

Martínez, Silvia

**Grafitis en las escuelas
secundarias: textos
inesperados en las aulas**

**Tesis para la obtención del título de
posgrado de Magister en Investigación
Educativa**

Directora: Elisondo, Romina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](#)

“Grafitis en las escuelas secundarias: textos inesperados en las aulas”

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tesis de Maestría

Grafitis en las escuelas secundarias: textos inesperados en las aulas.

Autor: Lic. Silvia Martínez

Directora: Dra. Romina Elisondo

Año 2016

INDICE

PROLOGO.....	6
INTRODUCCION.....	9
CONTEXTO CONCEPTUAL.....	17
Capítulo I Antecedentes	
Perspectivas interdisciplinarias.....	18
Los grafitis como objeto de conocimiento.....	22
Estudios de grafitis en establecimientos educativo.....	25
Capítulo II Perspectivas teóricas	
Educación, arte y posmodernidad.....	30
Arte en educación.....	34
Creatividad potencial educativo.....	37
Cultura juvenil y escuela secundaria.....	40
Capítulo III Grafiti	
Grafiti su historia y conceptualizaciones.....	43
Grafiti significaciones expresivas e inesperada.....	48
Perspectivas teóricas relevantes.....	52
TRABAJO DE CAMPO	56
Capítulo IV Decisiones metodológicas	
Diseño utilizado.....	57
Escuelas seleccionadas y participantes.....	58
Instrumentos utilizados	60
Procedimiento y análisis.....	63
RESULTADOS Y ANALISIS.....	65
Capítulo V Registro fotográfico	
1. Grafitis clandestino.....	66
Diagrama de categoría y sub categorías de análisis.....	70
1.1 Contenidos predominantes.....	71
1.1.1. Imágenes caricaturescas.....	72
Caricatura burlesca, fumando, corporales, sexualizada	
1.1.1.2 Imágenes simbólicas.....	77

	Ojo, sol, forma fálica, mano negra, blanco-negro, hoja marihuana	
1.1.2.	Textos. Palabra frase.....	89
	Textos dialogados.....	92
	Nombre y firmas dibujadas.....	97
1.1.3	Imágenes y textos presentes.....	100
1.2.	Métodos de realización: técnicas y materiales.....	101
1.3.	Lugares preferenciales: esperables e inesperables.....	103
1.4.	Funcionalidad: alcances conocidos y desconocidos.....	107
	Grafitis clandestinos: análisis integrador.....	108
2.	Grafitis permitidos características.....	111
Capítulo VI Perspectivas de los sujetos encuestados		
1.	Perspectivas de los alumnos.	
1.1	Presencia o ausencia de grafitis en las aulas.....	114
1.2	Temáticas predominantes. Gráfico I	115
1.3	Textos predominantes en los grafitis escritos. Grafico II.....	121
1.4	Materiales utilizados en los grafitis. Grafico III.....	123
1.5	Espacios áulicos donde se encuentran los grafitis. Gráfico IV.....	125
1.6	Función de los grafitis en la percepción de los alumnos Gráfico V	126
1.7	Utilidad de los grafitis en o para el ámbito educativo.....	131
1.8	Modos de utilizar los grafitis en las escuelas antes de ser borrados	131
1.9	Los grafitis como motivador de contenidos curriculares.....	134
1.10	Posible relación entre grafitis con contenidos vistos en clase	134
1.11	Materias o asignaturas con que se vinculan los grafitis Gráfico VI	135
1.12	Diferentes expresiones que transmiten los grafitis. Gráfico VII.....	136
2.	Perspectivas de los docentes	
2.1	Presencia de grafitis en aulas. Temáticas y textos predominantes...	139
2.2	Materiales utilizados en los grafitis	142
2.3	Espacios áulicos donde se los encuentra.....	144
2.4	Función de los grafitis áulicos en la perspectiva de los docentes....	145
2.5	Significaciones de los grafitis propuestas para los docentes.....	147
2.6.	Utilidad de los grafitis para el ámbito educativo.....	149

Capítulo VII	Perspectivas de informantes claves.	
	Entrevistas individuales a informantes claves con sus análisis...	153
	Personal de limpieza, perspectivas y análisis.....	153
	Preceptores, perspectivas y análisis.....	157
	Grafitero alumno de sexto año, perspectiva y análisis.....	160
	Grafitero alumno de quinto año, perspectiva y análisis.....	162
	Otras perspectivas de preceptores	166
	Aportes generales de los informantes claves.....	168
CONSIDERACIONES FINALES		172
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		184
INDICE GRAFICOS		
	Gráficos.....	209
	Registro fotográfico en el texto.....	210
ANEXO		
	Cuestionario aplicado a alumnos	213
	Cuestionario aplicado a docentes.....	218
	Adjunto CD con registro fotográfico completo	

PRÓLOGO

Quisiera compartir con ustedes este grato momento, pues me encuentro escribiendo esta tesis iniciada hace tiempo en mis deseos e inquietudes vinculada con campos interdisciplinarios de interés vocacional como es la psicología, el arte y la educación.

Áreas del conocimiento que comparten temas de estudio comunes y que hoy me detengo en un punto de análisis, pues, como todo trabajo de investigación, lo primero y necesario es poder limitar dentro del campo en estudio, un recorte de esta realidad tan compleja y amplia como es el medio educativo dentro de la escuela secundaria.

Como docente, desde hace varios años de nivel medio, he observado las dificultades como necesidad de comunicación que tiene el alumno ante su medio social, familiar y escolar; por tal motivo mi mirada se ha centralizado en comprender las múltiples formas que utiliza el alumno adolescente para comunicarse dentro del colegio y específicamente dentro de las aulas con sus pares como con los docentes.

Vivimos en un medio donde el tiempo parece correr de forma abrumadora y sin darnos cuenta al frente nuestro pasan un sinnúmero de hechos como sucesos que no los llegamos a observar ni menos a pensarlos o interpretarlos. Esto sucede diariamente en las aulas, donde se entrecruzan tantas variables que el docente suele salir del colegio en busca de oxígeno ante las problemáticas áulicas que superan muchas veces lo meramente académico o curricular.

Comprender ello, fue detener la mirada en algo que nuestros alumnos realizan desde hace tiempo de forma espontánea en las aulas, están allí permanentemente, suelen ser borrados, tachados o negados; pero luego de un tiempo no mucho, vuelven aparecer sin conocer autor ni dar cuenta cuando fueron realizados; *ellos son los grafitis* textos e imágenes que acompañan el paisaje áulico para algunos de forma agradable para otros de mal gusto; pero surgen de forma creativa en espacios esperables e inesperados realizados con diversos materiales como técnicas; en busca de algún sentido, que como docente de arte, hoy me pregunto acerca de las significaciones y los alcances para el ámbito educativo que los mismos nos pueden brindar.

Quisiera agradecer, antes de introducirnos en tema, a la Dra. Carena por su motivación como estímulo puesto en todo mi recorrido de la presente investigación como en toda la carrera de la maestría en investigación educativa, pues, considero que el rol del docente como facilitador en el camino del conocimiento es clave para iniciarse en el ámbito de la investigación. Y por último, agradecer a la Dra. Romina Elisondo por su amplio apoyo y conocimiento en esta área específica de investigación donde el arte, lo expresivo e inesperado es fuente de creatividad con posibilidades nuevas y

transformaciones para el ámbito educativo.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba y motivada por inquietudes diversas desde mi lugar de docente de asignaturas artísticas y sociales, es que propongo luego de una extensa observación, selección y

delimitación del problema en estudio, esta investigación acerca de los grafitis en las escuelas secundarias.

Dentro de este contexto, la temática que pretende abarcar esta investigación corresponde al ámbito educativo y expresión creativa. Más específicamente, a la expresión gráfica de los alumnos dentro de la escuela media. Para la realización de este trabajo se seleccionarán entonces, como medio de expresión, los grafitis escolares, medio de comunicación que los alumnos utilizan en forma espontánea y efímera en las aulas. Se intentará conocer tanto los alcances educativos como la significatividad de los mismos para el ámbito escolar.

Estos grafitis, dibujos, textos, poseen un significado con marcos de referencia y raíces afectivas desconocidas. Como docente de arte, reconozco que las expresiones gráficas poseen un alto nivel comunicativo. El arte es un lenguaje en sus distintas manifestaciones verbales como no verbales. Es este uno de los principales factores que motiva la realización de esta investigación: girar la mirada a expresiones inesperadas que los alumnos suelen realizar dentro de las aulas y donde pareciera pudieran comunicar de forma espontánea pero efímera, algunas de sus inquietudes para ser pensadas en el ámbito educativo antes de ser borradas

De esta manera, nos proponemos como *objetivo general*; comprender e interpretar los alcances y la significatividad de los grafitis en el campo educativo como textos gráficos espontáneos e inesperados realizados en espacios no convencionales tanto para sus creadores como para los espectadores docentes y alumnos dentro del ámbito escolar.

Como *objetivos específicos*, se intentará:

- Indagar qué contenidos y temáticas presentan los grafitis dentro de espacios comunes del establecimiento educativo y en las aulas
- Documentar cómo suelen realizarse estas expresiones gráficas espontáneas, técnicas y medios frecuentes utilizados.
- Reconocer los lugares preferentemente no convencionales, dónde suelen plasmarse dichas expresiones gráficas.
- Delimitar alcances educativos y comunicativos dentro del ámbito escolar de los grafitis presentes en las escuelas como diferenciar modalidades expresivas y/ o

creativas de los mismos.

Entre estos objetivos se encuentra el de comprender las motivaciones que llevan a los alumnos a realizar estas expresiones gráficas dentro del aula y analizar las significaciones que poseen para ellos. Partiendo de primeras observaciones donde se evalúa en las escuelas secundarias, un conjunto de conductas vinculantes con el *acting out* o con el paso al acto, actitudes negativas que sumadas a las dificultades motivacionales limitan los aprendizajes.

Ante el *planteo de este problema*, se suma otra dificultad presente en la escuela secundaria, como son limitaciones que presentan los alumnos en la expresividad oral, temen hablar, se avergüenzan si tienen que exponer alguna opinión o si se les pide que pasen al frente a socializar algún concepto trabajado, tienden a negarse de forma sostenida y rígida. Por ello, los alumnos evitan todo tipo de expresión oral, prefiriendo la comunicación virtual donde se sienten seguros de la tecnología y de un medio conocido, ocupando entonces, la pantalla junto a la imagen un lenguaje claro y directo, de fácil reconocimiento como de aceptación entre nuestros alumnos.

A partir de la problemática observada, se reconocen pobres respuestas desde la escuela para esta franja de adolescentes vulnerables, que parecieran no encontrar en ella “un espacio de encuentro con ni para el conocimiento”, predominando una desmotivación, limitándose de este modo la comunicación como fuente de aprendizaje.

La comunicación implica, no sólo una expresión y transmisión de conocimientos sino una cuestión de actitud y competencia comunicativa donde se espera del otro que dé cuenta de un significado y de un resultado, permitiendo poner en común, compartir un mensaje, un material o un contenido.

Como docente y en el ámbito de esta investigación me planteo algunas inquietudes:

¿Cómo y de qué forma se comunican hoy alumnos y docente?

¿Qué contenidos predominan en la comunicación?

¿Qué lugar ocupa en la comunicación los espacios no convencionales que suelen utilizar los alumnos en las aulas?

¿Se podría utilizar como recurso didáctico este material que se encuentran en lugares no fácilmente observables en las aulas?

¿Qué significados, qué representaciones tanto individuales como sociales dejan entreverse?

¿Cómo poder utilizar este material como vías de acceso que permitan abrir el camino hacia diversas analogías como conceptos a enseñar?

Como dice Perkins (1992), las vías de acceso abren el camino y las analogías transmiten aspectos reveladores del concepto en cuestión. Una persona sólo puede comprender bien un concepto si puede desarrollar múltiples representaciones de sus aspectos esenciales pudiendo basarse en sistemas de símbolos, esquemas, marcos de referencia e inteligencias. Estas expresiones con las que intervienen las aulas los alumnos las encontramos principalmente en las paredes, en los bancos, en las carpetas, en las tapas de los libros que utilizan frecuentemente de la biblioteca de la escuela. .

En este contexto, es que se ha pensado en recuperar estas expresiones gráficas espontáneas, efímeras e inesperadas que aparecen con frecuencia en las aulas. Cuando nos referimos a estas expresiones gráficas espontáneas, pensamos en los grafitis en las escuelas. Entendiendo el grafiti como un estilo artístico propio al arte contemporáneo. El arte en un contexto amplio tiene una connotación socio-histórica-cultural positiva vinculada con la belleza, como con lo estéticamente aceptado dentro de cada espacio artístico específico, hablemos tanto de la música, la pintura, el baile, entre otras ramas artísticas.

La dificultad en mirar, reconocer y pensar los grafitis en las escuelas, está relacionado en su primer impacto al rechazo, por ir en contra de lo establecido: el orden, la limpieza, buenos textos y buenas formas. Todo parece distar del concepto de estética con que se

envuelve tradicionalmente al arte, para focalizarse en lo clandestino o prohibido. En definitiva, esta perspectiva muestra el camino a seguir por cuanto exige establecer pautas determinadas para la comprensión de cómo un determinado proceso estético permanece ligado por su historia y su misma naturaleza a una sociedad.

Como profesora de arte he observado que los contenidos curriculares, la dinámica áulica de las diversas materias del nivel medio entre ellas también la educación artística, limitan las posibilidades creativas de nuestros alumnos y disminuyen el interés, la motivación, como los potenciales que tiene el arte como recurso ampliamente positivo para nuestros alumnos. Los alumnos suelen tener una mirada no óptima de las materias artísticas. Han ido forjando una connotación peyorativa o de materias de agregado en la currícula docente, de entretener o realizar actividades pobremente reconocidas y valorizadas por los alumnos, las llamadas “materias especiales”.

