

La producción de impresos en la formación de grado

Lorena Gago

// Cátedra Grabado y Arte Impreso Básica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El trabajo analiza la inclusión de recursos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Taller de Grabado y Arte Impreso Básico de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). El trabajo de campo incluyó el registro de las prácticas áulicas y la realización de entrevistas a docentes y a estudiantes de los cuatro niveles anuales y de la instancia de elaboración de tesis en el caso de la Licenciatura.

Se presentan en este artículo los resultados parciales alcanzados y la interpretación de los rasgos regulares y discontinuos del universo de estudio, sobre la base del material obtenido en la observación participante de las clases.

Palabras clave

Impresos - Prácticas - Discursos - Procedimientos digitales

Mi labor como becaria (beca de Retención de Recursos Humanos) está enmarcada en el proyecto acreditado dentro del Programa de Incentivos “Las herramientas digitales; aportes estéticos, técnicos y pedagógicos al Arte Impreso”, dirigido por Horacio Beccaria e integrado por profesores de la Cátedra Grabado y Arte Impreso Básica. Desde 1985, la Cátedra sostiene una línea de investigación y de docencia que le ha permitido introducir en las prácticas de taller nuevos procedimientos que conviven con las técnicas tradicionales¹. Tomamos esta trayectoria de indagación como antecedente de nuestros interrogantes actuales y a través de ellos nos proponemos abordar las transformaciones que implica, en la disciplina

que enseñamos, la utilización de recursos informáticos.

El proyecto que llevo adelante como becaria busca explicitar estrategias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje de la plástica de la Cátedra Grabado y Arte Impreso, materia que se propone cuestionar los criterios de validación dominantes para la realización de obras visuales y generar la apertura hacia directrices educativas que estimulen la creación original y den lugar a las propuestas del arte contemporáneo.

Como desarrolla López Anaya, se entiende por arte contemporáneo al producido desde 1955. Sin embargo, “tal contemporaneidad se define más por actitudes que por fechas” (López Anaya,

2003). Este crítico de arte señala que ya Duchamp, a principios del siglo xx, puso en cuestión los criterios tradicionales del campo artístico, un cuestionamiento que a su entender se relaciona con la aparición de un paradigma que sustituyó al paradigma clásico (fundado en la figuración) y al paradigma moderno (basado en la expresión). Se originó así un “nuevo paradigma: la continua y nunca acabada re-definición del arte” (López Anaya, 2003). Tal redefinición se contrapone a las pautas tradicionales del “buen gusto” y abarca una serie de cambios culturales que son reflejados por el artista contemporáneo.

Al respecto, el autor puntualiza:

La más reciente adquisición de las artes visuales es producto de la revolución digital de la última década. Con el uso de la computadora todas las imágenes, producidas con cualquier medio de registro, fijo o en movimiento, pueden ser integradas, mezcladas e intervenidas. Esta tecnología acelera la desaparición de los límites de cada disciplina [...]” (López Anaya, 2003).

En el marco de la Cátedra Grabado y Arte Impreso Básica, la tecnología digital ha causado una renovación disciplinar.

Registros del *Diario de campo*

Durante el ciclo lectivo 2012 realicé trabajo de campo en el Taller en el que se desarrollan las actividades de la Cátedra Grabado y Arte Impreso Básica, que abarca cuatro niveles anuales y una última instancia de elaboración de tesis para aquellos alumnos que cursan la Licenciatura.

El trabajo comprendió la observación participante de clases y la realización de entrevistas. Para el registro de lo acontecido en las clases elaboré un Diario de Campo, documento que contiene “descripciones densas”² de situaciones áulicas dadas en los grupos de Básica 1, Básica 2, Básica 3, Básica 4 y en la instancia de elaboración de tesis.

Las descripciones realizadas durante el trabajo de campo se sistematizaron

en torno a tres dimensiones: cuál fue la propuesta pedagógica del docente, qué ocurrió en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, desarrollo y evaluación) y cómo fueron las fases de producción de los estudiantes (bocetado, avances y producción final). Operando sistemáticamente sobre la muestra obtenida busqué contextualizar el modo en que los estudiantes usan las herramientas informáticas. Es decir, bajo qué criterios pedagógicos están inmersas sus prácticas, y de qué modo articulan el uso de la computadora con el conjunto de su trabajo.

