

Los dos góticos
Manuel Carballo *

Categoría: Proyectos áulicos.

* Licenciado en Comunicación Social (UNR). Maestrando en Comunicación y Cultura (UBA). Dicta clases en varias instituciones del país y posee diversas publicaciones vinculadas a artes visuales, comunicación y cultura. Profesor de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Abstract:

Pedagógicamente, subyace en la idea del nuevo proyecto de Ensayos sobre la imagen, ciertas ideas que tienen que ver con el constructivismo. La apuesta es retomarlo y profundizarlo con el abordaje del currículum. Teniendo en cuenta que es de muy difícil conexión lo que promueve el proyecto pedagógico con los contenidos de TRA II, es interesante explorar qué es lo que los estudiantes encuentran, para responderse ellos mismos los interrogantes que permanentemente surgen sobre uno de los contenidos, el Gótico en este caso. Mi ensayo tendrá que ver con el resultado de estas indagaciones, el planteo de las preguntas y las posibles respuestas que ellos encuentren y se den a sí mismos.

Es para tener en cuenta que estoy omitiendo la definición de algo que comentaré con los estudiantes, pero que no daré como contenido, que tiene que ver con los conceptos de identidad y de tribu urbana. Consensuaré con ellos si el o los seleccionados para relevar responden al recorte realizado y a lo solicitado por la consigna. En mi ensayo estableceré algunos criterios acerca del tema: la identidad como construcción y no como esencia, la cultura como apropiación y no como imposición, la construcción de lo tribal como oposición a la individualidad preconizada por las teorías sobre la posmodernidad.

Objetivos: lograr a partir de la motivación ensayar una metodología pedagógica y curricular que permita una exploración del campo profesional y la creación de conceptos y categorías propias en torno a los temas desarrollados.

Breve descripción del proyecto: el proyecto consiste en la vinculación entre el tema curricular correspondiente al estilo que la historia del arte denomina Gótico y las tribus urbanas consideradas con ese nombre también por la etnografía, antropología social o la sociología. De esa relación se trató obtener elementos motivadores para poder desarrollar conocimiento significativo y la apropiación de la currícula por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Identidades culturales – Pedagogía áulica – Gótico (cultural identities – pedagogy classroom – Gothic) (identidades culturais – pedagogia na sala – Gótico)

A. Encuadre académico

Asignatura: Taller de reflexión artística II (TRA II).

Carrera: es común a varias carreras, aunque usualmente se divide en Diseño de indumentaria y Diseño de Interiores. Forma parte del proyecto pedagógico: Ensayos sobre la imagen.

B. Presentación del proyecto

Fundamentación:

Usualmente al comenzar a desarrollar el tema del programa denominado "Estilo Gótico", surgen una serie de preguntas en relación a ese término y su utilización por las llamadas tribus urbanas. Cuando muestro las catedrales góticas y ven por ejemplos sus gárgolas, también el tema se deriva hacia allí: las comunidades góticas, sus apropiaciones simbólicas y sus prácticas. Suelo hacerles un repaso rápido acerca del tema y convencerlos de que en Taller de Reflexión artística III (TRA III) verán Historicismo y Romanticismo y allí podrán encuadrar un poco más el fenómeno. Más allá de que dependerá de con quien cursen el próximo TRA, esta idea corresponde a una forma lineal de considerar la historia y a una manera de considerar el currículum compartimentado y obsoleto. Es por eso que los alumnos se copian y plagian y no rinden en las instituciones académicas, porque nosotros, los docentes, seguimos siendo académicos en el sentido antiguo, seguimos enseñando la historia de una manera lineal, que necesita de la explicación del suceso anterior para ser entendida, y que se cuida de inmiscuirse en los contenidos posteriores para "que no se adelanten" o para no sumar inconvenientes que les impidan entender el contenido específico que el programa nos ordena enseñar.

No es sencillo, pero creo que el desafío es entrar en la lógica del hipervínculo para poder estar a la altura de cómo ellos vivencian el mundo el resto del tiempo que no están en la universidad y creo también que es la única manera de motivarlos y hacer que construyan categorías propias para producir conocimiento significativo. Cuando pronuncio la palabra "Gótico", es como si la subrayara con azul y apareciera la "manito" del puntero del mouse; son señales que implican que eso no puede decir únicamente lo que yo quiero que diga, y referir únicamente al estilo gótico. Debo entender que allí hay un link que merece ser explorado y que pide serlo por ellos mismos.

La propuesta de este trabajo se basó en que los estudiantes indagaran algunas de las tribus urbanas denominadas góticas para observar su cultura y encontrar ciertos vínculos con la tradición del estilo denominado Gótico, reconocer influencias de otros orígenes y visualizar tendencias que se desarrollen en el interior de su estética. Para ello tuve que cubrir cierto conocimiento que necesitaban: Historicismo y Romanticismo, refrescar lo visto en TRA I sobre expresionismo, e ir más allá, avanzar a algunos otros elementos propios de la cultura de masas del último cuarto del siglo XX. La idea era que pudieran tener un mapa cultural que intentara explicar la emergencia de la moda gótica como propuesta estética y práctica cotidiana. Tanto los estudiantes de moda como los de interiores relevaron, mediante entrevistas también, representantes de las llamadas tribus góticas y diseñadores locales referidos por ellos para intentar conocer más en detalle el panorama del mercado del diseño abocado al consumo de estas comunidades.

En relación a esta experiencia es interesante analizar: los vínculos que se pudieron encontrar, el grado de motivación e implicación de los estudiantes respecto a este desafío, el resultado de sus conclusiones, informes y ensayos, el alcance de la propuesta: ¿produjo categorías propias y conocimiento que pudiésemos llamar significativo? ¿generó un aprendizaje que, permitió comprender el contenido de la currícula y además produjo un recorrido exploratorio del campo profesional lo suficientemente satisfactorio?

