

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ARTE IMPRESO  
RELACIONADAS CON LA INCORPORACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES  
EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

LORENA NOEMÍ GAGO<sup>1</sup>

**RESUMEN**

En este artículo analizo prácticas y discursos de profesores y alumnos relacionados con la incorporación de recursos digitales para la producción de impresos. Este estudio se desarrolla en el marco de la formación de grado en la Facultad de Bellas Artes de La Plata. Expongo cuál es el aporte de una perspectiva constructivista en la educación superior y cómo repercute en el encuentro entre tradición e innovación dentro de la Academia.

**PALABRAS CLAVE:**

Impresos, herramientas digitales, constructivismo, universidad.

**ANTECEDENTES: DOS INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA  
PLÁSTICA EN LA SECUNDARIA**

Formulé el proyecto “Las herramientas digitales; aportes estéticos, técnicos y pedagógicos al Arte Impreso”, dirigido por el Profesor Horacio Beccaria, luego de desarrollar como becaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) dos investigaciones en el ámbito de la educación secundaria en escuelas platenses. En la primera investigación, que se extendió de abril de 2008 a marzo de 2010, abordé procesos de enseñanza-aprendizaje de la Plástica observando, analizando e interpretando las prácticas de estudiantes y docentes en doce cursos. Mientras que en la segunda, correspondiente al período extendido entre abril de 2010 y marzo de 2012, profundicé en las representaciones de profesores de Plástica sobre su profesión manteniendo entrevistas con once docentes.

Estas indagaciones vinculadas a la educación artística en la enseñanza media confluyeron en la elaboración de mi tesis de doctorado, titulada “Educación artística: paradigmas y saberes en

---

<sup>1</sup> Lorena Noemí Gago es Doctora en Artes, Profesora y Licenciada en Artes Plásticas egresada de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Se desempeña como docente y becaria en la misma Facultad, en la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Básica.

el aula”, la cual realicé en el marco del Doctorado en Artes de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y ha sido dirigida por la Doctora Leticia Muñoz Cobeñas.

A raíz de este recorrido puedo afirmar que uno de los rasgos que encuentro como recurrentes en el registro del trabajo de campo en la secundaria es la estandarización de los modos de producir imágenes. La mimesis está legitimada como recurso preponderante en el desempeño de los alumnos, cuestión que obstaculiza la exploración creativa, que dé lugar a la construcción significativa de saberes por medio del lenguaje visual.

La mimesis, ligada a la búsqueda de semejanza formal entre la imagen y su referente, es característica del arte hegemónico tradicional. En este sentido, hallo una continuidad entre el conservadurismo del campo artístico, que fomenta que prevalezcan los parámetros de ese arte hegemónico, y el conservadurismo que en relación con la Plástica existe en el campo educativo. Entiendo que esta cuestión puede leerse como la persistencia de lo institucionalizado, cuyo peso configura la estructura de los campos, en este caso del artístico y del educativo. En este sentido Bourdieu (1990) afirma que:

“Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación -las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la *ortodoxia*-, mientras que los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la *herejía*”. (Bourdieu, 1990:137).

A pesar de la ruptura que produjeron las vanguardias de principios del siglo XX y del papel del Arte Contemporáneo, en las prácticas educativas que estudié se impuso la ortodoxia. Esto implicó que el acento estuviera sobre el adiestramiento para la réplica de modelos y en la clasificación de los elementos visuales según el léxico técnico de las Artes Plásticas.<sup>2</sup>

Sin embargo, considero importante remarcar que esta mayor frecuencia en la apelación a lo mimético incluyó matices, como propuestas docentes para la modificación superficial de los motivos tomados como modelos y respuestas creativas de los estudiantes, a pesar de la poca

---

<sup>2</sup>Por ello concuerdo con Alejandra Catibiela, cuando sostiene que: “En términos generales, la educación plástica en la Argentina asumió el modelo occidental de arte, artista y obra, fundamentado en supuesto teóricos y concepciones epistemológicas con un fuerte impacto en los procesos de enseñanza”. (Catibiela, 2009:52).

expectativa de los profesores respecto a que los adolescentes fueran capaces de realizar imágenes originales.