La perspectiva pedagógica

En la Cátedra que enmarca las prácticas objeto de estudio, la perspectiva pedagógica puede identificarse con el constructivismo. Este posicionamiento respecto a la educación se evidencia, especialmente, en la constante convocatoria que hacen los profesores a los saberes previos de los estudiantes, así como en la invitación a la investigación activa y creativa con la finalidad de desarrollar temáticas y experimentar técnicas.

Edgar Salgado García afirma:

El enfoque constructivista supone que la construcción de conocimientos surge como un impulso interno. Una característica inherente al ser humano es su necesidad de dar sentido, de otorgar significado, de encontrar una estructura en los fenómenos y en las cosas. Es en este sentido que se concibe uno de los principales puntos del constructivismo: que no hay una “transmisión” de conocimientos desde un docente a un aprendiz, sino que el proceso de construcción de conocimientos es interno, es propio de cada persona, y que el papel del profesor consiste en facilitar las condiciones para que este se dé adecuadamente (Salgado García, 2006).

El incentivo para la apropiación intencional de los materiales de los cuales parten los estudiantes para realizar sus imágenes surge ya en Básica 1. En la primera etapa del año, se propone realizar trabajos por medio de la fotocopiadora y

del escáner. Los estudiantes deben generar producciones visuales por medio del registro de la huella que cada máquina permite obtener de objetos, del cuerpo humano y de imágenes planas preexistentes. Con frecuencia, estas imágenes planas preexistentes son tomadas por los alumnos de diarios, revistas, libros e incluso bajadas de Internet.

Abierta la posibilidad de tomar diversos tipos de imágenes como punto de partida, una de las jefas de trabajos prácticos les propuso a los estudiantes que trabajaran con contenidos que aludieran a su mundo cotidiano. Con “imágenes que tenemos incorporadas pero no las hacemos conscientes... Imágenes que vemos cotidianamente y vamos incorporando. Ustedes traen algo, vean alrededor”, dijo la profesora.

En una clase posterior, la docente hizo mención específica a las imágenes bajadas de la web: “Cuando traen una imagen de Internet, el que hizo esa imagen comió, se vistió, se levantó de otra manera. Ustedes la tienen que resignificar para que sea de ustedes, para que tenga otro sentido”.

Estas indicaciones se pueden interpretar como estímulo a tener una relación dinámica y creativa con la cultura. Néstor García Canclini define la cultura como “la producción de fenómenos que contribuyen mediante la representación o la reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o a transformar el sistema social” (García Canclini, 1984). Con sus dos intervenciones dirigidas a todo el grupo de alumnos la jefa de trabajos prácticos enfatizó la importancia de profundizar en cómo cada estudiante interioriza su entorno y puede generar, alrededor de esa interiorización, la construcción discursiva³.

En el marco de esta tendencia pedagógica, recién ejemplificada, encuentro similitudes y distinciones entre los diferentes niveles estudiados. Las comparaciones que hice arrojan, por ejemplo, que los equipos docentes de las Básicas 1, 2 y 3 comparten patrones de trabajo. Estructuran el ciclo lectivo a partir de lo dispuesto por el Programa de Estudios anual y dan marcada importancia a la

actividad en grupo. En cambio, en Básica 4 y durante la etapa de realización de la tesis se habilita una mayor toma de decisiones para que el estudiante desarrolle su propuesta personal.

El proceso de enseñanza-aprendizaje

Sobre los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en todos los años que comprende el Taller destaca una motivación que ofrece orientaciones conceptuales y técnicas sobre la disciplina y sus convenciones. Además se realizan evaluaciones personalizadas y la propuesta de integración entre procedimientos manuales, fotomecánicos y digitales.

Respecto al uso de la computadora, en la primera etapa del año se les planteó a los estudiantes de Básica 1: “Es una herramienta que me va a ayudar a hacer una imagen, lo que no quiere decir que después no haga retoques manuales. Hagan un trabajo mixto”. Esta perspectiva de incorporación de lo digital se continúa en los niveles siguientes. Con marcada frecuencia se fomenta el uso de programas digitales asociados con intervenciones hechas a mano. De esta manera, se legitima el uso de un recurso que abre nuevas posibilidades para la producción de impresos; un recurso que está presente tanto en el procesamiento de bocetos, como en la producción final de estampas por medio de impresoras digitales.

