del guionista: ejercicios e instrucciones para escribir un buen guion paso a paso*. Ed. Plot.

- Foucault, M. ([1968] 1993). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gambina, J. (comp.) (2002). *La globalización económica financiera. Su impacto en América Latina*. Clacso.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ed. Grijalbo.
- Gaudreault, A. & Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Ciencia y narratología*. Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica* Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales-CESO, Departamento de Psicología.
- Giddens, A. (1982). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Amorrourtu.
- Hermosilla, M. E. (2007). “Comunicación para el Desarrollo en América Latina: ¿Tiene aún sentido?” *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 137: 4-8.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación y Educación: aproximaciones en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ed. Renovada.
- Huergo, J. et al. (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ed. de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata.
- Ilardo, C. (2011). “Sobre sujetos, identificaciones y modalidades de representación en el documental etnográfico”. En X. Triquell & S. Ruiz (eds.), *Fuera de cuadro. Discursos audiovisuales desde los márgenes* (pp. 69-84). Eduvim.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Kristeva, J. (1969). *Investigación para un análisis semántico*. Ediciones de Seúl.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ed. FACES/UCV.

- Larrosa, J. & Varela, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetividad*. Ed. La Piqueta.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu Editores.
- Macías, N. & Cardona, D. (2007). *Comunicometodología: intervención social estratégica*. Universidad Intercontinental.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Eudeba.
- Marino, A. (2004). *Cine Argentino y Latinoamericano – Una mirada crítica*. Nobuko.
- Martín-Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones. Comunicaciones, cultura y hegemonía*. Ed. Convenio Andrés Bello.
- Mata, M. (2011). “Comunicación Popular: Continuidades, transformaciones y desafíos”. *Oficios Terrestres*, 1 (26). [En línea] <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/982>
- Mignolo, W. (2013). “Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica”. *Revista de Filosofía, Universidad del Zulia*, 74.
- Ministerio de Educación de Colombia, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. *Consulta de Instituciones*. [En línea] <https://hecaa.mineduccion.gov.co/consultaspublicas/ies>
- Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Departamento de Información Universitaria (2020). *Síntesis de Información Estadísticas universitarias 2018-2019*. [En línea] [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2018-2019\\_sistema\\_universitario\\_argentino\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf)
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación Argentina (2006, 14 de diciembre). *Ley 26.026. Ley de Educación Nacional Argentina*. [En línea] <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación Argentina (2005, 20 de julio). *Ley 24.521. Ley de Educación Superior Argentina*. [En línea] <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm#:~:text=ARTICULO%203%C2%BA%20%E2%80%94%20La%20Educa%20>

- C3%B3n%20Superior,las%20actitudes%20y%20valores%20que  
 Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación Argentina (2005, 7 de septiembre). *Ley 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional*. [En línea] <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación Argentina (2009, 10 de octubre). *Ley 26.522 Ley de servicios de comunicación audiovisual*. [En línea] <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación Argentina (2006, 23 de octubre). *Ley 26.150 Programa nacional de educación sexual integral*. [En línea] <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Mozejko, D. & Costa, R. (2002). *Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nicastro, S. & Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en procesos de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nichols, B. (1991). *La Representación de la Realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Paidós.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2013, 22 de abril). Entrevista a Mariana Maggio (Argentina) video Youtube. [En línea] <http://www.youtube.com/watch?v=3HrsIAcOiNg>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. UNESDOC Biblioteca Digital.
- Parisi, M. (comp.) (2015). *Nuevas miradas en la pantalla. Consolidación del Documental desde el espacio universitario (Córdoba, 2001-2011)*. Ed. Ferreyra.
- Patiño, C. (2006). “El género documental en Colombia, los cambios y nuevos retos que surgen a partir de la década del 90 (Primera parte)”. *Ensayos: Historia y teoría del arte*, 11: 111-131.
- Piedras, P. (2014). *El cine documental en primera persona*. Paidós.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesiones y saberes*. Paidós.
- Pozo, P. & Mateos, M. (2009). “Aprender a aprender: Hacia una gestión