Entre uno y otro extremo, la producción estrictamente imitativa, por un lado, y el despliegue de procesos creativos por el otro, encuentro que hay distintos grados de apertura hacia la escucha de lo que tienen para decir los jóvenes. Sin embargo, hasta en algunos casos en que los educadores se mostraron dispuestos a oír las singularidades de los estudiantes permaneció la inercia de modos de enseñanza homogeneizadores. La perduración de estas prácticas pone en evidencia el *habitus* de los docentes, que a través del paso por la escuela primero, y luego en la formación brindada en el Profesorado, se afirma en lo normativo dando escaso lugar a la creatividad.

La noción de *habitus*, creada por Pierre Bourdieu, da cuenta sobre cómo son internalizadas las estructuras sociales. En relación a esta categoría García Canclini (1990:36) señala que es pertinente, para no reducir la teoría social a los procesos de reproducción, diferenciar el *habitus* de las prácticas, como “reinterpretación de *habitus*”, y de la praxis como “transformación de la conducta para la transformación de las estructuras objetivas”. Canclini propone así apreciar dialécticamente la vinculación entre *habitus*, prácticas y praxis para no soslayar el carácter dinámico de las acciones cotidianas, que así como tienden a reiterar lo ya vivido, pueden también cuestionar lo establecido. Los registros de campo y las entrevistas que realicé recogen posicionamientos respecto a la institución escolar<sup>3</sup> en que la tensión entre *habitus*, prácticas y praxis atraviesa las voces de los docentes.

### **PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LA CÁTEDRA DE GRABADO Y ARTE IMPRESO BÁSICA DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

La investigación que desarrollo en la actualidad, en el marco de una Beca de Retención de Posgraduado, aborda prácticas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Cátedra de

---

<sup>3</sup>Verónica Dillon (2008:4), quien investiga en relación a los jóvenes en contextos de encierro, se interroga sobre el papel de las instituciones y su incidencia en el desarrollo de proyectos que favorecen el reconocimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia: “Nos preguntamos: ¿cómo es una institución? ¿qué funciones tiene? ¿cómo puede repensarse una institución en relación a la política pública que instrumenta? Y cuáles son las principales características que invalidan o propician el desarrollo del proyecto, creando obstáculos que a veces y a modo de supuesta improvisación, funcionan como bisagras para el cambio en la ruta docente”.

Grabado y Arte Impreso Básica de la UNLP, y en particular prácticas vinculadas con el uso de tecnologías digitales para la producción de impresos. Con este trabajo me propongo observar e interpretar cuál es el aporte que esta materia, del Profesorado y la Licenciatura en Artes Plásticas, hace a los estudiantes que eligen realizar una trayectoria formativa dentro del Taller. Y atiendo, en especial, como dije, a los modos de empleo de las computadoras.

En contraste con las tendencias que marqué como prevalecientes en las prácticas escolares relacionadas con el lenguaje visual, la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Básica se propone cuestionar los criterios de validación dominantes para la elaboración de imágenes. Promoviendo una mirada crítica y transformadora que brinde al estudiante una perspectiva creativa sobre la obra plástica.

Podemos vincular al modelo educativo tradicional con una concepción conductista del aprendizaje, en la medida que se propone la incorporación mecánica de los contenidos previstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ángel Pérez Gómez (2008) caracteriza al conductismo como derivación didáctica de las teorías del condicionamiento, derivación en la cual:

“Al prescindir de las variables internas, de la estructura peculiar de cada individuo, o al despreciar la importancia de la dinámica propia del aprendizaje, la enseñanza se reduce a preparar y organizar las contingencias de reforzamiento que facilitan la adquisición de los esquemas y tipos de conducta deseados. Una vez determinada la conducta que se va a configurar y establecidas las contingencias de reforzamiento sucesivo de las respuestas intermedias, el aprendizaje es inevitable porque el medio está científicamente organizado para producirlo”. (Pérez Gómez, 2008: 37-38).

Este autor manifiesta que la principal crítica que puede hacerse a esta postura pedagógica consiste en advertir que

“Al reducir sus investigaciones a las relaciones extrínsecas entre estímulo y respuesta para comprobar la regularidad de correspondencias entre ciertas entradas y determinadas salidas, estímulos y respuestas, limita voluntariamente su campo de estudio y necesariamente debería restringir del mismo modo sus pretensiones de interpretación y generalización universal”. (Pérez Gómez, 2008: 38).

