

IMPRESOS ARTÍSTICOS Y DIGITALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Lorena Noemí Gago

loregago@yahoo.com.ar

Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Recibido: 11/04/2015 | Aceptado: 25/07/2015

Resumen

En este texto se aborda el impacto que actualmente produce la tecnología digital en las producciones gráficas elaboradas dentro de la cátedra Grabado y Arte Impreso Básica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. La prioridad será indagar acerca de la perspectiva pedagógica de los profesores y de su influencia en el trabajo de los alumnos con intervención de la computadora. Este recorrido nos lleva a pensar en las representaciones sociales que orientan las prácticas y los discursos estudiados.

Palabras clave

Impresos, pedagogía, tecnología digital, representaciones sociales

Abstract

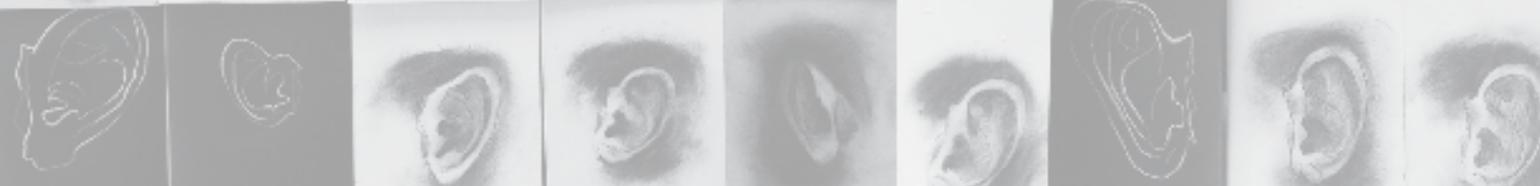
This text describes the impact that digital technology is currently creating on graphic productions elaborated in the subject Grabado y Arte Impreso Básica of the Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata [Etching and Printed Art, School of Fine Arts, National University of La Plata]. The priority is to question about the pedagogical perspective of the professors and their influence in the works that the students make with the intervention of a computer. This will lead us to think about the social representations that orientate the practices and discourses studied.

Key words

Printouts, pedagogy, digital technology, social representations



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercialSinDerivar
4.0 Internacional



En la actualidad, diversos procedimientos ligados a la informática repercuten en las realizaciones de los estudiantes que cursan los cinco niveles del Taller de Grabado y Arte Impreso Básico de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En este artículo buscamos explicitar estas repercusiones al exponer resultados de la investigación denominada «Las herramientas digitales; aportes estéticos, técnicos y pedagógicos al Arte Impreso», dirigida por el profesor Horacio Beccaria.

Consideramos que la interdisciplina abona la posibilidad de interpretar la complejidad del lazo entre lo general (contexto institucional) y lo particular (sujetos). Diferentes disciplinas contribuyen a que podamos reflexionar sobre prácticas artísticas desplegadas en el ámbito universitario. La síntesis que aquí desarrollamos condensa la información obtenida por medio del trabajo de campo hecho en 2012, desde un tratamiento teórico-metodológico proveniente de la antropología. De acuerdo con los datos recabados a través de la observación participante y de la realización de entrevistas, hemos definido un conjunto de «núcleos temáticos» (Sautu, 2004). Estos núcleos temáticos son: la propuesta pedagógica desde el punto de vista de los profesores, los procesamientos de las imágenes hechos por los estudiantes, la clasificación técnica que puede hacerse de estas imágenes y la relación entre significantes y significados que hallamos en las producciones de los alumnos.

Los puntos centrales de la investigación a los que nos referimos surgen del enlace entre descripción e interpretación, abordaje etnográfico que nos aporta una mirada antropológica. Ruth Sautu explica que esta mirada, inserta en una perspectiva cualitativa, plantea la siguiente meta para el investigador:

[...] señalar el significado empírico que tiene una conclusión, patrón, afirmación; es decir el significado histórico y de la vida de la gente común y de las interpretaciones que ellos hacen de su vida. Simultáneamente consiste en establecer el significado teórico. Una conclusión-inferencia adquiere significado teórico cuando puede articularse con otros conceptos teóricos dentro del propio paradigma teórico-metodológico; es decir cuando contribuye a comprender otros conceptos, los amplía y especifica y a la vez es ampliado y especificado por ellos (Sautu, 2004: 55-56).