Si bien, la Ley de Educación Nacional N° 26.206-2006, en el artículo 17, establece que la educación artística es una modalidad del sistema educativo nacional que deberá garantizar una educación artística de calidad para todos /as los/as alumnas del sistema educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación Argentina. La realidad en las aulas da cuenta de la dificultad de los objetivos propuestos.

La creatividad, no solo se expresa en el arte, sino en todos los ámbitos del quehacer humano y cotidiano desde nuestra forma de amar y de relacionarnos, hasta en la manera de conocer, comportarnos, y descubrir el mundo, permitiéndonos así solucionar de manera innovadora los distintos desafíos que se nos presentan en la vida y desarrollar el potencial de cada individuo. Entendemos a la creatividad, como un espacio potencial, donde los alumnos pueden favorecer tanto su capacidad de sensibilización como de libre expresividad, generando experiencias óptimas para sus aprendizajes. Valorar el potencial creativo del adolescente en la escuela favorece a áreas cognitivas, afectivas y sociales vinculadas tanto a políticas de educación como de salud.

Estos alcances los podemos enmarcar dentro de la Ley de Educación, en su capítulo II, donde refiere a los fines y objetivos de la política educativa nacional, en su inciso t) donde se refiere, a la importancia de brindar una formación que estimule la creatividad,

el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. Y en su inciso u) donde propone coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales y comunitarios.

Mencionado anteriormente la importancia de la estimulación de la creatividad dentro de los objetivos y fines de las políticas educativa nacional, nos detenemos ahora en el Capítulo IV de la misma ley, apartado específico a la educación secundaria, allí, en su Artículo 30, entre sus objetivos se menciona también, en el inciso i) *estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura*. Mientras que en el Capítulo VII propio a la educación artística en su Artículo 40 se refuerza lo señalado anteriormente, al referir: *El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación*.

Podemos sumar a lo mencionado en la Ley de Educación Nacional, los aportes de la Ley Provincial 9870-2010, donde en el apartado acerca de los fines y objetivos de la educación provincial menciona en su Artículo 4 inciso q) *Brindar una formación que garantice una educación artística integral y continua que permita la apropiación de sus distintos lenguajes, estimulando la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura*.

Observamos como desde marcos legales educativos, se fomenta la importancia de estimular creatividad en las escuelas, la libre expresión, la apropiación a distintos lenguajes artísticos, forma de fomentar y desarrollar la capacidad como sensibilidad creativa. En esta línea podemos ubicar a los grafitis como una modalidad expresiva contemporánea propia al arte urbano. El arte urbano es un arte que nos rodea y que pasa desapercibido en muchos momentos. Es un arte que está ahí, silencioso pero pleno de expresividad al mismo tiempo. Por medio del grafiti, podemos desarrollar la

creatividad y alcanzar uno de los fines propuestos en la normativa vigente de comprender las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

El lenguaje icónico, es hoy para los adolescentes un medio conocido de alto impacto comunicativo como expresivo. Nos preguntamos entonces acerca de estas expresiones gráficas espontáneas que suelen realizar en diferentes espacios de las escuelas, que objetivo tendrían para ellos, que contenidos predominan en sus gráficas tanto en textos como imágenes, para entender que nos estarían comunicando, como trabajar educativamente con estos textos antes de ser borradas o tachados.

Teniendo en cuenta las dificultades comunicativas y expresivas que enfrentan hoy los adolescentes en las aulas, se ha pensado en los grafitis como un potencial recurso educativo a considerar. Para lo cual, en primer lugar delimitamos el tema a investigar en esta oportunidad en busca de acercarnos a los alcances y significación de los grafitis realizados en las aulas de la escuela secundaria, abarcando contextos educativos como creativos.

Dentro de las expresiones creativas nos centraremos específicamente en las expresiones gráficas espontáneas realizadas por alumnos de la escuela secundaria. Hemos seleccionado este tipo de expresiones gráficas espontáneas, pues, por un lado, consideramos las dificultades actuales presentes en la comunicación verbal de los estudiantes y por otro lado, reconociendo que ellos poseen hoy un sistema comunicacional preferentemente visual atravesado por la imagen.

Para poder abordar esta investigación se realizó el siguiente recorrido, en primer lugar, como mencionamos anteriormente, luego de una observación detenida de las vivencias áulicas, seleccionamos el tema vinculante con el arte y la comunicación como son los grafitis. Planteando alguno de los problemas presentes en el nivel secundario, como es la dificultad en la comunicación verbal donde el alumno elige frecuentemente otros códigos para comunicarse con predominio de la imagen sobre la oralidad, sumado al desinterés como desmotivación en los aprendizajes curriculares manifiestos en las aulas.

El primer capítulo nos encontramos con el marco de referencia que nos permitirá conocer el estado del arte del tema en estudio, los grafitis con sus campos de abordaje interdisciplinar, su conceptualización, origen e historia. En el segundo y tercer capítulo,

nos permitirá ampliar la teoría acerca del grafiti con la educación, con la educación artística, con la educación secundaria en tiempos posmodernos, con conceptos como creatividad y demás.

Siguiendo con el recorrido, en el capítulo cuatro aparecen los procedimientos metodológicos con sus líneas de análisis e interpretación de acuerdo a los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Dicha recolección de datos se realizó por medio de tres instrumentos metodológicos, uno de ellos fue el registro de fotografía a grafitis dentro de las aulas, también se utilizaron cuestionarios administrados tanto a docentes como a alumnos y finalmente se realizaron entrevistas a informantes claves, estos resultados con sus respectivos análisis los encontramos en los capítulos cinco, seis y siete de esta tesis. Todos estos datos nos permitieron triangular e entrecruzar datos que enriquecieron los análisis como las primeras líneas interpretativas. Arribando a una síntesis integradora que se expondrá en conjunto con las conclusiones o consideraciones finales.

Finalizando, se enumeran las referencias bibliográficas y en anexo se adjunta el recorrido fotográfico realizado completo en formato CD, también se agrega un modelo del cuestionario administrado a docentes y alumnos. Y en busca de facilitar la lectura, se presenta un índice para los gráficos y otro índice para aquellas fotografías que se encuentran presentes en el cuerpo de la tesis.

CONTEXTO CONCEPTUAL

Esta investigación se propone realizar un estudio acerca de la expresión gráfica espontánea de los alumnos en las escuelas secundarias, recuperando por un lado los grafitis como material de trabajo en las aulas y por otro como medio comunicacional creativo de situaciones e intereses propios a nuestros alumnos para lo cual será importante desarrollar conceptualmente los términos teóricos a evaluar en esta investigación.

Organizaremos este primer capítulo teórico en dos ejes, el primero referente a antecedentes de investigaciones previas en la temática o estado del arte, en este apartado se recuperara investigaciones vinculantes al arte en educación, a la creatividad en el ámbito educativo como lo específico al grafiti como objeto de conocimiento y en la segunda parte se explicitara el marco conceptual que fundamentara teóricamente nuestros análisis e interpretaciones a partir de los datos obtenidos dando solidez como confiabilidad en la información transmitida.

CAPITULO I

Antecedentes

Perspectivas interdisciplinarias

Con relación a las referencias de teóricos y autores vinculados a la temática que abarca un campo interdisciplinario amplio, podemos mencionar algunas aéreas de estudio implicadas, sea la creatividad en educación, la psicopedagogía, la psicología dinámica o la psicología positiva, la antropología o el arte en general. Mencionaremos a continuación algunos autores que han sido consultados en este trabajo dando solidez teórica a nuestros hallazgos a partir de sus investigaciones previas realizadas.

En primer lugar, mencionaremos los aportes realizados por los investigadores Elisondo, Rinaudo, Donolo (2011) en su trabajo: *Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior Argentina*. En este artículo se describen experiencias desarrolladas con alumnos de nivel superior en las que se generaron propuestas pedagógicas alternativas. Se definen a las propuestas

presentadas como actividades inesperadas, poco frecuentes en los contextos que se desarrollan y caracterizados por lo inesperado e imprevisible de las consignas, los objetos, las demandas a los alumnos y los resultados o productos emergentes.

Así mismo, se incluyen argumentos teóricos y consideraciones sobre estudios previos que sustentan las experiencias desarrolladas y generan múltiples alternativas para la creación de contextos de aprendizaje promotores de la creatividad

Dentro de la misma línea de investigación, Elisondo y Donolo (2014), estudian como favorecer la creatividad en educación, contando con su trabajo titulado *Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación*. Este trabajo, propone definir características de los planes educativos que promueven la construcción de experiencias significativas para el desarrollo de la creatividad. La creatividad es un camino para la transformación educativa, importante para los docentes y los estudiantes, para la enseñanza y los aprendizajes. Los contextos creativos habilitan diferentes formas de enseñar y aprender, suelen respetar diversidades cognitivas, motivacionales, culturales e historias de vida particulares. Abren espacios para lo nuevo, lo original, lo alternativo, valorando especialmente lo distinto (contrariamente a lo que sucede en muchos entornos educativos donde lo distinto es considerado patológico, anormal o pernicioso o al menos perturbador). Lo distinto es la meta, es lo que se busca, es lo que se premia. Tal vez, en los contextos educativos creativos *los distintos* encuentren espacios físicos, cognitivos y emocionales propicios para aprender y crear conocimientos.

Otra investigación de los mismos autores (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2013) aporta una mirada del arte como potencial para la transformación, trabajo titulado *Espacios comunitarios cotidianos. El Arte como oportunidad para ser, crear y transformar*. La presentación de este trabajo, se sustenta en la consideración de la creatividad y el arte como posibilidades de todos y destaca la importancia de los espacios comunitarios cotidianos como contextos propicios para la expresión artística y creativa. La participación en actividades artísticas genera oportunidades de ser, crear y transformar la realidad. No solo en los museos debe estar el arte. Las calles, los barrios, las escuelas, los hospitales, los hogares, las cárceles también son espacios propicios para el arte. Se considera

que deben ampliarse y diversificarse los espacios para que el arte pueda emerger. El arte no solo es contemplación, ni es propiedad de una elite, el arte es una construcción social que supone procesos de intervención y construcción por parte de los sujetos.

Un área disciplinar importante es ubicar trabajos científicos dentro del ámbito artístico, sobre todo aquellos que consideran el arte como un lenguaje, entre ellos mencionamos el estudio realizado por Ros (2001), titulado *El lenguaje artístico, la educación, y la creación*. Desde una mirada actualizada podemos considerar al Arte como un lenguaje, plasmado en el objeto de arte. El objeto de arte presenta un proceso de elaboración o conformación de un objeto material que, de acuerdo a la forma que recibe, expresa y comunica el contenido espiritual de manera objetiva. El hombre por medio del objeto de arte satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad. El objeto de arte le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar.

Otra faceta a mencionar es el alcance comunicativo no verbal del arte en su mayor espectro, Solís y Litza (2008) propone con su estudio un trabajo titulado: *Incorporación de la comunicación no verbal en los cursos de ELE una propuesta didáctica*. La investigación expone que tiene como objetivo la integración en los cursos de ELE (español como lengua extranjera), de los contenidos relativos al ámbito de la comunicación no verbal (CNV), de forma explícita y particularizada, centrada en la sociedad hondureña, en clara atención a las características, intereses y necesidades del grupo meta. Se expone como principal conclusión que los cursos de lenguas extranjeras deben tener como prioridad el brindar a los aprendientes los conocimientos tanto lingüísticos como no lingüísticos, necesarios y suficientes, para que puedan insertarse exitosa y adecuadamente en entornos socioculturales determinados, esto es, para que puedan realizar intercambios comunicativos afortunados y libres de malentendidos con los miembros de la cultura meta.

De igual manera, que el arte, la creatividad ha sido estudiada por diversos investigadores desde distintos enfoques a continuación describiremos algunos, como lo propuesto por Chacón Araya (2005) sobre la revisión crítica del concepto de creatividad. Donde resume el estado actual del conocimiento en el campo de la

creatividad y se presenta una nueva perspectiva de lo planteado por diferentes autores sobre este tema particular. A la vez, busca establecer un acercamiento a la utilización de este concepto dentro del campo educativo, principalmente el universitario, y su relación específica con las ciencias del movimiento humano.

Otro estudio propuesto por Briceno (2003), sobre la creatividad como un valor dentro del proceso educativo, quién plantea que la creatividad es una capacidad que permite al individuo mejores niveles educativos, de bienestar social y de salud mental. A través de varias investigaciones sobre creatividad, que abarcan estudiantes de diferentes carreras y niveles, se evidencia la falta de planeación de la creatividad dentro de la curricula. Klimenko (2008) en su estudio acerca de la creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI, propone que la educación se encuentra frente a un gran reto, consistente en una revolución educativa dirigida a crear nuevos modelos pedagógicos que respalden una enseñanza desarrollada y orientada a fomentar la capacidad creativa de los alumnos en todos los niveles, desde el preescolar hasta la educación superior.

Desde la psicología positiva, surgen investigaciones acerca los elementos que componen la capacidad creativa del hombre entre ellos, el concepto de *flow*, vinculante por su significado a las expresiones artísticas espontaneas, nombramos la investigación realizada por Csikszentmihalyi (1998) *Aprender a fluir*. Este psicólogo húngaro describió el fenómeno de la experiencia óptima o *flow*, como una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse a los desafíos de la tarea. Esta es una actividad dirigida hacia metas y regulada por normas que, además ofrece indicaciones claras para saber si se está realizando bien la actividad. La concentración es intensa, lo cual impide prestar atención a elementos irrelevantes. La conciencia de sí mismo desaparece y el sentido del tiempo suele distorsionarse. Puede, afirmarse que el flow es un estado psicológico complejo, que está compuesto tanto por aspectos cognitivos (atención, concentración) como afectivos (diversión, felicidad) que se produce durante la realización de la actividad, al tiempo que se percibe una sensación de logro.