Efectivamente, este reduccionismo de las teorías del aprendizaje de las que deviene el conductismo, enfatiza una apreciación del hombre como resultado del valor reforzador que sobre la conducta tiene el medio, representado, según Ángel Pérez Gómez (2008: 37) por objetos, situaciones, acontecimientos, personas e instituciones. Esta perspectiva olvida así la impronta subjetiva, singular, de toda instancia de conocimiento.

A diferencia de una concepción conductista de la educación, la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Básica hace un planteo que puede relacionarse con los postulados del constructivismo,<sup>4</sup> en tanto sus lineamientos pedagógicos reservan un lugar clave a la elaboración activa que hace el sujeto de sus aprendizajes, afirmados en sus saberes previos y en su contexto físico y social.

Ezequiel Ander-Egg (1996) puntualiza:

“El mundo no es real, para los constructivistas, sino en cuanto dado a un sujeto; lo que conocemos del mundo (utilizo aquí el término como equivalente a realidad) no es el mundo, la realidad en sí misma, sino la construcción subjetiva que hace el sujeto cognoscente”. (Ander-Egg, 1996: 241).

Ander- Egg también compara la postura constructivista con el positivismo, del que señala que confunde las interpretaciones de la realidad con la realidad misma:

“Dentro de esta concepción, en el acto de conocer hay una preponderancia de la realidad, en cuanto el conocimiento sería captación de un mundo objetivo que existe independientemente de nuestras percepciones”. (Ander-Egg, 1996: 239).

Estudiados los aspectos centrales de ambas corrientes epistemológicas este autor formula una síntesis sugestiva, a la que denomina “realismo crítico”. Resume su punto de vista de la siguiente manera:

---

<sup>4</sup>Ezequiel Ander-Egg aclara que no existe una teoría constructivista del aprendizaje, sino un cuerpo teórico fragmentado conformado por las escuelas psicológicas que le sirven de referencia, y señala como fundamentales para la elaboración del pensamiento constructivista las aportaciones de Piaget, Vygotsky y Ausubel (Ander-Egg, 1996: 254).

“Existe una realidad objetiva y las cosas de esa realidad tienen existencia independientemente del conocimiento que podemos tener de ellas; esta forma de realismo ontológico se expresa también en lo gnoseológico.

Pero cuando conocemos esa realidad, estamos condicionados por nuestra constitución física, biológica, psicológica y neurológica. Todo cuanto podamos decir acerca de la realidad está dicho desde un sujeto que observa, comprueba y conceptúa. La fuente de conocimiento no consiste simplemente en la percepción que se tiene de la realidad, sino del proceso de construcción y asimilación activa de esa realidad”. (Ander-Egg, 1996: 244).

Paso ahora a transcribir y comentar pasajes de las clases inaugurales dadas, en abril de 2012, por el titular de la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Básica, Horacio Beccaria, y por los profesores adjuntos Rodolfo Agüero y Diego Garay. En ellas se hacen, de diferentes maneras, llamamientos a supeditar el aprendizaje de las técnicas previstas en los programas de estudio a la producción de un discurso propio. En el recorrido que propongo a continuación, empiezo analizando la propuesta para tercer año, luego la presentación de la materia a segundo año y finalmente la clase inicial dada a primer año. De modo que abordo en primer lugar las consideraciones hechas como proposiciones de trabajo a alumnos avanzados, para luego dedicarme a las consignas transmitidas a los estudiantes de los primeros años.

A los alumnos del tercer año de la materia el profesor Beccaria les planteó basarse en dos temáticas, la identidad y lo público y lo privado, poniendo énfasis en lo conceptual, en el ejercicio de adaptar la técnica a una temática:

“Ya no hacemos bocetos o trabajos en función de la técnica, sino que tenemos un panorama de técnicas, pero lo que vamos a elaborar es un concepto, un tema, un proyecto de idea, un poco preparándolos para lo que va a ser en un futuro la tesis. Ya no es: Bueno, voy a pensar en xilografía. La xilografía tiene características de contraste de planos, líneas, texturas, blanco, negro. Esa era la consigna. No importaba el tema. Ahora sí”.