Para enriquecer esta manera de tratamiento de los datos fue sustancial, además, la apoyatura hallada en la sociología y en la pedagogía. Estas aproximaciones fueron complementadas con el análisis de obras, para el cual la decodificación de cada imagen estudiada tuvo la finalidad de indagar en la composición visual como manifestación significativa. Con esta intención tomamos aportes de la semiótica.

Pedagogía, didáctica de la enseñanza artística y aprendizaje significativo

Puede relacionarse el enfoque sobre la enseñanza de los docentes de la cátedra estudiada con el constructivismo. La materia se desarrolla con la dinámica de taller, que es considerada por los profesores como oportunidad para vincular el pensar y el hacer y como enlace entre lo grupal y lo individual. La práctica educativa se basa en los saberes de los alumnos y se hace énfasis en la producción de imágenes propias que superen estereotipos. Es importante el rol constructivo que la posibilidad permanente de transformación de la imagen cumple en el Taller. Si bien los alumnos parten, en algunos casos, de planteos visuales estandarizados, estos son guiados por los docentes en función de desestructuraciones y de rearmados. De esta manera, puede pensarse en los estándares visuales como oportunidad de «deconstrucción» (Derrida & Stiegler, 1998). En este sentido son trascendentes las conceptualizaciones de Ruth Amossy y de Anne Pierrot (2010) cuando afirman el carácter generador que puede desprenderse de una concepción positiva del estereotipo:

[...] el término estereotipo continúa generalmente designando una imagen colectiva cristalizada, considerada desde un ángulo peyorativo: el viejo judío avaro, la niña pura e inocente, el científico distraído. Con frecuencia, se lo asimila al cliché, cuando se insiste en su carácter trivial, su carácter automático, reductor. El uso vulgar coexiste con el uso erudito que va más allá de la cuestión de la falta de originalidad, para plantear en toda su profundidad la de las mediaciones sociales y la comunicación (Amossy & Pierrot, 2010: 34).

Las orientaciones didácticas que estudiamos explicitan cómo imágenes cristalizadas o estandarizadas (con una significación social ampliamente difundida) pueden ser tomadas como punto de partida para la creatividad, entendida como capacidad de producir signos visuales de manera innovadora. En este sentido, se concibe el impreso como instancia creativa, de experimentación. Se abordan tanto la bidimensión (trabajos planos) como la tridimensión (trabajos con volumen) en interrelación con la exploración para diversificar los dispositivos (estampas, páginas de artista, libros de artista, objetos, videos, etcétera). El dispositivo es definido por Jacques Aumont (1992) como el conjunto de los datos materiales y organizacionales que regulan la relación del espectador con la imagen. Por lo tanto, su variación intensifica desafíos constructivos y retóricos, y coloca al alumno frente a la exploración de diferentes resoluciones para integrar significantes y significados. Pero lo experimental no excluye la enseñanza del manejo de herramientas y de convenciones propias del grabado, vinculadas al oficio y al modo tradicionalmente legitimado para la presentación de estampas.



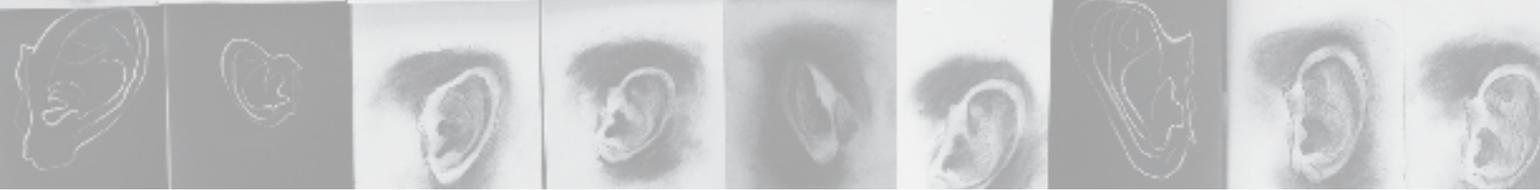
Figura 1. Obra de un alumno de Básica 3 (2012). Apropriación del diseño de un objeto que iguala, pero que uniformiza, el DNI. Electrografía, 21 x 29 cm

