

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RR.II.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

TESINA DE GRADO

Formando comunicadores visuales 2.0.

El caso de Comunicación Visual Gráfica I
en el marco de la pandemia de Covid-19.

MARIANA FLOREZ

Directora: Viviana Marchetti

Colaboradora: Arianna Piccioni

Rosario ▶ Febrero 2022

A mamá y papá, por enseñarme el valor de la educación y del esfuerzo.

A mi hermana y a Pablo, por el apoyo incondicional.

A Brenda, Natalí y Sol, por ser mi sostén, mi inspiración y mis modelos a seguir.

A mis compañeros ayudantes y adscriptos de CVG I, por el camino compartido que hizo posible esta tesina.

A Arianna, por su enorme paciencia y valiosísima colaboración.

A Vivi, infinitamente, por ver en mí fortalezas que yo no sabía que tenía, por abrirme las puertas a oportunidades que no sabía que existían; por creer y enseñarme creer en mí.

A la universidad pública.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1- EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE LA WEB 2.0	10
El nuevo alumno	11
Los nativos digitales en el aula	14
El aprendizaje constructivista	19
Nuevas alfabetizaciones	24
2- FORMANDO COMUNICADORES VISUALES	27
La educación para la comunicación	28
Comunicación social + diseño gráfico	31
El diseño y la metamorfosis de la modernidad	35
3- ESPACIOS DE APRENDIZAJE	38
El aula: ¿un lugar o un no lugar?	39
El aula virtual	43
Las TIC y el aula	49
4- EL CASO DE COMUNICACIÓN VISUAL GRÁFICA I	52
Devenir Comunicación Visual Gráfica I	53
El ayudante alumno	58
Comunicación Visual Gráfica I y la emergencia sanitaria	60
5- CONSIDERACIONES FINALES	66
Propuesta pedagógica para Comunicación Visual Gráfica I	67
Conclusión	75
BIBLIOGRAFÍA	79
APÉNDICE I	85
APÉNDICE II	89

PRÓLOGO


La frase «*pay it forward*», del idioma inglés, significa mucho más de lo que cualquier traducción al español es capaz de abarcar. Podría traducirse literalmente como «pagar hacia adelante», pero conceptualmente hace referencia a responder a la generosidad de alguien devolviendo esa generosidad a alguien más.

Desde este punto de vista, el espíritu de la docencia es esencialmente un *pay it forward*, dar a otros lo que hemos recibido de alguien más, y ¿por qué no? también dar aquello que nos hubiera gustado recibir; aportar a nuevas generaciones no solo lo que la generación anterior nos ha brindado sino también aquello que no pudo darnos.

Esta tesina nace de mi participación como ayudante alumna en la materia Comunicación Visual Gráfica I de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario, lo que me ha dado la posibilidad de transitar la educación pública desde dos miradas complementarias: la de alumna y la de ayudante. Esta experiencia me ha enriquecido no solo por el hecho de haber recorrido un camino de aprendizaje, sino por darme también la oportunidad de ser partícipe activa del proceso de aprendizaje de diferentes generaciones de alumnos a lo largo de los años.

Ocupar el rol de ayudante fue mi forma de militancia, de contribuir a un legado para los nuevos estudiantes y de devolver a la universidad pública todo lo que he recibido de ella. Al igual que mis años de trabajo en la cátedra, esta tesina también pretende ser parte de mi *pay it forward*.

INTRODUCCIÓN



Hay décadas en las que no pasa nada y hay semanas en las que pasan décadas.

Vladímir «Lenin» Ilich Uliánov

Los avances informáticos de finales del siglo XX y principios del siglo XXI han traído aparejadas nuevas formas de acceder al conocimiento y nuevos modos de aprender, que hasta hace una década atrás parecían vivir en pugna con el sistema educativo tradicional. El espacio virtual y el espacio académico se posicionaban como ámbitos totalmente escindidos en la vida de un alumno -el primero tenía el rol de proveer ocio y el segundo el de educar-. En la última década, el universo académico ha hecho esfuerzos por romper con esta falsa dicotomía y tomar ventaja de lo que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden aportar a la dinámica áulica, pero este cambio de paradigma supone un proceso sistémico de deconstrucción y reconstrucción que no puede darse de otra forma que a largo plazo. No supone solamente proveer a los alumnos y docentes de dispositivos electrónicos, lo cual en nuestro país es una gran barrera en materia económica, sino también: evaluar las habilidades que el mundo reclama a los jóvenes hoy en día, reestructurar planes de estudio, capacitar a los docentes en competencias digitales, repensar la distribución edilicia de las casas de estudio, rediseñar nuevas estrategias pedagógicas. En resumen, romper con la forma en

la que fuimos enseñados y emprender una reestructuración en pro de las nuevas formas de aprender.

La pandemia de Covid-19 irrumpió en el entramado social en un momento en el que, en nuestro país, solo unas pocas instituciones educativas se encontraban atravesando un incipiente período de transición hacia nuevos modos de construcción de conocimiento enfocados en los alumnos nacidos y criados en la era digital y en las nuevas tecnologías. En el contexto pre-pandémico, las TIC funcionaban -generalmente- como un complemento pedagógico, pero no ejercían el papel central en la mayoría de las aulas.

La emergencia sanitaria obligó a la esfera educativa en todos sus niveles a reinventarse en tiempo récord, dejando en evidencia la obsolescencia del sistema educativo y las desigualdades sociales, culturales y económicas en torno al acceso a la educación y a la conectividad. La realidad nos interpuso un desafío sin precedentes para el que, como sociedad, no estábamos preparados.

Bravo-García y Magis-Rodríguez (2020) resumen de este modo la evolución del Covid-19 en el mundo:

El 31 de diciembre de 2019, el gobierno de República Popular de China informó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre casos de neumonía de etiología desconocida en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei. Entre esa fecha y el 3 de enero de 2020, se reportaron a la OMS 44 casos de ese tipo, la mayoría de ellos asociados a un mercado de mariscos en Wuhan.

[...] Fue tal la magnitud y velocidad de crecimiento de la epidemia, que el 30 de enero la OMS declaró al brote como una Emergencia de Salud Pública de Interés Internacional;

el 11 de febrero, anunció que la nueva enfermedad por coronavirus se llamaría "COVID-19"; y el 11 de marzo, la declaró oficialmente como una pandemia.

A raíz de la consagración del Covid-19 como pandemia por parte de la OMS, el 12 de marzo de 2020 Argentina declaró la emergencia sanitaria a través del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 260/2020, y el 19 de marzo oficializó el aislamiento social preventivo y obligatorio mediante el DNU 297/2020. Este último decreto indicaba originalmente un aislamiento que regiría desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020, por lo que todas las instituciones educativas suspendieron sus actividades presenciales y cerraron sus puertas temporalmente. El país esperaba ansioso el 1 de abril para retomar su curso normal, pero eso no sucedió, el aislamiento había llegado para quedarse -aunque entonces no lo sabíamos- al menos un año y medio más. Ante la ausencia de una fecha certera para la reanudación de la actividad presencial, la modalidad de educación a distancia comenzó a tomar preponderancia. Sin embargo, esta alternativa solo fue posible para aquellas instituciones, docentes y alumnos que contaran con las competencias técnicas y los medios económicos necesarios para utilizar una computadora, tablet o celular, con una buena conexión a Internet. La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) estima que el 94% de la población estudiantil a nivel mundial se vio afectada por las consecuencias del cierre de las instituciones educativas (UNESCO, 2020). En relación a América Latina, Verónica Walker (2020), siguiendo datos recolectados por el Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) afirma que: «En la región, el acceso de los estudiantes a las tecnologías y

plataformas requeridas para la educación a distancia y la capacidad tecnológica y pedagógica de las instituciones para ofrecer educación online de calidad, deja por fuera a un 25% de estudiantes e instituciones del nivel superior» (p. 161), y reflexiona: «La evaluación que podamos hacer pasada la pandemia, de quienes quedaron en el camino debido a la brecha digital y a la falta de espacios y tiempos de estudio en el ámbito familiar, nos dirá en qué medida la universidad reforzó o morigeró la lógica excluyente que ya en su modalidad presencial hace que el 80% de los estudiantes no logre graduarse» (p. 165).

En el marco de dicho contexto, este trabajo de investigación se propone analizar el caso de la materia Comunicación Visual Gráfica I de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario y el modo en el que la cátedra atravesó la adaptación a la modalidad de clases virtuales en el marco de la pandemia de Covid-19. Tomaremos como objeto de estudio puntualmente la comisión de Viviana Marchetti, ya que cada comisión tiene autonomía para diseñar su propio recorrido pedagógico, por lo cual este análisis solo será válido para la comisión en la que hemos decidido enfocarnos.

Según el plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social (2010), un comunicador social es aquel capaz de:

- Diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de comunicación en medios e instituciones.
- Producir materiales comunicativos en distintos soportes tecnológicos.

- Investigar sobre el campo de la comunicación social en la búsqueda de la actualización y la producción de conocimientos.
- Desempeñarse con solvencia teórica-práctica y con actitud crítica en los diferentes medios de comunicación social.
- Investigar, elaborar, interpretar y evaluar mensajes y discursos en los medios de comunicación gráficos, radiales, audiovisuales y multimediales.

En este sentido, la cátedra Comunicación Visual Gráfica I desde inicios de la década del 2000 ha configurado y reconfigurado un plan de contenidos que, lejos de pretender adoctrinar diseñadores gráficos, apunta a formar comunicadores capaces de aprehender las lógicas de la comunicación visual y cultivar una visión crítica y analítica del medio, de los mensajes que transmite, de sus alcances y de sus limitaciones.

¿Por qué enseñar diseño en comunicación? ¿Qué contenidos le competen a un comunicador social? ¿Cómo lograr articular la materia con el resto de la carrera para que los contenidos resulten útiles incluso para aquellos que no planean trabajar en el área de las comunicaciones visuales? ¿Cómo hacer frente a la vertiginosidad de los avances tecnológicos y sociales? A estas preguntas, que la cátedra Comunicación Visual Gráfica I se ha hecho desde sus comienzos con el fin de evitar ser víctima de una obsolescencia programada, debemos sumarles los interrogantes que, de cara al futuro, el contexto pandémico ha puesto sobre la mesa: ¿Qué ventajas otorga el cursado virtual? ¿Se puede sustituir plenamente el aula presencial por el aula virtual? ¿Qué valor pueden aportar las TIC al cursado presencial?

¿Qué competencias necesitan poseer los docentes y alumnos para poder llevar a cabo un cursado -total o parcialmente- virtual?


¿Es posible diagramar un sistema de cursado híbrido presencial/virtual?

En este recorrido, intentaremos especificar las implicancias de la era digital en el proceso de formación de comunicadores visuales; definir el perfil del alumno como sujeto nativo digital inmerso en el contexto social de la modernidad líquida; describir el modo en el que los nativos digitales construyen conocimiento; analizar el proceso de adaptación de la materia Comunicación Visual Gráfica I (Comisión de Viviana Marchetti) a la metodología de enseñanza virtual; para finalmente proponer una metodología de clases potencialmente aplicable a la realidad, que recupere el valor de lo presencial capitalizando a su vez los aportes de las herramientas digitales.

1

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE LA WEB 2.0

El nuevo alumno



La asociación entre tecnología y educación no solo genera mejoras de carácter cuantitativo -es decir, la posibilidad de enseñar a más estudiantes-, sino que principalmente de orden cualitativo: los educandos encuentran en Internet nuevos recursos y posibilidades de enriquecer su proceso de aprendizaje.

Cristóbal Cobo Romani

Planeta Web 2.0

El sistema de educación tradicional históricamente se ha configurado en torno a la idea del alumno como ser vacío de saber que concurre a una casa de estudios para ser provisto de un conocimiento del que carece. Hoy en día, esta concepción resulta completamente apartada de la realidad, ya que se funda en un concepto de alumno que parte de una definición por negación, delimitándolo por lo que “supuestamente” no es, resaltando sus carencias sin poner atención a sus habilidades y potencialidades. De este prejuicio proviene la concepción -muy popular hasta hace algunos años- de que se concurre a una institución educativa para «ser alguien en la vida», asumiendo al sujeto como incapaz de hacer un aporte significativo a la sociedad, rechazando cualquier tipo de competencias y saberes no académicos.

La **pedagogía constructivista** concibe al alumno como un sujeto poseedor de saberes que actúan como condición de posibilidad para la construcción de conocimientos, ya que dichos saberes actuarán como cimientos sobre los que se erigirán otros nuevos. Siguiendo a Ausubel, Tayupe Machado afirma: «solo habrá **aprendizaje significativo** cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva» (2009, párr. 17). Entonces, si la única forma de construir conocimientos significativos es asociándolos concatenadamente con saberes preexistentes, cualquier institución que tenga como fin la educación debe perseguir este objetivo mediante mecanismos que pretendan transformar la realidad de los alumnos, en vez de empeñarse en «llenarlos» de saberes de los cuales los supone carentes.

Algunos constructivistas prefieren usar el término «estudiante» en vez de «alumno», ya que afirman que estas dos palabras, etimológicamente, definen perfiles muy diferentes de sujetos. Sin embargo, al contrario de lo que generalmente se cree, la palabra «alumno» no proviene del latín *alumnus* (aquel carente de iluminación), sino que «es un antiguo participio mediopasivo [...] del verbo *alere* “alimentar, nutrir”, cuyo participio pasado *altus* “alto”, por cierto, significa “el que ha sido alimentado (y por tanto es alto)”». (Álvarez, 2014, párr. 10).

A su vez, «estudiante» proviene del verbo *studeo* que «en un principio, no significaba “estudiar” en el sentido moderno, sino más bien “dedicarse con atención (a algo)”, “tener gran gusto (por algo)”, “estar deseoso (de algo)”, “realizar con afán”» (Álvarez, 2014, párr. 4).

En este sentido, ambas palabras resaltan aspectos positivos del sujeto: «alumno» refiere a un crecimiento a través de una nutrición




Cada estudiante tiene el potencial de resignificar la información y las experiencias colectivas haciendo su aporte único y singular.

de conocimiento -que es muy diferente al concepto de «iluminación» o «llenado» de una mente-; y «estudiante» alude a la pasión y la dedicación a una tarea, situando al individuo en un rol activo en la dinámica de aprendizaje. De este modo, consideraremos ambas palabras como igualmente válidas.

En concordancia con la perspectiva constructivista, cada estudiante tiene el potencial de **resignificar y enriquecer las comunicaciones y las experiencias colectivas** haciendo un aporte único y singular, convirtiendo cada instancia de aprendizaje en una construcción multidireccional que involucra a todos los participantes sin distinción de roles. Todos suponemos aprendizajes para otros.

Los nativos digitales en el aula



No solo usamos las herramientas sino que éstas nos usan a nosotros, en forma permanente e indeleble. Al usar la tecnología para cambiar al medio, el medio nos cambia a nosotros.

Alejandro Piscitelli

Tecnologías educativas. Una letanía sin ton ni son.

Todos somos nativos de alguna tecnología. De niños, sin importar la edad que tengamos hoy en día, todos hemos crecido familiarizados con algún dispositivo tecnológico al que nuestros padres no tuvieron acceso a tan temprana edad; pero lo que no ha sucedido nunca antes en la historia es que los avances tecnológicos acontecieran de forma tan vertiginosa. La era digital ha acelerado los tiempos de la innovación y, con ella, los tiempos de la obsolescencia. Lo que este año es novedad el año que viene resulta caduco. La era digital nos obliga a seguirle el paso día a día para estar siempre a la vanguardia en el ámbito de nuestras profesiones, para actualizar el modo en el que desarrollamos cada actividad de nuestra vida, para descubrir nuevas formas de interactuar con el mundo.

Los alumnos de hoy en día son **sujetos nativos digitales**; hijos de la cultura de lo inmediato, todo lo que deseen saber está al alcance de su mano, a toda hora, en todo lugar. Esto ha abierto las puertas a nuevos modos de construcción del conocimiento que pueden incluso producirse en simultáneo con la realización de otras tareas de la vida cotidiana: podemos participar de una videollamada al tiempo que cocinamos, mirar un video de YouTube en el colectivo o googlear la filmografía de un actor mientras miramos una película.