Respecto al asunto identidad, la pauta fue desarrollarlo en dos trabajos, una página de artista y un libro de artista, teniendo en cuenta que:

“El tema es común para todos, piensen qué les sugiere a ustedes la palabra identidad, con qué cosas se pueden sentir identificados, que los pueden representar. Todos piensan en el

documento, pero el documento no es el único elemento de identidad. Yo puedo tener identidad a través de la religión, puedo tener identidad a través del lugar donde habito, puedo tener identidad por ideología política, puedo tener identidad con una infinidad de cosas”.

Más adelante, sobre la realización de un libro por medio del *pop up*, plegado de papel, el profesor convocó a los estudiantes a relacionarlo con la otra temática propuesta, pensando “qué puede significarles a ustedes lo público, lo privado”.

De esta manera invitó a que las dos temáticas comunes para todos los alumnos de tercer año fueran apropiadas por cada uno de ellos de manera singular. Hago aquí un paréntesis para detenerme en un caso en particular, el de una alumna que manifestó al ser entrevistada el 21 de agosto de 2012:

“... Trabajé con mi identidad personal, que era un poco la consigna, la idea de que todavía se está escribiendo, como de que está en proceso de gestación. Esa cosa de que...Quizá también tenía que ver con una especie de "crisis" que experimenté que implicaba un poco esa cuestión, como de no... Creo que también vinculada con la adolescencia, de no saber para dónde correr, esa cosa de no saber qué sos, ni qué no sos. Entonces jugué un poco con eso, con una máquina de escribir, la hoja en blanco...Rescaté después un texto de Kafka que me gustó, que habla de la vida, la identidad y las justificaciones. Bueno, un poco eso, lo que compilé para eso: el tema identidad”.



Esta imagen es parte de la búsqueda realizada por la alumna entrevistada.

Además la alumna agregó:

“Estuve pensando algunas cosas para el otro libro, el libro de artista, que también es sobre la temática de identidad, que le traje el otro día al profe para mostrarle. Una especie de libro-

caja. Tiene cuatro pequeños compartimentos y dentro de cada uno de esos cuatro huecos hay cuatro libritos pequeños de artista y en cada uno es como que está eso ¿No? La cosa de...Un librito es lo que no soy, otro libro es lo que quieren que sea, otro libro es lo que quiero ser y otro libro es efectivamente lo que finalmente soy. Y el libro-grande-caja sería como el broche de identidad, como que compilaría un poco esas cuatro cosas”.

Se pueden vincular estas palabras con la siguiente reflexión de Ander-Egg sobre el complejo lazo entre el sujeto y el mundo:

“Si bien la realidad existe independientemente de nosotros, cuando hablamos de algún aspecto de la realidad lo que hacemos es expresar nuestra idea de ese aspecto de la realidad. Consecuentemente, siempre tendremos, como dice Morin, *una relación de incertidumbre entre la idea y lo real. La idea puede imponerse a lo real, pero esto no se adecuará por ello a la idea*”. (Ander-Egg, 1996:245).

El ejercicio de objetivar su propia identidad hace que, por un lado, la alumna se visualice como personalidad inacabada, como un texto por escribir, como una búsqueda conflictiva. Significativamente, al elaborar la página de artista, cita un fragmento de Kafka que habla sobre la necesidad de encontrar un sentido a la vida: “Vemos a cada hombre vivir su vida (o morir su muerte). Sin una justificación íntima esta realización no sería posible, ningún hombre puede vivir una vida injustificada. De ello podría inferirse, en menosprecio de los hombres, que cada uno fundamenta su vida en justificaciones”.<sup>5</sup> Y por otro lado, en el imaginario de la estudiante despierta un entrecruce de posibles miradas y supuestos sobre sí misma, a partir de los cuales proyecta una producción visual, el libro de artista, que integra distintos puntos de vista que problematizan la temática propuesta.