En las trayectorias universitarias que observamos, se generan espacios de diálogo para establecer criterios de selección de las propuestas plásticas de los alumnos y para ayudarlos a reflexionar sobre su potencial significado. Estas actividades, que se desarrollan en ciclos anuales de clases teórico-prácticas, son fundamentales como oportunidades para fomentar la originalidad. Esto coincide con una definición de la educación enlazada al constructivismo que hace José Gimeno Sacristán, retomando a Elliot Eisner. Al respecto, Gimeno Sacristán señala:

Si la enseñanza debe comenzar a partir de algún plan curricular previo, la práctica de enseñarlo no sólo lo hace realidad en términos de aprendizaje, sino que en la actividad misma se pueden modificar las primeras intenciones y surgir nuevos fines.

La enseñanza hay que verla no en la perspectiva de ser actividad instrumento para fines y contenidos preespecificados antes de emprender la acción, sino como práctica donde se transforman esos componentes del *currículum*, donde se concreta el significado real que cobran para el alumno (Gimeno Sacristán, 2008: 142).

Con respecto a la incidencia que tiene hoy en el taller el uso de la computadora, se toman como marco referencial los últimos cambios tecnológicos y su impacto sobre los modos de representación visual, que orientan a hacer convivir procedimientos manuales, fotomecánicos y digitales. Desde la perspectiva de los docentes, puesta de manifiesto en las entrevistas, los procedimientos manuales se relacionan, generalmente, con tratamientos tradicionales de la imagen; es decir, con el bocetado a través del dibujo y de la realización de matrices con incisión que se identifican con el grabado. Los procedimientos fotomecánicos están asociados con la participación de la luz en la elaboración de matrices y de impresos; dentro de las técnicas vistas en el taller se trata, fundamentalmente, del fotocopiado y de los procedimientos en los que intervienen emulsiones fotosensibles (como el *offset* y la serigrafía fotográfica). En tanto que la digitalización comprende, principalmente, el uso de la computadora, que introduce el escaneo, programas informáticos para la edición de imágenes y el recurso de probar distintas máquinas para la impresión, así como la utilización



de la fotografía digital. La fotomecánica y lo digital abren la puerta a técnicas sin incisión que son identificadas con el arte impreso.

Es preciso aclarar aquí, por un lado, el papel central de los *sistemas de impresión* en la organización curricular de los recorridos educativos que abordamos (Cátedra de Grabado y Arte Impreso, 2000). Estos sistemas se clasifican del siguiente modo: en relieve, en hueco, por estarcido, en plano, electrográfico y digital. Tal clasificación se fundamenta en la relación entre zonas impresoras y no impresoras para generar la imagen a partir de una matriz. A su vez, cada sistema de impresión incluye varias técnicas. Por otro lado, cuando mencionamos el *tiraje* hacemos referencia a un conjunto de estampas iguales que se numeran. La posibilidad de hacer tirajes se desprende directamente de la reproductibilidad que permiten las distintas técnicas del grabado y del arte impreso. La historia de las imágenes de impresas, que se empiezan a difundir masivamente en Occidente a partir del siglo XV y son impulsadas por la invención de la imprenta, es retomada por Walter Benjamin (1989) como parte de la exposición que hace de los cambios tecnológicos durante la historia y su impacto en la modificación de la función del arte. Al respecto, Benjamin explica:

En el curso de la Edad Media se añaden a la xilografía el grabado en cobre y el aguafuerte, así como la litografía a comienzos del siglo diecinueve. Con la litografía, la técnica de la reproducción alcanza un grado fundamentalmente nuevo. El procedimiento, mucho más preciso, que distingue la transposición del dibujo sobre una piedra de su incisión en taco de madera o de su grabado al agua fuerte en una plancha de cobre, dio por primera vez al arte gráfico no sólo la posibilidad de poner masivamente (como antes) sus productos en el mercado, sino además la de ponerlos en figuraciones cada día nuevas. La litografía capacitó al dibujo para acompañar, ilustrándola, la vida diaria. Comenzó, entonces, a ir al paso con la imprenta. Pero en estos comienzos fue aventajado por la fotografía pocos decenios después de que se inventara la impresión litográfica (Benjamin, 1989: 19).