- autónoma y metacognitiva del aprendizaje”. En J. Pozo & P. Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 54-69). Morata.
- Quiroga, A. (2009). *Matrices de aprendizaje. Constitución el sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.
- Ramé, V. (2015). “Recorrido contextual en la producción audiovisual cordobesa”. En M. Parisi, *Nuevas miradas en la pantalla. Consolidación del documental desde el espacio universitario (Córdoba, 2001-2011)* (pp. 29-49). Ferreyra editor.
- Recanati, F. (1979). *La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática*. Hachette.
- Reguillo, R. (2000). “Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un detalle cualitativo”. *Revista Universidad Guadalajara*, 17.
- Ricoeur, P. (1983). *La identidad narrativa en Tiempo y narración*. University of Illinois Press.
- Ricoeur, P. (1995). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rinaldi, L. (2013). “Algunas notas prácticas sobre la producción: de la idea al plan de trabajo”. En M. Bernárdez & L. Rinaldi (comps.), *Enfoques desde la producción audiovisual* (pp. 75-84). Ed. La Crujía.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Saforcada, F. (2012). “Las leyes de educación después de los años ‘90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones”. En M. Feldfeber & N. Gluz (coords.), *Las políticas educativas después de los ‘90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 17-42). Clacso.
- Saforcada, F. (2019). “Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora”. En F. Saforcada & M. Feldfeber, *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp. 17-44). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Saforcada, F. (2020). *Módulo 2 América Latina en el cambio de siglo: Estado, educación y sociedad*. Curso Políticas Educativas en América Latina. DESAL- FCS-UNC. [En línea] <https://sociales.aulavirtual.unc.edu.ar/course/view.php?id=783&section=3#tabs-tree-start>

- Sarlo, B. (2002). *Tiempo presente, Notas sobre el cambio de una cultura*. Siglo XXI.
- Scolari, C. (2009). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Ed. Gedisa.
- Scott, J. (2001). "Experiencia". *La ventana*, 13. [En línea] <http://revisalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551>
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. Paidós.
- Segovia, J. D. & Bolívar Botia, A. (2019). *Narrar la organización educativa: memoria institucional y constitución de la identidad en La investigación (auto)biográfica en educación*. Universidad octaedro editorial.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Ed. Biblos.
- Schmucler, H. & Mattelart, A. (1983). *América Latina en la encrucijada telemática*. Paidós.
- Tauber, F. (2015). *Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. Edulp.
- Triquell, X. (2012). *Contar con imágenes, una introducción a la narrativa fílmica*. Ed. Brujas.
- Triquell, X. & Ruiz, S. (comps.) (2011). *Fuera de cuadro. Discursos Audiovisuales desde los Márgenes*. Eduvim.
- Universidad del Valle (1996). *Estatuto General de la Univalle, Acuerdo del Consejo Superior N° 004*. [En línea] <http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/Estatuto%20General/Estatuto-General.pdf>
- Universidad Nacional de Córdoba (s/f). *Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba*. [En línea] <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/estatuto>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Ed. Gedisa.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época*. Abya Yala.
- Weinrichter, A. (2004). *Desvío de lo real: el cine de no ficción*. TyB.

## **Análisis e interpretación de datos:**

A continuación se adjuntan el Análisis completo de la tesis y también el Anexo.

### **Análisis Completo**

[https://drive.google.com/file/d/1EIJGhK5VeEHMfKj9Bw\\_7x1LpMiYd\\_ILm/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1EIJGhK5VeEHMfKj9Bw_7x1LpMiYd_ILm/view?usp=sharing)

### **Anexo**

<https://drive.google.com/file/d/1q99XTke524NMCDw7WY9e2o3O1J7rhNI7/view?usp=sharing>