No podemos dejar de mencionar un estudio realizado por Augustowsky (2003), en el nivel primario sobre las paredes del aula, titulado: *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria*. Este trabajo presenta los resultados de un estudio de casos en tres escuelas primarias de la ciudad de

Buenos Aires, sobre un aspecto particular del espacio de enseñanza: sus rasgos semifijos; aquellos elementos, tales como láminas, mapas, dibujos, fotografías, calendarios, objetos, cuya selección y disposición en las paredes del aula se encuentran bajo el dominio de sus usuarios. Para el relevamiento de los datos se diseñó una estrategia de registro gráfico y fotográfico, y entrevistas en profundidad el análisis cualitativo da cuenta de la complejidad, multiplicidad y valor didáctico de este aspecto del espacio escolar.

Recuperando las investigaciones enumeradas anteriormente de interés para nuestro trabajo, podemos mencionar al arte y a la creatividad como medios privilegiados para utilizar en el ámbito educativo. Hemos visto como la creatividad en distintas investigaciones es señalada como un camino posible para la transformación educativa tanto para los docentes como alumnos.

Siendo los contextos creativos e inesperados aquellos que habilitan diferentes formas de enseñar y aprender. El arte es visto como oportunidad de ser, crear y transformar. Por lo tanto, se remarcen las capacidades comunicativas que tiene éste, al ser comprendido como un lenguaje; en tanto que el objeto de arte permite objetivar el vínculo existente entre el sujeto y la estructura cultural de una época con el medio social que pertenece.

Los grafitis como objetos de conocimientos

A continuación nombraremos algunos autores, mencionados por De Diego, Jesús (1997), en su escrito acerca de *La estética del grafiti en la sociodinámica del espacio urbano*, autores que con sus estudios e investigaciones reflejan el estado de conocimiento y debate en torno a la temática específica de los grafitis. Castleman (1982. En De Diego, 1997) inició un vía de investigación del grafiti, rigurosa y científica, que sirvió de referencia a otros investigadores, como Thomas Christ (1984) continúa con estudios vinculantes al desarrollo del grafiti neoyorquino durante los años 80 con similar perspectiva.

Blume (1985. En De Diego, 1997) persiste en esta línea del grafiti considerado como vehículo de comunicación y lenguaje del grupo a la vez que estudia las diferentes causas

que llevan a la producción de grafiti. Un enfoque seguido también por Moira Smith (1986), con un acento especial sobre la falta de contextualización del objeto de estudio que algunas investigaciones recientes muestran en sus diferentes aproximaciones al mundo del grafiti.

Moira Smith (1986. En De Diego, 1997) en su tesis doctoral de la Universidad Estatal de Columbia que rechaza de una forma tácita la primacía de la función lingüística en la producción de grafiti para acentuar el estudio de la faceta puramente estética y artística de éste. Atención especial dedica a sus orígenes en el seno de la cultura underground hasta finales de los años 70. Su contextualización del nacimiento del grafiti en New York resulta modélica.

Buschnell, (1990. En De Diego, 1997) realiza un estudio sobre grafiti contemporáneo en Moscú, una ciudad en la que no sospechaba que estos existieran mostraba toda una metodología de estudio con un solo propósito: la comprensión de una forma artística creativa de expresión cuyos significados implícitos están al margen de la mentalidad del investigador y de los intereses universitarios y se ve conducido hacia conceptos y cuestiones de una cultura bien diferente. De esta forma abundan las entrevistas y se realiza un estudio sobre la idea del lenguaje interno del grupo que nos muestra el hecho subcultural en pleno desarrollo de sus constantes de identidad en el seno de una sociedad postindustrial

Chartier (1993) con su obra, gira en torno a la cuestión de las prácticas culturales como formas de autorrepresentación de los individuos y de los grupos en sus contextos sociales. En este aspecto su enfoque posee una relación estrecha con la de otros investigadores, sobre todo con la de los antropólogos urbanos que tienen en cuenta en la elaboración de sus trabajos de campo dentro de los ámbitos urbanos el importantísimo papel que tienen las producciones culturales y creativas de los grupos que a través de ellos se manifiestan como entidades sociales capaces de autoexpresión constante en un lenguaje dirigido a afirmar el concepto de identidad que les aglutina.

Garí (1994. En De Diego 1997), profesor de lingüística de la Universidad de Valencia, cuya tesis doctoral se tituló *Análisis del discurso mural. Hacia una semiótica del grafiti* (1994), dirigida por Liern Vicent, del Departamento de Teoría de los Lenguajes, y que tuvo su reflejo en la confección de un ensayo más breve titulado *La conversación mural*

(1995). El tratamiento que el autor presta al tema, pese a la pretendida interdisciplinariedad y prioritario uso de los condicionantes pragmáticos que señala, no trasciende en momento alguno, salvo alusiones aisladas, el análisis textual de los discursos que caracterizan al grafiti textual o europeo como el mismo lo clasifica. El trabajo de Garí, es el primero que cuenta con un rigor teórico que sirve de plataforma para ulteriores consideraciones del tema, en lo que respecta a su tratamiento de su faceta lingüística y discursiva. Asimismo contempla en su estudio diversos enfoques, entre los que destacan Calabrese, Lyotard, Baudrillard y Derrida. Su hábil manejo de estas teorías se muestra de sumo interés para la constitución de un verdadero enfoque multidisciplinar para el estudio de formas de expresión como el grafiti en todas sus supuestas vertientes.

Gadsby (1995) apoya sus investigaciones basándose en que la relación del grafiti antiguo con el contemporáneo se fundamenta en factores más diversos que la mera informalidad de su ejecución o de su soporte. De esta forma su preocupación no es solo la de componer un texto que acompañe cientos de fotografías, sino la de establecer una pauta común de estudio e investigación de factores culturales, educativos, políticos y artísticos que generalmente han pasado desapercibidos en la historia oficial de las formas. Como señala en su artículo, esta autora: cuando algunos sucesos o problemas afectan a toda la comunidad (problemas como la masacre de Montreal, la guerra del Golfo e incluso el menosprecio generalizado hacia los servicios de comida de un campus universitario) estos estados de ánimo se manifiestan en el grafiti. Este es el gran potencial de la investigación del grafiti que nos permitiría introducirnos en los comportamientos cotidianos, actitudes y mentalidades de la gente y descubrir obras artísticas, personas e ideas que de otra forma serian silenciadas.

En este apartado hemos recuperado a través de investigaciones al grafiti con su historia y sus orígenes, considerado como un vehículo de comunicación de diferentes grupos sociales donde se estudia las causas que llevaron a su producción. Antropólogos urbanos, remarcen las producciones culturales y creativas dentro de una semiótica particular donde se reafirma el concepto de identidad que los aglutina. Este punto es importante para nuestra investigación al pensar el grafiti como un medio posible donde la identidad escolar pueda dar cuenta de sus facetas lingüísticas, gráficas como discursivas.

Estudios de grafitis en establecimientos educativos

A continuación se presentará algunas investigaciones sobre grafitis realizadas en ámbitos educativos de nivel medio, las cuales, nos aportan a la mirada particular de nuestra investigación.

“Graffiti y otras prácticas de escritura en el espacio público escolar”, corresponde a un trabajo de investigación realizado por Beltrán (2012), donde se selecciona y analiza a los grafitis juveniles como una forma de producción escrita juvenil, tanto en el espacio público urbano como en el espacio escolar. Entendiendo al grafiti como una práctica discursiva cuya característica más relevante en la comunicación es que toma como espacio de escritura un lugar que no está destinado a ser escrito o pintado. El que escribe el grafiti, dice Gándara (2005), es por lo general un escritor furtivo, que reivindica la autoría solo bajo la forma de un seudónimo individual o colectivo. En esta investigación cualitativa, también, se comprende como mediante el análisis del género y el estilo del grafiti especialmente de firma, se puede acceder a una lectura interpretativa, y a indicios de un efecto de discurso en los modos de ser y de actuar de los jóvenes.

A pesar de que las escuelas son lugares sumamente escriturados, dice Colotta (2002) en Beltrán (2012), *algunas prácticas de escritura escolares* situadas en las márgenes de lo permitido por los dispositivos escolares han sido menos estudiadas. Concluye, el autor, manifestando la importancia de recuperar nuevas prácticas de escritura que arrojen información significativa acerca de otras maneras de escritura y de dialogar en distintas esferas de lo público. Esto se hace evidente cuando se piensa en el grafiti y en otras prácticas de escritura circundantes al mismo (banderas y carteles) como objetos de la cultura juvenil, y como prácticas de escritura que expresan el pensar y el sentir de los jóvenes. El camino de la toma de conciencia de esta “descontextualización” podrá quizás abrir puertas a la escuela para el trabajo de la diversidad en la dinámica del conflicto histórico- social, como un desafío pedagógico.

Otra investigación de la misma autora Beltrán (2012) titulada *La apropiación del espacio público escolar: graffiti y otras prácticas de escritura juvenil*, tuvo como objetivo indagar y re-construir la manera en que jóvenes de tres escuelas secundarias de la ciudad Córdoba, se apropian del espacio escolar en tanto espacio público. Se

recuperaron, para analizar los textos/discursos como producciones culturales juveniles, aquellas reglas de producción que se construyen en las prácticas de escritura juvenil, en diferentes contextos o escenarios de interacción de estas prácticas de escritura. Se define como “prácticas de escritura” al conjunto de reglas o relaciones que el discurso efectúa para nombrar, analizar, explicar y clasificar distintos objetos sociales y culturales, que al mismo tiempo dan cuenta de sus condiciones de aparición histórica. En esta investigación se parte dos supuestos principales. En primer lugar, en los procesos de escritura que los jóvenes realizan en espacios “no estrictamente curriculares” (baños, paredes, murales), es factible reconocer y recuperar operaciones en el discurso que dan cuenta de un proceso de diálogo intercultural por el cual los jóvenes construyen un “modus juvenil” y se hacen visibles en el espacio escolar. En segundo lugar, este proceso de diálogo intercultural encierra valor representativo en el desarrollo de los procesos de integración, de identificación y de protagonismo social de los jóvenes en la escuela.

Como ideas centrales de esta última investigación, sumamos aportes de Gómez, S., quién señala, que existe un *curriculum* oficial escrito en la lengua legítima junto a otro *curriculum* oculto escrito en “modus juvenil”, puesto de manifiesto en una gran variedad de prácticas de escritura juvenil, pero igualmente vigente, activo y significativo en la construcción de las identidades y de la vida política de los estudiantes en la institución escolar. Y por otro lado se entiende que esta problemática supone al menos replantear las relaciones sociales desde una perspectiva que privilegie el lenguaje de la alteridad. La dimensión subjetiva y el proceso de identificaciones presente en algunas prácticas de escritura juvenil posibilitan repensar el sentido de las prácticas educativas en el espacio escolar, más allá de los mandatos fundacionales y disciplinarios de la escuela moderna (Gómez, 2004).

En la misma línea de investigación, recuperamos la investigación del autor Correa Neira (2015) titulada *Resignificación del grafiti como expresión escrita en la escuela*, en el devenir de esta investigación sobre la composición escrita en la escuela, resulta llamativa la producción de textos estéticos, entre ellos el grafiti, textura que circula de forma silenciosa en el entorno físico de la escuela, del barrio o de la ciudad, y que ha sido objeto de preocupación por parte de la semiótica cultural y urbana, pero no por la pedagogía de la lengua materna que permitiría asociar textos de esta naturaleza con

procesos escritos en las nuevas capas de la escuela. Lo anterior, dice el autor, invita a realizar un recorrido sobre los antecedentes teóricos que suscitan el entendimiento pseudo lingüístico y social de este tipo de textos de carácter urbano, y que implica un proceso de escritura en el cual confluyen aspectos socioculturales, semióticos y políticos que se pueden tomar como herramienta para el mejoramiento de la escritura en la escuela. Se concluye señalando que el grafiti se puede considerar un texto estético que posibilita la expresión y el discurso crítico de la vida urbana y social cargada de emociones, necesidades, luchas políticas, económicas y morales. También, manifiesta una diversidad de recursos estilísticos que crean una relación con la comunicación y el manejo simbólico del lenguaje en sus diferentes funciones lingüísticas y semióticas. Este texto estético nos brinda una mirada histórica en relación con su evolución y las diferentes características que los componen. Además, permite apreciar su funcionalidad comunicativa y los intereses que giran en el diseño, implementación e impacto en el contexto urbanístico de las ciudades donde se desarrolla. La escuela como espacio de aprendizaje y formación de individuos críticos y reflexivos de sus necesidades y retos en la conformación de un proyecto de vida, considera las habilidades discursivas y en especial, la escritura como una herramienta comunicativa que los estudiantes deben fortalecer cada día. En consecuencia, el grafiti como texto estético se puede utilizar como estrategia metodológica para incrementar los niveles de escritura de los estudiantes y cualificar su mirada crítica de la realidad que los circunda.

Otra investigación dentro de establecimientos educativos corresponde a la autoría de la investigadora García Aguirre (2010), con el título *Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del grafiti*. En la misma se enmarca en un enfoque hermenéutico y narrativo, similar a las anteriores investigaciones nombradas. La metodología adoptada es cualitativa exploratoria, y biográfico- narrativa. Siendo el propósito general de esta investigación identificar y analizar los significados que los docentes y los estudiantes atribuyen al grafiti en el liceo. Se vuelven importantes ambas posiciones, la de emisor/escritor y la de receptor/lector, pues brindan pistas para la comprensión del fenómeno del grafiti, del estudiantado y de la tarea docente. La autora considera que el grafiti se constituye como un espacio de “libertad intersticial” para los alumnos, pues se “cuela” por los “intersticios” que quedan libres, generando un espacio de poder, el que, asimismo, se sustenta en las características propias del grafiti. Dentro de las consideraciones finales señala que los profesores reconocen algunas temáticas que se

repiten en los grafitis, así como algunas motivaciones que llevan a su realización. Pero, dichos docentes, ya casi no “ven” el grafiti, pese a su presencia abrumadora. Se ha intentado esbozar una interpretación de este fenómeno por medio de lo que se ha llamado “saturación” y “protección” a través de la negación. En primer lugar, los docentes se encuentran saturados ante un mismo “juego” que se repite una y otra vez. El grafiti presenta esa paradoja: choca, pero también satura y embota los sentidos. En segundo lugar, podría hablarse de la existencia en los docentes de un mecanismo de “protección” por medio de la negación, del no ver. Según el psicoanálisis, la instancia psíquica del Yo cuenta con mecanismos de defensa para hacer inconsciente aquello que podría desestructurarlo, con el objetivo de mantener su organización. Ciertas inscripciones encontradas en los liceos agreden directamente a los profesores; otras ponen de manifiesto una crisis en la escuela y en la sociedad en general, en la que el propio profesor está inmerso.