A partir de la aparición de la fotografía surgieron nuevas concepciones de la imagen artística que replantearon, esencialmente, la relación de las producciones plásticas con la mimesis o imitación del mundo concreto, que en su máxima

expresión se da en el naturalismo renacentista. La posibilidad de reproducción es una característica de la disciplina Grabado y Arte Impreso que, dentro de las orientaciones didácticas del Taller, es jerarquizada en nexos con la variación en lugar de limitarse a la reiteración al plasmar imágenes impresas. La transformación constante de las propuestas visuales planteadas en las matrices es incentivada cuando se pautan *operaciones gráficas*, que son acciones que se realizan al imprimir, como la superposición, la selección de fragmentos y la experimentación con el color, entre otras. En la actualidad, la búsqueda de mutación constante de la imagen se encuentra reforzada por los recursos digitales.

A partir de la detección de orientaciones didácticas como estas, trazamos la relación de las prácticas analizadas con el constructivismo. Ezequiel Ander-Egg (1996) sintetiza el carácter de la educación constructivista, cuyos lineamientos hallamos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que interpretamos. Al respecto, el autor señala:

Si el esfuerzo personal del educando para la construcción del conocimiento (que es una forma de hacer por sí solo), no puede ser sustituido por nadie, es evidente que no hay aprendizaje si el mismo sujeto no realiza una actividad autoestructurante para adquirir esos conocimientos y saberes. Consecuentemente con lo dicho, los alumnos deben estar motivados para realizar el esfuerzo necesario a fin de *anclar* la información dentro de sus esquemas de conocimiento que son los que definen su capacidad de interpretar la realidad y de actuar sobre ella (Ander-Egg, 1996: 292).

Desde una concepción similar, Paulo Freire (1980) plantea que el aprendizaje no puede ser ni completamente espontáneo ni totalmente dirigido, sino que es preciso que, para que sea auténtico, dé espacio a la libertad y, al mismo tiempo, al diálogo problematizador entre el educando y el educador.

Los procesamientos de las imágenes

En la muestra obtenida destacamos el trabajo a partir de la «apropiación» (Danto, 2006) de imágenes previas a las

realizaciones propias, provenientes de fuentes, como Internet, revistas, diarios y libros. Aduñarse y modificar imágenes con un significado y con una identidad determinada son acciones que un alumno entrevistado relacionó con las posibilidades tecnológicas que, en nuestra época, se desprenden de la existencia de Internet, y explicó que él acudía con frecuencia a sitios que contienen «imágenes en *stock*».

El protagonismo de Internet en la vida cotidiana se relaciona con una actitud de exploración constante que podemos pensar también desde las acciones de reciclaje y de navegación asociadas por Nicolas Bourriaud con la estética actual: «Ese reciclaje de sonidos, imágenes o formas implica una navegación incesante por los meandros de la historia de la cultura –navegación que termina volviéndose el tema mismo de la práctica artística» (2004: 15). Esto tiene relación con la problematización de las ideas de imagen múltiple y de imagen única, desde las cuales se piensan críticamente los parámetros de copia y de original. La convivencia entre la reproducción y la novedad tendió, en las prácticas objeto de estudio, a reforzar la incursión en lo novedoso; de ahí el alejamiento de la producción de tirajes. Al optar las consignas docentes por incluir rasgos del arte contemporáneo, se atuvieron a un planteo flexible, muchas veces surcado por la interpelación a fronteras disciplinares consideradas de modo estanco. Esta perspectiva, en relación con la tradición gráfica, plantea un quiebre con las convenciones del grabado, problemática que podemos vincular también con el pensamiento de Marta Zátanyi, quien plantea: «Cuando sucede una ruptura en el sistema de valores se genera un impacto sobre los saberes; todo nuevo saber demanda nuevos símbolos» (1997: 17).