Esta incondicionalidad de la información ha desarrollado en los nativos digitales la habilidad de interactuar con múltiples plataformas que pueden ser operadas simultáneamente, en cualquier momento, en cualquier lugar y en paralelo con otras tareas. Sin embargo, según señalan diferentes especialistas en educación, el desarrollo de esta habilidad trae aparejada la atrofia de otras competencias, en comparación con generaciones anteriores, como la falta de capacidad para mantener la atención a un mismo contenido por un tiempo prolongado y la deficiencia para procesar y comprender grandes cantidades de información. Las plataformas digitales actualmente más concurridas por los jóvenes son tanto perpetuadoras como víctimas de esta condición. Constantemente surgen nuevas plataformas que ofrecen métodos más dinámicos y más atractivos de interactuar, obligando a las «viejas» plataformas a mutar para no caer en desuso. Por ejemplo: YouTube ahora permite acelerar la velocidad de reproducción de sus videos; Instagram hizo su gran salto a la popularidad a partir de la implementación de las *Instagram Stories* que permiten recorrer de modo más fugaz y más dinámico que Facebook los diferentes contenidos producidos por los usuarios; TikTok promete a todos los usuarios la posibilidad de saltar

instantáneamente a la fama creando cortos y sencillos videos.

Mientras tanto, la mayor parte de las instituciones educativas todavía pretenden retener a estos mismos sujetos dentro de un aula durante horas para oficiar de público de una clase magistral.

Por otra parte, la naturaleza colaborativa de la **Web 2.0**¹ les ha brindado a los nativos digitales la posibilidad de convertirse en productores de conocimiento. En sus primeros años, la Internet solo permitía buscar y encontrar información, pero con el correr del tiempo se convirtió en un espacio interactivo en el que los roles del emisor y el receptor -del productor y el consumidor- se intercambian permanentemente dando a luz a la figura del «prosumidor»: el usuario que navega la red tanto en calidad de consumidor como de productor de contenidos -los blogs y las redes sociales son un claro ejemplo de este fenómeno-.

En vinculación con los procesos educativos, Internet es hoy en día «un territorio potencial de colaboración en el cual pueden desplegarse de manera adecuada procesos de actividades de enseñanza y aprendizaje» (Piscitelli, 2005, p. 56). Sin embargo, muchas aulas parecen no haberse percatado aún. En los últimos años ha aparecido en nuestro país un incipiente intento de incluir la tecnología en las aulas y de romper el tabú del uso de aparatos electrónicos dentro de una clase, que hasta hace muy pocos años seguía considerándose exclusivamente como una distracción. Hoy en día, esta concepción está mutando y se están llevando a cabo

¹ Término acuñado por Dale Dougherty (Co-fundador de O'Reilly Media) quien hace referencia a la Web 2.0 como una red de personas que producen contenido de manera colaborativa, a diferencia de su predecesora, la Web 1.0, que era una red de documentos.

intentos de incluir a las TIC como herramientas de potenciación de las habilidades de los alumnos y de complemento con el docente, pero todavía queda mucho por hacer al respecto. La coyuntura de la pandemia de Covid-19 ha dejado en evidencia cuánto camino queda aún por recorrer en relación a la inclusión de las tecnologías en el aula y a la capacitación docente en el uso de las mismas.

Como bien afirma Silvina Casablancas (2012): «el uso de las tecnologías no opera en el vacío, sino en el marco de una propuesta pedagógica interesante y convocante dentro de una escuela que también intente cambiar y entender que no solo es ella y sus integrantes profesores y profesoras los agentes de la enseñanza en la actualidad» (p. 24). Resulta interesante vincular esta mirada acerca del rol de las TIC en el aula con la propuesta del modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABPC), que sitúa al «estudiante como protagonista de la propia construcción de sus conocimientos en tanto el docente ofrece una serie de posibilidades que sirven como punto de partida para lograr el proceso» (Bron, M., 2020, p. 21). Siguiendo a Sugata Mitra, Bron afirma que: «el ABPC fusiona aprendizaje de contenidos con el desarrollo de habilidades en los estudiantes, aumentando la autonomía en el desarrollo de conocimientos y logrando aquello que Sugata Mitra (2015) define como “autoaprendizaje”, elemento central en la vinculación del conocimiento y las tecnologías a partir de la autogestión» (2020, p.21). El autor también destaca que el ABPC promueve una fuerte afectividad y compromiso del alumno con su proyecto, favoreciendo no solo la adquisición de conocimientos sino también habilidades, valores y actitudes. En consecuencia, reflexiona: «el ABPC, como herramienta, permite cumplir la mayoría de los postulados del constructivismo para que sea el propio estudiante



El vertiginoso fluir de la información ha desarrollado en los nativos digitales una habilidad para adquirir conocimiento en múltiples plataformas operadas en cualquier momento y en cualquier lugar.

quien encuentre los procedimientos para resolver la situación problemática» (Bron, 2020, p. 21).

Hoy en día, abundan herramientas digitales para todos los usos imaginables, pero hace falta un docente apasionado y creativo que sepa introducirlas -y dispuesto a introducirlas- en el aula de modo tal que sirvan para inspirar, motivar y potenciar las capacidades de sus alumnos. La dificultad radica en que no existe gran incentivo, capacitación ni apoyo estatal hacia los docentes para emprender esta incorporación. Hasta antes de la pandemia, las políticas estatales relativas a la educación rara vez tuvieron como objetivo impulsar la inclusión de las TIC en las aulas y revolucionar los modos de aprendizaje en torno a dicha innovación. El plan Conectar Igualdad, que entre 2010 y 2018 distribuyó *netbooks* en escuelas secundarias, de educación especial e institutos de formación docente a lo largo de la Argentina, fue uno de los esfuerzos estatales más fuertes en pro del objetivo de incentivar la inclusión de las TIC en las aulas y la formación tanto de docentes como de alumnos en su uso.

Tal vez, la migración al cursado virtual a la que nos hemos visto forzados a partir del año 2020 otorgue el impulso necesario para comprender la importancia de repensar el paradigma que rige los modos de enseñar y aprender hoy en día.

El aprendizaje constructivista

En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social con la ayuda de herramientas culturales, y el contexto social en el cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad, no simplemente un contexto que lo rodea.

Lauren Resnick

Perspectives on socially shared cognition

La concepción moderna del conocimiento que supone una representación “objetiva” del mundo externo en la mente del sujeto comenzó a entrar en crisis casi desde inicios del siglo pasado para llegar a una muy importante descomposición en la actualidad, aunque aún no se ha evaporado totalmente. [...] La noción clásica de teoría y paradigma van dando paso a nuevas cartografías del espacio del saber que implican formas novedosas de producir, validar y compartir el conocimiento. [...] **Aprender ya no es sinónimo de apropiación pasiva** de esencias inmutables, sino una actividad [...] productiva y creativa en la que estamos involucrados como sujetos sociales que conviven en instituciones que, a su vez, están en interacción con un medio ambiente en permanente transformación (Najmanovich, 2010, párr. 6).

Como ya hemos expuesto anteriormente, las nuevas corrientes pedagógicas han dejado de pensar al alumno como un cuerpo vacío que debe llenarse de conocimiento, para pasar a concebirlo como un sujeto que concurre a una institución educativa con objetivos, habilidades, inseguridades e inquietudes, que se fundan en su bagaje sociocultural y biográfico individual a partir del cual interpreta y resignifica la realidad en la que vive.

Partiendo de esta concepción del alumno, surgen perspectivas pedagógicas como la psicología del aprendizaje constructivista, que define al individuo como una:

Construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción de la persona misma. A través de los procesos de aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y son amplias, complicadas, interconectadas, son las representaciones organizadas de experiencia previa, relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. (Chadwick, 2001, p. 112).

Desde el punto de vista de Chadwick (2001), el conocimiento «es un producto de la interacción social y de la cultura» (p. 112); y consecuentemente, **«el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión**, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno que consiste en enlazar, extender,

restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. La persona debe relacionar, organizar y extrapolar los significados de éstas» (Chadwick, 2001, p. 113).

El sujeto ahora tiene la posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje significativo que es aquel que «supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce, efectivamente integrado a la estructura cognitiva» (Camusso y Marchetti, 2002, p. 105), convirtiéndose el proceso de enseñanza y aprendizaje en un «proceso constructivo/participativo en el cual el docente se plantea no como depositario del saber sino como un tutor que acompaña» (Camusso y Marchetti, 2002, p. 105). El docente ya no imparte conceptos desde una tarima, sino que favorece un clima en el que el estudiante se sienta motivado a aprender.

El acto de aprender implica necesariamente una interacción con el entorno, fusionar la curiosidad por conocer el mundo con la necesidad de vivir en él. Los seres humanos somos seres sociales y aprendemos mediante la interacción con las personas que nos rodean, viéndolas y escuchándolas para después imitarlas y convertir ese aprendizaje en un saber, haciéndolo propio. Como explica Chadwick (2001, p. 122): «El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan».



Los espacios sociales se reconfiguran constantemente con cada nuevo avance científico y tecnológico, transformando gradualmente la realidad en la que vivimos, revolucionando los modos en los que construimos conocimiento.

En el proceso de aprendizaje nos valemos también de **herramientas culturales** (como Internet, celulares, computadoras, tablets, redes sociales...) que, gracias al avance tecnológico, han promovido la fluidez de la comunicación y facilitado el acceso a la información hasta límites inimaginables. Los espacios sociales se reconfiguran constantemente con cada nuevo avance científico y tecnológico, transformando gradualmente la realidad en la que vivimos, revolucionando los modos en los que nos relacionamos con otros, las maneras en las que accedemos a la información, e inevitablemente, las formas en las que construimos conocimiento.

Al reconfigurarse los espacios sociales, y surgir otros nuevos, cada generación diagrama sus propios modos de habitar y estipula su propio código moral, diferenciándose así de lo establecido por las generaciones anteriores. Según Peirone y Daza Prado (2022) la generación de jóvenes que hoy en día está alcanzando la adultez habita lo que los autores denominan «nomadismo sociotécnico», al que definen como «una suerte de interregno en el que se ensayan convivencias de nuevo tipo y modos de existencia nómades que ya no obedecen -y factualmente cada vez menos- a los imperativos categóricos ni a la moral universalizante que primaron durante la modernidad sedentaria» (párr. 6). De acuerdo con los autores, desde esta nueva perspectiva nómade es que las nuevas generaciones «conforman grupos sociales relevantes y desencadenan hechos sociales, económicos, políticos que se vuelven trascendentales, como los movimientos feministas, trans, ambientalistas, altermundistas» (párr. 6).

A partir del surgimiento de esta corriente desuniversalizante y deconstructora que embanderan los jóvenes adultos de hoy en día «todas las disciplinas que organizaron sus conocimientos en el marco de la epistemología logocéntrica (occidental) se encuentran revisando sus fundamentos, sus herramientas metodológicas y sus referencias teóricas. Lo mismo ocurre con la constelación institucional en su conjunto y las esferas a las que se abocan: la educación, la justicia, la economía, el trabajo, la comunicación, la cultura y, como si esto fuera poco, la democracia» (Peirone y Daza Prado, 2022, párr. 7).

Dado lo expuesto anteriormente, la pedagogía constructivista se convierte en una gran aliada de esta deconstrucción desuniversalizante de los procesos educativos, habilitando a los protagonistas de las instancias de aprendizaje a asumir roles muchos mas complejos y dinámicos, a romper con las etiquetas estáticas asignadas por el sistema de educación tradicional. La perspectiva constructivista promueve que los papeles del alumno y el profesor se desdibujen y se asuman como intercambiables en el momento en el que se disuelve la figura del docente como poseedor único del saber para pasar a concebir a todos los sujetos como partícipes activos de un proceso colectivo y colaborativo, en el que el docente es capaz de aprender y el alumno es capaz de enseñar.

Nuevas alfabetizaciones

A un señor le cortaron la cabeza, pero como después estalló una huelga y no pudieron enterrarlo, este señor tuvo que seguir viviendo sin cabeza y arreglárselas mal o bien.

En seguida notó que cuatro de los cinco sentidos se le habían ido con la cabeza. Dotado solamente de tacto, pero lleno de buena voluntad, el señor se sentó en un banco de la plaza Lavalle y tocaba las hojas de los árboles una por una, tratando de distinguirlos y nombrarlos. Así, al cabo de varios días pudo tener la certeza de que había juntado sobre sus rodillas una hoja de eucalipto, una de plátano, una de magnolia foscata y una piedrita verde.

Julio Cortázar

Acefalía (fragmento)

El concepto «**nuevas alfabetizaciones**» se ha acuñado como metáfora para nombrar aquellos saberes emergentes que se escapan de los objetos enseñables/aprendibles para la escuela clásica y tradicional. Una de estas nuevas alfabetizaciones es la digital, cuyo auge se ha dado a partir de la Web 2.0. Desde esta perspectiva, podemos hablar también de alfabetización mediática, alfabetización emocional o alfabetización ciudadana.

Literalmente, estar alfabetizado implica comprender y **compartir con otros un determinado lenguaje o código**, pero algunas alfabetizaciones exceden esta definición. Manuel Area y Teresa Pessoa (2012) escriben sobre las alfabetizaciones digitales:

La alfabetización debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracteriza por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio (p. 15).

Los avances de **las TIC han transformado los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información creando nuevos actores en este proceso**. La Comunicación Visual, como una disciplina nacida en la era de lo líquido e íntimamente ligada con el mundo digital, necesita de nuevos modelos de aprendizaje, acordes a los sujetos del siglo XXI, a sus prácticas cotidianas y al contexto en que las desarrollan. Las piezas de comunicación visual deben ser acordes al entorno cultural, social y tecnológico en el que van a circular. Una pieza de comunicación no debe de ninguna manera reproducir valores morales que no sean acordes al contexto actual; y desde el punto de vista del plano productivo, debe ser realizada con los métodos técnicos de vanguardia para estar a la altura del resto de las piezas que circularán en el mismo ámbito. En este sentido, no basta con ejercer la profesión con lo aprendido en las casas de estudios. El profesional de la



La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio.

comunicación visual tiene que actualizarse y re-alfabetizarse constantemente para poder comprender el impacto de su trabajo en la sociedad y producir comunicaciones efectivas a lo largo de su carrera. Las instituciones educativas no tienen el poder de predecir cuál será el próximo avance tecnológico que revolucionará la forma de comunicar, pero lo que sí pueden, y tienen la responsabilidad de hacer, es formar a sus alumnos para tomar conciencia de esta carencia.

Como hemos dicho, el gran avance tecnológico de lo digital revoluciona constantemente las áreas de trabajo existentes, crea otras nuevas, y actualiza las herramientas de producción. Esto implica que debemos replantearnos una y otra vez nuestro lugar en la sociedad como profesionales de la comunicación y las competencias que necesitamos adquirir o entrenar para poder llevar a cabo nuestra actividad profesional. No obstante, el acceso a la última tecnología no debe erigirse como condición de posibilidad para generar respuestas comunicacionales efectivas y oportunas. Las tecnologías (tanto software como hardware de diseño y de impresión) son herramientas que posibilitan cristalizar procesos creativos y estratégicos de planificación en una pieza visual.

En este contexto, las instituciones que promulguen la formación en comunicación visual tienen la responsabilidad de **fomentar en sus alumnos el desarrollo del pensamiento crítico**, como eje principal del proceso de enseñanza/aprendizaje, para brindarles herramientas que les permitan comprender el universo visual y la relación sujeto/objeto, ya que, una vez internalizada esta lógica de pensamiento, el futuro egresado y profesional será capaz de adaptarse a cualquier contexto tecnológico y a las nuevas áreas de trabajo que surjan.