Podríamos agregar como antecedentes la investigación mexicana de Murga Meler y Posada Cano (2014) sobre *Jóvenes y experiencia. Un caso de grafiti en la escuela*. En dicha investigación se explora la relación que guardan estas prácticas, de grafitis juveniles con la educación y la definición de sus proyectos de vida. Se presentan los hallazgos obtenidos en el estudio de un caso de práctica de grafiti en una escuela secundaria de la Ciudad de México. Allí, desde el análisis del significado que para estos jóvenes ha tenido la experiencia del grafiti, se arribó a la reflexión hacia la consideración de la noción de experiencia estética como parte de los aspectos que estarían presentes en la imaginación de proyectos de vida de los sujetos y que, junto con el resto de las categorías de análisis que se han ido construyendo, encontrando que esta noción ofrece potencia heurística para pensar los procesos de definición de proyectos de vida, más allá de la concepción instrumental que en la psicología y la pedagogía se les asigna. A partir de los datos construidos, se piensa que si la experiencia estética se relaciona con el examen del sentido de la acción autónoma, se compone de manera serial e integra el impulso a la figuración, “el asombro ante la génesis de sentido, el placer y la composición simbólica”. Y como tiende hacia la composición de la forma y en ella la pasión se acentúa como “la ampliación del vínculo de comprensión con el otro a través de una técnica del lenguaje” (Mier, 2007: 105); y su relevancia singular radica en que “se ex-

presa como marco virtual de significaciones inéditas, como vislumbre de una condición potencial de regulación de la acción, estética en principio, como matriz de engendramiento de valor y de significación” (Mier, 2007: 103).

Como síntesis de este apartado, consideramos de importancia para nuestra investigación de conocer estudios previamente realizados de los grafitis en las escuelas secundarias, donde dan cuenta de la experiencia estética que circunda a ellos en espacios escolares que son apropiados por los estudiantes en tanto considerados espacios públicos. La resignificación del grafiti como expresión escrita, habla de prácticas de escritura que expresan el pensar y el sentir de los jóvenes estudiantes. Enfoques diversos hermenéuticos y narrativos dan cuenta de la importancia del grafiti en las aulas, pese a que su presencia abrumadora, suele generar por saturación actitudes negativas sobre todo de los docentes.

Es en este punto, que intentaremos recuperar en la presente investigación una mirada inquieta del docente hacia los grafitis, que sume a la enseñanza como al aprendizaje antes de ser borrados o negados.

CAPITULO II

Perspectivas teóricas

En este capítulo nos dedicaremos a conceptualizar y definir los términos específicos utilizados en esta investigación contando con una base teórica que fundamenta el siguiente estudio. Para ello, hemos seleccionado los siguientes conceptos centrales, sectorizando en cuatro ítems a saber: educación y arte posmoderno, creatividad en educación, concepto de arte y las políticas educativas implicadas, y por último a que llamamos grafitis, su historia y sus intervenciones áulicas.

Educación, arte y posmodernidad

La posmodernidad tiene su correlato en la nueva concepción de hombre a partir del impacto tecnológico. En el plano educativo se marca esta hegemonía de la tecnología, sumada a la importancia del saber y del conocimiento en la sociedad del futuro como en la necesidad de innovación con cambios permanentes. Hoy se rompe con la tradición pedagógica de la centralidad del sujeto histórico, único y homogéneo culturalmente, destacando la diversidad de sujetos como las diferentes experiencias históricas de los mismos. El sujeto se encuentra atravesado por un estado de continua reconstrucción permanente, no estática, sujeto nómada que no se arraiga a esquemas de conducta, ni a una manera de ser, ni aun lugar social, como propone Obiols (1995).

Entonces, en la posmodernidad se relativizan los valores y el sentido absoluto de la realidad. El docente hoy se enfrenta a una clase con estudiantes cuya atención dispersa se encuentra en simultaneo mapeando lo que se habla en el aula, lo que comentan sus pares, la música que escucha en su celular como atento a la pantalla y dándose tiempo para grafitear su banco. Se ha ido desarrollando un pensamiento débil en la posmodernidad, pues, en la modernidad el valor de la razón y de la racionalidad nos permitían el logro de la verdad, recordando a Kant y Descart; con el pensamiento posmoderno no hay verdad, no hay dios, no hay sentido. El hombre debe enfrentarse a esta realidad vacía, un hombre que es capaz de vivir sin ayuda, el famoso superhombre de Nietzche, que desprecia la razón, verdades del mundo axiológico (Lipovetsky, 1990).

Por ello, se habla del posmodernismo como la filosofía de la deconstrucción, tomando

la expresión de Derrida. De-construir el hombre, retomar lo a su desnudez axiológica, dejando de ser hombre para convertirse en la categoría de sistema, lo que implica graves repercusiones en el terreno de la ética al no existir imperativos categóricos. Sólo se da el sistema, o sea la estructura que permite que se de aquella realidad que se está dando. Por tanto, también se ha visto la postmodernidad como una filosofía sistémica o acerca de los sistemas.

Las teorías críticas pedagógicas se fundamentan en conceptos de la escuela de Frankfurt, Althusser y Bourdieu, quienes desde sus aportes sociológicos, refirieron a los mecanismos de dominación, reproducción y resistencia conceptualizados en la lucha de clases. Estos aportes fueron trasladados al campo pedagógico y autores como Apple, Freire, Bernstein, McLaren y Giroux, entre otros; son los que hablan de las relaciones de producción del modo capitalista en la escuela. Sin desconocer los aportes de la teoría crítica, autores de la posmodernidad, pone el acento en la subjetividad, la identidad, la alteridad, la relación entre saber y poder como en el multiculturalismo (Colon Cañellas, 1997).

En la sociología contemporánea como en la actual teoría educativa, podemos hablar de dos modelos o categorías de pensamiento que intentan explicar la realidad en estudio, uno es el sistema y el otro el mundo de la vida, como dos opciones de referencia. Siguiendo a Colom Melich, realiza las siguientes diferencias, por un lado, el mundo de la vida es un modelo de explicación desde la sociología que estudia la realidad social como escenario de las relaciones interpersonales entre los sujetos.

Se centraliza en el conocimiento de los fenómenos que suceden en la sociedad. En tanto, comprender la sociedad como sistema es verla como estructura, como un conjunto de elementos en interacción. Por lo tanto, Luhman, plantea que no es la presencia del hombre ni los fenómenos humanos los que explican la realidad social, sino el constructo sistémico, no existe el sujeto humano, solo existe el sistema. En tanto Habermas, sigue refiriendo a la sociedad al mundo de la vida, a la relación humanística, cara a cara, a la comunicación, o sea, sigue dando entidad y presencia al sujeto (Colom Melich, 1994).

Esta línea de pensamiento, es la que sustentan nuestra tesis, comprender al sujeto al estudiante dentro de su mundo de la vida, donde se dan relaciones humanísticas como comunicaciones diversas que identifican las identidades de los sujetos. La teoría de Habermas de cómo los intereses humanos fundamentales influyen en la construcción social de conocimiento, es una contribución valiosa para pensar la educación como generativa y no consumista, preocupada por la percepción y no la recepción, desde este punto la inteligencia se entiende como es un proceso, no como un producto.

El propio Toffler propone que para llegar a estas metas en el campo educativo, será necesario por un lado; cambios en los docentes actuales, pues la educación en el futuro no está solo en manos de los maestros y profesores, pues, nos acercamos a una sociedad educadora y educante, en la que se multiplican los formadores. Además se deberán cambiar los contenidos, los lenguajes como cultura, dentro de una continua innovación del conocimiento en orden al futuro (Toffer citado por Colom Cañellas, 1994). Esta nueva visión pedagógica crítica centra su concepto de cultura en un proceso de comunicación entre iguales. No es estático, sino que resulta de la interacción entre diferentes personas y comunidades.

Otros de los rasgos de esta pedagogía crítica se basan en el análisis de la configuración de subjetividades desde las propias experiencias con sentido que realiza el sujeto en oposición a la idea de educación como fabricación. Se trata de un sujeto no necesariamente significado como sujeto escolar (Burgos, 1992). Se advierte sobre lo indeterminado de sus procesos formativos y sobre el no poder del educador sobre las decisiones del sujeto que aprende y se rescatan ideas como libertad y autonomía de los procesos formativos. Con el objetivo de lograr la transformación de la realidad que está sujeto al pensamiento crítico. Pudiendo alcanzar por medio de éste un camino hacia la liberación, la humildad, de poder ser, hacer y rehacer; crear y recrear permanentemente entre los hombres (Freire, 1987).

Se valoriza lo ético, estético y personal de estas posturas porque la actividad educativa sin ella deja de ser educativa para convertirse en entrenamiento (Apple, 1999). Meirieu (2006) realiza aportes en este marco pedagógico-didáctico presentado tres grandes momentos; los aprendizajes, la reflexión filosófica sobre la autonomía y la libertad; una mirada crítico-política sobre la educación del ciudadano. Muestra la importancia

decisiva de la opción ética del educador cuando se plantea por objetivo el tratamiento espontáneo de temas libres, cuando obra simultáneamente para transmitir instrucción y provocar emancipación, cuando consigue articular el principio de la capacidad educativa como la universalidad de la cultura.

Estas inquietudes parten de considerar una didáctica reflexiva donde se contempla la multidimensionalidad de las situaciones de clase y donde no todos los elementos son observables. Interactúan docentes, alumnos, objeto de conocimiento y contextos lingüísticos, mentales y situacionales como un modelo de enseñanza donde el objeto de conocimiento se construye conjuntamente desde el alumno con el docente.

Al respecto, Lusted, propone que el conocimiento es aprehendido en la interacción, el conocimientos no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumnos durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos del conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error (Lusted, citado en Giroux y McLaren, 1999).

Además, el espacio educativo no se centraliza solo en la institución escolar, sino que está inmerso en un medio o contexto social. Así, la educación transformadora se vincula con la comunidad en la que se halla el centro educativo, Ayuste, al respecto, considera esenciales las relaciones internas de la escuela como las que se producen en el exterior, siendo necesario vincular el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe; sosteniendo una reflexión constante sobre los hechos socioculturales y políticos tomando posturas ante los actos de injusticia, discriminación y violencia (Ayuste 1994 citado en Ibañez 2004).

De esta manera se intentará como transposición didáctica considerar las prácticas sociales de referencia, como los grafitis, objetos de comunicación y objeto de saber cómo objeto de enseñanza. El posicionamiento de estas observaciones, corresponde a un programa mediacional, donde el lenguaje verbal y no verbal poseen una significación cognitiva, social y lingüística que acompaña al clima del aula. Siendo, entonces óptimo un método interpretativo dentro de una didáctica reflexiva.

Recuperamos esta propuesta de diálogo e interacción pedagógica, considerando que los grafitis áulicos están allí con todo su potencial para generar una mirada, una pregunta que habilite al dialogo como medio potencial hacia el encuentro pedagógico necesario para la producción de conocimiento como a la transformación. Estos fundamentos de una pedagogía transformadora y dialógica, son los que enmarcan las lecturas teóricas de nuestra tesis vinculante a los grafitis en el ámbito educativo.

Sabemos, que el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1987), de que las personas son seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben ir enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras que negaban la posibilidad de transformación.

El arte en educación

Dentro de las políticas educativas vinculantes con el arte en la educación, podemos nombrar la propuesta desde la Organización de Estados Iberoamericanos, en palabras de su secretario general, Marchesi, quien manifiesta que la OEI está convencida de que el aprendizajes y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes (Marchesi, 2009).

En este contexto la OEI, ha impulsado un programa denominado “Educación artística, cultura y ciudadanía”, con el objetivo de que todos los estudiantes conozcan y aprecien las diversas expresiones artísticas de los diferentes países y encuentren en el arte una canal de expresión, comunicación y disfrute. Este importante programa ha sido incluido como uno de los objetivos principales del proyecto que es impulsado por los ministros de educación y por los jefes de estado y de gobierno bajo el nombre “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Un proyecto

que aspira a transformar la educación Iberoamericana aprovechando el dinamismo social que va a surgir en todos los países de la región en la década del bicentenario de las independencias.

Las funciones culturales, sociales y simbólicas, que en el pasado servían como vía de transmisión de imaginarios y de concreción de la experiencia humana, hoy se trasladan a otros campos como al ámbito de las “artes cultas” a los de las “culturas de masas” o “culturas populares”, esto nos lleva a entender que las producciones culturales no son privilegio de unos pocos, sino que es un derecho de todos y cada uno de nosotros (Aguirre, 2000 citado por Abad, 2009). De esta manera, la educación artística actualmente se encuentra implicada en contextos diversos con un desarrollo profesional amplio, vinculado con nuevas áreas de incumbencias como patrimonio cultural, salud y terapias, recurso en dinámicas grupales, en programas de integración social, entre otros.

Dentro de su dimensión social, las artes son utilizadas como mediadoras de la participación ciudadana en diversos proyectos que promueven la creación de redes de apoyo reforzando lazos de pertenencia a una comunidad. Continúa manifestando Abad, que otro ámbito donde el arte cumple una función vincular son las manifestaciones de *arte público* como práctica interdisciplinar, también incorporada a las industrias del espectáculo y el entretenimiento.

Las intervenciones urbanas buscan interrogarse sobre la relación del ciudadano con el entorno, generando propuestas tanto en el orden simbólico como en el práctico. El escenario específico del arte en espacios públicos son hoy las ciudades como ámbito de privilegio para expresión del *conflicto* más que para el acuerdo. Su papel corresponde a permitir visualizar discursos no usuales y nuevas expresiones culturales asociadas a lo urbano. Estas propuestas también involucran el arte en red o el arte colaborativo en el contexto de las relaciones cotidianas.