## Anexo

### Audiovisuales analizados (ordenados según codificación en Youtube)

#### Lista de reproducción FCC-UNC

- 1) 360 y vos (2014, FCC-UNC E1M) Parte 1 <https://youtu.be/W3ga92tGnuw>
- 360 y vos (2014, FCC-UNC E1M) Parte 2 <https://youtu.be/YA2GxaaRHb0>
- 360 y vos (2014, FCC-UNC E1M) Parte 3 <https://youtu.be/0LJdJYQADRw>
- 360 y vos (2014, FCC-UNC E1M) Parte 4 [https://youtu.be/98QiSLZ8\\_h4](https://youtu.be/98QiSLZ8_h4)
- 2) Arde Córdoba (2015, FCC-UNC E35M) <https://youtu.be/sdNk9I5wYBA>
- 3) AyaMarca y Quilla El día que las almas vienen y se van (2013, FCC-UNC E11F) <https://youtu.be/Yi1I0DCwzxk>
- 4) Contrapunto (2011, FCC-UNC E29F) Parte 1 <https://youtu.be/ZvMhcJLijnE>
- Contrapunto (2011, FCC-UNC E29F) Parte 2 <https://youtu.be/DYe0cQISe0o>
- Contrapunto (2011, FCC-UNC E29F) Parte 3 <https://youtu.be/zGTXErfiNWE>
- 5) Creando Historias (2015, FCC-UNC E34F) Parte 1 [https://youtu.be/X7u1thx\\_Vv4](https://youtu.be/X7u1thx_Vv4)

- Creando Historias (2015, FCC-UNC E34F) Parte 2 <https://youtu.be/VjrL7m9mb8Q>
- Creando Historias (2015, FCC-UNC E34F) Parte 3 [https://youtu.be/qksfnKw0\\_fw](https://youtu.be/qksfnKw0_fw)
- Creando Historias (2015, FCC-UNC E34F) Parte 4 <https://youtu.be/iY7wwtz9PjY>
- 6) Docta TV. Medio cultural (2015, FCC-UNC E13M) Parte 1 <https://youtu.be/Vu3b4pftDk>
- Docta TV. Medio cultural (2015, FCC-UNC E13M) Parte 2 <https://youtu.be/pj6BotFg7Nk>
- Docta TV. Medio cultural (2015, FCC-UNC E13M) Parte 3 <https://youtu.be/0UrFxeryEpI>
- Docta TV. Medio cultural (2015, FCC-UNC E13M) Parte 4 <https://youtu.be/jy2IZ3QJhYk>
- 7) El blanco es el negro (2012, FCC-UNC E2F) <https://youtu.be/PkMvwTHNVxQ>
- 8) El juego, producto comunicacional audiovisual (2014, FCC-UNC E33M) <https://youtu.be/iIzUyxmtd48>
- 9) El ritmo que lleva el pueblo (2014, FCC-UNC E3M) <https://youtu.be/zjzmr9D9nBg>
- 10) El U Sat 1 La aventura del Víctor (2010, FCC-UNC E23F) <https://youtu.be/w5mDjHMjnPU>
- 11) Heavy mental Metal pensado (2010, FCC-UNC E18M) <https://youtu.be/cS3JHB9ST0w>
- 12) IAME. Una vida industrial (2010, FCC-UNC E15M) [https://youtu.be/JKnTJGK\\_fhM](https://youtu.be/JKnTJGK_fhM)
- 13) Kasar Mie La Gaji. La tierra está cansada (2011, FCC-UNC E6M) <https://youtu.be/RmERE3dH3Og>
- 14) Mamapacha un rito aborigen en la ciudad (2013, FCC-UNC E7F) <https://youtu.be/x7j6-Q1gqCk>
- 15) Medios, programación y producción en Córdoba (2010, FCC-UNC E22M) Parte 1 <https://youtu.be/7CqxeT6tgcl>
- Medios, programación y producción en Córdoba (2010, FCC-UNC E22M) Parte 2 <https://youtu.be/CQkQJjwWq0s>