2

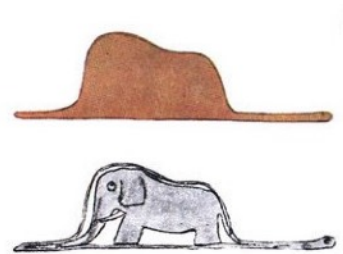
FORMANDO COMUNICADORES VISUALES

La educación para la comunicación

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Entonces dibujé el interior de la serpiente boa para que las personas mayores pudieran comprender.

Antoine de Saint-Exupéry

El Principito



Prieto Castillo (2004) afirma que:

Una **situación de comunicación** no se resuelve a través de algo tan pobre como aquello de que un emisor que emite y un receptor que recibe. Estamos siempre inmersos en un todo significativo que se manifiesta por medio de distintos discursos, los cuales pueden contradecirse, sin dejar de pertenecer por ello al todo. Una relación de comunicación comprende las relaciones interpersonales, grupales, sociales en general; las circunstancias económicas, políticas, culturales, el desarrollo de ciertas tecnologías, de ciertas formas de enfrentar y resolver los problemas de la naturaleza de la sociedad. (p. 81)

Según lo anteriormente expuesto, no existe instancia de comunicación escindida del contexto real en el que se produce, involucrando en el proceso comunicativo aspectos -históricos, culturales, políticos, biográficos- que lo hacen mucho más complejo que una simple transmisión de información.

Roberto Aparici Marino (2005) aborda el tema de la **educación para la comunicación** y la define como aquella que «se ocupa de estudiar los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información con el fin de conocer las construcciones de la realidad así como ofrecer los instrumentos para expresarse a través de ellos» (p. 89). Si bien el autor está pensando más en medios como Internet o la TV, la formación en comunicación visual tal como la concebiremos en este trabajo persigue los mismos objetivos: intenta «ofrecer [al profesional] una disciplina que le permita comprender críticamente el contexto audiovisual y digital en el que vive» (Aparici Marino, 2005, p. 86). Es decir, formar personas críticas que sean «capaces de cuestionar los modelos impuestos por la cultura dominante y generar producciones visuales alternativas que promuevan transformaciones sociales [...]». Promover un cambio de mirada a partir de estímulos pedagógicos intentando comprender el papel de la visualidad en la cultura contemporánea» (Marchetti, 2012, p. 3).

En la orilla opuesta se encuentran aquellos teóricos que conciben a la comunicación desde un punto de vista más instrumentalista, encarado a partir de la teoría matemática de la comunicación del **Modelo de Shannon y Weaver** ([Ver Fig. 1](#)). Según esta teoría, la pieza de comunicación es vehículo de un paquete de información que va de un emisor a un destinatario con la función de transmitir



No existe instancia de comunicación escindida del contexto real en el que se produce

un mensaje que apunta a modificar la conducta o el pensamiento de quien lo recibe. Sin embargo, esta perspectiva brinda una posibilidad de análisis muy limitada: «si de lo que se trata es de transmitir información, no hay demasiadas reflexiones que hacer acerca del diseño [como pieza de comunicación], más allá de utilizar una letra legible, unificar los estilos textuales e ilustrar cuando corresponda con imágenes pertinentes y representacionales. Siempre pretendiendo la mayor cuota posible de “objetividad”» (Camusso y Marchetti, 2002, p. 100).

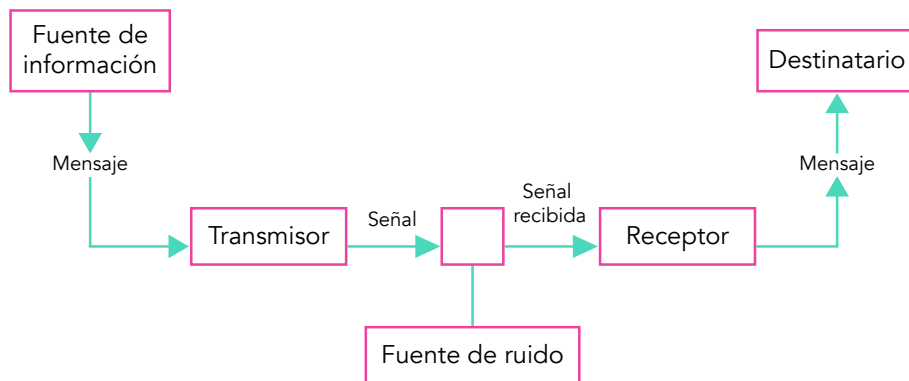


Fig. 1

Diagrama de Shannon y Weaver (Shannon, 1948, p. 380)

La profundidad de análisis del proceso de comunicación de Shannon y Weaver fue revolucionaria para su época, pero poco dice ya de la complejidad de los procesos de comunicación de hoy en día.

Dada esta reflexión, en este trabajo concebiremos a la **comunicación** como un proceso relacional entre sujetos inmersos en una cultura, que funciona no solo como herramienta de transmisión de información, sino fundamentalmente como un mecanismo de producción de sentido, de transformación y de construcción social de conocimiento; no siempre intencional.

Comunicación social + diseño gráfico

En concordancia con lo desarrollado anteriormente, se utiliza el término “**comunicación visual**” porque:

- Las transformaciones tecnológicas ubican al diseño gráfico en un momento de redefinición como disciplina, en tanto se mueven, se pierde la especificidad de sus soportes y se cuestionan sus umbrales y techos.
- El concepto de comunicación es más abarcativo y menos instrumental que el de diseño. Supone un proceso de producción de sentido.

(Camusso y Marchetti, 2002)


La comunicación no es solo el objetivo de la pieza de diseño, sino su razón de ser y su condición de posibilidad, por lo tanto, sería lógico que la formación de comunicadores visuales esté primordialmente enfocada en las **estrategias comunicacionales** y no en los saberes técnicos e informáticos. Sin embargo, el conocimiento técnico también resulta fundamental ya que marca los límites y posibilidades de nuestra creatividad y estrategia de diseño; no es posible planificar algo si no conocemos los medios técnicos para concretarlo. Así como tampoco se puede establecer una estrategia de diseño sin saber a quién nos dirigimos, en qué contexto y para qué, por ello «**una estrategia de diseño debe estar subordinada a una estrategia comunicacional**» (Camusso y Marchetti, 2004, p. 157). Pensado de este modo, el proceso

de diseño tendrá siempre como centro a la estrategia comunicacional que atravesará cada capa de la estrategia de diseño.

«[...] el sentido no es algo inequívoco, que viene dado en la forma del mensaje, verbal o visual. Más bien es algo que se negocia, producto de una tensión entre la significación que el texto (la imagen) propone y la apropiación que realiza el destinatario o receptor (Arfuch, 1999)» (Camusso y Marchetti, 2002, p. 100). La estrategia comunicacional se ocupa, entre otras cosas, de que esta negociación sea lo más acotada posible. Aunque la polisemia es inevitable, se intenta excluir la mayor parte de interpretaciones indeseadas. Si se falla en este aspecto, ha fallado la estrategia y la pieza de diseño carece de razón de ser.

En concordancia con lo expuesto, seguiremos a las autoras Camusso y Marchetti (2002) y definiremos a la **comunicación visual** «como un dispositivo conceptual y formal que pone en relación a diferentes actores a partir de la articulación estratégica de códigos visuales, lingüísticos, recursos estéticos, modos de representación, inscriptos en la complejidad de un momento socio-histórico particular que define los límites y los alcances de este contrato» (p. 101). En este caso, el «contrato» se concibe como un «mecanismo socio-psicológico y cultural que mediante la interacción de elementos múltiples, permite establecer un pacto o convenio entre partes» (p. 101).

En relación al concepto de **diseño** podemos citar numerosas definiciones. Según André Ricard (2010): «Diseñar es solo la feliz consecuencia de un acertado agenciado de elementos funcionales, [...] es un modo de entender nuestro hábitat, [...] supone ser a la vez ocurrente y oportuno a la hora de combinar las formas y los dispositivos necesarios a la función, que pueden ser hartos conocidos




Disponer de herramientas de análisis social, comunicacional y lingüístico es esencial para producir piezas con impacto social y comunicacional.

pero que el diseño distribuye de un modo diferente» (párr. 3).

Por otro lado, Jorge Frascara (1996) concibe como diseño tanto al proceso de producción como a la pieza misma, resultado de ese proceso. Y lo define: «Es la actividad de concebir, programar, proyectar y realizar comunicaciones visuales, producidas en general por medios industriales, y destinadas a transmitir mensajes específicos a públicos determinados. Esto se hace para obtener una reacción conectada con el conocimiento, las actitudes y la conducta de la gente» (p. 19).

Ambas son válidas y de hecho se complementan, pero se olvidan del contexto socio-histórico-cultural de producción y de la imprescindible función social de la comunicación visual, característica que la diferencia del diseño gráfico. Al respecto, el diseñador Ronald Shakespear (2013) afirma: «O el diseño sirve para mejorar la vida de la gente, o no sirve para un carajo [sic]». Si no direccionamos los métodos de enseñanza hacia la formación de comunicadores visuales críticos que promuevan la transformación social, estaremos formando diseñadores gráficos carentes de pensamiento analítico social, enfocados en el valor estético de un paquete de información que se transmite de un cliente a un público, desestimando el potencial socio-histórico-cultural de la comunicación y de la educación misma.

La materia Comunicación Visual Gráfica I, al formar parte del plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social, se ha visto inmersa en este desafío de fomentar en futuros comunicadores sociales la capacidad de planificar y concretar estrategias de comunicación visual fundadas en el pensamiento analítico y crítico del contexto social, promoviendo la concepción del diseño como



Una estrategia de diseño debe estar subordinada a una estrategia comunicacional.

una herramienta más al servicio de la comunicación efectiva.

En este sentido, el diseño se vale tanto de la comunicación como la comunicación se vale del diseño. Las formas de recorrer los espacios sociales -tanto físicos como virtuales- configurados por la vida cotidiana contemporánea han decantado en la prevalencia de las comunicaciones visuales y audiovisuales por sobre otras tipologías comunicacionales. La fugacidad con la que transitamos por las calles, con la que scrolleamos los muros de nuestras redes sociales, con la que hacemos *zapping* al mirar televisión, exige a las comunicaciones que pretendan interpelarnos la potestad de captar rápidamente nuestra atención y de transmitir su mensaje de la forma más clara y expeditiva posible antes de que pasemos de largo o perdamos el interés. Las comunicaciones, hoy en día, encuentran en los formatos visuales una herramienta fundamental que les permite fundirse con los paisajes cotidianos e inmiscuirse en la rutina de cada sujeto, naturalizando su presencia en cada uno de espacios sociales a los que asistimos, sin pasar desapercibidas.

El diseño y la metamorfosis de la modernidad



No tiene utilidad el volver al ayer, porque entonces era una persona distinta.

Lewis Carroll

Alicia en el País de las Maravillas

Zygmunt Bauman, en una entrevista con Gamper (2010) define el concepto de lo líquido:

Es un concepto positivo, no negativo. Como dice la enciclopedia, lo fluido es una sustancia que no puede mantener su forma a lo largo del tiempo. Y ese es el rasgo de la modernidad entendida como la modernización obsesiva y compulsiva.

Una modernidad sin modernización es como un río que no fluye. Lo que llamo la modernidad sólida, ya desaparecida, mantenía la ilusión de que este cambio modernizador acarrearía una solución permanente, estable y definitiva de los problemas, la ausencia de cambios. Hay que entender el cambio como el paso de un estado imperfecto a uno perfecto, y el estado perfecto se define desde el Renacimiento como la situación en que cualquier cambio solo puede ser para peor. [...] Ya no existe la idea de una sociedad perfecta en la que no sea necesario mantener una atención y reforma constantes. Nos limitamos a resolver un problema acuciante del momento,

pero no creemos que con ello desaparezcan los futuros problemas. Cualquier gestión de una crisis crea nuevos momentos críticos, y así en un proceso sin fin. En pocas palabras: la modernidad sólida fundía los sólidos para moldearlos de nuevo y así crear sólidos mejores, mientras que ahora fundimos sin solidificar después» (párr. 4).

La comunicación visual surgió en el contexto de esta época líquida que no aporta estabilidad ni seguridad, que se reinventa constantemente y nos arrastra a reinventarnos o perecer. Así, nuestra disciplina al igual que tantas otras debe actualizarse al compás de la fluidez del contexto en el cual trabajan.

Sandra Massoni (2008) emplea el término **«paradigma de lo fluido»** al que define como: «Momento relacionante de la heterogeneidad sociocultural, espacio de cambio, de transformación», y agrega: «en la comunicación, la fluidez conlleva una constante actualización y resignificación de los códigos, tanto en las instancias de producción como de reconocimiento» (p. 47).

En relación a esta metáfora líquida, Carlos Scolari va más allá y plantea que la metáfora de una **«sociedad gaseosa»** es más representativa de la realidad que vivimos hoy en día. Scolari (2021) sostiene que dicho análisis de Bauman fue concebido en tiempos en los que la gente pasaba mucho tiempo en pocos medios que, comparados con la realidad de hoy en día, fluían en cámara lenta. Scolari (2021) afirma que: «La irrupción de las redes digitales tuvo efectos profundos en la ecología de los medios y en la dieta mediática de los sujetos. La red, más que un medio, es un *metamedio* que generó, y no deja de generar, nuevas experiencias y formas de



Ya no existe la idea de una sociedad perfecta en la que no sea necesario mantener una atención y reforma constantes.

comunicación» (párr. 5). Y agrega: «La metáfora líquida nos lleva a pensar en flujos que corren por sus cauces, se desplazan de un lugar a otro siguiendo la orografía [...]. Ese río era la modernidad. Estoy convencido de que la cultura contemporánea se representa mejor a través de una metáfora gaseosa donde millones de moléculas enloquecidas chocan y rebotan entre sí» (párr. 8).

La **comunicación visual**, al estar tan ligada a la tecnología y a la lógica de circulación de la información en el espacio social, no solo sufre una actualización constante de las técnicas y modos de producción, sino también una reinención permanente de sus espacios de competencia. El universo digital ofrece cada día nuevas oportunidades de trabajo y pauta nuevas configuraciones discursivas -tanto gráficas como lingüísticas- a las que los trabajadores de la comunicación visual deben estar atentos para no quedar profesionalmente obsoletos.

3

ESPACIOS DE APRENDIZAJE

El aula: ¿un lugar o un no lugar?

Según Marc Augé (2000), existen **dos tipos de espacios habitados en nuestra sociedad, los lugares y los no lugares**, y afirma: «si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar» (p. 44), y aclara que «el lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación» (p. 45). Es decir, que los lugares y los no lugares no se erigen como conceptos opuestos, sino complementarios. No existen en forma pura, no hay uno sin el otro.

Los individuos mantienen con los no lugares una relación contractual que les indica de qué manera es debido transitar el espacio y bajo qué condiciones, apelando al superyó freudiano de los sujetos al poner sobre ellos una mirada moralista e incluso castigadora.

Allí, los transeúntes llevan la etiqueta de clientes, pasajeros o usuarios, quienes asumen su anonimato al tener que identificarse a sí mismos con una prueba de identidad personal: permiso de acceso, tarjeta, número de legajo o de cliente. La identidad individual se diluye en la identidad colectiva.

Son lugares de ocupación transitoria a la que los sujetos concurren con un objetivo particular -algunos más efímeros que otros- y con un tiempo de caducidad predeterminado por un itinerario. Los individuos

transitan estos espacios estableciendo entre ellos relaciones y vínculos sujetos al objetivo en común que los convoca y que se disuelven una vez culminado el propósito.

En el caso de las **instituciones educativas**, los alumnos son identificados con un número de legajo, deben acreditar su identidad presentando una identificación personal para rendir las materias, están obligados a dar el presente para dejar constancia de su entrada a la institución y la permanencia puede estar sujeta a un arancel a pagar. El tránsito de los alumnos dentro de las instituciones es determinado por el itinerario de las materias que debe cursar y está predestinado a caducar al recibir el título de graduado, que es el objetivo que lo convoca a asistir. Visto de este modo, todo parece indicar que los establecimientos educativos pueden catalogarse como un no lugar.