Tipología: se trata de una propuesta pedagógica, que encuadre en los nuevos lineamientos trazados para Ensayos sobre la imagen, que requieren investigación de campo. En ese sentido es evidentemente un caso de estudio del que deberán extraer elementos para relacionar con el tema de la asignatura y construir el ensayo. Respecto de mi construcción del ensayo para el Proyecto

áulico, también es un análisis de caso, que tendrá que ver con todo el proceso pedagógico, la indagación, las respuestas que ellos encuentren y la experiencia de llevar adelante este tipo de propuesta pedagógica que requiere no analizar la especificidad desde su contexto de producción (histórico y epocal), sino desde el contexto de recepción (actualidad del gótico), desde el mercado, desde la mezcla y la apropiación.

Necesidad que cubre: el proyecto intentó que el contenido de la materia estuviera relacionado con las motivaciones pre-áulicas de los estudiantes. Tomó como insumo esta motivación y respondió a ella mediante el proyecto de indagación.

Organización de la cátedra: dividí los alumnos en grupos. Les pedía que establecieran roles claros al interior del grupo para llevar adelante el trabajo. Comenzaron con el trabajo de campo, a la vez que yo desarrollaba los temas que habíamos pautado y de los que le había informado y fijado en fechas precisas mediante el cronograma. Establecieron, luego un recorte y un tema a desarrollar en base a la indagación de las tribus góticas. A partir de la mita de la cursada comenzaron a exponer el avance de sus indagaciones, entregaron después sus trabajos prácticos grupales y en base a esa información elaboraron los ensayos individuales.

Docentes: participa solamente el docente a cargo de la cátedra

Estudiantes: participaron todos los estudiantes de la comisión de TRA II, turno noche, a cargo del docente que suscribe este proyecto. Terminaron siendo en total 18, y se dividieron en cuatro grupos.

Cada grupo entregó previamente un desglose de cómo se dividirían internamente las responsabilidades. Quién se encargaría del relevamiento de imágenes, de la redacción, de las entrevistas, etc. (ver cuerpo C)

Actividades: indagaron cuáles son los elementos que responden a la conformación de las comunidades urbanas en torno a la idea de gótico. Para esto confeccionaron ellos mismos preguntas para entrevistarlos, concertaron las entrevistas y las realizaron en grupo. Sugerí que se nombre un responsable del grupo, y a su vez responsables de áreas en la división de tareas hacia adentro del grupo, producción (acordar con los/las entrevistados, etc.), relevamiento de datos en la web (direcciones que sumen información), tarea periodística (confección de preguntas, preguntar al entrevistado) y redacción del informe.

El informe dio cuenta de este tipo de interrogantes. ¿Cuáles son sus influencias? ¿Cómo se compone su mapa cultural? ¿Qué indumentaria utilizan (especial para los estudiantes de Diseño de indumentaria), accesorios y estética en general. ¿Qué música escuchan?, qué propuestas sociales, políticas y estéticas tienen. ¿Qué lugares preferidos tienen en la ciudad? (especial para los estudiantes de Diseño de interiores y Dirección de arte) ¿Conocen las iglesias neogóticas de la ciudad?

En una segunda parte, el informe estableció ciertos vínculos con los contenidos de la asignatura. Elaboraron planteos generales, que les sirvieron para profundizar, con ese material, el ensayo individual.

C. Corpus

Descripción pormenorizada: esto se llevó adelante de la siguiente manera: informé la primera clase que deberían desarrollar esta indagación y confeccionar un ensayo individual al respecto, como corresponde al proyecto pedagógico. Se dividieron en grupos ahí mismo, en torno a la procedencia de carreras. Se conformó un grupo de diseño de indumentaria, otro de diseño de interiores, otro de dirección de arte y un último y cuarto mixto, con procedencia variada (ver cuerpo C).

Les expliqué que relevarían grupos góticos, por lo cuál debían comenzar a investigar sobre el tema y cuáles eran sus lugares de reunión para entrevistarlos. A la vez destiné todas las clases 1 hora para desarrollar el contenido necesario para este trabajo (el resto de la clase desarrollaré el contenido del programa), el Gótico propiamente dicho, el Romanticismo (leímos fragmentos de "El castillo de Otranto" de Walpole, "Werther" de Goethe, "Drácula" de Stoker; escuchamos música de Chopin y Liszt), repasamos algunas de las influencias en el siglo XX (vimos fragmentos de "Nosferatu" de Murnau, escuchamos algo de los comienzos del llamado rock gótico: "Bauhaus", "The Cure", entre otros) y también enseñé las normas APA y los criterios para el desarrollo de un ensayo.

A la vez todos los estudiantes, grupalmente, hicieron una presentación en clase de sus avances en las indagaciones, mostrando material de la entrevista (videos, audio, fotos), o documentos relevados, etc. y al terminar presentaron un informe grupal sobre esto. En base a ese material, realizaron el ensayo de manera individual para aprobar la asignatura.

Incluyo la guía de trabajos prácticos:

Trabajo Práctico 1 (Consignas en Clase 4, individual):

De los orígenes al Antiguo Egipto

Consignas grales: (Ver cuerpo C para consignas precisas)

Analizar teóricamente la incidencia de las concepciones mágico-religiosas del Paleolítico y el Neolítico en sus configuraciones formales, a través del estudio comparativo de dos obras pertenecientes a cada uno de los períodos. A partir del análisis de una pintura y un bajorrelieve pertenecientes a una tumba egipcia, reconstruir el contexto social y político en el que fueron concebidos y confrontarlos con una pieza de mobiliario / indumentaria del mismo período. Desarrollar un informe de mínimo 5 (cinco) páginas. Incluir las imágenes analizadas.

Forma de presentación:

Hojas tamaño A4, numeradas, tipografía Arial, cuerpo 11, espaciado 1 1/2, con carátula según las normas de la facultad.

Fecha de entrega: Clase N° 6

Trabajo Práctico 2 (Consignas en Clase 8, individual):

El mundo clásico

Consignas grales: (Ver cuerpo C para consignas precisas)

A partir de los cambios en la representación de la figura humana en la estatuaria greco-romana, reflexionar acerca de la constitución del canon clásico y relevar su influencia en dos objetos de mobiliario / indumentaria.