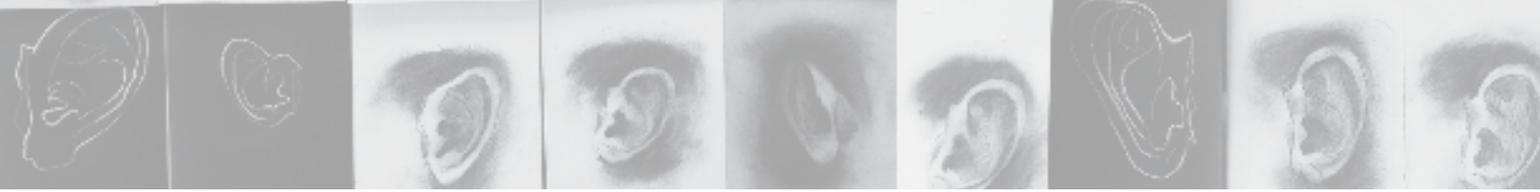
Actualmente, se esparce la discusión a partir de profundos cambios culturales en torno a la imagen plástica, sobre el estatuto del arte visual y sobre su modo de abordaje en el ámbito académico. Esto implica que los debates referidos a las funciones actuales del arte y sus esquemas clasificadores en vías de transformación atraviesan los cimientos legitimadores de una institución universitaria para la formación artística, como es la FBA. Pierre Bourdieu sostiene que «los sujetos sociales comprenden el mundo social que les comprende» (Bourdieu, 2012: 566).

De esta manera, hace referencia a «esquemas de percepción y de apreciación socialmente constituidos» que están investidos por propiedades simbólicas, convenciones que funcionan como basamento de las prácticas pero que son susceptibles de ser transformadas.

La subjetividad y la objetividad confluyen en los procesos creativos. Pero muchas veces el criterio sobre lo objetivo en el campo del arte se desdibuja y provoca desorientación. Por esto, surgen planteos como el de Mario Vargas Llosa, quien manifiesta que en el arte contemporáneo «no hay normas ni valores objetivos para medir la calidad artística» (Vargas Llosa en López Anaya, 2003: 293). Desde nuestro punto de vista, es preciso comprender la objetividad en relación con el imaginario colectivo, en el sentido de su fundamento en representaciones sociales desde las cuales se pueden atisbar definiciones sobre qué es el arte. Al respecto, Federico Schuster señala:

La objetividad presupone que hay objetos con existencia independiente, pero, al mismo tiempo, se expresa como relación con características especiales, en la que el sujeto tiene también un papel importante que cumplir (y de ahí surge uno de los límites fundamentales de la objetividad). Y si bien puede hablarse de una objetividad específica (objetividad 1) ella depende de la objetividad general (objetividad 2) en la que pueden incluirse el propio investigador (con su visión de la realidad y con las teorías que trae consigo), la situación y las condiciones en las que estudia una realidad dada o se realiza una experiencia, el estado de la ciencia de que se trate en dicho estudio o realización, el papel de la sociedad (o de una parte de ella) en la promoción y desarrollo de la investigación y en la evaluación de sus resultados (Schuster, 1990: 190).

Lo enunciado por Schuster sobre la mirada científica como construcción social se puede trasladar, también, a la perspectiva sobre el arte que, como todo campo de conocimiento, se desarrolla bajo condicionamientos materiales y representaciones sociales. El vínculo entre el sujeto y la cultura se gesta según una articulación entre las subjetividades y el orden establecido. Es decir que se trata de una relación que se sostiene sobre la base de una



tensión entre cambio y permanencia que atraviesa a la dinámica institucional cotidianamente.