Pasando a la clase inaugural para el segundo nivel de formación en el marco de la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Básica, año dedicado en especial al sistema de impresión en hueco, destaco los siguientes planteos del profesor adjunto Rodolfo Agüero:

“...Lo que nos interesa trabajar en la Cátedra y desde mi lugar, por supuesto, es la mezcla de la problemática técnica. No encerrarnos exclusivamente en la parte de la impresión en hueco. Sino también empezar a ver otros campos de posibilidades utilizando los sistemas

---

<sup>5</sup> Pasaje de *Cuadernos en octava*, de Franz Kafka, correspondiente al cuarto cuaderno.

fotográficos. Entonces, los sistemas fotográficos ¿Por qué? Porque todavía tenemos en nuestras cabezas con relación a la fotografía: si la fotografía es arte, no es arte... Y ustedes sabrán que la fotografía en el año 1830 hace su aparición y revoluciona todo el campo del Grabado. Es decir, el Grabado, y esto lo habrán visto ustedes ya, lo habrán hablado, de esta relación que existía entre el grabador y la problemática de la imagen que por lo general era copiar. Era copiar para reproducir. Porque los sistemas de impresión estaban dispuestos para reproducir imágenes. Y esto hace que la fotografía allane la problemática del Dibujo y del Grabado y se transforme en un elemento que hoy mismo tiene como un contenido sumamente importante para la elaboración de algo mucho más instantáneo, y mucho más específico en cuanto a la imagen. Hablando de la imagen, una de las cosas que a mí me interesa trabajar... es la problemática misma de qué voy a hacer. La problemática de la imagen me interesa mucho, incursionar al respecto de qué digo yo cuando trabajo y adónde apunto yo cuando trabajo. Porque estamos acostumbrados a ver, hoy día, que todo está legitimado. Todo es válido...”.

En el mismo sentido, apuntando a complejizar el trabajo de producción de imágenes en el Taller, superando la adquisición mecánica de la técnica, el profesor Agüero agregó:

“...Tal vez tardamos un poco más en elaborar un proyecto o una plancha. Pero adonde estamos buscando es el por qué. Eso tampoco es para asustarlos, porque lo que yo intento hacer... es tirar de piolincitos propios. No sacar una fotografía e imprimir y ya está. Y que se transforme en una problemática exclusivamente técnica”.

De esta manera el docente dio relevancia a la apropiación consciente de los aspectos prácticos de la disciplina, en función de elaborar mensajes anclados en la mirada personal del alumno. Propuso poner énfasis en la argumentación fundamentada, por parte del estudiante, de aquello que quiere transmitir con su producción. Y consideró a las técnicas como herramientas para la elaboración significativa, intencional, de imágenes, y no como recursos para la mera reproducción.

Después de desarrollar cómo han sido estas presentaciones de la materia, en particular en cómo los docentes de tercer y segundo años delinearon sus expectativas respecto a hacia dónde deberían apuntar los estudiantes en sus prácticas de taller, me detendré ahora en los

lineamientos transmitidos a los alumnos de Básica 1, año en el cual no necesariamente los estudiantes tienen que ahondar en una temática. Este año de cursada consiste en un intenso trabajo de asimilación de procedimientos que abarcan distintos sistemas de impresión. Fundamentalmente el electrográfico, el planográfico, en relieve y en hueco.<sup>6</sup> Al dirigirse a los estudiantes de este primer nivel de Básica, el profesor Diego Garay, afirmó:

“A nosotros nos gusta en esta clase inaugural... presentar nuestra mirada y nuestra idea de trabajo acerca de esta disciplina particular, que requiere todo un aprendizaje técnico y una serie de destrezas poco habituales para generar una imagen. Y nos gusta presentarla desde la idea de cómo de esa en principio dificultad, o necesidad de un aprendizaje de una nueva destreza o una nueva habilidad y un nuevo repertorio de materiales y herramientas, se puede sacar partido...Cómo yo a partir de un nuevo repertorio técnico que me va a presentar una serie de limitaciones en lo que yo quiero en principio hacer, puedo tener una relación de diálogo, de intercambio con este principio de dificultad para de ello obtener un buen partido o algo a favor de mi proyecto poético y mi necesidad de comunicarme y expresarme”.

A partir de este planteo puede interpretarse que de la dialéctica entre la adquisición de habilidades manuales, la apropiación de procedimientos técnicos y la significación construida al proyectar una imagen, podría surgir un discurso. Es decir un enunciado que trascienda el aprendizaje de destrezas para constituirse en una práctica reflexiva. Esto implicaría que hay operaciones significantes que edifican el contenido que se produce y reconoce en la representación visual.