- Medios, programación y producción en Córdoba (2010, FCC-UNC E22M) Parte 3 <https://youtu.be/uHGWKW2aHMA>
- Medios, programación y producción en Córdoba (2010, FCC-UNC E22M) Parte 4 <https://youtu.be/WgYrXzulumo>
- 16) No te acostumbres (2013, FCC-UNC E16F) Parte 1 <https://youtu.be/kaRBajm0Nbl>
- No te acostumbres (2013, FCC-UNC E16F) Parte 2 [https://youtu.be/y\\_i\\_ksz92Ko](https://youtu.be/y_i_ksz92Ko)
- No te acostumbres (2013, FCC-UNC E16F) Parte 3 <https://youtu.be/BX7qnXanTk8>
- 17) Pachacuti Tiempo de Luz (2015, FCC-UNC E32M) [https://youtu.be/PW\\_skpilPcQ](https://youtu.be/PW_skpilPcQ)
- 18) Patio Olmos. La historia detrás del shopping (2015, FCC-UNC E17F) <https://youtu.be/3Mhanf5Jlyg>
- 19) Pepe Angonoa detrás del humor (2014, FCC-UNC E4F) <https://youtu.be/CBBT-fkstXA>
- 20) Tiempo atrás: Córdoba en la construcción de la Argentina moderna (2011, FCC-UNC E31F) Parte 1 <https://youtu.be/YRNTxv15kwQ>
- Tiempo atrás: Córdoba en la construcción de la Argentina moderna (2011, FCC-UNC E31F) Parte 2 [https://youtu.be/BoQn8T9u\\_7I](https://youtu.be/BoQn8T9u_7I)
- Tiempo atrás: Córdoba en la construcción de la Argentina moderna (2011, FCC-UNC E31F) Parte 3 <https://youtu.be/Rqb4ksJZQs0>
- 21) Un collage de Hortensia (2013, FCC-UNC E38M) Parte 1 <https://youtu.be/oOr9Lbl8Hx0>
- Un collage de Hortensia (2013, FCC-UNC E38M) Parte 2 [https://youtu.be/ylC\\_g7g86iQ](https://youtu.be/ylC_g7g86iQ)
- 22) Una mano para Inodoro (2011, FCC-UNC E5M) Parte 1 <https://youtu.be/tpQcwbgl9bQ>
- Una mano para Inodoro (2011, FCC-UNC E5M) Parte 2 <https://youtu.be/JAGqQhEsTtk>
- 23) Una quimera (2015, FCC-UNC E14F) <https://youtu.be/afw-Dunfwf0w>

## **Colección Tesis**

### **Títulos publicados (disponibles en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/553>)**

Transformación agraria en los valles templados de Jujuy. La situación de los productores campesinos en finca El Pongo. 1980-2015

**María Eugenia Calvo**

La invención del rancho. Análisis de la construcción discursiva del hábitat rural en programas de desarrollo en el noroeste cordobés

**María Inés Sesma**

Comunicación, participación y diplomacia en los movimientos sociales. Las TIC y la construcción de discursos en medios digitales acerca de los mapuches en la Patagonia argentino-chilena

**Jorge Luis Dallera**

El peronismo revolucionario durante el primer tramo de la reconstrucción democrática. Una mirada desde Córdoba

**Ernesto Roland**

El Índice EME: un modo de evaluar robots y computadoras para educación infantil

**Martín Ignacio Torres**

La cosecha de caña de azúcar en Tucumán: cambios e innovaciones entre 1960-2005  
Un estudio sociotécnico de mecanización agrícola

**Marcos M. Ceconello**

Mediatecas y canales cooperativos a partir de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. El caso de Mediateca Colsecor

**Patricia Denise Gualpa**

La politicidad popular entre el fin del ciclo kirchnerista y el inicio del gobierno de Cambiemos: hacia una pragmática de la gubernamentalidad

**María Luz Ruffini**

Lo que fue un paraíso, se tornó un infierno. Experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950

**Mariano Pussetto**

Biología sintética y producción de biocombustibles. Un análisis en el marco de la teoría crítica de la tecnología de Andrew Feenberg

**Ariel Goldraj**

Participación política femenina: escenarios, prácticas e identidades en el radicalismo y el peronismo (Córdoba, 1945-1955)

**Marina Inés Spinetta**

Con la gente adentro. Apuntes para pensar la inclusión social en la producción del hábitat. La experiencia de Bariloche

**Virginia Martínez Coenda**

¿Qué puede un espacio? Sacrificio ambiental y subjetividades disidentes en Ituzaingó Anexo (Córdoba, Argentina)

**Fernando Vanoli**

Reformas políticas en la Córdoba reciente (2001-2008): sus efectos sobre el sistema político-electoral provincial