Los códigos visuales como anclaje cultural de producciones artísticas impresas

En las producciones de los estudiantes se encuentran tratamientos diferenciados: digitales, fotomecánicos, por estarcido, grabados e híbridos. Predomina, en las realizaciones observadas, la *imagen híbrida*, que integra distintas técnicas. Este carácter intrínsecamente heterogéneo de las imágenes actuales fue convocado por una alumna cuando afirmó que «ahora no hay ninguna imagen pura». En este sentido la hibridación consiste en «estrategias de mixtura y de combinación de productos» (Bourriaud, 2004: 52). Por este motivo, la elaboración de composiciones por medio del *collage* es uno de los recursos utilizado con mayor intensidad en el arte contemporáneo. Estrictamente, *collage* se traduce como *encolado* y se define como «técnica por la cual se agregan al cuadro zonas “encoladas”» (Crespi & Ferrario, 1989: 17). Podemos decir, más ampliamente, que el término designa un modo de producción de imágenes en el que se combinan diversos fragmentos, con cualidades diferenciadas que se sujetan sobre distintas opciones de soporte (por ejemplo papel, tela, cartón, madera) y que pueden desarrollarse en el plano o en el volumen. Esto puede apreciarse en el registro de la tesis de grado de Mariana Cartolano:

Estas prácticas están inmersas en un entorno propio de nuestros tiempos, que es la *digitalización*. Al ser entrevistados, todos los estudiantes sostuvieron tener computadora y acceso a Internet en sus domicilios y utilizar el escáner y los programas que permiten la edición de imágenes en algún momento de sus procesos de trabajo. Los programas a los que recurrieron con mayor frecuencia fueron el Photoshop, el Corel Draw, el Paint, el Paint Net, el Illustrator, el Word y programas que configuran el funcionamiento del escáner. Para el uso de la computadora, más allá de las indicaciones dadas por los docentes, los alumnos consultaron tutoriales, modo de aprendizaje que con frecuencia ligan a las nociones de *prueba y error* y a la indagación *autodidacta*. Los supuestos más frecuentes

de los estudiantes respecto a los recursos informáticos fueron que hacen que la elaboración de la imagen sea más rápida y simple, posibilitan el registro de cada etapa del proceso de trabajo y hacen *montajes*, que, desde nuestro punto de vista, pueden concebirse como *collages* digitales. Además, vincularon estas características que encuentran en la digitalización con lo *nuevo*, con la *vida*. Al atender a estas representaciones encontramos que Diego Levis nos brinda un panorama global de la relación entre lo digital y el conocimiento humano, que ayuda a comprender mecanismos profundos que incentivan la incorporación de esta tecnología. Con relación a esto, Levis explica:



Figura 2. Objetos de adoración (2013), Mariana Cartolano. Diversos materiales y técnicas, como la sublimación sobre tela, permitieron pasar del plano al objeto

Las técnicas de comunicación y simulación digital constituyen la última etapa conocida de una amalgama hacia la que fluyen aspiraciones antiguas de recreación de la realidad, el milenario deseo humano de apropiarse de la llama de la vida, el deseo siempre renovado de exploración de territorios desconocidos y el deseo de controlar, reducir, hasta anularlos, el tiempo y el espacio (Levis, 1999: 17).



Figura 3. Objetos de adoración (2013), Mariana Cartolano. Detalle de tótems

Los supuestos de los profesores coincidieron con los de los alumnos al asociar los procesos de producción visual hechos digitalmente con la rapidez, y también señalaron que la computadora sirve especialmente para el bocetado, como una