Comprender la función de las artes en educación parte de una concepción contextualista que entiende las características que poseen las artes como medio de intervención, atendiendo a las necesidades personales como colectivas donde la enseñanza artística posibilita transformaciones culturales (Eisner, 1983). Se propone así, una educación artística

en la escuela como *puerta de acceso* a una experiencia integradora de todos esos aspectos, que proporcione los instrumentos y las competencias para establecer vínculos de pertenencia a una cultura como propuesta activa de desarrollo humano.

La educación artística posee también una *función eminentemente narrativa*, que reconoce, articula y enlaza las historias individuales que confluyen en la posibilidad de elaborar y construir estas narraciones de manera compartida. Mediante estas narraciones, por lo tanto, construimos la percepción de nosotros mismos en el mundo y cada cultura ofrece también a sus miembros la posibilidad de asumir modelos de identidad y comportamiento (Bruner, 1997). Todo puede constituirse en escenario para la dimensión estética promovida por una educación artística que se interesa por las formas en que adquiere significado este desarrollo humano, sea cual sea el momento y la situación dada, parafraseando a Freud, la función del arte aparece como reconstrucción cuando estamos en peligro de derrumbe.

En contraposición a los conocimientos estables y predefinidos que anteriormente se impartían en la enseñanza, la UNESCO de acuerdo con una visión del siglo XXI, suma a los cuatro pilares para orientar el aprendizaje hoy en la escuela: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. De esta manera, se privilegia la construcción del conocimiento en contraposición a la transmisión, destacando el esfuerzo de las ciudades educativas pues, los espacios de formación actual para nuestros estudiantes no puede hoy limitarse solamente al sistema educativo (Jiménez, 2009).

Frente a estas y otras realidades deben responder las políticas educativas del siglo XXI, continua manifestando la autora, enfrentándose a importantes desafíos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos. Uno de estos retos de gran porte, para poder pensar la educación artística como un elemento transformador, es superar el lugar materias de agregado, complemento o optativas dentro las políticas educativas y en los currículos, algo que puede o no estar como parte de los muchos programas o proyectos compensatorios que impulsan los sistemas educativos de manera utilitaria, sin conexión con otros conocimientos básicos que la escuela debiera promover. Promover la educación artística como espacio creativo transformador para todos los estudiantes.

Creatividad potencial educativo

No podemos dejar de conceptualizar la creatividad en esta línea de investigación por ser ella fuente de muchas de las producciones artísticas escolares. Siendo entonces, la creatividad uno de los conceptos centrales de este estudio. Concepto universal que no corresponde al privilegio de unos pocos, sino que es un potencial que suele estar dormido en los sujetos y el hecho de favorecer su expresión a través de diversas manifestaciones artísticas permite medios posible de transformaciones y cambios (Winnicott, 1991).

Se tomará aportes de la psicología positiva, pues ésta no se centraliza en la dolencia psíquica sino en estudiar cómo se potencian las cualidades positivas que todos los seres humanos poseen (Solano, 2010). La psicología positiva centra su estudio en aquellos aspectos positivos del hombre tales como el bienestar, la alegría, la satisfacción, el optimismo, la experiencia óptima y la creatividad. Entender el potencial de la creatividad humana, es reconocer una antropología que perciba al hombre como constructor de su entorno; no tanto como producto de su cultura, sino como productor cultural (Lema Álvarez, 2005)

Por diversos motivos históricos sociales se ha producido un alejamiento de los espacios de creatividad priorizando el consumismo vacío de significados, valorando al hombre por lo que tiene sobre lo es. Dar lugar a lo expresivo implica abrir las puertas a caminos cerrados por actitudes sociales represivas, tabúes y ejercicios de poder que presionan para que las diversas manifestaciones permanezcan hundidas (Matoso, 1992).

De esta manera, así como puede inhibirse o bloquearse la creatividad puede también estimularse. Sabemos cómo docentes, que la creatividad no se enseña pero sí se puede estimular para que cada uno de nuestros alumnos pueda desarrollar su propio potencial. Es importante mantener una actitud abierta a las percepciones, para permitirnos observar la realidad de otra forma. El trabajo de forma lúdica expresiva integrando diversas técnicas plásticas, escrituras, música, teatrales, entre otros, favorece a lograr actitudes creativas que nos ayudan a encontrar soluciones a las diversas problemáticas cotidianas. Ahora bien, para activar este potencial hace falta un factor relevante que es un entorno favorable. Crear entornos favorables sería el objetivo de una sociedad que esté dispuesta al cambio, a romper los mandatos culturales y sociales, como dice,

Lamazares (1995), al romper con ciertos órdenes establecidos, escaparse de la norma, salirse de la historia, implica por lo tanto que la creatividad conlleva un riesgo, conlleva temores a lo desconocido. Estar preparado para transitar por el caos para organizar otro orden, desestructurar para estructura de otra forma, dar movimiento aquello que estaba dormido.

La creatividad la podemos pensar como un acto de rebeldía frente a lo establecido y frente a la angustia de la muerte; deseo de trascender, de dejar nuestra marca, algo de lo propio, de lo distintivo de cada uno. Dice, Moccio (1991) al respecto, la creatividad habita en el hombre como una necesidad, ligada tal vez al deseo de sobrevivir, como una forma de vencer el tiempo, de sobrellevar la angustia de la muerte.

Otros teóricos, dirán que es necesario estimular un pensamiento divergente, con una actitud activa y transformadora. Podemos establecer la diferencia entre el pensamiento convergente y el divergente. Mientras el primero busca respuestas determinadas y convencionales y encuentra una única solución posible; la divergente se mueve en varias direcciones en busca de la mejor solución para resolver los problemas. El pensamiento divergente es factible de entrenar; es el tipo de pensamiento que facilita la creatividad (Guildorf, 1994).

Creatividad, la podemos definir entonces, como una forma de pensamiento alternativo o lateral, que intenta superar viejos esquemas, respuestas ya dadas por caminos conocidos como para inventar soluciones inéditas con relaciones novedosas. Hablar de creatividad incluye conceptos vinculantes como fluidez, flexibilidad y espontaneidad (De Bono, 1996).

La actividad creadora para Abufon, es la que determina el grado y posibilidad de transformación de un ser humano. La creatividad no significa solamente hacer obras de arte o escribir libros sino la creatividad es una actitud interior disponible a vivenciar las transformaciones. Estar disponible significa estar vivo y en proceso de desenvolvimiento permanente. Significa aceptar que nada permanece igual, que todo cambio, que como la vida, todo está en movimiento. Creador, entonces, aquel que maneja las transformaciones, siguiendo el aporte del mismo autor, Pero esta capacidad no puede ser impuesta por decreto sino solo facilitada, para pensar el lugar que ocuparía el docente dentro de un aula, en relación se facilitador o limitantes de procesos

creativos.

Todo ser humano sano nace con una capacidad creadora. Se requiere solamente las condiciones adecuadas para dejar fluir estas habilidades y sostenerlas como una actitud en el tiempo (Abufon, 2005). La cultura parece responder de forma opuesta a lo que los niños traen de forma natural y espontánea como es su exploración, su interés y el desarrollo de los recursos. De esta manera, vemos como el medio, sea la familia, la escuela la misma sociedad, va condicionando, limitando y moldeando la orientación original de esa motivación, dirigiéndola hacia la satisfacción de las necesidades que esa cultura considera como prioritarias para cada ser humano.

A mayor predicción, mayor seguridad, menor actividad creativa, define Abufon; esto lo podemos vincular directamente con otras investigaciones realizadas por Elisondo, Donolo y Rinaudo (2011); acerca de los contextos inesperados como factores de creación. Estos contextos inesperados los podemos generar en diferentes ámbitos educativos sea desde los contenidos como los objetos de enseñanza que impartimos en el aula, los docentes que se invita a la cátedra, los lugares donde se desarrolla la clase, las actividades o propuestas pedagógicas que se ofrezca, las modalidades evaluativas, entre otras.

Generar contextos educativos inesperados, supone romper con la rutina, con lo conocido y esperado; permitiendo entonces que aparezca la sorpresa, el asombro, la pregunta, la duda, el caos ante lo desconocido, la iluminación que no es otra cosa que poner en marcha el proceso creativo en el aula. Continúan, manifestando estos investigadores, que no solo el docente puede favorecer a crear estos contextos educativos inesperados sino también el alumno con sus producciones inesperadas, en este interjuego del docente y el alumno se potencian los procesos creadores.

Cuando hablamos de producciones inesperadas, los grafitis, entran perfectamente en esta clasificación, pues, son ellos totalmente inesperados con contenidos frecuentemente indisciplinados, para el otro que se asombra con su mirada, sea por el tamaño, sea por lo que dice, sea por donde están ubicados, sea por lo que denuncian o transmiten.

Como recuperar o pensar esos grafitis, como objetos extraños, excéntricos, fuera de contexto con el propósito de estimular pensamientos y producciones creativas e

interacciones entre los miembros del grupo. Utilizados así, los grafitis, como objetos inesperados o en actividades inesperadas, podrán activar diferentes conocimientos y formas de resolver distintas situaciones o problemas. Consideramos importante ubicar a la creatividad como finalidad de la educación y a los docentes como creadores de las innovaciones educativas.

Cultura juvenil y escuela secundaria

Las aulas y las instituciones escolares de los diferentes países iberoamericanos están siendo ocupadas por una gran diversidad de culturas juveniles, por sistemas simbólicos propios, ante los cuales la escuela no cuenta con la suficiente sensibilidad o adecuados medios de comunicación. Por ello es importante diseñar proyectos de educación artística para los jóvenes, pensando en la diversidad como modos de vivir lo cultural (Aguirre, 2009).

Ser partícipe de lo urbano significa pertenecer a un tipo de sociedad dispersa y diversa, con relaciones transitorias de encuentros fugaces, simultáneamente ritualizados y espontáneos. Con espacios geográficos no fijos ni estables, espacios que conforman un tejido en las sociedades urbanas, que Barbero llama los espacios comunicacionales, en los que lo relevante son las conexiones, los flujos y las redes, determinando un nuevo ecosistema comunicativo (2008). Nuestros jóvenes se encuentran frente a una sociedad que les lleva a convivir de forma simultánea con diferentes contextos simbólicos, sea familiar, escolar, grupal y virtual, conformados por valores culturales estéticos como éticos diferentes e incluso contradictorios.

Estudios dan cuenta, que dentro del imaginario estético de las culturas juveniles predomina una cultura visual y del mundo de la música. De esta manera, uno de los rasgos de este imaginario estético es el elevado índice de intensidad visual o de iconicidad, suelen ser llamados los jóvenes de hoy, hijos de la imagen. El elevado grado de iconicidad de las imágenes, sustituye el rasgo de belleza como categoría estética. En las imágenes de su preferencia muestran más inclinación por lo pintoresco, lo grotesco, lo humorístico o lo horrible, es decir, por sentimientos o sensaciones de gran intensidad emotiva, propias de la cultura del espectáculo, que por otras más sutiles o delicadas. Intensidad emotiva y densidad narrativa son componentes esenciales de los productos visuales más arquetípicos en la experiencia estética juvenil. (Aguirre, 2007).

Releyendo estos párrafos, podemos dar cuenta, que el objeto de estudio artístico en esta investigación, el grafiti en las aulas, pareciera estar en el lugar de esta estética propia a la cultura juvenil posmoderna. Esta belleza, está lejos de los cánones renacentistas clásicos, considerando hoy relevante el índice de narratividad de los diversos artefactos visuales. Entonces intensidad emotiva y densidad narrativa son los componentes esenciales de los productos visuales más arquetípicos en la experiencia estética juvenil actual, no pudiendo quedar afuera de ello entonces, la narrativa y la expresividad emotiva visible en cada grafiti áulico analizado en este trabajo.

En este sentido, Reguillo nos recuerda el valor que tienen los pequeños espacios de la vida cotidiana entre los jóvenes iberoamericanos y cómo estos referentes locales intervienen en los procesos de resignificación cultural y de reubicación de las relaciones, dando lugar a verdaderas “reinversiones del territorio” (Reguillo, 2000). Este fenómeno no sería muy diferente a lo que ocurre en otras partes del mundo, si no fuera porque las artes se han colocado en el centro de las nuevas maneras de sentir y expresar la identidad, incluida la nacional.

Las instituciones escolares suelen permanecer impermeables a este nuevo sensorio, o sea, a este cumulo de formas narrativas y expresivas de la cultura visual y musical que emergen de los márgenes de la cultura oficial, pero que van configurando el centro de las practicas culturas juveniles (Barbero, 2008). Transferible a el lugar de los grafitis como practicas no reconocidas quedando al margen de la cultura oficial frecuentemente.

En contrapartida, la institución escolar suele prestar atención a las artes cultas y a los productos propios de la alta cultura que se identifiquen exclusivamente con el acotado entorno de los saberes escolares, con prácticas asociadas al deber y alejadas del entorno vital o personal de nuestros estudiantes (Aguirre, 2007).

Es preciso por ello, refiere Hernández abrir la escuela a multiplicidad de escrituras, de lenguajes y de formas de narrar, que los medios actuales nos ofrecen y que son tan familiares a los jóvenes. La alfabetización que demanda la sociedad actualmente ya no es solo la derivada del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Hoy es preciso acompañar esta de una alfabetización visual y tecnológica, de una multi-alfabetización para la que la educación artística aporta recursos imprescindibles. Y eso no puede hacerse si las instituciones educativas dan la espalda a las formas de representación que componen las culturas visuales de los jóvenes a quienes dirigen su acción formativa (Hernández, 2007 citado por Aguirre, 2009).