Sin embargo, esta rutina colectiva prolongada a lo largo de varios años lleva a los sujetos a establecer lazos significativos que trascienden el objetivo que los convoca. Transitan el espacio reconociéndose unos a otros en su individualidad. Forjan con la institución un fuerte sentido de pertenencia que, en algunos casos, dura para toda la vida. Son espacios de inspiración, zonas de confort, que los alumnos, docentes y no docentes habitan con la libertad y confianza, propias de un «lugar». Muchas veces, las instituciones educativas son definidas por sus propios alumnos como un segundo hogar.

Tal como lo establece Augé, no existen lugares ni no lugares en su forma pura, ambos se desdibujan en los límites del otro. Si bien las instituciones educativas poseen rasgos de no lugares, inherentes a su función social, la esencia del particular modo de transitarlas y la

forma que los individuos tienen de apropiarse de ellas subjetivamente -muy distinta a la de un aeropuerto o un supermercado- promueve la construcción de vínculos significativos entre los sujetos y un sentido de pertenencia muy propios de un hogar.

No obstante, este análisis no abarca solamente el cursado presencial ¿Qué pasa con el cursado virtual? A raíz de la pandemia de Covid-19, las aulas se trasladaron a las pantallas de nuestros dispositivos electrónicos domésticos, los compañeros de clase y los docentes se convirtieron en píxeles que dibujaban pequeños rostros enmarcados en cuadraditos, y la cultura de transitar las instituciones educativas cedió paso al aislamiento del hogar.

La virtualidad es capaz de crear espacios de encuentro físicamente inexistentes en los que, a pesar de esta inexistencia material, las personas que convergen en un mismo espacio virtual pueden llegar a autoperibirse como una comunidad. La existencia y el éxito de los foros, los juegos, los sitios de citas online han demostrado que es posible generar vínculos significativos a través de una pantalla, algunas veces incluso más significativos que los que algunos sujetos logran construir en el plano presencial. Todos los usuarios de las plataformas online podemos elegir cómo queremos presentarnos al resto del mundo, podemos esconder nuestros rostros detrás de avatares, publicar fotografías solo de los fragmentos de nuestra historia que nos da orgullo mostrar, hacer elipsis en la narración de nuestras vidas, construir un personaje que, muchas veces, nos representa más que nosotros mismos y, desde ese confort de la ilusión de anonimato, construir vínculos con usuarios




Las aulas virtuales ofrecen el potencial de convertirse en un «lugar» en la medida en la que las competencias informáticas, las herramientas disponibles y el deseo personal de cada sujeto permitan construir instancias de aprendizaje y vínculos significativos.

en cualquier parte del mundo, con los que el plano de existencia física probablemente no nos hubiera vinculado jamás.

En el caso del aula virtual, aunque podamos evitar mostrar nuestro rostro y nuestra voz, todos tenemos la obligación de presentarnos con nuestro nombre real y de asumirnos como parte de un grupo convocado por un mismo propósito. En esta metodología de encuentro el alumno se encuentra con limitaciones y libertades que la presencialidad no planteaba. El plano virtual otorga la libertad de involucrarse con la clase tanto o tan poco como cada uno lo desee, pero esta libertad encuentra sus límites en las posibilidades que las competencias informáticas y los recursos materiales habiliten. Un alumno se niega a encender su cámara para pretender estar presente cuando realmente no lo está; otro, desea presenciar la clase pero no puede hacerlo porque no dispone de una buena conexión de internet; el docente anhela ver los rostros de todos sus alumnos mientras habla, pero la pantalla de su celular no se lo permite; sin embargo, otro alumno, que no podía darse el lujo de pagar el alquiler de un departamento en la ciudad, disfruta de una clase a la que de otra forma no podría haber asistido; y otro docente comparte un video que a sus alumnos de años anteriores no había podido mostrarles porque en su aula no había proyector.

La virtualidad nos acerca y nos aleja simultáneamente, nos abre un mundo de posibilidades a la vez que nos planta barreras. Las aulas virtuales ofrecen el potencial de convertirse en un «lugar» en la medida en la que las competencias informáticas, las herramientas disponibles y el deseo personal de cada sujeto permitan construir instancias de aprendizaje y vínculos significativos.

El aula virtual



Nuestro siglo XX había transformado la fábula de Mahoma y de la montaña; las montañas, ahora, convergían sobre el moderno Mahoma.

Jorge Luis Borges

El Aleph

La metodología de educación online a distancia es una técnica que hace ya varias décadas es muy popular en el ámbito de la educación terciaria, universitaria y post-universitaria. Esta modalidad resulta muy fructífera principalmente para las instituciones que mediante la capacitación virtual han podido extender su público objetivo rompiendo la barrera de la ubicación geográfica de sus alumnos, y que han podido solventar los gastos de adquirir herramientas online con las que operar ordenada y eficazmente, como campus virtuales y plataformas premium de videollamada.

El aula virtual no se comporta ni debe comportarse como un espejo del aula física, ya que tanto las aulas virtuales como las físicas establecen límites y oportunidades muy diferentes. Intentar reproducir la dinámica de trabajo de la presencialidad a través de una pantalla solo logrará que las limitaciones inherentes a la virtualidad cobren aún más preponderancia, pues se está forzando a una instancia de comunicación a ser igualmente funcional en un plano que no le es propio y para el

que no fue diseñada. No se puede optimizar un proceso para operar en un plano en el que no debería existir.

Sobre este tema, Carlos Scolari en entrevista con Jorge Fontevecchia para el diario Perfil (2020), expresa que:

El Zoom es una buena herramienta, pero tiene las limitaciones de cualquier tecnología y de la vida online. [...] Lo que se está perdiendo es la comunicación informal. [...] En cualquier tipo de organización existe la comunicación formal pero la comunicación informal es la sangre, la linfa vital de todo eso. Y eso se pierde. El Zoom es muy bueno para lo protocolar. Eso puede afectar la innovación de las organizaciones. Porque estas comunicaciones generaban serendipia y cruces inesperados. Ahora hay una lógica de respetar protocolos y reproducir cosas que funcionen. Y eso puede frenar la innovación. (párr. 28)

Para ilustrar estas afirmaciones Scolari, en la mencionada entrevista, amplía sus dichos con la siguiente anécdota: «En nuestro campus tenemos un edificio de nueve pisos, son dos torres de nueve pisos. Tenemos varios ascensores, pero son lentos. Te puedo asegurar que de ahí han salido artículos científicos o proyectos colectivos. Es como ir al bar» (párr. 28).

En este sentido, Arianna Piccioni, Adscripta a la cátedra Comunicación Visual Gráfica I de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNR, en relación al traspaso al aula virtual a partir de la emergencia sanitaria de Covid-19, afirma ([Ver Apéndice II](#)): «La presencialidad nos daba mucho más lugar a la improvisación, pero ahora ese era un lujo que no podíamos darnos»; y comenta



la virtualidad resulta mucho menos permeable a la improvisación y a la serendipia que la presencialidad

que «la virtualidad aumentó mucho las tareas requeridas para la planificación de cada clase. Todos asumimos roles que antes no teníamos y un estricto compromiso con las tareas asignadas para que cada clase fuera posible». Además, recuerda que: «En el aula tenemos un armario donde guardamos trabajos de los alumnos, por lo que -en la presencialidad- teníamos disponible a la mano y en formato físico ese recurso para brindar a los estudiantes; eso lo perdimos con la virtualidad».


Exceptuando eventualidades, aula física se presenta como un espacio casi incondicionalmente disponible junto con las herramientas que se encuentren dentro de la misma. En cambio, el aula virtual se reconstruye en cada uso. Las actividades a llevar a cabo en cada clase, y las herramientas necesarias para lograrlo, deben ser planificadas y diseñadas con anticipación. Si bien los encuentros presenciales también necesitan ser planificados para favorecer su efectividad, en el plano virtual se hace mucho más difícil valerse de recursos espontáneos. Uno de ellos, fundamental para la interactividad: el debate oral; dado que las videollamadas no admiten interacción oral de más de un participante en simultáneo, configurando diálogos robóticos e impidiendo el fluido traspaso del rol de locutor de una persona a otra.

Al respecto, Dussel (2020), en un conversatorio transmitido por YouTube, afirma:

Me parece que hay ahí un tema crítico, el tema de la simultaneidad, de la sincronidad del aula. Un tema que tecnológicamente todavía no tenemos del todo resuelto, pero que quizás nunca vamos a poder resolver tan bien como en el aula [física] que exige cierta simultaneidad de los cuerpos y los procesos de conocimiento. [...] El aula se organiza pedagógicamente en torno al “para todos” y también al “para cada uno”, y me da la impresión de que en torno al “para todos” y al “para cada uno” [en el aula física] todavía tenemos grandes ventajas. Es donde podemos mirarnos las caras, seguir las miradas, cambiar de ritmo rápidamente si algo no anda.

Por ello, para operar en la virtualidad debemos encontrar herramientas que permitan a todos los sujetos expresarse con fluidez, lo cual requiere indispensablemente planificación previa. En consecuencia, **la virtualidad resulta mucho menos permeable a la improvisación y a la serendipia que la presencialidad.**

Por otra parte, Masschelein y Simons (2014), reflexionan sobre el rol de la escuela, y sostienen que asistir a la escuela implica generar un «tiempo libre» dedicado exclusivamente al desarrollo de competencias. Tiempo libre, no desde el punto de vista del ocio, sino entendido como escindido de las preocupaciones y ocupaciones del resto de las esferas de la vida de cada sujeto y de los roles que asumen en ellas. En este sentido, asistir presencialmente a una institución educativa, ya sea la escuela o la universidad, «da a la gente la oportunidad (temporalmente, por poco tiempo) de dejar atrás



Intentar reproducir la dinámica de trabajo de la presencialidad a través de una pantalla solo logrará que las limitaciones inherentes a la virtualidad cobren aún más preponderancia.

su pasado y su entorno familiar para convertirse en un estudiante, como todos los demás» (Masschelein y Simons, 2014, p. 32).

Siguiendo esta línea de reflexión de Masschelein y Simons, Dussel (2020) afirma que paradójicamente, a raíz de la suspensión de las clases presenciales debido a la emergencia sanitaria, «a la escuela le cuesta mucho operar como suspensión del afuera, porque tiene que meterse en las casas y confundirse con lo doméstico». Verónica Walker (2020) también se expresa al respecto en el mismo sentido: «Hoy el confinamiento está provocando una profundización del desdibujamiento de las fronteras entre el espacio laboral y el privado o familiar. Vida personal y trabajo están más unidos que nunca. Coexistencia de tiempos laborales y tareas de cuidado en el hogar, que afecta de manera diferencial a varones y mujeres» (p. 165).

Desde esta perspectiva, podríamos decir que el aula virtual se comporta, en términos foucaultianos, como una **«heterotopía»**. Para Foucault (1967) las heterotopías «son una especie de contraespacios, una especie de utopías efectivamente verificadas en las que los espacios reales, todos los demás espacios reales que pueden hallarse en el seno de una cultura, están a un tiempo representados, impugnados o invertidos, una suerte de espacios que están fuera de todos los espacios, aunque no obstante sea posible su localización» (párr. 14), y agrega que una heterotopía, entre otras cosas, «tiene el poder de yuxtaponer en un único lugar real distintos espacios, varias ubicaciones que se excluyen entre sí» (párr. 23). Además, indica Foucault, muchas veces también son espacios a los que se accede, autorización mediante, una vez que se han completado una serie de requisitos. En este sentido, el aula virtual se erige como sustitución del aula física,

pretende ser reflejo de la misma, a la vez que se encuentra por fuera de ella. Es un espacio que existe sin ser tangible y a la vez localizable y accesible. Permite el ingreso solo a aquellos habilitados a asistir, poseedores de un link de acceso. Los rostros captados por las cámaras de los dispositivos actúan como sinécdoques de cada uno de los sujetos convocados a la instancia de comunicación, a la vez que se entromete en pequeños fragmentos del hogar y de la vida privada, vulnerando las barreras de la distancia física y haciendo converger diferentes personas -ubicadas en diferentes espacios reales- dentro de un mismo espacio virtual.


Las TIC y el aula

Los nativos digitales que habitan las instituciones educativas hoy en día demandan cada vez más la incorporación de TIC en el aula y en el establecimiento en general. Esta incorporación permite potenciar a factores incalculables la eficacia de las instancias de aprendizaje, a la vez que demanda una inversión monetaria que, muchas veces, excede los presupuestos académicos. No solo requiere la adquisición de dispositivos sino también la formación de los docentes en el uso de los mismos.

Las estrategias de aprendizaje que apelan a lo lúdico son, generalmente, muy efectivas aplicadas a alumnos de todas las edades. Es muy común utilizar este recurso con niños, pero cuando se trata de adultos estamos culturalmente acostumbrados a dejarlo de lado para darle lugar a otras técnicas. Sin embargo, las clases magistrales ya no son muy efectivas con los nativos digitales, quienes tienen la necesidad de ser partícipes activos de su proceso de aprendizaje y no meros espectadores. Son experienciales, aprenden de las vivencias más que de las palabras, porque la Web 2.0 con la que han crecido les ha dado la posibilidad de ser tanto receptores como productores de contenidos, y de disponer de cualquier información a todo momento y en todo lugar, y ponerla en práctica. Por ejemplo, entre los jóvenes de hoy en día es muy común omitir la lectura de los manuales de usuario de cualquier dispositivo tecnológico adquirido. Encienden el aparato y descifran su usabilidad. Ante cualquier duda o inconveniente, Google seguramente tiene la respuesta.

En la actualidad se encuentran disponibles una multitud de aplicaciones gratuitas destinadas al **e-learning** que guían al usuario a través de un proceso de aprendizaje lúdico y que operan con múltiples dispositivos electrónicos. Las plataformas virtuales colaborativas y las aplicaciones de realidad aumentada son dos herramientas ricas y novedosas que permiten crear espacios interactivos e inmersivos en los que el espacio físico real se desdibuja para sumergir al usuario en el universo propuesto por el juego. Como hemos dicho, adquirir los dispositivos necesarios puede suponer un costo monetario muy elevado, pero con un poco de ingenio e inspiración es posible crear propuestas más que interesantes y a costos relativamente bajos. Tal como afirman Artopoulos, Kozak y Huarte: «Uno de los objetivos más difíciles de lograr en los programas de integración de tecnología en el aula está en transformar las prácticas docentes en forma estable de manera que la tecnología se incorpore a la vida cotidiana de la escuela. **Que la tecnología se vuelva "invisible"**, parte indisoluble de su actividad» (2015, p. 4). Al actualizar las tecnologías disponibles, la dinámica de trabajo en el aula también debe mutar, de modo que lo analógico y lo digital se complementen con armonía.

En relación a lo que compete a los contenidos académicos de Comunicación Visual Gráfica I, existen páginas web y aplicaciones para celulares y tablets que permiten recorrer diferentes museos alrededor del mundo y visitar importantes sitios históricos de valor arquitectónico y artístico. Una de estas apps es «[Google Arts & Culture](#)» que ofrece, entre otras cosas, un recorrido de realidad aumentada por la Galería Nacional de Singapur, acceso a una exposición virtual de



Las clases magistrales ya no son muy efectivas con los nativos digitales, quienes tienen la necesidad de ser partícipes activos de su proceso de aprendizaje y no meros espectadores.

Gustav Klimt y un recorrido de Street View² por diferentes obras de arte callejero en París. Además, permite explorar diferentes vanguardias artísticas, ver obras representativas de cada movimiento, ordenarlas en una línea de tiempo y leer artículos complementarios. Por otra parte, en lo relativo a la teoría del color, existen muchas herramientas online que ayudan a comprender cómo funciona el círculo cromático. Particularmente recomendamos la página web [Adobe Color](#) -gratuita y disponible en español- que permite, entre otras cosas, crear paletas de colores complementarios, análogos, monocromáticos y tríadas.