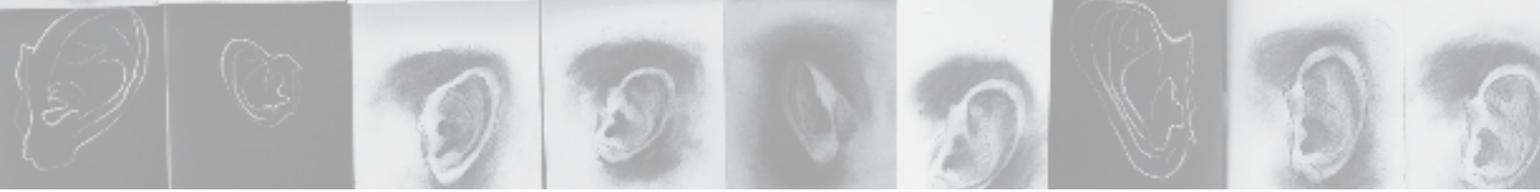
herramienta más que debe estar en función del lenguaje. En este sentido, si reconocemos que el lenguaje ordena lo real según leyes que permiten la representación (Carbajal, 1991) podemos afirmar la importancia de concebir la imagen digital como sujeta a códigos visuales. En este sentido, Nelly Schnaith sostiene:



Figura 4. Objetos de adoración (2013), Mariana Cartolano. Detalle de amuletos

Se puede hablar de los códigos de la percepción y de su representación visual, en las diferentes culturas, de los códigos del saber en la vida cotidiana según el contexto histórico, etc. En cada época los diversos códigos culturales mantienen complejas interrelaciones (Schnaith, 1987: 26).

La apertura que posibilita los saberes contemporáneos sobre las imágenes visuales hace que el grabado, identificado por la mayoría de los profesores y de los estudiantes con las técnicas más antiguas y con el trabajo manual, empiece a ser pensado, también, como arte impreso. Éste, que concebido desde la técnica es asociado a las *nuevas tecnologías* (fotocopiado, escaneo y edición digital), pensado desde la estética puede abarcar todas las operatorias que, por medio de la impresión, permiten construir significado. Con relación a esto, los profesores coincidieron en que cualquier procedimiento para plasmar impresos, más allá de la técnica, puede ser, en cuanto a su planteo formal y conceptual, tan actual como obsoleto.



La relación entre teoría y técnica en la formación de los alumnos

Lo conceptual, en relación con la técnica en las producciones de los estudiantes, puede tratarse, básicamente, sobre dos ejes. Por un lado, el de los contenidos o temáticas en conexión con los planteos formales de la imagen. En la Básica 1 y en la Básica 2 encontramos oscilaciones en la importancia otorgada a lo técnico o a lo temático. En la Básica 3 que, como dijimos, comprendió como núcleos las temáticas de la identidad y de lo público y lo privado, los alumnos indagaron acerca del nexo entre idea y forma, y se ejercitaron en la apropiación de los asuntos tratados. Con respecto a la Básica 4, hubo mayor integración entre temáticas y técnicas, y, así, se afianzaron los conceptos como motores de la producción. Finalmente, en la instancia de elaboración de la tesina de Licenciatura, encontramos una actitud de investigación teórico-plástica en función del desarrollo del propio pensamiento sobre la obra plástica proyectada.

En el marco de estas tendencias surgidas en cada nivel a partir de la interrelación entre docentes y estudiantes, seleccionamos obras realizadas por los alumnos para analizar sus facetas poéticas. Incorporamos una perspectiva semiótica que fue nutrida, en especial, por Helena Beristáin (1995) y Marian Cao (1998) para la definición de figuras retóricas que se incorporaron a la interpretación de las imágenes elegidas para su interpretación. En relación con el uso de la persuasión en el planteo de las imágenes, acordamos con el *Grupo μ* cuando delimita las figuras retóricas como «aquellas operaciones que persiguen efectos poéticos (en el sentido jakobsoniano)» (*Grupo μ* , 1987: 86). Al respecto, Roman Jakobson sostiene:

La poética se interesa por los problemas de la estructura verbal, del mismo modo que el análisis de la pintura se interesa por la estructura pictórica. Ya que la lingüística es la ciencia global de la estructura verbal, la poética puede considerarse como parte integrante de la lingüística (Jakobson, 1981: 348).

A esto agregamos que, si en el caso de una producción visual nos orientamos al análisis de su estructura formal y al significado

que de ella se desprende, entonces la representación plástica también es susceptible de identificarse con la función poética del lenguaje, aquella que atiende al modo de formulación del mensaje en un discurso.