Desarrollar un informe de mínimo 5 (cinco) Incluir las imágenes analizadas.

Forma de presentación:

Hojas tamaño A4, numeradas, tipografía Arial, cuerpo 11, espaciado 1 1/2, con carátula según las normas de la facultad.

Fecha de entrega: Clase N° 10.

Trabajo Práctico 3 (Clase 12, grupal)

Informe sobre trabajo final: informe sobre la indagación

Consigna:

Realizar un informe en donde figuren las entrevistas, el relevamiento de datos, direcciones, fuentes consultadas, etc.

Forma de presentación:

Hojas tamaño A4, numeradas, tipografía Arial, cuerpo 11, espaciado 1 1/2, con carátula según las normas de la facultad.

Fecha de entrega final: Clase N° 12.

D. Cronograma

15/03 - 1º Clase sobre el Gótico (veremos imágenes y fragmentos de videos documentales)

22/03 - 2º Clase sobre el Gótico (veremos imágenes y fragmentos de videos documentales)

29/03 - 1º Clase sobre Romanticismo (comentaremos los fragmentos de literatura)

05/04 - 2º Clase sobre Romanticismo (escucharemos música)

12/04 - Clase sobre Normas APA, pautas sobre trabajo de campo, entrevistas y escritura de ensayo.

19/04 - Clase sobre Expresionismo (veremos fragmentos de filmes)

26/04 - Clase sobre otras influencias en el Siglo XX (escucharemos música, veremos imágenes)

03/05 - Presentación de lo indagado por el 1er grupo

10/05 - Presentación de lo indagado por el 2do grupo

17/05 - Presentación de lo indagado por el 3er grupo

24/05 - Exámenes previos

31/05 - Presentación de lo indagado por el 4to grupo – Entrega del informe de investigación (grupal)

07/06 - Entrega previa del ensayo (individual)

14/06 - Entrega final del ensayo de los estudiantes (individual)

21/06 - Devoluciones

26/07 - Entrega del ensayo del proyecto áulico

Cronograma para aprobar la asignatura:

19/04 – Entrega del 1º Tp integrador domiciliario (individual)

17/05 – Entrega del 2º Tp integrador domiciliario (individual)

31/05 – Entrega del informe de investigación (grupal)

21/06 – Entrega final del ensayo (individual)

28/06 – Mesa de examen final

E. Evaluación

Los alumnos dieron cuenta de sus avances en la indagación a partir de la segunda clase. Cada grupo exponía lo realizado en la semana, lo investigado mediante la web, los personajes contactados y entrevistados, los sitios relevados, los proyectos a futuro, frente a sus compañeros. Esto dio un ambiente a taller bastante interesante en el que cada equipo podía tomar elementos del otro, e incluso recomendar y orientar, pasando contactos o direcciones.

En ese sentido la evaluación medía los logros de estos avances. También lo hacía sobre el nivel de compromiso en el rol interno al grupo de cada uno de sus miembros, ya que cada integrante debía exponer al resto de sus coequipers qué le parecía que había aportado, o en caso de no haberse reunido, o tenido contacto esa semana, cómo había contribuido para el proyecto en común. Así que a la vez que eran evaluados por mí, también lo eran por sus propios compañeros. En las clases estipuladas, promediando la cursada, cada grupo fue exponiendo su indagación que ya se encontraba avanzada, o en el caso de los últimos grupos, finalizando. Lo hicieron apoyados por proyecciones de videos (fragmentos de películas, dibujos animados, video clips) o pasando audio (fragmentos de canciones, entrevistas) o imágenes (fotos propias, relevadas en la web). Todas las exposiciones, así como los trabajos escritos presentados tuvieron un nivel de creatividad importante.

Para el proceso de evaluación entonces tuve en cuenta, el recorrido, el avance de todas las clases, tanto como la exposición y el trabajo final escrito que fue presentado.

F. Informe

Encuadre teórico:

Una pregunta muy común que suelen hacerse los estudiantes, la expliciten o no al docente, es: ¿de qué manera este contenido curricular me servirá en mi vida profesional? Este interrogante se agudiza cuando ese contenido incluye problemáticas que ocurrieron varios siglos atrás.

Una respuesta posible con la cual podemos legitimar el contenido es algo así como una forma prolija y bonita de decir: "todo sirve". Otra, tiene que ver con establecer esa máxima que intenta explicar que los temas y los conceptos y la historia tiende a repetirse, a metamorfosearse en representaciones más o menos miméticas de las mismas situaciones y formas de resolverlas o de pensarlas y plantearlas. Reconocer esos objetos del pasado en el hoy, o inscribir en los objetos del hoy las preguntas del ayer, puede ser crucial para algunos campos disciplinares.

Sin duda este último planteo es muy interesante, pero tampoco responde la pregunta. Tal vez estemos olvidando una respuesta mucho más sencilla, una que hemos ensayado y seguimos ensayando como estudiantes que siempre seremos, y creo que se trata de que gran parte de la tarea de estudiar consiste en no saber. No saber qué parte de los contenidos que se disponen a enseñarnos nos servirán en el futuro, porque el futuro justamente es lo que no es hoy, y estudiar no puede reducirse a su dimensión inmediatamente instrumental. La reducción de la currícula al saber operacional implica un poder solamente sobre el hoy.

A veces el camino del aprendizaje es estimulado únicamente por este tipo de preguntas que frustran y muestran absurda toda la institución educativa, pero es en el recorrido para pensar donde podré únicamente como estudiante encontrar yo mismo las respuestas que ubique cada conocimiento en la dimensión de su utilidad práctica.