El universo de Internet contiene infinidad de recursos virtuales para complementar la enseñanza de cualquier tema, pero hace falta dedicación para investigar y encontrar las herramientas adecuadas, y creatividad para diseñar actividades interesantes y fructíferas a las cuales aplicar dichos recursos. Podemos decir que Internet es como una gran feria americana abarrotada de productos, en la que debemos adentrarnos y revolver hasta el último rincón para encontrar las maravillas que se esconden en ella.

² Street View es una funcionalidad de Google Maps que recrea el espacio físico mediante fotografías panorámicas de 360° a nivel de la calle que puede recorrerse desde el punto de vista de un peatón.

4

EL CASO DE COMUNICACIÓN VISUAL GRÁFICA I

Devenir Comunicación Visual Gráfica I

Comunicación Visual Gráfica I no siempre estuvo configurada del mismo modo, los contenidos y los objetivos fueron amoldándose a las diferentes necesidades de aprendizaje y al contexto técnico-social a través de los años. La materia nació en el año 1986 con el nombre «Artes Gráficas, Diagramación e Ilustración». Se hacía hincapié en los aspectos técnicos relacionados con las maquinarias e insumos de impresión previos al uso de PCs. Precisamente, se valoraban más habilidades como la prolijidad que la composición o la estrategia. «El sustrato ideológico de estas delimitaciones estaba marcado por el concepto de “lo alternativo”. Conocer los sistemas de producción permitía –se suponía– buscar alternativas de bajo costo para hacer circular mensajes “alternativos” a los medios de comunicación de masas» (Camusso, M. et al., 2003, p. 2).

Paulatinamente, este plan de contenidos comenzó a carecer de utilidad y generó desmotivación en los alumnos, quienes no veían en el plan de estudios un aporte significativo a su profesión. Por ello, a principios de los '90 se realizó una reforma del programa y se cambió el nombre a «Diseño Gráfico, Diagramación e Ilustración». Dicha actualización estuvo muy ligada al contemporáneo surgimiento de los primeros terciarios privados en la ciudad de Rosario que brindaban el título de diseñador gráfico y al boom de popularidad de esta carrera en la UBA (Universidad de Buenos Aires). «La institucionalización de estos saberes manifestaban que la gráfica dejaba de pertenecer al mundo

de los oficios para profesionalizarse en una disciplina específica, con un área de trabajo y una metodología propias» (Camusso, M. et al., 2003, p. 2). En esta etapa, se fomentaba la producción de piezas de comunicación desarrollando recursos estéticos y expresivos para abordar las piezas de diseño, como la creatividad, el uso del color, la tipografía, la fotografía/ilustración y la composición. El requerimiento de estas competencias trajo aparejado un descontento en algunos alumnos que no encontraban el vínculo de la currícula con el oficio del comunicador social y que denotaba una marcada diferencia entre los más hábiles y los menos hábiles en materia de prolijidad y sentido estético. Esto llevó a los docentes de la cátedra a repensar nuevamente la dinámica de cursado: «La justicia o injusticia de la prolijidad y el impacto como parámetros de valoración fue un punto de reflexión que impulsó a la cátedra a profundizar en la investigación didáctico-pedagógica. El cómo evaluamos nos empujó al cómo enseñamos, y también al cómo aprendemos» (Camusso, M. et al., 2003, p. 3). Esta reflexión derivó en la creación de módulos con material bibliográfico que serviría como sustento teórico de las actividades abordadas en el taller.

Con la llegada del nuevo milenio se comenzaron a dar discusiones en torno a las competencias del comunicador social y se presentó la necesidad de cambiar el plan de estudios de la carrera. La materia pasó a tomar su nombre actual, Comunicación Visual Gráfica I, y empezó a concebirse al comunicador como productor de estrategias comunicacionales con conciencia plena de los alcances y consecuencias de sus producciones, capaz de realizar un análisis crítico de los recursos y comprender sus lógicas y modos de interrelación, apto para dirigir un equipo de trabajo multidisciplinar



La máquina dejó de ser el eje de la disciplina para enfocarse en la tarea de generar y mantener en circulación la pluralidad de discursos estratégicamente concebidos

en torno a una estrategia de comunicación y capaz de fundamentar sus decisiones y opiniones. Así, la máquina dejó de ser el eje de la disciplina para enfocarse en la tarea de generar y mantener en circulación la pluralidad de discursos estratégicamente concebidos.

En palabras de Viviana Marchetti ([Ver Apéndice I](#)): «La propuesta de la Asignatura Comunicación Visual Gráfica I es promover el desarrollo del pensamiento visual, como eje principal del proceso de enseñanza/aprendizaje, que promueva la comprensión del universo visual, su razón ontológica, la relación sujeto/objeto de modo que les permita cuestionar los modelos impuestos por la cultura dominante y generar producciones visuales alternativas (al modelo) que promuevan transformaciones sociales».

Consecuentemente, se diseñó un plan de contenidos configurado como un entramado de saberes de recorrido flexible, con el que cada docente puede hacer el recorrido que le resulte pedagógicamente más eficiente. Dicho plan se materializó como un mapa conceptual que fue actualizándose a lo largo de los años ([Ver Figs. 2, 3 y 4](#)).

Los integrantes del cuerpo docente de la comisión de Viviana Marchetti afirman que, hoy en día, la materia «tiene como objetivo hacer un primer acercamiento al lenguaje visual a los fines de que los estudiantes puedan comprender de manera crítica el universo visual de la cultura contemporánea y adquieran herramientas para la construcción de mensajes visuales estratégicos a los contextos en que se insertan». En concordancia con dicho objetivo, y en relación con el abordaje pedagógico del mismo, sostienen que: «a partir de una red de diálogos, donde se mixturan los saberes “oficiales” y situados, es posible construir un espacio cooperativo entre docentes y estudiantes

donde las narrativas colectivas producidas legitimen las singularidades y el espacio compartido. Es en el ambiente cooperativo donde todas las voces son válidas para la construcción de saberes» (Marchetti, V. et al., 2020, p. 64).

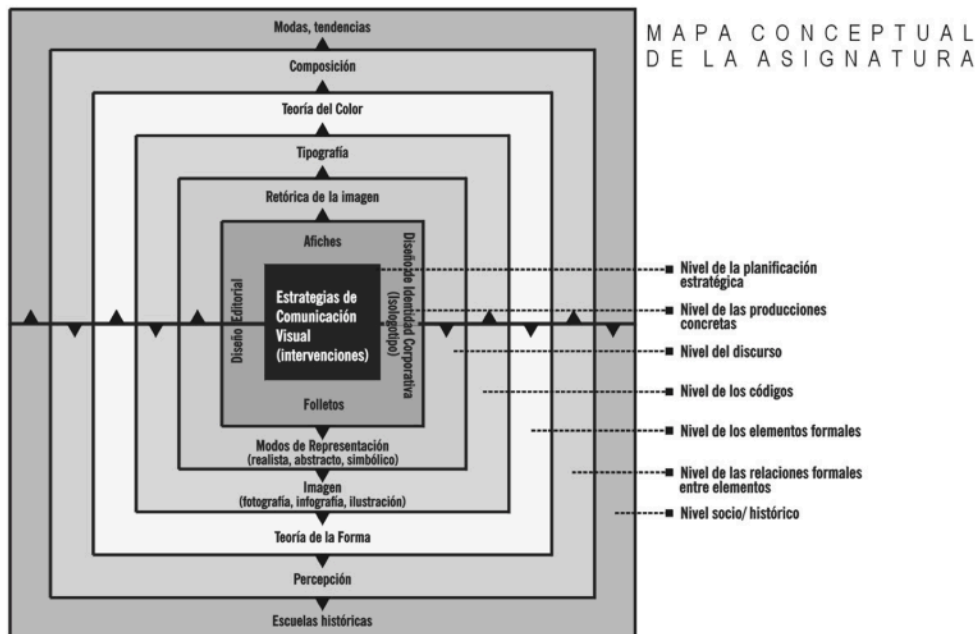


Fig. 2

Mapa conceptual de Comunicación Visual Gráfica I, año 2003

(Camusso, M., Gastaldo, S., Leiva, D., Marchetti, V. y Provencal, A., 2003)



Fig. 3
 Mapa conceptual de Comunicación Visual Gráfica I, año 2010
 (Programa de la materia Comunicación Visual Gráfica I, 2010)



**Mapa Conceptual
 CVG1**

De qué hablamos cuando hablamos de comunicación visual
 La comunicación visual en la cultura contemporánea
 La dicotomía arte/comunicación en el SXXI
 Regímenes de visibilidad (hegemonía / contrahegemonía)

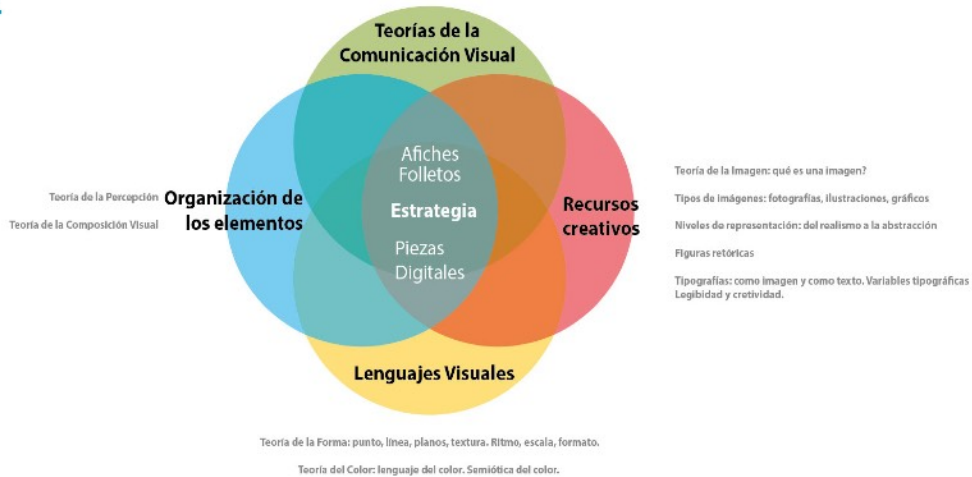


Fig. 4
 Mapa conceptual de Comunicación Visual Gráfica I, año 2020
 (Plataforma Comunidades de la cátedra Comunicación Visual Gráfica I, s.f.)

El ayudante alumno

El rol del ayudante alumno, tan naturalizado en la Universidad Nacional de Rosario, solo es implementado en unos pocos países de Latinoamérica. Ejercer este rol no solo implica gozar de una instancia complementaria de aprendizaje, sino también de una oportunidad para hacer un aporte propio y único a una cátedra.

El ayudante alumno es parte del cuerpo docente sin dejar de ser parte del colectivo estudiantil, dándole esto la posibilidad de actuar también como termómetro del contexto universitario externo a la materia. Además, hoy en día, todos los nuevos ayudantes alumnos son nativos digitales, al igual que los alumnos que se encuentran actualmente cursando la asignatura, lo que les permite actuar como nexo entre el profesor y sus alumnos de turno, acortando la brecha generacional con el docente. Marchetti ([Ver Apéndice I](#)), titular de la cátedra Visual Gráfica I, destaca como principal cualidad de los ayudantes alumnos su calidad de «nativos tecnológicos», facilitando la comunicación con los estudiantes y aportando nuevas miradas enfocadas al avance informático y al proceso de enseñanza/aprendizaje.

No obstante, el lugar que cada ayudante alumno ocupa en una cátedra no depende solo de su compromiso personal y de las herramientas subjetivas y simbólicas que posea para ganar terreno, sino también de los espacios y barreras que cada docente delimite para ellos. Por otro lado, cada materia, dada la naturaleza de su contenido, tiene un nivel intrínseco de adaptabilidad a la modalidad de trabajo con ayudantes. Los contenidos instauran sus propios límites independientemente

-en mayor o menor medida- de la voluntad de los sujetos que la dicten; una dinámica aula-taller ofrece más flexibilidad y más espacio a la creatividad y a la participación que una clase magistral³.

Siguiendo la línea pedagógica constructivista, la materia Visual Gráfica I a lo largo de los años se ha propuesto siempre brindar a sus ayudantes un espacio de desarrollo personal e intelectual. Dado que se piensa a los alumnos -ayudantes o no- como sujetos con bagaje cultural y biográfico que los hace capaces de hacer un aporte útil y único a la materia. Desde este lugar es que los ayudantes pueden construir su propio lugar en el equipo de trabajo según sus intereses, sus fortalezas, su comodidad personal y las necesidades de la cátedra.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos que la denominación «ayudante» carece de la capacidad de hacer honor al rol que estos individuos realmente tienen el potencial de desempeñar en una cátedra. Encorsetar sus funciones dentro de un mero asistencialismo sería negar el potencial que tiene cada ayudante de resignificar la asignatura y sus contenidos, haciendo un aporte único y singular. El lenguaje no es neutral. El modo en el que nombramos las cosas nunca es inocente, sino que más bien es fiel reflejo de cómo las concebimos culturalmente y del lugar que socialmente las habilitaremos a ocupar. Tal vez, un cambio de nomenclatura tenga la capacidad de empoderar a los ayudantes para concebirse a sí mismos como agentes de cambio y para erigirse como tales ante el resto de la comunidad universitaria.

³ En la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario, las materias que adoptan la dinámica aula-taller apuntan a generar conocimiento a través de propuestas pedagógicas que invitan a los alumnos a aprender a través de la puesta en práctica de contenidos teóricos que les servirán como guía para poder generar sus propias piezas de comunicación. Esta dinámica de trabajo áulico también supone un seguimiento individualizado de cada alumno a lo largo del proceso.

Comunicación Visual Gráfica I y la emergencia sanitaria

Para relevar este proceso de adaptación de la materia Visual Gráfica I -comisión de Viviana Marchetti- a la modalidad de clases virtuales hemos realizado una entrevista a Arianna Piccioni, ex-ayudante alumna y actualmente adscripta a la materia en la comisión que decidimos tomar como objeto de estudio ([Ver Apéndice II](#)).

En en nuestro diálogo, Arianna describió la rutina de organización diaria que llevaba a cabo la comisión en tiempos previos a la emergencia sanitaria y comentó que desde 2018 se comenzó a emprender una serie de acciones concretas en pro de digitalizar los módulos teóricos y las consignas de los trabajos prácticos (denominados en la cátedra como «situaciones problemáticas»); y actualizar las temáticas sobre las que dichos trabajos versaban, para ser cada vez más acordes a la demanda laboral real de la sociedad actual. Este trabajo de modernización fue el que, en gran medida, facilitó el traspaso a la modalidad virtual, garantizando acceso online a los contenidos, optimizando procesos de trabajo que ya se encontraban digitalizados -como las consultas via mail-, facilitando a los alumnos la entrega de piezas de trabajo en formato digital, prescindiendo de lo impreso, entre otras cosas.

A grandes razgos, Arianna hace un recorrido de cómo era el trabajo en la cátedra hasta marzo de 2020. Comenta que la clase duraba dos horas, invirtiendo la mayor cantidad de ese tiempo en el desarrollo de la teoría y la ejemplificación de la misma. El tiempo restante

se utilizaba para plantear la consigna de la situación problemática a resolver para la semana siguiente y evacuar las dudas que pudieran surgir al respecto. Luego de finalizada la clase, la docente, los ayudantes y los adscriptos se quedaban después de hora para corregir en conjunto los trabajos prácticos recibidos ese día, quedando también a disposición de cualquier alumno que quisiera hacer una consulta personalizada. Una vez finalizada la corrección, anotaban las notas en una planilla en formato papel que quedaba en posesión de algún miembro de la cátedra. El resto de la semana se admitían consultas por mail y las comunicaciones formales se realizaban mediante un grupo de Facebook. Además, durante la semana funcionaba una instancia de tutorías denominado «Laboratorio de Gráfica» que, según lo relatado por Arianna: «Consistía en un espacio de consulta dirigido por becarios, al que cualquier alumno podía acudir para ser asistido en cuestiones técnicas relativas al uso de programas de diseño».