Eliseo Verón (2004) sostiene:

“Ante todo hay que subrayar que en su sentido amplio la noción de “discurso” designa, no únicamente la materia lingüística, sino todo conjunto significativo considerado como tal (es decir, considerado como lugar investido de sentido), sean cuales fueren las materias

---

<sup>6</sup> La electrografía comprende la realización de imágenes por medio del fotocopiado. Dentro del sistema planográfico, en Básica 1, se trabaja el *photoplate* (*offset* litográfico); en relieve la xilografía y en hueco la punta seca y procedimientos pertenecientes al aguafuerte.

significantes en juego (el lenguaje propiamente dicho, el cuerpo, la imagen, etcétera)". (Verón, 2004:48).

En base al registro de campo que expuse, relacionado con las clases inaugurales para tres grupos de alumnos, puede encontrarse que los docentes propician que la articulación entre forma y contenido, signifiicante y significado, al realizar imágenes, se profundice a medida que los estudiantes avanzan en su formación.

### **EL IMPACTO DE NUEVOS PROCEDIMIENTOS: LAS HERRAMIENTAS DIGITALES**

Desde el proyecto "Las herramientas digitales; aportes estéticos, técnicos y pedagógicos al arte impreso", analizo, como he mencionado, las prácticas de profesores y alumnos de la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Básica de la UNLP. Indago, en particular, sobre las posibilidades que las tecnologías digitales brindan para revisar los modos de representación preponderantemente legitimados por la Academia.

Mi tarea, de carácter etnográfico, implica la observación de clases y la realización de entrevistas con alumnos y profesores en los cuatro niveles anuales que comprende el Taller Básico de Grabado y Arte Impreso y también en la etapa de producción de tesis perteneciente a la Licenciatura. Considero apropiado adoptar, para esta investigación en educación, un enfoque interpretativo, es decir, despojado de la pretendida objetividad que implicaría asumir postulados positivistas. Entiendo que es necesario explicitar los supuestos de quien investiga y dar lugar a la heterogeneidad que comprenden los procesos culturales. Sin la preocupación por asir las realidades observadas desde un distanciamiento que busque predecirlas y controlarlas ajustándolas a patrones homogéneos. Acuerdo con Ángel Pérez Gómez (2008) cuando sostiene:

"...la investigación interpretativa, que se propone la comprensión de los significados en el ámbito de la realidad natural de interacciones sociales, no podrá reducir su estudio a la identificación de pautas o patrones comunes de comportamiento, transferibles de contexto a contexto, sino que se preocupará, al mismo tiempo, por la comprensión de los aspectos singulares, anómalos, imprevistos, diferenciadores. Estos aspectos no sólo ofrecen la

oportunidad de conocer la nueva realidad, la riqueza de la diversidad y la diferencia individual y grupal, el comportamiento de los individuos y grupos ante acontecimientos insólitos, sino que son en sí mismos indispensables para comprender el sentido de la realidad estudiada, que se identifica precisamente por los matices singulares y diferenciales. Sin el conocimiento de lo singular se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana”. (Pérez Gómez, 2008:122).

Estas consideraciones explican decisiones metodológicas como las que he asumido para el trabajo de campo. Estas decisiones apuntan al registro de situaciones áulicas para visualizar cómo docentes y estudiantes se apropian de los programas de estudio en sus prácticas cotidianas. En este marco atiendo, en particular, al uso de las tecnologías digitales en las producciones de los alumnos. Y, además de estudiar el quehacer diario de profesores y estudiantes, a través de entrevistas, me propongo escuchar sus voces. Con el objetivo de apreciar sus miradas respecto a sus experiencias de trabajo en el Taller, y a cómo estas experiencias encuadran el uso de la computadora para la producción de imágenes.

De este modo, el estudio que realizo se va construyendo en especial por la profundización en casos, de los que procuro rescatar su particularidad. Al tiempo que, por medio de la comparación, busco encontrar recurrencias y discontinuidades entre las situaciones y las declaraciones registradas.