Existe la hipótesis de que esta época o cultura que estamos viviendo y que se ha dado en llamar posmodernidad coincide con lo que algunos autores como el filósofo Roberto Pérez, denomina "adolescencización de la cultura", donde los medios masivos colaboran en este estado de situación reforzando y proyectando la idea de la adolescencia como la edad de la virtud desprejuiciada. Contribuyendo los medios a construir un hedonismo superlativo en torno al valor de la imagen (citado por Morillo, 2016).

Asimismo, como señalan Alejaldre y Escobar (2009) los jóvenes experimentan constantes transformaciones en su vida cotidiana, y para algunos la influencia de las redes sociales y el intercambio constante de información hacen que los procesos identitarios se tornen más conflictivos; y si a esto le sumamos la vivencias de violencia, incertidumbre como inestabilidad propia a nuestra sociedad; da cuenta que nuestros estudiantes, se encuentran en situaciones aún más conflictivas en cuanto a las condiciones para la imaginación de proyectos de vida, como modos de dotar de sentido a la existencia. En este sentido, el tema central más importante en la etapa adolescente es el desarrollo del yo y de la identidad personal, esto lo veremos más adelante, ejemplificado en el análisis que se realizara de los grafitis firmas vinculantes con el refuerzo identitario de nuestros alumnos.

Hemos visto hasta aquí como diferentes autores valorizan la importancia del arte espontáneo en nuestra posmodernidad como un medio posible de creatividad y aprendizaje. Siendo la población estudiantil adolescente la que con frecuencia utiliza este tipo de lenguaje visual entre ellos se destaca el lenguaje del grafiti. Para ello, pasamos a continuación a desarrollar algunos puntos específicos de este arte urbano.

CAPÍTULO III

Grafiti

Recorrido histórico y conceptualizaciones

Para el presente trabajo será necesario además conceptualizar la comprensión de las manifestaciones pictóricas denominadas grafiti. La diversidad de esta forma creativa no oculta los numerosos rasgos comunes que hacen de ella una verdadera unidad de creación artística, en lo que a sus valores expresivos y técnicos se refiere.

Debemos tener en cuenta constantemente la *naturaleza críptica del grafiti*, como dice, De Diego (1997) en su estudio sobre las culturas urbanas. Producido este, por un grupo humano caracterizado en un espacio urbano, cuyos miembros se reconocen entre sí por su actividad más o menos clandestina en el espacio público.

El sociólogo Maffesoli (2009), refiere que este aspecto más desconocido u oculto del grupo, es donde el grafiti muestra una riqueza amplia de significados y variables que la mirada distante o indiferente, no puede apreciar ante lo desconocido de los códigos gramaticales y semánticos que llevan implícitas estas formas. Áreas de estudio como la antropología urbana, pudiendo mencionar a Hannerz (1969) y Castells (1986), han permitido incorporar la formación de nuevos parámetros culturales en el seno de las grandes ciudades occidentales. De acuerdo a la historia, sabemos que el grafiti nace como expresión gráfica del amplio movimiento cultural hip hop, en el que la afirmación de lo individual se confunde con la del grupo en el marco de los barrios populosos y degradados de las grandes ciudades occidentales.

De acuerdo a su etimología, podemos llamar pintada, grafito o grafiti (las dos últimas del italiano *graffiti*, *graffire*, y éste a su vez del latín *scariphare*, ‘incidir con el *scariphus*’, estilete o punzón, con el que los antiguos escribían sobre tablillas) a una modalidad de pintura libre, destacada por su ilegalidad, generalmente realizadas en espacios urbanos. Su origen se remonta a las inscripciones que han quedado en paredes desde los tiempos del Imperio romano, especialmente las que son de carácter satírico o

crítico. Para denominar estas inscripciones de época arqueológica es más frecuente el uso de la palabra «grafito».

Buscando las raíces de la palabra, transcribimos a continuación lo referente a la misma, obtenido desde wikipedia y del diccionario de lengua española, del italiano, *graffiti*, plural de *grafito*, que significa ‘marca o inscripción hecha rascando o rayando un muro’ y así llaman también arqueólogos y epigrafistas a las inscripciones espontáneas que han quedado en las paredes desde tiempos del Imperio romano. El arqueólogo Garrucci, divulgó el término en medios académicos internacionales a mediados del siglo XIX. El neologismo se popularizó y pasó al inglés coloquial al usarse en periódicos neoyorquinos en los años setenta.

Por influencia de la cultura estadounidense, el término se popularizó en otros idiomas, entre ellos el castellano. Curiosamente, aunque el término *graffiti* ha pasado a muchas lenguas, en italiano se emplea el término de origen inglés *writing* para referirse a los grafitos de estilo hip-hop, ya que *graffiti* se deja para su sentido original. Entre los hispano hablantes es habitual oír *graffitis*, en plural, porque, aunque en la lengua de origen el término ya esté en plural, no se considera de este modo el calco.

El *diccionario panhispánico de dudas* de la Real Academia Española recomienda el uso de la palabra grafito. Admite como válido el uso de graffiti en singular, y de grafitis en plural, aunque recomienda usar la palabra «grafito» y «gráficos» para su plural, que son las versiones castellanizadas de grafito y graffiti, respectivamente. Recomendaba también que, cuando se trate de un texto o dibujo pintado y no rascado ni inciso, se utilice el término "pintada", aun aceptando la castellanización de graffiti a « graffiti », se sugiere evitar el uso de graffiti, ya que en español no existe la grafía "ff".

Sin embargo, los propios grafiteros, además de muchas de las referencias editoriales, los medios de comunicación, páginas web, dispositivos y revistas especializadas utilizan la acepción italiana *graffiti* para referirse al grafito tanto en su acepción de movimiento cultural y artístico como a las propias pintadas. La costumbre de escribir el propio nombre en propiedades y lugares públicos es antiquísima.

En arqueología se utiliza el término «grafito» o *graffiti* (del italiano) para referirse a este tipo de inscripciones realizadas sobre muros, generalmente estucados, así como a los

letreros arañados sobre cerámicas (habitualmente para marcar la propiedad). No se refiere a las realizadas por el autor de un monumento, sino a las que otros hacen posteriormente sobre el edificio muestran los mensajes, dibujos y calendarios realizados por los presos.

Entre los romanos estaba muy extendida la costumbre de la escritura ocasional sobre muros y columnas esgrafiadas y pintadas, se han encontrado múltiples inscripciones en latín vulgar: consignas políticas, insultos, declaraciones de amor, etcétera, junto a un amplio repertorio de caricaturas y dibujos en lugares menos afectados por la erosión, como en cuevas-santuario, en muros enterrados, en las catacumbas de Roma o en las ruinas de Pompeya y Herculano, donde quedaron protegidos por la ceniza volcánica. De época moderna se conocen también ejemplos, hechos por marineros y piratas que en sus viajes, al pisar tierra, dejaban sus iniciales o sus seudónimos marcados sobre las piedras o grutas, quemando un trozo de corcho¹.

Continuando con el recorrido histórico y tomando aportes de la investigación propuesta por Beltrán (2012), quien refiere que dentro de la genealogía moderna del grafiti juvenil, los más difundidos fueron los grafitis de peso político, del Mayo francés y los grafitis neoyorkinos que comenzaron a tener auge en los años setenta. Tal como refiere, Gari (1985), el grafiti como práctica juvenil urbana tuvo un doble origen: Norteamérica y europea. Gari distingue entre el grafiti francés de palabras y el grafiti de imagen. Por una parte, el grafiti de los jóvenes estudiantes de la Sorbona era un grafiti ingenioso académico popular con un contenido filosófico y político propio de la ilustración, inspirado en la defensa de los derechos civiles políticos y sociales, y recuperaba en un sentido humorístico, el culto a la naturaleza y a los sentidos. El grafiti del 68' no se interesaba por la imagen sino por las palabras. Luego éste pasó rápidamente del soporte mural al editorial, con lo cual adquirió eficacia en la divulgación. Algunos grafitis alusivos al Mayo francés combinaban juegos poéticos con una finalidad política, por ejemplo: “Queda estrictamente prohibido prohibir” (Ley del 13 de Mayo de 1968). En tanto, el grafiti estadounidense tuvo como precedente más importante su utilización por parte de

¹ Información disponible en <https://es.wikipedia.org/wiki/Grafiti>

los gangsters durante los años 50. Era una práctica territorial que además perseguía objetivos de intimidación. Posteriormente, a fines de los sesenta y principios de los setenta, el grafiti comenzó a transformarse en otro tipo de actividad cultural juvenil. Algunos jóvenes identificados con el movimiento de hip hop (“writers”) y pertenecientes a bandas marginales de adolescentes en Nueva York, iban escribiendo sus nombres o apodos (Tags) junto al nombre de la calle donde vivían.

Fue el joven portorriqueño “Taki”, quien inicio con ello, escribiendo su apodo y el número de su casa “138” en la ciudad de Nueva York. Estas inscripciones equivalían a una firma personal que marcaban territorio. Poco a poco se fueron transformando y elaborando plásticamente con elementos del hip hop, break dance, rap, en grafitis murales.

En Paris, el grafiti tuvo una intencionalidad crítica en lo social y cultural, mientras que el grafiti americano concibió más un sentido de apropiación territorial y de autoafirmación en la identidad colectiva, incluso se preparaban sofisticados mecanismos para evitar que otros pudieran imitar o destruir los tags. Según Castleman (1982) estas escrituras nos hablan de verdaderas ceremonias de iniciación y de afiliación a un grupo o banda (gang). Pues los grupos establecían sus propios códigos de escritura y de lectura accesibles a los mismos integrantes de la banda. Los jóvenes neoyorkinos podían así conformar una comunidad emocional que contrarrestaba el anonimato de las grandes ciudades.

Los grafitis antiguos comparten algunas características de los grafitis modernos (1960-1970). En primer lugar el carácter paródico que aún subsiste en los grafitis modernos con leyendas ingeniosas. Entre los más difundidos se encuentran los mencionados anteriormente grafitis sobre los disturbios del “Mayo Francés” en 1968. Estos grafitis comparten como en un epigrama (género literario cultivado en la antigüedad en forma de composición poética breve que expresa un solo pensamiento ingenioso o satírico con gran precisión y agudeza.

Epigrama en griego antiguo significa «sobre-escribir» o «escribir encima») su composición en dos partes, una primera de expectación y una segunda de explicación

que genera en recepción un sentido contrario al esperado, lo que da lugar al efecto de lo cómico o irónico. Generalmente estos grafitis parodiaban las normas convencionales y lo establecido en el lenguaje oficial.

En la segunda mitad del S XX estas inscripciones comenzaron en Occidente a relacionarse con el protagonismo de distintas culturas juveniles. Especialmente los grafitis de firma, personales o colectivos y los grafitis con agregado de imágenes en una versión hip hop, derivada de los grafitis afro-americanos, neoyorkinos. Las producciones se extendieron en el espacio público y se caracterizaron por su carácter efímero y condición anónima. El grafiti se convirtió en uno de los medios del protagonismo juvenil, a través del cual los jóvenes intentaron cobrar visibilidad a mediados del S XX.

Actualmente, estas prácticas son más audiovisuales, aunque la relación con los medios y el grado de visibilidad que logran por esta vía son inestables. El desplazamiento de lo letrado hacia lo audio visual se evidencia en el carácter dialógico y conversacional evidente en el grafiti. Este es un rasgo que acerca al grafiti a la oralidad y a las formas discursivas breves o simples como los refranes, lemas o proverbios.

En América latina y con posterioridad a los años noventa, hay momentos de la vida social en los que el grafiti se utilizó como medio de protesta popular. Encontramos también, que a fines de los ochenta y principios de los 90' la cultura juvenil fue perdiendo en gran medida su carácter contestatario y adquirió un carácter más cínico y resignado frente al sistema. Se generaron así, más bien políticas de resistencia cultural que de rebelión. Como refiere, Jameson (1991), el arte crítico o político en la actualidad, y podríamos agregar- del grafiti- en el período llamado posmodernismo, en el capitalismo tardío fue perdiendo la capacidad de ruptura y el horizonte utópico de las vanguardias. Las características de rebelión fueron subsumidas como una prolongación de la cultura de la imagen y del simulacro, y el principio crítico se fue debilitando en su historicidad, transformándose en una cultura de lo efímero, e integrando las formas de poder que antes atacaba.

Va surgiendo una terminología con un lenguaje propio, siendo necesario un

conocimiento para la comprensión adecuada de las nuevas formas del arte contemporáneo, con iconos autóctonos, que muy probablemente estén marcando las pautas de lo que será la producción artística del siglo XXI (Monreal, 1996). La palabra grafiti es utilizada actualmente para referirse a cualquier escritura mural (wall writing), imágenes, símbolos o marcas de cualquier clase y en cualquier superficie, sin importar la motivación del escritor (Gadsby, 1995).

La palabra grafiti es relativamente moderna, refiere García Aguirre (2010), pues aparece recién en diccionarios y enciclopedias durante el siglo XIX. Mencionando a toda inscripción o representación gráfica, sea textos, dibujos, símbolos, signos, entre otros; realizados de forma espontánea y anónima en un lugar público no predispuesto para tal fin. Caracterizándose por una expresión no institucional, transgresora y ligada al espacio urbano. Frecuentemente se visualizan dos tipos de grafitis: el grafiti de palabras o de leyenda, donde predomina el componente verbal con textos creativos, ingeniosos, directos, cortos e impactantes; y el grafiti de imagen, pictórico o mural, con predominio de forma e imagen plástica. Los rasgos distintivos del grafiti se pueden enumerar: anonimato, clandestinidad, transitoriedad, espontaneidad, carácter dialógico y empleo de ciertos recursos característico como síntesis, ironía, hipérbole, entre otras.

Estos rasgos aparecen explicitando posteriormente en este trabajo, sobre todo cuando veamos caricaturas y grafitis. De esta manera, podemos referir que en el presente trabajo, el término grafiti, se va a referir a todas aquellas obras realizadas con distintos materiales: fibrones, fibras, correctores (*liquid paper*), sobre diversos soportes: paredes, bancos, sillas, cuadernos, entre otros, siempre relacionados con espacios públicos o semipúblicos, en nuestro caso la escuela.