**Nadia Kohl**

Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana

**Gustavo Enrique Rinaudo**

Las implicancias de la Unión Europea en la política exterior de España (1996-2004): el tratamiento de las migraciones en las relaciones bilaterales con Ecuador

**Silvana E. Santi Pereyra**

La palabra, la política, la vida. *Estética y política* en las trayectorias y producción intelectual de Eduardo Galeano y Francisco Urondo: 1955-1976

**Gabriel Montali**

*“Me voy para estudiar, estudio para volver”*. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo

**Carla Falavigna**

Editoriales literarias en el cambio de siglo: entre el mercado, la autogestión y el disfrute cultural

**Lucía Coppari**

Territorialidad y resistencias campesinas: el conflicto de Los Leones (Mendoza, Argentina)

**Gabriel Liceaga**

Literatura y narcotráfico en Colombia (1994-2011). La construcción discursiva de la violencia en la novela colombiana

**Vanessa Solano Cohen**

Escuela, Estado y sociedad: una etnografía sobre maestras de la Patagonia

**Miriam Abate Daga**

Oficialismo y oposición en gobiernos posneoliberales en el Cono Sur: los casos de Kirchner-Argentina y Tabaré Vázquez-Uruguay

**Iván Tcach**

Prácticas de resistencia de los productores familiares en el agro uruguayo

**Virginia Rossi Rodríguez**

Los lineamientos y estrategias del desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo 1960-2014. Análisis crítico

**Guillermo Jorge Inchauspe**

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad

**Florencia D'Aloisio**

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

**Gabriela Beatriz Rotondi**

“No era solo una campaña de alfabetización”. Las huellas de la CREAM en Córdoba

**Mariana A. Tosolini**

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

**Adriana Bosio**

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

**Virginia Tomassini**

La cirugía estética y la normalización de la subjetividad femenina. Un análisis textual

**Marcelo Córdoba**

La extensión rural desde la comunicación. Los extensionistas del Programa ProFeder del INTA en Misiones frente a sus prácticas de comunicación con agricultores

**Francisco Pascual**

Artes de hacer en Encuentros Culturales de la Provincia de Córdoba, 2010- 2013

**Florencia Páez**

Estados locales y alteridades indígenas: sentidos sobre la inclusión habitacional en El Impenetrable

**Cecilia Quevedo**

La integración de la Región Norte de San Juan y la IV Región de Chile (La Serena y Coquimbo)

**Laura Agüero Balmaceda**

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de Villa del Rosario

**Edgardo Julio Rivarola**

Análisis de una estrategia didáctica y de los entornos digitales utilizados en la modalidad B-Learning

**Liliana Mirna González**

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

**María Eugenia Danieli**

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo “Pro-Vida” en la Argentina

**José Manuel Morán Faúndes**

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina. Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba (1991-2011)

**Jorge Gabriel Foa Torres**

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003

**Juan Manuel Reynares**

Marxismo y Derechos Humanos: el planteo clásico y la revisión posmarxista de Claude Lefort

**Matías Cristobo**

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los movimientos sociales

**Agustín Zanotti**

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y conflicto

**Julián González**

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

**Enrique Santiago Martínez Luque**

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

**Santiago José Polop**

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008

**Florencia Molinatti**

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación entre comunicación y ciudadanía

**Susana M. Morales**

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

**Juliana Huergo**

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística de Witold Gombrowicz

**Cristian Cardozo**

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

**María Eugenia Gastiazoro**

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

**Lucía Gavernet**

Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC

**Gonzalo Gutiérrez**

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso *Ningún Hogar Pobre en Argentina*

**Mariana Jesús Ortecho**

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

**María Magdalena Uzín**

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

**Alicia Vaggione**

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

**María Mónica Veramendi Pont**

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

**Carmen Cecilia González**

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

**Ana María Ciarallo**

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

**Janneth Karime Clavijo Padilla**

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

**Marcela Rosales**

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

**María Teresa Garibay**

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

**Guadalupe Molina**

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

**Mónica Buraschi**

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

**Georgia E. Blanas**