Sobre las especificidades de la práctica, es evidente que muchas veces con tanto énfasis en la formación profesional se olvida otras dimensiones que inclusive implican y mucho a esa situación profesional. Dice Zabalza (2001): "No es la práctica la que incrementa la competencia sino la práctica reflexionada, que se va reajustando a medida que se va documentando su desarrollo y efectividad." (pág. 126). En un mundo tan competitivo, donde los conocimientos del hacer son tan efímeros en muchos casos, el profesional que no está formado para cuestionar su propia práctica (recuerdo también aquí el concepto de *practicum* de Feldman (1999)) no podrá reconvertirse ni orientarse en los contextos cambiantes del mercado. Por esto creo que es fundamental que todo el tiempo se piense la práctica respecto de variables que la contextualizan, sitúan y tiendan a no sacralizarla sino a tensionarla permanentemente.

Uno de los ejercicios pedagógicos que nos suelen proponer a los docentes es pensar sobre las experiencias que hemos tenido siendo estudiantes. Pensando en mis experiencias, encontré que estaba presente cierta diferencia entre forma y contenido. Como estudiante, valoraba el contenido antes que la forma. Es más, aquellos docentes que trataban de ser innovadores en su carácter formal dentro del aula, aplicando algún tipo de pedagogía que los corría de lo clásico expositivo, no ganaban mi simpatía, o por lo menos los recibía con mucha reticencia. Creo que siempre le tuve terror a las clases que se escenificaban, como dice Antelo (1999): "Nada impresiona menos que un impresionador profesional". Mi modelo tenía que ver con respetar docentes que se habían concentrado en ser excelentes profesionales en sus campos, pero no en desarrollarse como docentes. Sabían mucho, manejaban cantidades importantes de información y me ponían en contacto con un mundo bibliográfico interesante que cambiaba mis puntos de vista, era lo único que necesitaba.

Después, como docente, me di cuenta que ese modelo, el de la erudición intelectual y la exposición, era interesante para mí, pero que dejaba gran parte de los estudiantes afuera. No sé exactamente cuánto de eso tenía que ver con los cambios generacionales, o las famosas TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), tal vez no mucho, ya que empecé a dar clases apenas me recibí, y tenía alumnos a los que le llevaba muy pocos años. Pero enseguida percibí que el modelo que para mí funcionaba como alumno, no era el que yo quería ejercer como docente.

Es decir, los modelos educativos con los que me formé, y que por lo tanto de alguna manera se me han constituido en modelos estructurantes, siguen teniendo efectividad en mi propia forma de

continuar aprendiendo. Y así, de la misma manera, los modelos no tradicionales me resultan refractarios. Digo: no logro aprender en clase si no es en un esquema tradicional. Esa es mi experiencia personal y el primer error que me reconocí es tratar de reproducir esa efectividad en mis estudiantes. Puede haber funcionado, y todavía hacerlo y muy bien para mí, puedo considerarlo la forma más efectiva para mi aprendizaje, pero eso no implica que lo vaya a ser para las nuevas generaciones a las que yo enseño. En este modelo creo que la falla más importante es creer que porque uno lo exprese el otro lo entiende, es decir, enseñar no implica que el otro aprenda.

Encuentro con esto último una estrecha relación con lo que expresa Zabalza (2001):

"Enseñar no es sólo mostrar, explicar, argumentar, etc. los contenidos. Cuando hablamos de enseñanza nos referimos también al proceso de aprendizaje: enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares." (pag. 123)

Muchas veces la enseñanza universitaria continúa con el modelo de clase magistral que supone un erudito hablándole a un auditorio. Ese auditorio está muy interesado en extraer la mayor cantidad de conocimientos del maestro, están motivados todos por igual y también todos y fácilmente pueden seguir y comprender en el acto la totalidad de lo enseñado por éste. En la práctica encontré que esto sencillamente nunca es así, y también reconocí que mi interés en el aula no pasa por "el que me sigue, me sigue", llevar adelante cierta práctica de "educación de elite", sino incorporar la mayor cantidad de puntos de vista, preguntas, aportes, comentarios, y eso supone muchas veces "entregar" la clase a los estudiantes, es decir, dar ciertas pautas para que el diálogo pueda ser conducido por ellos mismos.

Algo que considero fundamental tiene que ver con la participación en clase. Creo que es interesante que los estudiantes sientan que pueden intervenir con su voz en el aula. Simbólicamente esto ya les permite apropiarse del espacio, soltarse para preguntar lo que no entienden, consultar por derivaciones de lo comentado (pedir información adicional), y fundamentalmente formarse en la producción de argumentos para dialogar grupalmente, que supone operaciones tan complejas como: perder el miedo de hablar en público, reconocer las opiniones del otro y contestar en relación a eso, pensar respecto a los aportes de los compañeros, comprender la diversidad.

Tal vez las experiencias más nefastas que tuve con docentes se asocian a maestros muy elementales que reforzaban su inseguridad siendo despóticos en el aula y aterrizando los estudiantes por mecanismos bastante perversos. Así que es uno de las situaciones que más trato de trabajar, que el aula sea un espacio intercambio sin que se convierta en un talk show, que las intervenciones no sean sancionadas por sus compañeros y obviamente por el docente. Es imprescindible crear un buen clima en el aula (Trillo y Sanjurjo, 2008¹), pero para lograr esto, como explica Pasel (1999²) hay que ver que muchas veces las resistencias más fuertes no están solamente en el docente, que debe democratizar su poder, sino en los estudiantes, que no están acostumbrados a un esquema más horizontal. El aula es un espacio unidireccional también para ellos, aunque deseen hablar y participar y contar sus experiencias, juzgan que las voces de sus compañeros no son necesarias ni útiles al proceso de aprendizaje.

En este momento, como bien indican muchos autores (Zabalza, 2001), el docente ya no es en muchos casos un transmisor de conocimientos, sino que tiene que ayudar a procesar esto que el estudiante consigue por otras fuentes, o que incorpora por una dinámica más compleja que no tiene que ver exactamente con la clase expositiva. El docente "gestor" del que habla Zabalza (2001) no es necesariamente el docente del "enfoque ejecutivo" de Fenstermacher y Soltis (1998). Es mucho más, necesita ser un gran motivador y un condensador de la energía áulica, por lo cual debe ser muy perceptivo y tener lo que en el mundo empresarial se conoce como "buen trato interpersonal" y en educación se estudia mediante la psicología de la personalidad.