En relación con la motivación, los profesores también destacan la importancia de la intencionalidad puesta en la producción de una imagen y promueven la experimentación. “Noto una repetición. Encontraste la vorágine de trabajar. Tendrías que parar un poco la fábrica y ver qué variantes encontrás. Que no sea todo lo mismo”, fue la apreciación del titular de la Cátedra a una alumna de Básica 4. Este tipo de comentarios, orientados a que los estudiantes eviten la repetición en su producción plástica, fue recurrente en todos los niveles que comprende el Taller. Incluso en Básica 1, nivel en el que se pauta que se hicieran tirajes⁴ de las distintas técnicas abordadas, se previó que hubiera una reconstrucción constante de las imá-

genes por medio de operaciones gráficas. Estas operaciones comprendieron formas de exploración propuestas como disparadores de la búsqueda creativa a partir de una matriz. Por ejemplo: traslación, rotación, rebatimiento, compartimentación, selección de fragmentos, impresión sobre distintos soportes. Al respecto, una estudiante afirmó que, para todas las técnicas, la propuesta era trabajar considerando “el momento de impresión como una instancia de experimentación”.

En cuanto al desarrollo, es continuo el trabajo, guiado por los profesores, de integración entre significativo y significativo. Se hacen análisis compositivos de las producciones de los alumnos, reflexiones sobre el dispositivo adecuado para mostrarlas y búsquedas de transformaciones que trasciendan las oportunidades de repetición que brindan el grabado y el arte Impreso. Al acercarse a los últimos años, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje implica cada vez más que la técnica debe estar supeditada al tema que sirve de referencia a las obras.

Con respecto a la evaluación, en todos los niveles tiene la característica de ser permanente, con revisiones clase a clase y con entregas parciales y finales. La evaluación es considerada una instancia de estímulo para el aprendizaje, en la que además de valorar la producción plástica, se ejercita sobre la conceptualización de la práctica. Implica de esta manera un análisis constante del proceso de trabajo del estudiante a través del cual se va seleccionando lo que se considera más acertado de ese proceso para que sea presentado en el momento de la evaluación final. En esta última entrega se incorporan los elementos de valoración dialogados durante todo el año, atravesados por la perspectiva pedagógica de la Cátedra, difundidos por medio de la motivación y puestos en práctica en el desarrollo de la actividad de taller.

Las fases de producción

Sobre las instancias de producción de los estudiantes observé que durante el bocetado es muy frecuente la fusión entre procedimientos manuales, electrográfi-

cos (recursos que aporta el fotocopiado) y digitales. Estos procedimientos técnicos van acompañados de la búsqueda enunciativa. En los primeros años, en particular en Básica 1, es usual el acercamiento a varias temáticas. A partir de segundo año se empieza a circunscribir con mayor definición el contenido a representar. En Básica 4 y en el período de elaboración de la tesis el énfasis está puesto en la investigación teórico-plástica para materializar el asunto elegido.

Acercando de los avances en el proceso de trabajo de los alumnos, durante las primeras etapas de la carrera se concentran en la adquisición de destrezas propias de la disciplina, la apropiación de las convenciones relacionadas con el grabado y el arte impreso y la experimentación con multiplicidad de técnicas. A partir del segundo año, en tanto, comienzan a darse casos de producciones en las que hay, dentro de la variedad de las técnicas aprendidas, una selección en función del argumento. Esta cuestión se va profundizando hacia el final de la carrera, cuando la tarea del estudiante se centra en adecuar la técnica a la temática de la obra, en función de construir un discurso coherente.

Por último, es importante tener en cuenta los diferentes criterios para la producción final según el estadio de la formación. En las Básicas 1, 2 y 3 los alumnos se ajustan a las pautas dadas por los docentes como normativas generales para la presentación de sus trabajos en la entrega que cierra el proceso de cursada anual. Al término de la preparación profesional, en Básica 4 y en la realización de la tesis, la producción culmina en una propuesta personal orientada por el docente.