Si bien la cátedra siempre ha tenido la conducta de adaptar sus contenidos y sus estrategias de trabajo de acuerdo a lo que cada grupo de alumnos demanda -explícita o implícitamente- año a año, la suspensión de las clases presenciales representó un desafío de mucha más magnitud que el resto de los obstáculos experimentados hasta el momento.

Arianna comenta que el primer desafío con el que se encontró la comisión fue determinar el canal de videollamada que mejor se ajustara a las necesidades de la clase. Primero, optaron por Jitsi Meet para migrar luego a Google Meet, que solía ser arancelado hasta que Google, a partir de la prolongación de la emergencia sanitaria

y la alta demanda de plataformas de videollamada, decidió proveerlo de forma gratuita para todos los usuarios. La ventaja que otorgaba Meet era la mayor capacidad de usuarios admitidos en la misma reunión y la habilitación de un chat en vivo en simultáneo con la videollamada. Este chat permitía la participación de los alumnos que no poseían micrófono y hacía más dinámica la conversación. En palabras de Arianna: «Eso nos ayudó muchísimo a fomentar la participación y el compromiso de los alumnos con la clase en el minuto a minuto. Era una forma de comprobar que los alumnos estaban realmente presentes en la llamada».

El compromiso de cada alumno con la clase en formato virtual resulta muy difícil de medir, ya que la gran mayoría no posee o se rehusa a prender su cámara o su micrófono. De este modo, resulta improbable saber quién está realmente presente en la clase y quién no, y qué grado de atención está dedicando cada quien. Arianna comenta que «esto supuso una dificultad muy grande en la comunicación con los alumnos», y agrega: «Nos resultaba muy incómodo pedir que encendieran las cámaras, sentíamos que estábamos invadiendo su privacidad, pero por otra parte, es muy difícil dar clases sin saber si hay alguien del otro lado y cómo están anímica y emocionalmente. Se siente una soledad muy grande al hablarle a una pantalla en la que no ves a nadie».

No obstante, Arianna destaca que una de las ventajas del cursado virtual es que permite el multitasking. Muchas personas que trabajan o que tienen a su cargo el cuidado de algún familiar tuvieron la posibilidad de cursar materias a las que de modo presencial no hubieran podido asistir. Otro gran beneficio de la modalidad online

que destaca Arianna es que esta metodología tiene el poder de acortar distancias y posibilitar el cursado a alumnos que por diferentes razones personales no viven en la ciudad de Rosario.

La capacidad de atención activa que cada persona es capaz de prestar a una videollamada es mucho menor que la que se puede experimentar en la modalidad presencial; dos horas de clase online pueden resultar insoportablemente tediosas y aburridas. Al notar esto, el cuerpo docente se vio forzado a planificar nuevas dinámicas y estrategias de trabajo que fomentaran la interactividad y el interés de los alumnos por participar. Al respecto, Arianna explica: «Reducimos el espacio de los contenidos teóricos a media hora para dedicar el resto del tiempo a brindar ejemplos, realizar actividades interactivas que sustenten la teoría y fomenten la participación de los alumnos». Con el fin de llevar a cabo dichas actividades interactivas, los ayudantes alumnos pusieron en marcha la investigación y el testeado de diferentes herramientas online que propusieran formas de interacción colectiva y lúdica. Entre estas herramientas Arianna menciona: Miró, una pizarra virtual que permite a todos los usuarios agregar comentarios en forma de *post-it*; Paddlet, una plancha de corcho virtual que permite colgar en ella diferentes imágenes; Slido, una plataforma que permite crear trivias y hacer nubes de palabras con las respuestas. «La virtualidad nos permitió conocer y sacar provecho de estas herramientas que antes no utilizábamos», asegura Arianna.

Para llevar el control de notas y facilitar las entregas de los trabajos prácticos se utilizó la plataforma Google Classroom (para la cual la Facultad proveyó una licencia de uso), que permite gestionar fácilmente el progreso de cada alumno. Si bien la Universidad había puesto a disposición Moodle, que es una plataforma de software libre muy

completa que permite crear espacios personalizados de gestión del proceso educativo, se decidió optar por Classroom porque -al pertenecer a Google- tanto los alumnos como los docentes se encontraban mucho más familiarizados con su interfaz.

Con respecto al Laboratorio de Gráfica, Arianna comenta que la pandemia diluyó la función de este espacio, dejando un vacío en relación a la asistencia técnica en el uso de programas de diseño, que solía ser muy requerida por los alumnos. Para mitigar este problema, la comisión decidió subir a YouTube diferentes tutoriales realizados por los mismos miembros de la cátedra en los que se explicaba cómo utilizar diferentes herramientas de los programas de diseño más populares.

Para suplir las instancias de consulta presencial que se solían brindar al final de cada clase, se habilitó la posibilidad de permanecer en la videollamada luego de finalizada la clase, con el mismo fin. Arianna expresa que este recurso fue muy aprovechado por los alumnos del año 2020, pero en 2021 fueron muy pocos quienes hicieron uso de ese espacio, por lo que se fue diluyendo. Este es un punto que todavía precisa más reflexión para poder hallar la dinámica más efectiva y adecuada a las nuevas necesidades de los alumnos.

Por fortuna, la modalidad online ha decantado en que las autoridades de la Universidad Nacional de Rosario dieran respuesta a algunas carencias tecnológicas que hace muchos años venían siendo motivo de reclamo en las aulas: ahora varias aulas de la Facultad de Ciencia Política y RR.II. fueron dotadas de cámaras web, computadoras, televisores, proyectores y pantallas, además de una conexión de Internet adecuada para las dimensiones del edificio. Estas inversiones serán, con suerte, la condición de posibilidad de nuevas formas

de pensar las aulas y de nuevos modos de construir conocimiento.

La adversidad nos ha abierto las puertas a una educación más moderna, más mediatizada, más igualitaria y más colaborativa.

Ahora, depende de nosotros explorar nuevas formas de enseñar para poner estas nuevas herramientas al servicio de las nuevas formas de aprender.

5

CONSIDERACIONES FINALES

Propuesta pedagógica para Comunicación Visual Gráfica I

Dada la experiencia de adaptación a la modalidad virtual que ha atravesado Comunicación Visual Gráfica I, descrita en el capítulo anterior, y los conceptos teóricos desarrollados y analizados a lo largo de este trabajo, elaboraremos aquí una propuesta pedagógica para el desenvolvimiento de la materia de cara al futuro. Dicha propuesta intentará maridar las modalidades virtual y presencial, potenciando las virtudes que ofrecen ambas variantes.

En relación con la metodología de encuentro, proponemos una modalidad híbrida presencial/virtual. Como hemos analizado a lo largo de este recorrido, el aula física propicia encuentros más humanos, más significativos y pedagógicamente más eficientes; pero el aula virtual abre las puertas a una educación más igualitaria, diluyendo las barreras de la distancia física y promoviendo, a su vez, un cursado más ecológico y más económico: la entrega de trabajos en formato digital evita costos de impresión, ahorrando también el uso de papel y tinta -recursos altamente contaminantes para el medio ambiente-; los traslados en medios de transporte tanto urbanos como interurbanos aumentan nuestra huella de carbono y suponen un gasto económico elevado para los usuarios.

En consecuencia, proponemos un cursado presencial transmitido en simultáneo por Google Meet, para que los alumnos puedan optar por participar utilizando cualquiera de las dos vías disponibles. Los asistentes vía Google Meet tendrán la posibilidad de alzar la mano para pedir la palabra y hacer un aporte utilizando su micrófono -y ser escuchados por los presentes en el aula-, u optar por escribir en el chat de la videollamada para ser leído en voz alta para toda la clase. Asimismo, esta modalidad requerirá disponer de un miembro de la cátedra que tenga como rol gestionar la videollamada en vivo, leyendo los mensajes escritos, otorgando la palabra a quien alce la mano y supervisando que el sonido y el audio sean recibidos correctamente por todos los usuarios online.

Dar a los alumnos la opción de cursado online o presencial abre el interrogante de cuántos alumnos optarían por acercarse a cursar a la Universidad teniendo la posibilidad de hacerlo también desde la comodidad de su hogar. Allí radica una potencial debilidad de este sistema. En principio, creemos que la presencialidad ofrece el atractivo de la interacción física, la potencialidad de crear vínculos significativos con otros sujetos, de establecer lazos de sentido de pertenencia a un grupo de personas, de construir instancias de aprendizaje significativas sin la mediación de un dispositivo electrónico, despojadas de las deficiencias de las telecomunicaciones actuales. No obstante, la respuesta a este interrogante dependerá del compromiso que cada alumno desee invertir en el cursado y de las posibilidades materiales de las que cada alumno goce para cumplir con dicho compromiso.

Seguidamente, proponemos continuar con la implementación de Google Classroom como herramienta principal de entrega de trabajos y registro de calificaciones, aunque sugerimos analizar los beneficios de Moodle, que es una plataforma muy rica en recursos. Por su parte, Classroom permite llevar un registro online de las calificaciones y el progreso de cada alumno, disponible para su consulta y actualización por parte de cualquier miembro del cuerpo docente, dejando de depender de una planilla en formato físico que se encuentre en poder exclusivo de una sola persona. Además, Google Classroom automáticamente carga en Google Drive todos los contenidos subidos a la plataforma, permitiendo al cuerpo docente acceder a un inventario completo de todos los archivos relacionados con la clase. Para cada nueva comisión de cada año Classroom crea una nueva carpeta. Sin embargo, dicho Drive no posee una organización muy clara. En este punto, sugerimos a la cátedra reordenar los contenidos separando en diferentes carpetas los módulos teóricos, las consignas de trabajos prácticos, los recursos adicionales compartidos con los alumnos y las entregas recibidas por parte de cada alumno para cada uno de los diferentes trabajos prácticos. Este método de organización nos permitirá construir un registro digital de las cursadas a lo largo de los años. Una vez finalizado el ciclo lectivo, la carpeta con todos los contenidos digitalizados puede ser trasladada a un Drive creado por la cátedra con el fin de compilar todos los registros anuales en un mismo lugar. Este inventario, a largo plazo, servirá como sustitución del armario que se encuentra en el aula de la Facultad, que la cátedra utilizaba para almacenar viejos trabajos con el fin de exhibirlos a modo de ejemplo para las futuras generaciones de alumnos. En adición, el poseer un registro digitalizado

con el fin de exhibirlo en la clase facilita compartir este material tanto con los alumnos presenciales como con los alumnos online, ya que el archivo puede ser proyectado en una pantalla dentro del aula, así como compartido mediante cualquier canal digital. Otra acción que sugerimos tomar es digitalizar las piezas que la cátedra almacena en formato físico para adicionarlas al inventario de Drive.

Dado que las piezas de comunicación digitales son las más solicitadas actualmente en el mercado laboral, consideramos pertinente que las situaciones problemáticas planteadas durante el cursado se encuentren enfocadas primordialmente en formatos y medios de comunicación digitales; fundamentalmente: flyers, redes sociales, publicaciones en plataformas online -como Issuu-, páginas web, plataformas de streaming, *e-mail newsletters*. Así como la cátedra cuenta actualmente con un módulo teórico dedicado a la teoría del afiche, proponemos la creación de un nuevo módulo dedicado a la producción de piezas visuales de naturaleza digital.

Por su parte, la metodología de entrega de trabajos en formato digital trae aparejada la dificultad de compartir las piezas gráficas elaboradas por cada alumno con el resto de la clase, ya que Classroom no permite a los alumnos acceder a las producciones ajenas. Para ello, creemos conveniente continuar con el uso de la plataforma Paddlet, compartiendo el link de acceso con toda la clase. Para realizar la tradicional «enchinchada», puede utilizarse un proyector dentro del aula, mientras que los asistentes online pueden seguir la exposición desde sus dispositivos personales.

En relación a los canales de comunicación diarios que se pondrán a disposición de los alumnos, sugerimos continuar con el uso del grupo de Facebook, que permite entablar diálogos de modo organizado, compartir cualquier tipo de archivo, hacer encuestas interactivas, destacar información importante en la parte superior del muro del grupo, entre otras cosas. Es un canal que permite a los usuarios interactuar de formas muy diversas manteniendo la información claramente ordenada. Hemos investigado varias plataformas entre las cuales se encuentran Instagram, Trello, WhatsApp, Slack, Teams, Skype y Telegram; pero no hemos encontrado ninguna capaz de sustituir o mejorar los beneficios comunicacionales que otorgan los grupos de Facebook. A pesar de que los jóvenes han comenzado a migrar a otras redes sociales en detrimento de Facebook, ninguna otra plataforma que hayamos podido relevar es capaz de satisfacer tan bien las necesidades de comunicación que tiene la cátedra para con sus alumnos.

Para satisfacer la necesidad de realizar consultas durante la semana, creemos conveniente mantener el *e-mail* de la cátedra a disposición de los alumnos, y adicionar la posibilidad de llevar a cabo tutorías personalizadas al finalizar cada clase. Esta última opción, disponible y muy utilizada en la presencialidad, se ha diluído con la implementación de las clases virtuales. Consideramos pertinente reflotar esta posibilidad, recordando a los alumnos tanto presenciales como online que al finalizar la clase pueden elevar sus consultas a cualquier miembro de la cátedra. En concordancia, sugerimos rehabilitar el Laboratorio de Gráfica para brindar asistencia técnica en el uso de *software* de diseño, proveyendo instancias tanto presenciales como virtuales. Para organizar los turnos disponibles para asistir al Laboratorio

sugerimos poner a disposición de los alumnos un sistema de turnos online que permita consultar los horarios disponibles y solicitar un turno si así lo desean, aclarando si asistirán presencialmente o mediante videollamada. Para concertar una videollamada los alumnos deberán proveer su número de WhatsApp y una dirección de *e-mail* para que el becario de turno pueda contactarlos. Los video-tutoriales elaborados por la cátedra y publicados en YouTube pueden funcionar como un gran complemento de la labor del Laboratorio, al que consideramos esencial no solo por ser una gran herramienta para los alumnos sino también una fuente de trabajo para los becarios.

En cuanto a las herramientas teóricas, sugerimos una revisión anual de los contenidos y su pertinente actualización, en caso de ser necesaria. En relación a las herramientas de trabajo disponibles en el aula, recomendamos la colocación de persianas *blackout* en todas las ventanas -para favorecer la visibilización de proyecciones de contenido multimedia-, la instalación de un proyector permanente dentro del aula, una computadora portátil y una cámara web disponibles exclusivamente para la clase y un set de parlantes con posibilidad de ser conectados a la computadora portátil. Otra gran innovación que consideramos fructífera es la compra de *tablets* a disposición de los alumnos de la cátedra -durante la clase- para realizar actividades grupales interactivas. Aquí nos interesa detenernos para proponer diferentes actividades con las cuales sacar provecho de esta inversión:

- ▶ Realizar recorridos por galerías de arte virtuales con aplicaciones de realidad aumentada como Google Arts and Culture, para bocetar
- ▶ Promover el trabajo en equipo mediante competencias grupales que consistan en resolver una pequeña situación problemática en un tiempo acotado, utilizando apps de diseño para dispositivos móviles.
- ▶ Proponer trivias sobre el contenido teórico abordado durante la clase. La plataforma [Kahoot!](#) es una buena herramienta para este tipo de actividades.
- ▶ Planificar una búsqueda del tesoro virtual en la que cada equipo deba encontrar la respuesta a diferentes consignas utilizando su dispositivo, tales como: la composición RGB de un color específico, el museo donde se encuentra exhibida actualmente alguna obra de arte famosa, una imagen en la que se pueda ver un contraste de figura-fondo, el nombre de alguno de los principales exponentes del surrealismo, la dirección exacta de la sede de la Bauhaus en Dessau.
- ▶ Hacer un rápido recorrido a contrarreloj por la facultad y tomar fotografías que ejemplifiquen todos los tipos de planos incluidos en el módulo teórico; o tomar fotografías que contengan diferentes figuras retóricas.

Este recurso pedagógico puede complementarse con un sistema de recompensas por el buen desempeño, mediante el cual los alumnos tengan la posibilidad de juntar puntos a lo largo de la cursada para declarar un ganador al cierre del ciclo lectivo. En resumen, proponer actividades lúdicas que promuevan instancias de aprendizaje experienciales y colaborativas, incentivando a los alumnos a involucrarse como partícipes activos del proceso colectivo de construcción de conocimiento.

