

Los dos góticos

Manuel Carballo (*)

Actas de Diseño (2012, Marzo),
Vol. 12, pp. 123-126. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: septiembre 2011
Fecha de aceptación: octubre 2011
Versión final: diciembre 2011

Resumen: Este trabajo se propone ir en búsqueda de propuestas pedagógicas alternativas para la enseñanza del período artístico denominado "Gótico". La propuesta se basa en que los estudiantes indaguen el concepto de lo "gótico" ligado a las identidades locales de las tribus urbanas denominadas "góticas" a fin de observar su cultura, vincularlas con la tradición de dicho estilo, reconocer influencias de otros orígenes y visualizar tendencias que se desarrollan en el interior de su estética.

Palabras Clave: Estrategias pedagógicas - Gótico - Identidades locales - Tribus urbanas - Tendencias – Estética

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 126]

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, situación particular que preocupa y mucho a las direcciones de las carreras de las instituciones privadas universitarias, creo que muchas veces con tanto énfasis en la formación profesional, se olvidan de 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". 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 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 enseñé. 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.

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 competencias 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 aterrorizando 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 pero para lograr esto, como explica Pasel (1999) 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, 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

El trabajo desarrollado en aula intentó 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 prepautado, 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 nuestro 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 (y por que no también nosotros) 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 suponían 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.

Conclusión

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 siento que los docentes tratamos de legitimar nuestras fallas en este reproche sobre estas generaciones que son “incomprensibles” y extremadamente diferentes a nosotros. Si bien no había Internet cuando era chico, sí me crié entre computadoras, en ambientes de hiperestimulación visual (canales de cable: videoclips, documentales de todas partes del mundo, etc.) y me formé en medio de la llamada posmodernidad y la promoción de su desencanto sobre

lo vital. No vivo este mundo actual como una experiencia traumática, que ponga en crisis mis capacidades perceptivas todo el tiempo. Muchas veces 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 %, todavía no han llegado a la universidad, donde únicamente enseñó) tienen otras capacidades, pero no son aliens, es más creo que comparten muchos de los mismos problemas que yo atravesé estudiando la universidad. 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. 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 si en términos actualizados culturalmente es correcto eso que están haciendo: ¿es ético?, ¿daña al medio ambiente?, ¿está bien remunerado?, ¿cumple sus expectativas a futuro? etc. 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.

Abstract: This work proposes to search pedagogic alternative offers for the education of the artistic named “Gothic” period. The offer is based that the students investigate the concept of the “Gothic thing” tied to the local identities of the urban tribes called “Gothic” in order to observe his culture, to link them with the tradition of the above mentioned style, to admit influences of other origins and to visualize trends that develop inside his aesthetics.

Key words: Pedagogic strategies - Gothic - local Identities - urban Tribes - Trends - Aesthetics.

Resumo: Esse trabalho espera ir à busca de propostas pedagógicas alternativas para o ensino do período artístico chamado de “Gótico”. A proposta esta baseada em que os estudantes mergulhem no conceito do “gótico” ligado às identidades locais das tribos urbanas chamadas de “góticas” aos fins de observar sua cultura, vinculá-las com a tradição desse estilo, reconhecer influências de outros origens e visualizar tendências desenvolvidas no interior de sua estética.

Palavras Chave: Estratégias pedagógicas - Gótico - Identidades locais - Tribos urbanas - Tendências - Estética

(* **Manuel Carballo.** Licenciado en comunicación Social (UNR - Universidad Nacional de Rosario, 2001). Se encuentra cursando estudios de posgrado en Ciencias Sociales en la UBA. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación. Docente de Análisis del discurso (UNR) entre 2001 y 2005. Docente en otras universidades e instituciones. Ha publicado “Desescolarizar desde la escuela” (2008). Posee además diversas publicaciones académicas en revistas sobre comunicación. Ha formado parte de equipos de investigación en comunicación, estética y recepción desde 1998. Se desempeña también como Comunicador realizando análisis de medios y estrategias comunicativas. Es además Periodista y trabaja para distintos medios gráficos.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2011). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina. Esta ponencia está enmarcada en el Programa de Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.