El proyecto

Este trabajo intenta entonces utilizar como insumo el carácter motivacional de las preguntas que suelen frecuentar la clase. En vez de considerarlas una interrupción, un bloqueo del transcurso preautado, integrarlas a la currícula.

Usualmente al comenzar a desarrollar el tema del programa denominado "Estilo Gótico", surgen una serie de preguntas en relación a ese término y su utilización por las llamadas tribus urbanas. Cuando muestro las catedrales góticas y ven por ejemplos sus gárgolas, también el tema se deriva hacia allí: las comunidades góticas, sus apropiaciones simbólicas y sus prácticas. Suelo hacerles un repaso rápido acerca del tema y convencerlos de que en el próximo nivel de la asignatura podrán encuadrar un poco más el fenómeno, aunque esta idea corresponde a una forma lineal de considerar la historia y a una manera de considerar el currículum compartimentado y obsoleto. Es por eso que algunos estudiantes tienden a copiar y plagiar y no rinden en las instituciones académicas, porque nosotros, los docentes, seguimos siendo académicos en el sentido antiguo, seguimos enseñando la historia de una manera lineal, que necesita de la explicación del suceso anterior para ser entendida, y que se cuida de inmiscuirse en los contenidos posteriores para "que no se adelanten" o para no sumar inconvenientes que les impidan entender el contenido específico que el programa nos ordena enseñar.

No es sencillo, pero creo que el desafío es entrar en la lógica del hipervínculo para poder estar a la altura de cómo ellos vivencian el mundo el resto del tiempo que no están en la universidad y creo también que es la única manera de motivarlos y hacer que construyan categorías propias para producir conocimiento significativo. Cuando pronuncio la palabra "Gótico", es como si la subrayara con azul y apareciera la "manito" del puntero del mouse; son señales que implican que eso no puede decir únicamente lo que yo quiero que diga, y referir únicamente al estilo gótico. Debo entender que allí hay un link que merece ser explorado y que pide serlo por ellos mismos.

La propuesta de este trabajo se basó en que los estudiantes indagaran algunas de las tribus urbanas denominadas góticas para observar su cultura y encontrar ciertos vínculos con la tradición del estilo denominado Gótico, reconocer influencias de otros orígenes y visualizar tendencias que se desarrollen en el interior de su estética. Para ello tuve que cubrir cierto conocimiento que necesitaban: Historicismo y Romanticismo, refrescar lo visto sobre Expresionismo, e ir más allá, avanzar sobre algunos otros elementos propios de la cultura de masas del último cuarto del siglo XX. La idea era que pudieran tener un mapa cultural que intentara explicar la emergencia de la moda gótica como propuesta estética y práctica cotidiana. Tanto los estudiantes de moda, como los de Diseño de Interiores u otras carreras, relevaron, mediante entrevistas también, representantes de las llamadas tribus góticas y diseñadores locales referidos por ellos para intentar conocer más en detalle el panorama del mercado del diseño abocado al consumo de estas comunidades.

En relación a esto, los estudiantes se dividieron agrupándose según la carrera a la que pertenecieran. Desarrollaron una indagación sobre el tema y fueron compartiendo mediante exposiciones la información con sus compañeros. En base a este trabajo grupal, cada uno pudo desarrollar el ensayo final con el que se aprobaría la materia.

La ruptura de lo lineal

En primera instancia el factor motivacional funcionó con la mayoría de los estudiantes. Algunos manifestaron poca disposición para trabajar en grupo. Concientes de que históricamente siempre han asumido más responsabilidad que sus compañeros, para determinados estudiantes, hacer algo en grupo es vivenciado como un trabajo individual encubierto, en el que encima tienen que atenerse a los tiempos y disposiciones de quienes no aportan sino que solamente entorpecen. Para intentar convencer a estos estudiantes procuré que hubiera divisiones de roles al interior de cada grupo: que existiese alguien que se ocupara del relevamiento de información en la red, otro de sacar fotos o registrar en video, otro de establecer los cuestionarios y realizar las entrevistas, y otro (dos tal vez) de escribir el informe final.

Otra resistencia que encontré se debió a la dificultad de percibir el contenido fragmentado, no respetando cierta línea de tiempo tradicional. Una alumna particularmente requirió que le explicara

dos veces el plan de la cursada, aunque el primer día ya lo había entregado bien detallado. Si bien esto hizo que me interrogara sobre mi hipótesis inicial, que los estudiantes necesitan cierta forma hipertextual de construcción del conocimiento, enseguida entendí que se daba algo parecido respecto de la intervención de sus propios compañeros en clase u otras modalidades que rompen con los esquemas típicos. Los estudiantes pueden no sentirse contenidos por las instituciones educativas actuales, pero eso no implica que puedan establecer críticas claras al sistema educativo o realizar propuestas operativas o convincentes. A veces transportan y refuerzan las políticas conservadoras de las instituciones, más aún que incluso los mismos docentes. Aunque las critiquen, es lo que conocen, es el medio en el que siempre se movieron y las innovaciones pedagógicas a veces atentan contra ese rol sacralizado del docente y de su misal, el contenido.

En este caso, el cursado y el dictado de la asignatura suponía una trasgresión bastante intensa y prolongada. Durante la primera hora veíamos el contenido reservado a la currícula, aunque debí comenzar por el final, por el Gótico, para que tuvieran las herramientas necesarias para abordar su indagación. El segundo módulo consistía en empezar a encauzar esta indagación e incorporar elementos que estaban por fuera de la currícula, contenidos que no correspondían a esa cursada: Historicismo, Expresionismo, etc. Luego de terminar de dar el Gótico, continué por el principio del contenido: el Paleolítico, y desde allí seguí de manera lineal con la currícula, durante los primeros módulos de las clases. De esta manera los contenidos estaban secuenciados de una forma totalmente inusual para percibir la historia, que es siempre aprendida como elementos que se suceden y que se disparan unos a otros como si cada evento fuese un dominó que al caer convocara al siguiente en una extensa cadena.