En este sentido, y en un acercamiento a una apreciación sobre la incorporación de la computadora para el trabajo dentro del Taller de Grabado y Arte Impreso, recupero lo señalado por el profesor Horacio Beccaria, en relación al uso de tecnología digital para la producción de imágenes por parte de los estudiantes:

“Cuando hablamos digital, hablamos de la computadora, no es cierto, del ordenador, como dirían los españoles, el cual me permite, a través de un aparato que se llama escáner, poder hacer algo semejante a la electrografía. En el escáner yo coloco la imagen, pido que se escanee, va a leer la imagen, me la va a llevar a la pantalla. Si yo la quiero imprimir toco un botón, mando a imprimir...O sea que puedo tener una fotocopiadora en mi casa...De la misma manera yo puedo colocar objetos, puedo colocar la cara, las manos, y me va a llevar a la pantalla y lo puedo imprimir. La diferencia es que no solamente puedo llevar una imagen externa a la pantalla sino que yo puedo elaborar imágenes desde cero a través de tecnologías

que me permite la máquina. Por ejemplo: yo pongo mi cara, aparece mi cara en la pantalla y empiezo a cambiar el color, empiezo a escribirle arriba, es decir, trabajar por capas, puedo transformar la imagen esa, puedo modificarla y después, imprimirla. Como bien directamente por *Photoshop* o por *Corel*... puedo pintar, puedo dibujar, puedo escribir, transformar, recortar, pegar, puedo hacer muchísimo sin haber pasado por el escáner. Es decir, si yo no tengo escáner no significa que no pueda trabajar imágenes en la computadora”.

De esta manera, invita a alumnos de Básica 3 a hacer un recorrido experimental a través de medios digitales, que pueden permitir una mutación incesante de imágenes. Propone operatorias sencillas y accesibles, comparando el escaneo con procedimientos que pueden hacerse con la electrografía. En relación con esto es importante señalar que el fotocopiado, de uso más temprano en la vida cotidiana, ya que la masificación del empleo de la computadora es más tardía, es con frecuencia indicado por profesores de la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Básica como recurso para la producción visual. En los últimos años, el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad, y en especial por medio de las posibilidades que abren para la captura y transformación de imágenes, ha atravesado también las prácticas de taller. De este modo la digitalización se ha hecho cada vez más presente como medio para generar impresos. Es decir que la electrografía y la tecnología digital tienen en común ser procedimientos asimilados por los estudiantes en su cotidianeidad. A partir de esa experiencia acumulada por los alumnos, se los incentiva, en los distintos niveles que comprende la Cátedra, a convertir el uso naturalizado de ambos medios en una práctica creativa.

Es interesante vincular esta tendencia con una apreciación del profesor Diego Garay, durante una de sus clases dirigidas a alumnos de Básica 1. En ella sostuvo:

“...Nosotros tratamos y abogamos y fomentamos el uso de tecnología...Pero para que nos sirva para qué. Para ampliar nuestro marco de referencia y de capacidad de realización. No para porque es más nuevo desplace a lo otro. Para que se ajuste a lo que yo quiero contar. Sin importarme si es nuevo o viejo. Se sabe y se dice que en el arte no hay progreso, y es en este sentido que no hay progreso. No hay un modo de representación, un modo de hacer, más eficaz que otro. Obviamente nosotros no vamos atrás de la eficacia, vamos atrás de la poética. Entonces, lo que a mí me sirva para concretar mi proyecto poético, es eso lo que tengo que hacer”.

Es decir que las tecnologías digitales pueden pensarse en confluencia con viejos procedimientos, en diálogo con tradiciones que se actualizan en el encuentro contemporáneo entre prácticas nacidas en el pasado y prácticas surgidas en el presente.

## BIBLIOGRAFÍA

**Ander-Egg, E.** *La planificación educativa*. Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires, 1996.

**Bourdieu, P.** *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México, 1990.

**Catibiela, A.** “Qué hay que saber sobre Plástica”, *El Monitor n° 23*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2009.

**Dillon, V.** “Derecho a la niñez y jóvenes en contextos de encierro. Prácticas artísticas docentes en el Museo Provincial de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires”, *Actas de las VI Jornadas Nacionales de Investigación en Artes en Argentina*, Facultad de Bellas Artes -UNLP-, La Plata, 2008.

**García Canclini, N.** “Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México, 1990.

**Pérez Gómez, Á. y Gimeno Sacristán, J.** *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 2008.

**Verón, E.** *Fragmentos de un tejido*. Gedisa, Barcelona, 2004.