Conclusión

Podríamos confiar en Deleuze, quien propone líneas de fuga, aquellas que permiten salir de un territorio saturado de sentido, opaco, cerrado, aquellas que ayudan a desterritorializar. Y, a diferencia del movimiento de la huida que no arma nada excepto el ya no estar, la fuga será en pos de un nuevo territorio; territorio que seguramente en algún momento también se saturará pero mientras tanto funcionará como refugio o como amparo

Carina Cabo

La maestra como malabarista

Si de revoluciones se trata, los avances tecnológicos han protagonizado las transformaciones más radicales en el entramado social desde el inicio de la historia. Con el correr de los años, estas innovaciones se volvieron cada vez más frecuentes y más alborotadoras, reconfigurando las relaciones humanas y los espacios sociales a un ritmo vertiginoso.

Junto con el entramado social, las profesiones y oficios han atravesado -y seguirán atravesando- múltiples mutaciones de sus áreas de competencia, sus herramientas de trabajo y sus procesos de producción, para adaptarse a cada nuevo avance tecnológico. La **comunicación visual** es una profesión que desde sus inicios ha estado íntimamente ligada a las tecnologías de la información y la comunicación, encontrándose envuelta inevitablemente en una constante

metamorfosis. Asimismo, es responsabilidad de cada profesional, de cada docente y de cada casa de estudios impedir que dichas mutaciones representen un obstáculo y convertirlas en oportunidades de enriquecimiento.

La era digital ha engendrado un **nuevo modelo de sujeto** que, por su condición de nativo digital, se caracteriza por familiarizarse desde muy temprana edad con el uso de las TIC, adquiriendo lógicas de pensamiento, modos de socialización y de construcción de conocimiento muy diferentes a las de los inmigrantes digitales, que han tenido que «migrar» al uso de las tecnologías emergentes para adaptarse a esta nueva configuración social. Así, muchas **instituciones educativas** que se han fundado con la lógica de los inmigrantes digitales se encuentran actualmente en un periodo de transición que busca adaptarse al nuevo modelo de estudiante nativo digital y a sus necesidades: actualizando los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, la tecnología disponible en el aula, los procesos administrativos...

Las TIC hoy en día son agentes de producción de conocimiento que tienen la capacidad de potenciar competencias que van más allá de la alfabetización digital, como por ejemplo las llamadas «**habilidades blandas**», definidas por David Sánchez como: «una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser y de acercamiento a los demás [...] que hacen que una persona en concreto pueda relacionarse y comunicarse de una manera más o menos inteligente». Introducidas en el aula desde esta perspectiva, las TIC poseen el potencial de inculcar aptitudes que perduren en el tiempo, independientes de la realidad del momento histórico presente,

fomentando la formación de profesionales de la comunicación visual críticos, proactivos, empáticos, asertivos, capaces de ser parte de un equipo de trabajo y de liderarlo.

No se debe perder de vista que la Web 2.0 ha empoderado a los nativos digitales como agentes capaces de producir información y transmitir conocimiento en espacios en los que se expresan cotidianamente con libertad, donde su opinión como usuarios pesa inmensamente. Desde este punto de vista, es fundamental abordar estrategias pedagógicas que promuevan actividades interactivas y experienciales, haciéndolos **partícipes activos de su propio proceso de formación**.

La pedagogía constructivista nos enseña que el sujeto de aprendizaje necesita de un espacio que le haga sentir que allí va a cumplir sus objetivos personales. Ya no es pertinente pensar en los alumnos como cajas vacías que concurren a las instituciones educativas con el fin de llenarse de conocimiento. Debemos tener en cuenta que tratamos con sujetos que acuden a una casa de estudios con conciencia de cómo se ven a sí mismos actualmente y cómo quieren verse el día de mañana. Las instituciones educativas deben empoderar a los alumnos como artífices de su propio futuro. Para ello, es preciso dejar de situarnos en el tradicional esquema «HACER – CONSEGUIR – SER», que supone que la voluntad de aprendizaje es producto de la necesidad de conseguir un reconocimiento del que se carecía previamente; para comenzar a planificar acciones enfocadas en el «SER – HACER – CONSEGUIR – SER» que implica poner el foco del deseo de aprendizaje en una necesidad personal de evolución

y transformación: «soy alguien, decido quién quiero ser el día de mañana y me capacito para lograr ese objetivo».

Es momento de que las instituciones educativas abandonen la zona de confort para abrazar el cambio, apostar a la modernización y darse la oportunidad de erigirse ante la sociedad ya no como manantiales del saber, sino como espacios de transformación.

Estamos forjados por la cultura de la incertidumbre, como diría Marshall Bergman, rodeados de sólidos que parecen desvanecerse en el aire, y sumergidos en un devenir con sabor a vorágine.

Podemos anclarnos en nuestros puertos seguros y aferrarnos a ellos, o bien, jugar a reinventarnos, fugar hacia nuevos territorios y construir en ellos una mejor versión de nosotros mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, J. (2014). *Etimología de «estudiante» y «alumno»*. Recuperado de <https://www.delcastellano.com/etimologia-estudiante-alumno>

Area, M., y Pessoa, T. (2012). *De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0*. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>

Arfuch, L. (1999). *El diseño en la trama de la cultura: desafíos contemporáneos*. En Arfuch, L., Chaves, N. y Ledesma, M., *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos* (pp. 155-170). Buenos Aires: Paidós.

Armentano, J. (comp.)(2013). *Unidad 2: Marcas. Apuntes de Cátedra Diseño II de la carrera Diseño Gráfico*. Rosario: Escuela Superior de Diseño.

Artopoulos, A., Kozak, D., y Huarte, J. (2015). *Proyecto Aulas Interactivas: Espacios de innovación educativa*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/55108/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1.

Aparici Marino, R. (2005). *Medios de comunicación y educación*. *Revista de Educación*, 338, 85-99. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:990c510f-d179-45cb-a01a-969bb1d8b4dc/re33807-pdf.pdf>

Augé, M. (2000). *Los «no lugares». Espacios de anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007). *Prólogo. En Modernidad Líquida* (pp. 7-20). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bravo-García, E., y Magis-Rodríguez, C. (2020). *La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses*. *Boletín sobre COVID-19 Salud Pública y Epidemiología*, 1(1), 3-8. <http://dsp.facmed.unam.mx/wpcontent/uploads/2013/12/COVID-19-No.1-03-La-respuesta-mundial-a-la-epidemiadel-COVID-19-los-primeros-tres-meses.pdf>

- Bron, M. (2020). *Narrativas transmedia para la enseñanza de la comunicación digital*. En Alberdi, M., Balbazoni, M. y Lanati, V. (Eds.), *Educom: Mixturas de la Educomunicación para el siglo XXI* (1 ed., pp. 18-28). Rosario: UNR Editora.
- Cabo, C. (10 de marzo de 2021). La maestra como malabarista. *Infobae*. <https://www.infobae.com/opinion/2021/03/10/la-maestra-como-malabarista/?outputType=amp-type>
- Camusso, M., Gastaldo, S., Leiva, D., Marchetti, V., y Provensal, A. (2003). *Travesía por un cambio de nombre*. *Revista La trama de la comunicación*, 8, 45-49. <https://latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/185/180>
- Camusso, M., y Marchetti, V. (2002). *Comunicación visual y contratos de lectura*. *Revista La trama de la comunicación*, 7, 99-114. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/199/camusso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camusso, M., y Marchetti, V. (2004). *Cartas de navegación. Observaciones sobre los contratos de lectura en el diseño de materiales educativos de soporte electrónico*. *Revista La trama de la comunicación*, 9, 157-162. <https://latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/228/205>
- Casablanco, S. (2017). *No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital*. En Sevilla H., Tarasow F., y Luna, M. (Coords.), *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 17-33). México: Editorial Pandora.
- Cátedra Comunicación Visual Gráfica I (2007). *Apuntes para pensar estrategias de comunicación* [Material teórico de clase]. Recuperado de <https://visualgrafica.files.wordpress.com/2012/03/moduloestrategias.pdf>
- Chadwick, C. (2001). *La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI(4), 111-124. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>
- Cobo Román C., y Pardo Kuklinski H. (2007). *Planeta Web 2.0*. Barcelona/México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México.

Decreto de Necesidad y Urgencia 260/2020. Emergencia Sanitaria. Buenos Aires: 12 de marzo de 2020. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020. Aislamiento social preventivo y obligatorio. Buenos Aires: 19 de marzo de 2020. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741/texto>

Dussel, I. [Canal ISEP]. (23 de abril de 2020). *La clase en pantuflas* [Archivo de Video]. YouTube. <https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs?t=7>

Fontevicchia, J. (21 de noviembre de 2021). Carlos Scolari: "Hay pocos países tan mediatizados como Argentina". *Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/periodismopuro/carlos-scolari-hay-pocos-paises-tan-mediatizados-como-argentina.phtml>

Foucault, M., (14 de marzo de 1967). *Los espacios otros* [Discurso principal]. Cercle d'Études Architecturales, París, Francia.

Frascara, J. (1996). *Diseño Gráfico y comunicación Visual*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Gamper, D. (2010). *Entrevista a Zygmunt Bauman: La cultura de la incertidumbre y la vulnerabilidad*. Recuperado de <http://jaquevedo.blogspot.com.ar/2008/06/zygmunt-bauman-y-la-cultura-de-la.html>

Marchetti, V. (2012). *Construcción del conocimiento a partir del re-conocimiento*. Ponencia presentada para Concurso Docente como titular de la asignatura Comunicación Visual Gráfica I de la Licenciatura en Comunicación Social. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Marchetti, V., Viceconte, E., Piccioni, A., Durando, G., Mainardi, A. y Timoszuk, N. (2020). *Saliendo de rutina. Relato de un trayecto pedagógico desde la accesibilidad*. En Alberdi, M., Balbazoni, M. y Lanati, V. (Eds.), *Educom: Mixturas de la Educomunicación para el siglo XXI* (1 ed., pp. 63-69). Rosario: UNR Editora.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Massoni, S. (2008). *Estrategias: Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. FISEC-Estrategias, IV(10), 45-56. https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/254/fisec_estrategias_n10_pp45_56.pdf
- Najmanovich, D. (2010). *Epistemología y nuevos paradigmas en educación. Educar y aprender en la sociedad-red*. Rizoma Freireano, 6. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/articles-0606/epistemologia-y-nuevos-paradigmas-en-educacion-educar-y-aprender-en-la-sociedad-red-dra-denise-najmanovich>
- Peirone, F. y Daza Prado, D. (10 de enero de 2022). *Mi no entender: ¿qué sienten lxs jóvenes?* Recuperado de <https://www.revistaanfibia.com/mi-no-entender-que-sienten-lxs-jovenes>
- Piscitelli, A. (2005). *Tecnologías educativas. Una letanía sin ton ni son*. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4722/3662
- Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social (2010). Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://fcpolit.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/Licenciatura-CS-PlanVigente.pdf>
- Plataforma Comunidades de la cátedra Comunicación Visual Gráfica I (s.f.). <https://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/course/view.php?id=2489>
- Programa de la materia Comunicación Visual Gráfica I, Lic. en Comunicación Social (2010). Universidad Nacional de Rosario.
- Programa de la materia Comunicación Visual Gráfica I, Lic. en Comunicación Social (2020). Universidad Nacional de Rosario.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Ricard, A. (2010). *Definir territorio*. Recuperado de <http://foroalfa.org/articulos/definir-territorio>
- Sánchez, D. (2018). *Habilidades blandas: qué son y cómo se aprenden*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/habilidades-blandas-que-son-y-como-se-aprenden>
- Scolari, C. (2021). *Adiós sociedad líquida. Bienvenida sociedad gaseosa*. Recuperado de <https://hipermediaciones.com/2021/08/13/adios-sociedad-liquida-bienvenida-sociedad-gaseosa>

Shakespeare, R. (31 de octubre de 2013). *Nunca pidas permiso* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=EFdEmbuikOw>

Shannon, C. (1948). *Una teoría matemática de la comunicación*. The Bell System Technical Journal, 27, 379-423.

Tayupe Machado, A. (2009). *Teoría del aprendizaje significativo de «David Paul Ausubel»*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos75/teoria-aprendizaje-significativo-david-ausubel/teoria-aprendizaje-significativo-david-ausubel2.shtml>

UNESCO (06 de agosto de 2020). El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-seavecina-catastrofe-educacion-y-cita>

Walker, V., (2020). *Teletrabajo docente y universidad. Reflexiones en tiempos de COVID-19*. Boletín del Comité de Ciencias Políticas y Sociales de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 1, 160-167. <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2020/09/El-tiempo-que-vivimos-final-3.pdf>

Bibliografía complementaria

Almirón, M. E., y Porro, S. (2014). *Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas*. IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa, 19, 17-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794547>

Cátedra Comunicación Visual Gráfica I, comisión de Viviana Marchetti (2020). *Contrato pedagógico*. Recuperado de <http://lnnk.in/dzeJ>

Dussel, I., y Southwell, M. (2007). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/70825/lenguajes-en-plural-la-escuela-y-las-nuevas-alfabetizaciones>

Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina*. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Ledesma, M. (1988). *Diseño y Comunicación. Los vaivenes de una dupla conflictiva*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Resolución CS 512/2021 [Concejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario]. Por la cual se establecen las Pautas Orientadoras para el retorno a las actividades presenciales a partir del ciclo lectivo 2022. 25 de noviembre de 2021.

Tarabini, A. (2020) *¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global*. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

APÉNDICE I

Cuestionario a la Lic. Viviana Marchetti.

Titular de la cátedra Comunicación Visual Gráfica I.

Rosario, octubre de 2013

Consideramos pertinente compartir este cuestionario del año 2013 ya que da cuenta de la perspectiva que el equipo docente de Comunicación Visual Gráfica I ya venía adoptando en ese entonces acerca de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los alumnos, el papel de la tecnología en la dinámica de enseñanza/aprendizaje y el rol de los estudiantes y ayudantes alumnos en el aula.

1/ *¿Cómo definiría el rol de esta materia dentro de la currícula de la carrera*

Comunicación Social?

La propuesta de la Asignatura Comunicación Visual Gráfica I es promover el desarrollo del pensamiento visual, como eje principal del proceso de enseñanza/aprendizaje, que promueva la comprensión del universo visual, su razón ontológica, la relación sujeto/objeto de modo que les permita cuestionar los modelos impuestos por la cultura dominante y generar producciones visuales alternativas (al modelo) que promuevan transformaciones sociales.

2/ *¿Cuánto hace que forma parte de la cátedra?*

Hace 19 años.

3/ *¿Cómo fue el proceso de evolución de Artes Gráficas a Diseño Gráfico y luego a Comunicación Visual Gráfica?*

El cambio de nombre de la materia que llevamos adelante –que pasó de denominarse «Artes Gráficas, Diagramación e Ilustración» a «Comunicación Visual I»- refleja además del trabajo cotidiano de los integrantes de la cátedra, las reflexiones y discusiones que se han generado al interior de la misma, atravesada por tres ejes problemáticos fundamentales:

- La movilidad del objeto de estudio, en el que se entrecruzan conceptualizaciones vinculadas a la estética, la tecnología y el consumo.
- La discusión acerca de los saberes necesarios/ interesantes para la formación de un profesional de la comunicación social, oscilantes entre la especialización y la generalización.
- Las cuestiones didácticas impregnadas por la oposición cultural universitaria teoría/práctica.

Fundamentalmente creo que la (R)evolución se da a partir de la explosión de las tecnologías, el surgimiento de la web y las redes sociales, en un contexto líquido y cambiante, donde hubo un gran desarrollo del diseño y el acento empezó a ponerse en los destinatarios, ya no pasivos sino conectados, activos productores de conocimientos. Esto nos obligó a revisar nuestras prácticas y avanzar en la gestión de tecnologías.