Por su parte, Eliseo Verón (1993) hace énfasis en las condiciones productivas de los discursos como eje para analizarlos a partir de las huellas particulares desde las que se pueden describir características de su engendramiento o de sus efectos. Huellas que rastreamos en las operaciones o estrategias compositivas a las que recurrieron los estudiantes.

Por otro lado, estableciendo un segundo eje, advertimos que es incompleta la *articulación entre materias teóricas y prácticas*. La mayoría de los estudiantes no recordó contenidos vinculados al trabajo con bibliografía dada en asignaturas de la Facultad. Esta cuestión nos sugiere la necesidad de una planificación institucional que refuerce la conexión consciente entre conceptos y procedimientos en torno a la imagen visual en general y los aportes de la computadora en particular. Entendemos que para esto hace falta un diagnóstico sobre los obstáculos que encuentran los alumnos para el desarrollo de teoría en torno a sus producciones.

Conclusiones

Al focalizar los aspectos que vinculan la Cátedra de Grabado y Arte Impreso con el constructivismo, destacamos vínculos entre el pensar y el hacer que promueven, en las prácticas de taller abordadas, la experimentación y la innovación. Aquello que los sujetos implicados en esta investigación enseñaron y aprendieron enlazó singularidades con tradiciones. Comprendemos lo tradicional, en términos de Stuart Hall (2003), como una construcción cultural que debe leerse no como una reiteración incesante sino como prácticas donde lo establecido y lo cambiante se encuentran.

En cuanto a lo técnico, hallamos una naturalización en el uso de la tecnología digital, que se debe a su omnipresencia en la vida cotidiana. Esto genera la insistencia de los docentes en hacer su uso intencional y en fomentar su relación con códigos visuales.

Finalmente, al pensar el vínculo entre la imagen y el sentido en la contemporaneidad, coincidimos con la definición de la capacidad estética como posibilidad de «captar relaciones entre símbolo (la obra) y simbolizado (los objetos o conceptos a los que remite)» (Jullier, 2004: 90). A partir de esta delimitación de los signos artísticos, concebimos a la gráfica como oportunidad de construcción poética, como un puente hacia el significado.

Referencias bibliográficas

- Amossy, R.; Pierrot, A. (2010). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México D.F.: Porrúa.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourriaud, N. (2004). *Post producción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cao, M. (1998). «La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen». *Arte, individuo y sociedad*, Nº 10, pp. 39-62.
- Carbajal, E. (1991). *Una introducción a Lacan*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cátedra de Grabado y Arte Impreso. (2000). «Grabado: un vacío disciplinar». *Arte e Investigación*, Nº 4, pp.56-61.
- Crespi, I.; Ferrario, J. (1989). *Léxico técnico de las Artes Plásticas*. Buenos Aires: Eudeba-Colihue.
- Danto, A. (2006). *Después del fin del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J.; Stiegler, B. (1998). *Ecografías de la televisión*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). «El curriculum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?». En Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grupo μ . (1987). *Retórica general*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Jullier, L. (2004). *La imagen digital. De la tecnología a la estética*. Buenos Aires: La Marca.
- Levis, D. (1999). *La pantalla ubicua. Comunicación en la sociedad digital*. Buenos Aires: La Crujía.
- López Anaya, J. (2003). *Ritos de fin de siglo*. Buenos Aires: Emecé.
- Sautu, R. (2004). *El método biográfico*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schnaith, N. (1987). «Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual». *Tipográfica*, Nº 4.
- Schuster, F. (1990). «Los límites de la objetividad en las ciencias sociales». En Gaeta, R. y Robles, N. (Comps.). *Nociones de epistemología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Verón, E. (1993). *La semiótica social*. Barcelona: Gedisa.
- Zátonyi, M. (1997). *Arte y creación. Los caminos de la Estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Cita recomendada:

Ggo, L. (2015). «Impresos artísticos y digitalización en la educación universitaria». *Revista Arte e Investigación*, año 17 (11), pp. 50-58. La Plata: Facultad de Bellas Artes. UNLP.