Más allá de estas resistencias previas, se orientaron a definir temáticas, pasando los primeros tramos de la indagación, inherentes a sus carreras, y con esto la motivación creció. A diferencia de otras cursadas en donde muchas veces las relaciones surgen en la concreción del trabajo final, pocas clases antes de terminar la cursada, en este caso, al comenzar con una exploración de campo que suponía cruzar permanentemente intereses disciplinares, eso sumó como factor de motivación.

Los muchos góticos

Una de las recomendaciones que se me hizo desde la institución sobre el proyecto tenía que ver con que diera más opciones para trabajar que no fuesen solamente el Gótico. Comprendo y estoy de acuerdo plenamente con estas observaciones, pero hubiese multiplicado los contenidos por tres, y hubiese sido mucho más complejo de desarrollar este recorrido. Además, lo que se vio enseguida era que frente a cada recorte de objeto, cada tema, encontraba una forma cercana a lo disciplinar en la que las tribus urbanas denominadas góticas se revelaban como algo totalmente distinto a sus similares. Es decir, el gótico como tribu es un movimiento muy diverso con muchas ramificaciones y diversidad como para que tanto los de dirección de arte se orientaran al tratamiento del gótico en el cómic, los de diseños de interiores en la ambientación de las distintas películas de vampiros, los de diseño de indumentaria en la apropiación de algunos diseñadores locales de los elementos del gótico tradicional, y los de otro grupo mixto se ocuparan de la vinculación de la música medieval y la gótica actual.

Estas divisiones aumentaron aún más al tratarse de los ensayos individuales. Los temas deambulaban entre los cómic de Batman, el animé y el videojuego, las iglesias neogóticas de la ciudad de Buenos Aires y las catedrales neogóticas de La Plata y Luján, o el análisis del personaje de Drácula a partir de varios films del género.

La salida al campo

Michel Maffesoli (2002) explica que las tribus urbanas son formas de asociación que desafían las formas típicas de considerar la individualidad posmodernas. Para Maffesoli (2002), las personas no serían cada vez más individualistas y estarían cada vez más haciendo cada uno lo suyo sin importarle el resto, sino que todo lo contrario. Lo difícil de este momento, comenta el autor, es percibir estos cambios en las formas de asociarse ya que las instituciones que ponían a trabajar juntos a los sujetos hoy han cambiado, ya no son los sindicatos y los partidos políticos, sino que

son formas mucho más lábiles, espontáneas y menos duraderas. Estas redes en donde confluyen estas coincidencias más o menos superficiales, Maffesoli (2002) las denomina "tribus". Pueden aglomerar preferencias desde musicales, estéticas o deportivas hasta sexuales, religiosas o políticas.

En estas tribus las identidades no son un reservorio de esencias ancestrales, sino que son una construcción permanente, un discurso ficcional que sirve para lograr la cohesión hacia el interior del grupo. Así lo afirma Stuart Hall (2001) entre otros autores. En esa producción discursiva, las tradiciones, ese conjunto complejo de costumbres y creencias anteriores, sirven como base para la elaboración de lo propio que nos diferencia del Otro.

Las tribus góticas han desarrollado sin duda una síntesis compleja de fuentes tan diversas como la recepción romántica del medievalismo, la contradictoria relación con la tecnología (el romanticismo de Marie Shelley y su Franksenstein), el desencanto del mundo en clave postpunk (sin agresión o llamado a lo anárquico, solamente con la bandera de la melancolía como consigna). No hay que olvidar el tamiz Victoriano en el que el romanticismo inglés fue concebido.

Lo que los estudiantes pudieron encontrar en su recorrido por el campo fueron enunciados en los que estas identidades trataban de definirse a sí mismas. Muchas veces, la mayoría, desconociendo incluso, las tradiciones sobre las cuales estaban operando. Por lo cual los estudiantes, que habían indagado ya bastante acerca del tema se encontraban con que los góticos que decían ser tales, sabían mucho menos de su grupo de pertenencia, de su tribu, que ellos mismos. Esto fue una experiencia interesante, porque les sirvió para ver que las construcciones de lo identitario no se dan en wikipedia, ni en las datos que pueden recabar a priori, sino que se dan de manera permanente a través de las prácticas, las acciones y los discursos de los sujetos que dicen representar esas tribus.

Conclusiones

Desde lo pedagógico:

Zabalza (2005) comenta: "He leído por ejemplo que en algunas inscripciones, en algunas pirámides egipcias se señalaba que las nuevas generaciones no tenían la misma calidad que las anteriores". Muchas veces parece que los docente tratamos de legitimar nuestras fallas en este reproche sobre estas generaciones actuales que son "incomprensibles" y extremadamente diferentes a nosotros. Me ha pasado encontrar que esos alumnos que se supone manejan la multitarea, el software, e Internet, como ningunos otros, no pueden interpretar productos audiovisuales de una complejidad media, o les cuesta incorporar competencias que se dan por obtenidas por su generación.

Creo que las nuevas generaciones, no son tan distintas como las plantean algunos autores. Los semi "nativos digitales" (ya que los 100 % nativos todavía no han llegado a la universidad) tienen otras capacidades, pero no son aliens, es más creo que comparten muchos de los mismos problemas que atravesamos algunos de nosotros estudiando en la universidad, como por ejemplo la incertidumbre frente al futuro, ya que el grado no garantiza una salida laboral cierta, y eso desinfla en general la legitimidad de las instituciones superiores, y más todavía en lo que hace a las asignaturas consideradas de apoyo, o "contextuales".