4/ *Nombre aspectos positivos de la materia (logros) y aspectos a mejorar.*

Logros:

- En relación a los contenidos, la conceptualización de la asignatura como teórico-práctica nos permite entender a la práctica como ejercitación, constructora de conocimiento.
- En consonancia con esto, la creación del Centro de Producción Gráfica y su equipamiento nos permitirá:
 - Contribuir a la formación integral del alumno a partir de la investigación y experimentación del lenguaje gráfico

- Desarrollar piezas de comunicación sobre problemáticas de interés social que permitan visualizar la postura de la Facultad y sus diferentes carreras.
- Generar piezas de comunicación gráfica para actividades organizadas por diferentes dependencias de la Facultad.
- Promover la posibilidad de que los alumnos interesados en la temática puedan seguir especializándose en la producción de comunicaciones visuales gráficas y digitales; así como capacitar al personal docente y no docente.
- Contribuir al fortalecimiento de la comunicación de la Facultad y hacia la sociedad dar mayor visibilidad a las producciones de los alumnos así como garantizar el equipamiento necesario para que el dictado de la asignatura alcance el mayor grado de excelencia académica.
- Creación de la Galería de Exposición Permanente, espacio gestionado y administrado por la Cátedra destinado a exponer ante la comunidad la producción de diversas Cátedras; recuperar el espacio público de la Facultad como soporte cultural, apuntando quienes transitamos diariamente sus instalaciones pero también a la comunidad extrauniversitaria.

A mejorar:

Los aspectos a mejorar son las dedicaciones del equipo docente en lo referido al personal integrante de las cátedras, y a la necesidad de actualización de software y hardware, así como a su mantenimiento y conservación, en tiempo y forma.

5/ *¿Qué opina de la inclusión de la tecnología en el aula? ¿Cree que es productivo enseñar a usar los programas de diseño en horarios de clase o prefiere usar ese tiempo para trabajar mejor otros contenidos teóricos?*

Me parece óptima la inclusión de tecnología en el aula por lo antes expuesto. Por otra parte, si bien no creo pertinente la enseñanza programas de diseño durante el dictado de la materia, en función de los reiterados pedidos de los alumnos, a lo largo del tiempo, creo necesario incluir las herramientas básicas necesarias para que puedan resolver las SP con los programas de diseño apropiados para tal fin. No obstante desde la Comisión 1 estamos pensando en destinar, el próximo año, una hora de clase por semana en la enseñanza de los programas de diseño.

6/ *¿Cómo definiría el rol del ayudante alumno en esta materia?*

Son facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje. Nativos tecnológicos, lo cual los acerca más a los alumnos. Son parte del equipo de cátedra y aportan nuevas miradas en el proceso antes mencionado.

APÉNDICE II

Entrevista a la Lic. Arianna Piccioni.

Ex-Ayudante alumna, actualmente adscripta de la cátedra Comunicación Visual Gráfica I.

Rosario, diciembre de 2021

1/ *¿Cómo se organizaba la cátedra antes de la pandemia?*

Desde 2018 implementamos un contrato pedagógico que entregamos a cada alumno la primer clase en formato papel, lo leemos todos juntos y abrimos debate, para que los alumnos tengan la oportunidad de hacer modificaciones. Cuando llegamos a un acuerdo, establecemos que dichas pautas regirán para todo el cursado. Ese documento regula, entre otras cosas: la cantidad de trabajos aprobados que debe tener cada alumno durante el año para regularizar y para promocionar la materia, los horarios en los que pueden enviarse consultas, los canales de comunicación a utilizar; las pautas de cursado en general. A partir del 2020, ante la imposibilidad de entregar estas pautas en formato papel, preparamos un Power Point y lo presentamos en la primer clase del año para debatirlo en la videollamada.

Desde hace varios años en la cátedra se trabaja con módulos teóricos, que consisten en cuadernillos que abordan cada uno de los diferentes temas que se trabajarán a lo largo del año. En 2018 digitalizamos todos los módulos para que los alumnos pudieran disponer de ellos más fácilmente y evitarles invertir dinero en fotocopias, si así lo deseaban.

La modalidad de trabajo ya estaba bastante digitalizada en algunos aspectos, lo cual fue de gran ayuda a la hora de hacer el traspaso a la virtualidad.

La clase dura dos horas, los lunes de 14 a 16. Generalmente, abordábamos primero la teoría, brindábamos ejemplos, planteábamos la situación problemática a resolver para la semana siguiente y mostrábamos trabajos bien resueltos de años anteriores. En el aula tenemos un armario donde guardamos trabajos de los alumnos, por lo que -en la presencialidad- teníamos disponible a la mano y en formato físico ese recurso para brindar a los estudiantes; eso lo perdimos con la virtualidad. Después de cada clase los alumnos tenían la posibilidad de quedarse y aprovechar de un espacio de consulta para aclarar cualquier duda; muchos lo aprovechaban. Luego de finalizadas las consultas, la docente, adscriptos y ayudantes nos sentábamos a corregir los trabajos entregados ese día por los alumnos, debatíamos y cada uno expresaba su opinión sobre cada trabajo. Registrábamos las notas en una planilla en papel y dábamos por finalizado el día.

Durante el resto de la semana funcionaba el «Laboratorio de Gráfica» que consistía en un espacio de consulta dirigido por becarios, al que cualquier alumno podía acudir para ser asistido en cuestiones técnicas relativas al uso de programas de diseño. La pandemia hizo que, a falta de becarios y de aula física, este espacio dejara de existir.

También, desde hace ya varios años, disponemos de una dirección de mail y de un grupo de Facebook. El mail queda a disposición de los alumnos para envío de consultas durante la semana -excepto fines de semana- y el grupo de Facebook es un canal de comunicación en el que posteamos las consignas de los trabajos a realizar para la semana siguiente, donde los alumnos pueden informar que enviaron un mail de consulta, donde compartimos información que pueda llegar a ser de utilidad para el tema que se está trabajando en ese momento. Entre otras cosas, es el canal de comunicación más eficiente y rápido que tenemos con los alumnos por fuera del horario de clase.

Esa es, a grandes rasgos, la dinámica de trabajo que veníamos adoptando antes de la pandemia, pero siempre fuimos flexibles, tratábamos de adaptar la metodología a las características y requerimientos del grupo de alumnos de cada año. Por ejemplo, originalmente planteábamos la consigna de los trabajos prácticos de forma oral, hasta que comenzamos a notar que durante

la semana surgían muchas consultas y malentendidos sobre dichas consignas, lo que nos llevó a tomar la decisión de plasmarlas por escrito para favorecer la comunicación con los alumnos en este aspecto.

2/ *¿Cómo modificó la pandemia la dinámica de trabajo de la cátedra?*

En marzo de 2020, cuando se cerró la Facultad, todavía no habían comenzado las clases. Teníamos programado hacer la primer reunión de cátedra previa al inicio de la cursada con el fin de planificar las primeras clases del año. Normalmente esta reunión es presencial, pero la situación nos llevó a tener que hacerlo de forma virtual. No sabíamos qué medio de comunicación usar para reunirnos. Investigamos y surgió la plataforma Jitsi Meet como solución a este problema. En ese momento pensábamos que esta dificultad nos iba a aquejar solo por quince días, no nos imaginábamos que nunca llegaríamos a encontrarnos con los alumnos del año 2020 en persona.

Hicimos la inscripción y la presentación de los alumnos de ese año a través de la plataforma Comunidades, pero no nos resultó muy eficaz para el desarrollo de las clases y a partir del mes de julio migramos a Google Classroom. Las clases del año 2020 las dimos a través de Jitsi, que era la única plataforma que conocíamos hasta el momento, pero para el cursado de 2021 elegimos Google Meet, que para ese entonces había ampliado la cantidad de participantes admitidos en cada llamada y poseía un canal de chat en vivo que abría las puertas a que los alumnos que no tenían micrófono, o no podían usarlo, participaran de alguna forma. Eso nos ayudó muchísimo a fomentar la participación y el compromiso de los alumnos con la clase en el minuto a minuto. Era una forma de comprobar que los alumnos estaban realmente presentes en la llamada.

Durante el año 2020 nos fuimos reacomodando sobre la marcha, con la esperanza de poder volver a encontrarnos de forma presencial en algún momento del año, pero eso no sucedió. Nuestro objetivo, en ese entonces, fue tratar de reproducir lo mejor posible la dinámica áulica

en el plano virtual y encontrar herramientas digitales que nos permitieran llevarlo a cabo. Luego, entendimos que el espacio áulico no se puede reproducir plenamente en la virtualidad, que el aula es irremplazable.

Mantuvimos las dos horas de clase por semana, pero al notar que dos horas de teoría por videollamada resultaban extremadamente tediosas para los alumnos, redujimos el espacio de los contenidos teóricos a media hora para dedicar el resto del tiempo a brindar ejemplos, realizar actividades interactivas que sustenten la teoría y fomenten la participación de los alumnos. A la mitad de la clase les presentábamos la consigna del trabajo práctico de cada semana y les permitíamos bocetar sus primeras ideas para compartirlas y debatirlas con el resto del curso.

Con el transcurso de los meses fuimos encontrando diferentes herramientas que nos ayudaron a proponer dinámicas de trabajo cada vez más participativas y atractivas para todos. Descubrimos «Miró», una pizarra virtual colaborativa en la que muchos usuarios pueden trabajar simultáneamente adicionando notas a modo de *post-it*. También incorporamos «Paddlet», que funciona como una plancha de corcho virtual y que nos sirvió para suplantar la tradicional «enchinchada» de trabajos en el aula; era una forma de compartir las piezas gráficas presentadas por todo el curso. La plataforma «Slido» fue muy útil para promover la interactividad: hacíamos trivias sobre los conceptos teóricos trabajados y jugábamos a declarar un ganador con premios ficticios para traer un poco de humor y competencia sana a la clase; también usábamos este medio para generar nubes de palabras en torno a diferentes temas y promover la producción de conocimiento de modo colaborativo. La virtualidad nos permitió conocer y sacar provecho de estas herramientas que antes no utilizábamos.

Por otro lado, las temáticas de los trabajos prácticos dejaron de apuntar a formatos impresos para hacer foco en formatos digitales. El trabajo práctico sobre el módulo de vanguardias de 2020 tuvo como objetivo crear portadas de series o películas para plataformas de streaming -como Netflix-, y el trabajo final requería crear diferentes piezas visuales para Instagram.

Para sustituir las clases de consulta que tenían lugar después de clase, propusimos tutorías virtuales para quien las solicitara al final de cada clase. Esto funcionó bien durante el 2020 pero en 2021 muy pocos alumnos decidían aprovechar este espacio y se fue diluyendo con el correr de los meses. Para mitigar el problema de la ausencia del Laboratorio de Gráfica decidimos admitir trabajos realizados en Canva y activamos un canal de YouTube de la cátedra con tutoriales producidos por nosotros que enseñaban a usar los programas de diseño más comunes.

La virtualidad trajo aparejadas barreras, pero también abrió puertas a muchas oportunidades. Un gran beneficio fue que alumnos que no viven en la ciudad de Rosario o que tienen trabajos que no les permiten cursar de modo presencial pudieran retomar la carrera. Tuvimos el caso de una alumna que había dejado de cursar hacía quince años y el traspaso a la virtualidad le permitió retomar muchas materias que tenía pendientes. El cursado online acorta distancias y tiempos a la vez que permite el multitasking. Por ejemplo, es compatible, en algunos casos, con el home office y con el cuidado de niños en casa. Por otra parte, en el plano de las desventajas, las videollamadas no permiten un diálogo fluido, si habla más de una persona a la vez el sonido se acopla y no se escucha. Además, la mayoría de los alumnos mantenían sus cámaras apagadas y sus micrófonos silenciados, algunos porque no tenían la posibilidad de hacerlo y otros no tenían el deseo. Esto supuso una dificultad muy grande en la comunicación con los alumnos. Nos resultaba muy incómodo pedir que encendieran las cámaras, sentíamos que estábamos invadiendo su privacidad, pero por otra parte, es muy difícil dar clases sin saber si hay alguien del otro lado y cómo están anímica y emocionalmente. Se siente una soledad muy grande al hablarle a una pantalla en la que no ves a nadie, no hay ida y vuelta, se pierde toda comunicación gestual y corporal. Además, era imposible saber si los alumnos realmente estaban ahí, muchas veces terminábamos las clases y nos dábamos cuenta de que quedaban alumnos conectados a la llamada que no se retiraban, lo que nos daba la pauta de que muchos de ellos no estaban realmente presentes en la clase al punto de no darse cuenta de que ya había terminado.

Por decisión institucional se determinó que no se debía tomar asistencia en las clases y que esto no podía ser un factor de regularización o no de la materia. A raíz de esta directiva, tomamos la decisión de no grabar las videollamadas para así fomentar la presencia de los alumnos en las clases semanales y la interacción con el resto de la cátedra, para evitar perder la dinámica áulica. Fue muy difícil, no puedo determinar realmente si llegamos a lograrlo.

Preparar las clases de cada semana fue todo un desafío. La virtualidad aumentó mucho las tareas requeridas para la planificación de cada clase. Todos asumimos roles que antes no teníamos y un estricto compromiso con las tareas asignadas para que cada clase fuera posible. Había que mantener Classroom al día, subir las consignas, cargar las notas, armar y agendar las reuniones de Meet para cada semana, recopilar los materiales necesarios para desarrollar cada tema, entre muchas otras cosas. La presencialidad nos daba mucho más lugar a la improvisación, pero ahora ese era un lujo que no podíamos darnos.

Por suerte, en 2021 la Facultad incorporó una buena conexión de Internet y muchas aulas fueron dotadas de pantallas, cámaras web y laptops que dan la posibilidad de transmitir las clases presenciales por streaming. Esta año, durante el Congreso de la Democracia, tuvo lugar la prueba piloto de estas nuevas herramientas y creemos que dieron buen resultado. Estas nuevas adquisiciones nos permitirán de aquí en adelante traer al aula física recursos de la virtualidad que antes no teníamos forma de incorporar.

3/ *¿Cómo definiría el rol del ayudante alumno en esta materia? ¿Qué rol asumieron los ayudantes durante la virtualidad?*

La relación entre los miembros de la cátedra de Viviana Marchetti, a la que pertenezco, siempre fue muy horizontal. Todos los ayudantes aprendemos haciendo a la par de la docente, sentimos que tenemos lugar para expresar nuestra opinión y ser escuchados. Cada tema del programa es asignado a un miembro de la cátedra, sea docente, ayudante o adscripto, quien se encarga de planificar la clase teórica y desarrollarla para los alumnos. En ese sentido, todos tenemos

igualdad de oportunidades de aportar nuestra mirada y nuestros conocimientos al proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, los ayudantes alumnos son una pata muy importante para el equipo de trabajo porque funcionan como nexo entre la docente, los adscriptos y los alumnos. Los estudiantes tienen más confianza con los ayudantes para consultar sus dudas porque establecen un vínculo de pares.

Particularmente durante la pandemia, los ayudantes alumnos brindaron mucho soporte logístico vinculado a las tareas necesarias para hacer posible cada clase: agendaban las reuniones, redactaban la información que sería publicada en Classroom y en Facebook, recolectaban los ejemplos necesarios para complementar a teoría, armaban los Paddlets, respondían las consultas por mail, investigaban y proponían el uso de diversas herramientas digitales que fueron fundamentales para el desarrollo de las clases. Ante la necesidad de manos y cabezas para resolver la problemática de hacer frente a la virtualidad, asumieron un rol mucho más activo que antes.

4/ *¿Qué herramientas digitales implementadas durante el cursado virtual incorporaría a la cursada presencial?*

Google Classroom nos ayudó mucho a organizarnos, a tener disponible a todo momento la información completa del progreso de cada alumno y a ordenar el proceso de recepción y corrección de trabajos. Antes, disponíamos solo de una planilla en formato papel que estaba en posesión de un solo miembro del equipo.

Sostendría también el foco de trabajo sobre piezas visuales digitales, que es lo que la industria del diseño más demanda hoy en día.