Grafiti: significaciones y expresiones inesperadas

Las percepciones que el hombre tiene de su entorno suelen aparecer en cierta medida en los grafitis como indicadores de esquemas de representación de su universo. Francastel (1972) habla de la importancia de estos nuevos esquemas de representación, que se incorporan en los cambios artísticos y expresivos. Existiría como señalan Berger y Luckmann (1968), una construcción social de la realidad. Esta perspectiva del hecho

cultural urbano dirige su atención hacia los efectos homogeneizadores de la cultura urbana y elabora el análisis a través de la estructuración de la sociedad.

El mundo del grafiti emplea constantemente una comunicación invertebrada con otras manifestaciones y expresiones culturales muy diversas, reacciona peculiarmente a un entorno social hostil, desvinculándose hasta en la más modesta de sus obras de la existencia de núcleos de articulación y estructura. Eliminar su diferencia, sacándolo de la marginalidad, para atraerlo al centro de canonización académica, puede ser un error, pero es a su vez, una necesidad en la que el enfoque sociológico del arte nos es muy útil.

Este enfoque del arte es una herramienta necesaria para comprender exactamente las nuevas y mutables condiciones en las que los procesos creativos y expresivos actuales nacen y se desarrollan. Cabe la investigación sobre los valores semióticos y de comunicación de las obras, del análisis de sus elementos formales tomados como parte de un conjunto de significados y mensajes interpretables y comprensibles para saber cómo y porqué la obra comunica algo y con qué intensidad (Eco, 1975: 46). De esta manera, Umberto Eco, cualifica la naturaleza del grafiti como un texto estético, abriendo posibilidades metodológicas que suscita el texto estético para la aplicación de estrategias y el fortalecimiento del proceso escrito de los estudiantes.

La comunicación de los estudiantes de secundaria cobra una gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo en el área del lenguaje, sino en las demás áreas del conocimiento. La escritura, como una de las habilidades y actividades discursivas que más preocupa a los agentes de la escuela, se convierte en un objeto de investigación sobre el cual el quehacer pedagógico del docente se pone en juego. Dentro de estas investigaciones sobre composición escrita en la escuela, resultan llamativa la producción de textos estéticos, refiere Correa Neira (2015), entre ellos el grafiti, textura que circula de forma silenciosa en el entorno físico de la escuela, del barrio o de la ciudad, y que ha sido objeto de preocupación por parte de la semiótica cultural y urbana, pero no tanto por la pedagogía.

En la actualidad, el grafiti ha tenido una evolución a nivel urbanístico, lo que genera

una agudeza estética en su diseño y elaboración. Esto ha permitido el tránsito paulatino al arte callejero. En sus dimensiones podemos observar un equilibrio entre la semiología del grafiti y la naturaleza del arte mismo, expresada en su composición, color, forma, espacio y estableciendo un diálogo constante con el entorno. De otro lado, el sentido de clandestinidad y persecución se diluyen para dar cabida a una aceptación en el imaginario colectivo urbano sin perder el derecho a la libertad de expresión y la plurisignificación que implica el grafiti a nivel histórico y social. Estando la pared en blanco siempre se convertirá en un deseo irresistible para quienes desean dejar huella con su grafiti (Silva, 2013 citado por Correa Neira).

Ausubel (1983), nos habla de los aprendizajes significativos y la secuenciación de contenidos, el refiere a la significatividad lógica y la psicológica, esta es relativa al individuo que aprende y depende de sus representaciones anteriores. En tanto que la significatividad lógica, es inherente a un determinado material de enseñanza y se debe a sus características intrínsecas. Y lo encontramos cuando los contenidos pueden relacionarse de manera substancial (no arbitraria) con las ideas correspondientes a la capacidad humana de aprendizaje y a un contexto cultural particular (aquel en donde se produce el aprendizaje).

Acercándonos a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela, agrega Correa Neira (2015), se podría considerar el grafiti como un texto estético, que en el buen sentido de la palabra, contiene una riqueza importante en su sintaxis, semántica y pragmática, ya que a nivel semiótico y discursivo plantea un análisis profundo de implicaciones sociales y culturales de quien y para quien lo produce. Tradicionalmente, se ha atribuido al docente el rol de narrador, considerando que el relato constituye la materia prima de la enseñanza, por la cual el trabajo docente cobra sentido, pero cómo narrar sin haber escuchado anteriormente. Desde este interrogante, es que se recupera la mirada como escucha inquieta del docente ante los grafitis áulicos que se le presenta de forma espontánea como textos creativos.

En términos de Vigotsky (1964), grafiti como texto creativo comparte claramente una perspectiva sociocultural, contribuye en forma amplia, a rescatar esa plurisignificatividad del lenguaje en sus diferentes funciones y promueve un proceso cognitivo e interactivo de la escritura como es expresada en la perspectiva

psicosociocultural de Cassany. Desde la perspectiva semiótica definimos como “prácticas de escritura” al conjunto de reglas o relaciones que el discurso efectúa para nombrar, analizar, explicar y clasificar distintos objetos sociales y culturales, que al mismo tiempo dan cuenta de sus condiciones de aparición histórica.

En este sentido, la posibilidad de trabajar con la noción de experiencia estética nos ofrece, en parte, el resultado de una larga reflexión en torno a lo bello, la admiración, el gusto y la creación pero más significativamente en la derivación hacia la suspensión de la determinación normativa inherente a la creación de formas (Mier, 2007), derivación que en el contexto de este trabajo resulta sumamente relevante.

Si hablamos de suspensión de determinación normativa inherente a la creación de la formas en el arte, nos abre otro abanico de posibilidades, para empezar a pensar en lo que estaría fuera de la norma, fuera de lo esperable, fuera del curriculum o sea lo extra-curricular. Es allí, en este lugar donde no se encuentra la forma ni el texto conocido, donde surge la duda, la pregunta a lo inesperado fuente de creatividad. Pudiendo retomar en conjunto a estas ideas, la investigación realizada por Elisondo, Donolo, 2012; titulada *Docentes inesperados y creatividad*, en donde se comprende cómo el terreno de lo inesperado, lo novedoso, lo extraño y lo impredecible es propicio para el despliegue de la creatividad en contextos de educación. Los objetos extraños o fuera de contextos promueven la participación, la curiosidad, la motivación y la búsqueda de interpretaciones nuevas y modos particulares de resolver las tareas educativas propuestas.

Consideramos que los grafitis están allí en el aula como mini creatividades término propuesto por Kaufman y Beghetto (2007. En Elisondo y Donolo, 2012), para que el docente en conjunto con los alumnos puedan utilizarlo como fuente de nuevos aprendizajes vinculantes a la realidad socio-cultural de cada grupo áulico con los que se pueda construir procesos creativos innovadores ante los diversos temas de interés.

Es decir, si bien los grafitis, no son objetos extraños ni inesperados en los contextos áulicos, si se convierten en objetos extraños e inesperados en el momento en que antes de ser borrados, adquieren un uso y significado distinto a los habituales, es decir, son observados, analizados e interpretados con nuevas miradas individuales como grupales en conjunto docentes con alumnos, adquiriendo un medio potencial, fuente de nuevos

significados dentro de todo proceso del cognoscitivo.

Estos investigadores mencionados anteriormente, Kaufman y Beghetto (2007). En Elisondo y Donolo, 2012), plantearon el modelo de las cuatro creatividades, a saber *creatividad con mayúsculas*, corresponde a aquellos creadores reconocidos socialmente por sus productos, la *creatividad con minúsculas*, serían aquellos procesos creativos cotidianos que se realizan en diferentes contextos, la *pro-creatividad*, sería la creatividad que supone cierto grado de conocimiento y experiencia en algún área, la *mini-creatividad nombrada anteriormente*, correspondería interpretaciones nuevas como personales de experiencias, acciones o eventos.

Perspectivas teóricas relevantes

De acuerdo a las perspectivas teóricas vistas anteriormente, resulta complejo realizar una síntesis de los contenidos teóricos propuestos por diferentes investigadores que abordaron la temática que hoy nos congrega. Pero no podemos dejar de mencionar algunos ejes que estructurarán nuestro proceso indagatorio, uno de ello, es la importancia de la creatividad en el ámbito educativo. Considerando la misma, como una capacidad que permite al alumno mejores niveles educativos, un bienestar saludable y social. Se considera para la pedagogía del S.XXI la necesidad de una revolución educativa, propuesta en fomentar como orientar la capacidad creativa de los alumnos en todos los niveles del sistema educativo.

La mayoría de los investigadores en el campo creativo consideran el arte como medio potencial de expresión y comunicación. También, están de acuerdo que el arte no se encuentra solo en las galerías o en los museos, que es posible encontrarlo en contextos diversos como puede ser lo urbano y lo escolar. Fomentar la participación de actividades artísticas en nuestros alumnos genera oportunidades de ser, crear y transformar la realidad.

Al considerar estos investigadores la creatividad como un camino para la transformación educativa, se comprende que es un espacio amplio e interdisciplinario que lo abarca;

en ellos encontramos aportes desde diferentes líneas conceptuales para seguir trabajando en conjunto y poder llevar en concreto a las aulas este nuevo desafío. Se cuenta entonces con la ayuda no solo de la psicopedagogía, sino también la psicología dinámica o la psicología positiva, la antropología o la sociología como el arte en general.

Dentro de lo específico al objeto de estudio del presente trabajo, los grafitis como textos inesperados, consideramos sumar a la mirada creativa de los mismos, aportes de investigadores que han referido a ellos como un lenguaje social que no corresponde a nuestra época actual sino que tiene una larga historia quizás para algunos teóricos desde las primeras impresiones como pictografías rupestres, pues, el hombre siempre ha sentido la necesidad de dejar impresa una huella, una marca propia que dé cuenta de su existencia como ser en el mundo y como ser social perteneciente a un grupo que relata las vivencias cotidianas que le preocupan o que lo engloban.

De esta manera, para muchos investigadores sobre grafitis, su preocupación no es solo la de componer un texto que acompañe cientos de fotografías, sino la de establecer una pauta común de estudio como análisis de factores culturales, educativos, políticos y artísticos que generalmente han pasado desapercibidos en la historia oficial de las formas o sea dentro del arte socialmente conocido o aceptado.

Ahora bien, nuestro recorrido se centralizará en los procesos creativos e inesperados que nos facilitan los grafitis dentro de las aulas, en ello, también se han detenidos algunos investigadores que nos señalan la importancia del grafiti, como una práctica discursiva cuya característica más relevante es la comunicación que toma como espacio de escritura un lugar que no está destinado a ser escrito o pintado, como sería el aula en nuestro caso. Estos teóricos, señalan que algunas prácticas de escritura escolares situadas en las márgenes de lo permitido por los dispositivos escolares han sido menos estudiadas. Por tal motivo, manifiestan la importancia de recuperar nuevas prácticas de escritura que arrojen información significativa acerca de otras maneras de escritura y de dialogar en distintas esferas de lo público.

Esto se comprende cuando se analizan los grafiti como objetos propios de la cultura

juvenil y como prácticas de escritura que expresan el pensar y el sentir de nuestros jóvenes alumnos. Entonces estos teóricos, recuperar los grafitis, como *prácticas de escritura* o sea conjunto de reglas o relaciones que el discurso efectúa para nombrar, analizar, explicar y clasificar distintos objetos sociales y culturales, que al mismo tiempo dan cuenta de sus condiciones de aparición histórica.

Dentro de las ideas centrales de investigaciones sobre grafitis en las escuelas se señala que existe un curriculum oficial escrito en la lengua legítima escolar junto a otro curriculum oculto escrito sobre todo por los alumnos. Puesto de manifiesto, este curriculum oculto, en una gran variedad de prácticas que ha sido objeto de preocupación por parte de la semiótica cultural y urbana, pero no tanto por la pedagogía. Se reafirma también, que el grafiti se puede leer como un texto estético que posibilita la expresión y el discurso crítico de la vida urbana y social cargada de emociones, necesidades, luchas políticas, económicas y morales. Por tal motivo, se puede utilizar como estrategia metodológica cualificando su mirada crítica de la realidad que los circunda.

Hemos visto hasta aquí, un conjunto de investigadores que nos han aportado avances en vinculación al tema. Siendo importante contar con un marco teórico que nos delimite algunos conceptos que aparecer en nuestros análisis a partir de los datos arribados de acuerdo al diseño metodológico implementado. Por tal motivo, los conceptos de creatividad fundamentados por diversos autores, que consideran a la misma como una capacidad presente en todos los sujetos no solamente en el ámbito de las artes o como privilegio de algunos pocos, será entonces, un eje central de nuestros análisis posteriores, el comprender la creatividad como una capacidad universal. Sumado a la importancia de considerar a la educación en el arte como parte de un desafío de nuestro siglo, manifiesto a su vez en las metas 2021 impulsada por la OEI, dentro de las cuales se encuentra la propuesta denominada “Educación artística, cultura y ciudadanía”.

También, se estudiará a los grafitis en su transcurrir histórico como los alcances actuales de los mismos en la educación, propio a contextos inesperados o no permitidos, sus significatividades dentro de la institución educativa tanto para los alumnos como para los docentes. Para ello, será necesario partir desde una pedagogía crítica y una didáctica reflexiva donde se contempla la

multidimensionalidad de las situaciones de clase. Lugar donde interactúan docentes, alumnos, objeto de conocimiento en contextos lingüísticos, mentales y situacionales como un modelo de enseñanza particular, donde el objeto de conocimiento se construye conjuntamente.

Recuperamos esta propuesta de diálogo e interacción pedagógica, considerando que los grafitis áulicos están allí con todo su potencial para generar una mirada, una pregunta que habilite al dialogo como medio potencial hacia el encuentro pedagógico necesario para la producción de conocimiento como a la transformación. Estos fundamentos de una pedagogía transformadora y dialógica, son los que enmarcan las lecturas teóricas de nuestra tesis vinculante a los grafitis en el ámbito educativo.