Alejandro Piscitelli, que se ha transformado en una especie de consultor sobre esta relación entre docencia y tecnología en argentina, dijo que el docente debe ser un Tinelli con contenidos. En ese sentido considero que iguala erróneamente la motivación con la diversión y el entretenimiento. Antelo (1999) pivotea sobre otra idea que creo que es fundamental: "Es preciso recordarles a los amantes de la innovación que la educación vive de la conservación [...] Enseñar lo conservado, eso es educar. El contacto con lo viejo (y con los viejos), con los muertos, y con ciertas prácticas ligadas a la custodia, al acopio, al registro y a la colección, así como con otras vinculadas a la distribución y al reparto, es inevitable". Creo que el texto escrito, pueda pasar sin dudas, por "lo viejo". Tal vez a la universidad le cueste generar interés a partir del texto escrito, pero creo que es la institución que debe acercar esta antigua tradición al alumno, porque tal vez ninguna otra lo haga.

La universidad no debe formar solamente buenos técnicos. Justamente es en este mundo de tantos rápidos cambios en donde la herramienta que se puede enseñar hoy, mañana sirva poco, o nada, que la capacidad del sujeto para reflexionar y pensar su propia profesión y la forma de desarrollarla, seguramente haga la diferencia. Alguien que solamente sabe operar una máquina, cuando ésa esté caduca, se queda sin empleo. Y ni hablar que necesitamos sujetos que reflexionen, en términos actualizados culturalmente, si la labor que cumplen es ética o daña al medio ambiente, está bien remunerada, o cumple sus expectativas de futuro.

En este sentido es interesante también la observación que hace Antelo (2009): "Se dice que los conocimientos que trasmite la escuela no son significativos para los alumnos [...] Los docentes, los estudiantes y los padres son los improductivos, los ñoquis, los desactualizados, los indiferentes, los incompetentes, etc. [...] De igual manera, suponiendo que así sea y que nos dediquemos a llenar la escuela de conocimientos llamados significativos, no hay ningún tipo de conocimiento que sea en sí mismo liberador u opresor, interesante o des-interesante, significativo o no significativo." No queremos que la universidad sea un lugar en donde los alumnos vayan a estudiar "lo caduco", ni a aburrirse, pero muchas veces es interesante ver cuáles son las críticas a las instituciones educativas, de qué se tratan exactamente y qué tipo de objetivos persiguen.

A la vez, acuerdo exactamente con Antelo (2009) que la escuela debe ser el lugar en donde se desafía lo familiar, en donde se produce un corte con lo cercano, con la opinión "por defecto" adquirida por el sujeto a través de la familia, los medios, los amigos, donde esas ideas se tensionan, se cuestionan, se ponen en duda y a través de la reflexión, el mundo se devela como diferente.

Desde las expectativas del proyecto:

Este tipo de proyectos son muy útiles porque permiten dedicar más tiempo a lo que es la reflexión sobre los contenidos, su secuenciación y sobre nuevas formas de encontrar la motivación en los estudiantes. Personalmente fue un desafío muy interesante y un aprendizaje acerca de todo el proceso. Creo que es muy positivo en este contexto en donde tenemos que luchar muy fuerte por la atención de los estudiantes, estimular también la imaginación y creatividad de los docentes con iniciativas como estas. Cambiar la secuenciación de los contenidos fue una experiencia que requirió esfuerzo y adaptabilidad de mi parte, luchar contra esquemas profundos arraigados, estructuras fundantes de la percepción de la historia y su enseñanza. Secuenciar el contenido en relación a objetivos es un buen aprendizaje de este proceso.

Por otra parte, además se unió al proyecto el tema del ensayo como condición sine qua non para aprobar la asignatura, con lo cual también tuve que adaptar toda una metodología para repasar los contenidos sobre escritura de ensayos, y procurar motivarlos en la escritura, que es incluso una dimensión que la asignatura no explora desde sus contenidos.

Acá me gustaría detenerme para comentar una situación que pedagógicamente supone un inconveniente, y es que el estudiante solamente tiene una sola instancia por turno de examen para rendir la materia. Asignaturas con cierta bibliografía como esta requieren de un tiempo de estudio mayor que las proyectuales en donde muchas veces el núcleo de la evaluación implica la argumentación sobre un trabajo final. En este cuatrimestre a pesar de que llevé muy bien los tiempos previstos, como solamente contaban con una sola semana para estudiar y rendir la asignatura, muchos decidieron postergarla.

Es decir, si empezamos a valorar la cantidad de competencias que estamos esperando que los estudiantes incorporen en un tiempo reducido, y además, que solamente le damos una semana para prepararse para la fecha de evaluación final, vemos que es una exigencia muy alta. Tienen que estudiar historia del arte para ser evaluados en parciales sobre estos temas, realizar el trabajo de campo y luego escribir el ensayo. Consideremos que el solo hecho de escribir el ensayo supone objetivos con los cuales no encuentran empatía y requiere de una alta motivación, seguimiento y corrección permanente para que se logre un nivel mínimo aceptable.

Hago este tipo de observaciones porque luego se mide cuantos alumnos se presentan a rendir en la primera fecha de exámenes y los números suelen dar bajos para estas asignaturas. Tengamos en cuenta que la escritura de ensayos es una competencia en sí misma, e insisto, que los estudiantes de diseño no consideran que sea un objetivo válido dentro de la carrera, y existe una

gran resistencia que hay que vencer. Es un tema muy interesante para charlar, tal vez en una instancia más amplia como las jornadas de reflexión académica.

En este momento me encuentro pensando la agenda para el próximo cuatrimestre y sé que si quiero que la última clase todos tengan un ensayo (trabajo final que los habilita para rendir) aceptable, habiendo pasado por lo menos tres instancias de correcciones, tengo que incorporar esas correcciones a las evaluaciones y de hecho tengo que recortar uno de los trabajos prácticos que antes daba. Es más estoy pensando que los trabajos prácticos sean ensayos también. Que en vez de resolverlos como si fuesen monografías o parciales domiciliarios, darles consignas para que conformen un ensayo.