Conclusiones

Como se desprende de la descripción de los resultados parciales, a partir de los datos obtenidos y de su procesamiento, aparecen rasgos que atraviesan a la Cátedra Grabado y Arte Impreso Básica en su conjunto, y aspectos que permiten diferenciar sus distintos niveles. Para

desarrollar de manera conceptual características regulares y distinciones entre las unidades de análisis abordadas, la indagación retoma lo planteado por Ángel Pérez Gómez, cuando manifiesta que un estudio que se propone la comprensión de los significados de una realidad dada no podrá reducirse “a la identificación de pautas o de patrones comunes de comportamiento transferibles de contexto a contexto, sino que se preocupará al mismo tiempo, por la comprensión de los aspectos singulares, anómalos, imprevisos, diferenciadores” (Pérez Gómez, 2008).

En este sentido, el trabajo de análisis de las entrevistas realizadas apunta también a profundizar el reconocimiento de lo particular, de experiencias concretas y subjetivas. Esto posibilita ampliar los resultados de la investigación, haciendo una lectura que dé testimonio de relatos

en primera persona sobre las vivencias en el entorno pedagógico abordado.

Por medio de una mirada interpretativa para el procesamiento de la información recabada se encontraron regularidades y diferencias entre las unidades de análisis. El método comparativo permitió de esta manera caracterizar el universo de estudio, tarea que se complementa con la profundización en lo singular, en casos que testimonian la diversidad propia de los procesos de enseñanza-aprendizaje abordados.

Como denominador común se encontraron características propias de una perspectiva constructivista en la propuesta pedagógica de la Cátedra, posicionamiento que atraviesa el quehacer de profesores y de alumnos en función de la producción significativa de impresos. En este marco, los recursos digitales conviven con procedimientos tradicionales, y

son incorporados de manera experimental en busca de la fusión entre técnicas y sentido.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje estudiados surge de manera central la cuestión de la producción discursiva. En el permanente trabajo con el lenguaje, los docentes plantean posicionamientos que guían a los estudiantes a elaborar significados de manera original. Esta construcción involucra a la identidad cultural, concepto en relación al cual Paulo Freire plantea: “En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire, [1976] 2010).

A través de este proceso en movimiento, actualizado en la práctica cotidiana, encuentran nuevos horizontes los límites de una disciplina ligada a la producción de impresos.

Notas

1 Los fundamentos de este recorrido en investigación y en docencia son desarrollados en el artículo “Reflexiones sobre el lenguaje gráfico; del Grabado y el Arte Impreso” publicado por la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Básica en 1996.

2 Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada precisan la intención interpretativa que tiene la recolección de los datos en una investigación etnográfica: “La tarea de una descripción densa es clara: perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas

veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera”. Como sostienen ambos autores, la descripción no debe disociarse de la elaboración teórica. Lo mismo sucede con las demás instancias de procesamiento de los datos, atravesadas por los supuestos de quien investiga. De esta manera, el método etnográfico puede entenderse como una “forma de representación” (Velasco y Díaz de Rada, 1999).

3 Eliseo Verón plantea: “Un discurso no es en definitiva

otra cosa que una ubicación del sentido en el espacio y en el tiempo” (Verón, 2044). Y manifiesta, también, que “la posibilidad de todo análisis del sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando productos, apuntamos a procesos” (Verón, 1993).

4 Un tiraje es un conjunto de imágenes iguales entre sí.

Bibliografía

- Cátedra de Grabado y Arte Impreso (1996), “Reflexiones sobre el lenguaje gráfico; Del Grabado y Arte Impreso”. *Arte e Investigación*, (1), número 1. La Plata: FBA - UNLP Bellas Artes.
- Freire, P. ([1976] 2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1984). *Cultura y sociedad. Una introducción*. México: SEP.
- López Anaya, J. (2003). *Ritos de fin de siglo*. Buenos Aires: Emecé.
- Pérez Gómez, Á. (2008). “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”. En Pérez Gómez, Á. y Gimeno Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Salgado García, E. (2006), *Manual de docencia universitaria. Introducción al constructivismo en la educación superior*. Costa Rica: ULACIT.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.