Reflexionando, encuentro que de no hacer esto hay una grave contradicción que suelen señalarse desde las áreas de la pedagogía que estudian en particular los procesos evaluativos: se evalúa un contenido al final de la cursada que no fue evaluado nunca a lo largo del cuatrimestre. Es decir, requiero un ensayo de calidad al final de la cursada, cuando nunca evalué su producción ensayística hasta que presentaron el trabajo final. En este caso el ensayo no es, como en el caso de las proyectuales, un proceso que fue tomando cuerpo a lo largo del aprendizaje, que fue pensado, y re pensado, evaluado, corregido, etc.

Además creo que pensar la evaluación de la asignatura a través de ensayos cuadraría más con el nombre de la asignatura "Taller de reflexión artística", y lo correría del de Historia del arte que ha adoptado.

Otra recomendación que se me ocurre tiene que ver con explicitar un poco más el concepto de ensayo. Necesitamos que haya cierto criterio parecido para que los estudiantes no observen tantas formas encontradas de ser evaluados.

Balance:

Creo que el balance más positivo es que me ha permitido replantear la asignatura, reorientándola hacia otros objetivos, algunos sugeridos por la institución (el ensayo final con trabajo de campo) y otros explorados en relación al recorrido realizado para desarrollar el proyecto. Este recorrido me ha llevado a condensar el contenido y secuenciarlo de otra manera, para trabajar el ensayo final con relevamiento del campo con especial atención, para darle a ese proyecto la relevancia que merece. Es muy difícil que el estudiante entregue un trabajo de calidad cuando no se le está dando el tiempo para realizarlo, pero sobre todo, cuando no se le está asignando ese valor desde el lugar del docente a partir de la planificación. Es decir, si se ubica el ensayo final como un compromiso institucional molesto y fuera de las competencias que se requieren evaluar, eso es lo que obtendremos, trabajos considerados trámites, obstáculos, y no una instancia de reflexión y aprendizaje. Sugiero como recomendación tratar este tema en las jornadas académicas.

Por mi parte incluí en la planificación de este cuatrimestre bibliografía extra, clases dedicadas, ejemplos y ejercicios para tratar la escritura del ensayo. Es una competencia sobre la que necesariamente tenemos que enseñar si queremos que sea realmente trabajada con responsabilidad y aprendida. No podemos descartar que ha sido enseñada sin más en Comunicación Oral y Escrita. Aunque también se debería insistir que esa asignatura no dejara por nada de trabajar ampliamente esos contenidos. Lo mismo ocurre con las normas APA, hay que suplir lo que no se ha aprendido antes, pero sería bueno que se insistiera a otras asignaturas también a no ignorar estos objetivos, ya que son competencias que la institución está contando como necesarias para los estudiantes de todas las carreras.

Al igual que se ha conformado un cuadernillo sobre las normas APA, se podría elaborar uno similar acerca de la construcción del ensayo para que dispusieran tanto estudiantes como docentes. Como decía antes, como no disponemos de una material así, por mi parte lo estoy armando para poder dárselos a los alumnos.

Me quedó pendiente sobre este proyecto el ir documentando de manera más completa y exhaustiva las distintas instancias de progreso en relación a los objetivos. Sobre todo respecto de las distintas dificultades y algunos momentos claves. Calculo que tiene que ver con ser uno de los primeros proyectos que se llevan adelante desde la institución y desde el cuerpo de docentes.

Una sugerencia podría ser, para subsanar este tipo de situaciones, llevar una especie de diario de cursada con el que se podría acompañar este informe de manera anexa.

Otra recomendación es que estos trabajos sirvan como punto de partida para las jornadas de reflexión académica de febrero.

Notas:

¹ Citan un texto anterior de Trillo: "[...] es imprescindible 'crear un clima de aula (y de escuela) en el cual las ideas puedan expresarse con libertad y sin temor al ridículo, una atmósfera en la que el profesor manifieste un interés genuino y evidente por lo que piensen los alumnos, quienes pueden estar seguros de que su esfuerzo sea respetado independientemente de su conduce o no a la respuesta correcta". (pág. 63)

² "La imagen del maestro tradicional exponiendo al frente de un grupo inmovilizado y silenciado, que oscila entre el sometimiento y la complicidad, ha sido objeto de frecuentes críticas desde la perspectiva de la relación docente-alumno. No ha ocurrido lo mismo respecto de la relación alumno-alumno [...] el grupo mismo no reconoce, porque no lo vivencia, las posibilidades de aprendizaje que ofrece la interacción grupal. Comparte con el docente el mismo prejuicio respecto de la relación entre compañeros". (pág 31)

Bibliografía

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor*, Santillana, Buenos Aires.
- Antelo, E., Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio*. Aique, Buenos Aires.
- Boucher, F. (1965). *Historia del Traje: en Occidente desde la Antigüedad hasta nuestros días*. Barcelona: Montaner y Simon.
- Compagnon, A. (1991). *Las cinco paradojas de la modernidad*. Caracas: Monte Avila.
- Eggen, P y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Fenstermacher, G y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goethe, J.W. (2006). *Las desventuras del joven Werther*. Barcelona: Ediciones DeBolsillo.
- Gombrich, E. (1992). *Historia del Arte*. Madrid: Alianza.
- Hall, S. (2001). ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. y du Gay, P. (eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hatje, U. (1971). *Historia de los estilos artísticos*. Madrid: Itsmo
- Hauser, A. (2002). *Historia Social de la Literatura y el Arte*. Madrid: Debate.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Mafessoli, M (2002). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2005). La noción de sujeto. En *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- Pasel, S. (1999). *Aula Taller*. Buenos Aires: Aique.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Sanjurjo, L y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stoker, B. (2006). *Drácula*. Barcelona: Ediciones DeBolsillo.
- Trillo Alonso, Felipe y Sanjurjo, Liliana (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.
- Walpole H. (1998). *El castillo de Otranto*. Madrid: Biblioteca El Mundo.
- Zabalza, M. A. (2001). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.