Cerramos de forma provisoria este capítulo, pues, retomaremos permanentemente en nuestros análisis estos conceptos seleccionados como estructurales a nuestra tesis. Permitiéndonos, abrir el paso siguiente dentro del proceso de la investigación al ámbito metodológico específico al trabajo de campo realizado.

TRABAJO DE CAMPO

CAPITULO IV

Decisiones Metodológicas

Diseño seleccionado

En este apartado correspondiente al trabajo de campo, nos detendremos en las decisiones metodológicas tomadas, para luego desarrollar los resultados hallados con sus respectivos análisis. Se partió de un *diseño metodológico flexible*, que nos permitió contar con una postura abierta, sin restricciones teóricas que impidan el surgimiento inductivo de ideas o pensamientos. Esta antesala, nos permitió arribar entonces a la preparación del diseño y propuesta metodológica seleccionada.

El presente trabajo corresponde a una *investigación de tipo cualitativa, emergente e inductiva*, o sea que parte de un diseño flexible. De esta manera, durante el transcurso de la indagación, el investigador puede estar abierto a lo inesperado, puede modificar sus líneas de investigación y los datos a recabar en la medida que se progresa en el estudio.

Esta flexibilidad se propicia, además, porque los conceptos utilizados en el contexto conceptual solo sirven de guía, pero no delimitan o remarcan por anticipado la realidad. Es por esta razón que, si bien el concepto utilizado mapea relaciones o características, se presenta la posibilidad de modificarlos o superarlos desde el principio de la investigación (Mendizábal, 2009). Desde el comienzo de la investigación se dan conjuntamente, la recolección de datos, el análisis, la interpretación, la teoría; esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos (Blumer, 1982).

El abordaje de esta investigación cualitativa se realizará con *metodología correspondiente a un enfoque etnográfico*. La etnografía como metodología de investigación está directamente vinculada con el campo de las ciencias sociales. Al respecto, Amegeiras (2006), refiere que la etnografía basada en la observación participante, como en la relevancia del trabajo de campo y la búsqueda del

conocimiento del punto de vista de los sujetos del investigador abren nuevas posibilidades para el conocimiento de la realidad social. Dicho autor, agrega al respecto, que la raíz de la etnografía es la preocupación

por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender, en nuestro caso, será comprender el significado de los grafitis como textos inesperados en las aulas para nuestros alumnos y docentes.

Dado que una de las características de la investigación cualitativa es estudiar lo social en el terreno y considerar central el trabajo de campo, garantizar el acceso al mismo fue fundamental para la concreción del estudio. De esta manera, en etnografía, las decisiones sobre el diseño no se basan solamente en criterios teóricos y metodológicos, sino que es necesario tener en cuenta también aspectos prácticos vinculados con la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994 citado en Amegeiras 2006).

Entonces, descripción, comprensión de significados de las acciones y sucesos presentes en las aulas, con el requerimiento en forma y acorde al punto de vista o perceptivo de quienes la viven, será el tipo de apreciación clave tenida en cuenta en esta investigación. Siendo la metodología propuesta para el presente estudio una *investigación cualitativa de tipo etnográfica con estudio de casos*, se realizó un estudio preliminar de carácter exploratorio, sobre los alcances educativos y las percepciones de jóvenes, docentes y no docentes que comparten estas expresiones gráficas espontáneas en las aulas del establecimiento escolar.

Escuelas seleccionadas y participantes

Se seleccionaron dos establecimientos educativos públicos de nivel medio de la provincia de Córdoba: uno con orientación artística y otro con orientación en ciencias sociales. Ambos colegios son mixtos se encuentran en barrios aledaños al centros de la ciudad y la población que asiste a los mismos son chicos de clase socioeconómica media baja.

El colegio con orientación artística presenta una dinámica institucional más abierta, tanto en relación a la indumentaria de los alumnos, donde cada alumno va vestido de

forma informal, con el estilo libre en peinados como accesorios en su cuerpo. También, observamos esta dinámica más flexible en la organización de los espacios áulicos, las actividades dentro de las mismas como en la relación entre alumnos y profesores.

En tanto que el colegio con orientación en ciencias sociales, se observa un mayor cumplimiento de reglas, con presencia más estable en la pautas acordadas por el equipo directivo, sea en la indumentaria, como disposición de bancos y lugares donde sentarse, actividades pedagógicas y demás.

En esta investigación colaboraron alumnos, docentes y no docentes (porteros, personal de limpieza, bibliotecarios, preceptores, entre otros) que participaron como autores y/o espectadores de grafitis escolares en ambos establecimientos. Los alumnos que participaron fueron de cuarto y primer año en ambos establecimientos educativos.

Las posibilidades de acceso al campo para realizar el estudio y la viabilidad de establecer un vínculo apropiado con los entrevistados fueron óptimas, pues, en ambos colegios donde se realizó el siguiente estudio, hubo apertura desde la dirección a la investigación y contamos con orientaciones específicas en arte como en comunicación vinculante con los ejes de este proyecto.

El análisis de esta información nos permitió captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva de los sujetos como del grupo estudiado. Toda la información partió de la actitud naturalista del investigador al abordarse en su trabajo de campo, interaccionando con docentes y alumnos en su propio ambiente. El campo se transforma en un referente empírico de la investigación, sin embargo en cuanto tal es el resultado de una construcción llevada a cabo por el propio investigador y sus informantes (Guber, 1991: 84).

A su vez, se dejará constancia de que la relación será ética, no se dañará ni perjudicará a los entrevistados ya sea en el transcurso del estudio o en el momento de la publicación de los resultados. El proceso de investigación y comunicación de resultados se realizará siguiendo los lineamientos éticos para el trabajo científico en las ciencias sociales, se preserva el anonimato de los participantes y los datos son tratados de manera confidencial.

Instrumentos utilizados

Los medios utilizados para recolección de datos fueron: registro fotográfico, entrevistas y cuestionarios. Las técnicas usadas para recolectar la información partieron de una observación no participante y participativa en el trabajo de campo, se realizaron como mencionamos anteriormente entrevistas, entrevistas a informantes claves como la administración de los cuestionarios. El modo en que realizó el análisis de la información, en forma preliminar y de acuerdo con el propósito enunciado, fue a través de una descripción e interpretación de los resultados obtenidos. Entendiendo que los resultados son un primer acercamiento al interrogante planteado.

Para poder cumplimentar con los objetivos propuestos en esta investigación en primer lugar como mencionamos anteriormente, se realizó en el marco del trabajo de campo, un registro gráfico como fotográfico de los diversos grafitis hallados en las escuelas observadas, detallando y diferenciando aquellos grafitis presentes en los espacios comunes a la escuela como aquellos propios dentro del aula. Este registro fotográfico permitió analizar el contenido predominante, formas y técnicas utilizadas, espacios o lugares preferentes de los grafitis.

Se fotografiaron durante unos diez meses los grafitis que se encontraban en las aulas de las escuelas seleccionadas, luego se realizó una etapa de selección y clasificación de los mismos de acuerdo a las categorías que fuimos construyendo en el proceso. Se contabilizaron 220 registros fotográficos (RF) totales, 187 (RF) se encuentran en anexo grabados en formato de CD en el sector anexo de esta tesis y en el sector índice de fotográficas, se encuentran las que fueron seleccionadas y figura copia en el cuerpo de esta tesis.

Para esta tarea de observar, seleccionar y fotografiar, será sumamente importante tener en cuenta el planteo etnográfico, que supone una clara distinción entre lo que podemos denominar como la capacidad de ver y la disposición a “mirar”, según, refiere Laplantine (1996), diferencia que requiere de un aprendizaje, donde más que mirada rigurosa, se necesita una mirada flexible, sensible a lo diverso, atenta a lo inesperado e imprevisto pero que está presente en lo cotidiano.

Se sumó a los datos obtenidos, un cuestionario semiestructurado a completar tanto por los alumnos como por los docentes, en busca de encontrar significantes como significados vinculantes de acuerdo a las percepciones de los diversos actores intervinientes en el ámbito educativo, interrogando sobre alcances educativos posibles de los mismos. El ejercicio del diálogo, encuentra en la entrevista no directiva el instrumento clave, no tanto como herramienta indispensable para recabar información, sino como la mediación fundamental para el encuentro con el otro.

Se han administrado cincuenta y cinco cuestionarios entre ambos colegios. La muestra seleccionada corresponde a alumnos cursante de primer y cuarto año, turno tarde como mañana. La selección de los cursos se hizo por conveniencia, en función de los espacios curriculares que me encuentro a cargo como docente.

Ante de la administración del cuestionario, se explicito los motivos de la investigación y los alumnos que completaron el mismo, fueron aquellos que voluntaria e interesadamente quisieron responder de forma colaborativa. La muestra de alumnos entre primer y cuarto año, nos permite con sus diferencias madurativas tener una mayor amplitud en la variabilidad posible de respuestas.

Este cuestionario se administró al principio en un grupo de diez alumnos como estudio piloto, midiendo la adecuada comprensión en la formulación de cada pregunta, la coherencia entre ellas y la claridad entre los interrogantes planteados por la investigación, luego se realizaron los ajustes necesarios (Se adjunta en anexo el modelo de cuestionario administrado).

Finalmente, se triangularon los datos obtenidos con entrevistas personales realizadas a aquellos espectadores como alumnos que se reconocen autores de estas expresiones gráficas para lo cual, se seleccionó dentro de la institución a informantes claves en pos de obtener con mayor precisión los motivos contextuales de estas expresiones.

Al respecto se enfatiza la importancia del informante como representativo de su grupo o cultura, alguien que está en condiciones de brindarnos información sobre aquello que conoce, un nexo fundamental a partir del cual es posible acceder a otros informantes. Distintas apreciaciones que enfatizan la relevancia de aquellos sujetos con los cuales entramos en una relación social, en un contexto espacio-temporal determinado

(Amegeiras, 2006) Dentro de los informantes claves se pensó en porteros, personal de limpieza, bibliotecarios, preceptores, que son espectadores más cercanos a espacios no convencionales donde suelen plasmarse estas expresiones gráficas espontáneas.

Ubicándolos a los informantes claves, en un lugar de privilegio por estar cerca de los alumnos y de sus producciones desde otro lugar que no es el del docente comprometido e involucrado con la enseñanza de una asignatura determinada, sino es quien está desde diferentes espacios y tiempos, acompañando a los alumnos en el aula, por lo cual, permite tener una mirada más amplia del alumno en la escuela mucho más allá de una asignatura de cuarenta u ocho minutos diarios.

En este momento de la investigación definiremos en cada caso los criterios de selección de los informantes claves, como también, la razón en la elección por uno o por otro, lo que permitirá establecer el rigor metodológico. Permitiendo al lector que pueda comprender e interpretar los resultados de la investigación. Recordemos, que los informantes claves son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de relaciones puede ayudar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información y a la vez les va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. Según, Taylor (1989) de acuerdo a la posición epistemológica y teórica del investigador, se puede referir a informantes claves o porteros, ambos términos derivados de la etnografía. Siendo el informante clave una persona capaz de aportar información sobre el elemento de estudio.

Considerando estos criterios de selección de los informantes claves entrevistamos a personal de limpieza de la escuela, pues, son aquellos quienes se encuentran en un lugar particular por la cercanía a los grafitis en tanto deben limpiar bancos, sillas y paredes. Los preceptores fueron a su vez, incluidos en estas entrevistas en profundidad, pues, desde su lugar cuenta con otro tipo de información impartida por los propios alumnos como por su cercanía al espacio áulico. También incluimos en estas entrevistas a alumnos reconocidos por sus pares como por ellos mismos como grafiteros.

Las entrevistas que se realizaron a estos informantes claves fueron de forma semiestructuradas o sea se partió de la guía de preguntas que contenían las inquietudes

presentadas en los cuestionarios administrados anteriormente a docentes como alumnos. Ofreciéndole a los entrevistados la posibilidad de expresarse libremente en el tema abriendo espacio a otros interrogantes como otras puertas de análisis.

La técnica de entrevistas semiestructuradas al presentar su carácter conversacional propio al interaccionismo simbólico, genera un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, tendiente a superar el mero intercambio formal como lineal de preguntas y respuestas (Díaz Martínez, 2004).

Procedimiento y análisis de los datos

El modo en que realizó el análisis de la información, en forma preliminar y de acuerdo con el propósito enunciado, fue a través de una descripción e interpretación de los resultados obtenidos. Entendiendo que los resultados son un primer acercamiento al interrogante planteado.

Una vez, realizado los registros anteriormente mencionados, se analizó la información obtenida en busca de determinar categorías que permitan establecer ejes de transferencia para pensar los alcances de los grafitis en el ámbito de la educación. Recordemos que de este análisis surgen primero los conceptos, y luego de un trabajo de abstracción las categorías conceptuales con sus propiedades y variaciones. Constantemente las nuevas ideas se confrontaron con los datos y de esta confrontación surgirán nuevas propiedades de las categorías conceptuales hasta llegar a una comprensión de la situación analizada. Para el análisis de los datos se utilizaron procedimientos de codificación abierta y axial y método de comparaciones constantes (Soneira, 2007).

Las entrevistas como las percepciones de todos los informantes dentro de esta investigación nos permitió contar con un aprendizaje vertebrado alrededor de la experiencia del encuentro y de la interacción con el otro. Una experiencia que supone el pasaje del monólogo al diálogo, en el que la presencia del otro demanda un ejercicio atento del

escuchar que antecede la reciprocidad del hablar. La experiencia dialógica, como constitutiva de la experiencia etnográfica, implica un posicionamiento y una actitud:

una actitud de escucha, un modo de ser que compromete al ser humano en su totalidad (Estermann, 1996 citado en Amegeiras 2006)

Por lo tanto, se intento reconocer reflexivamente los alcances educativos que puedan tener estas expresiones en busca de conocer aquellos temas o contenidos inesperados pero presentes en la escuela para ser pensados en conjunto favoreciendo la comunicación, la expresividad y los aprendizajes. La noción de reflexividad no solo requiere el reconocimiento de la capacidad del sujeto cognoscente de interpretar y generar conocimiento, sino que, fundamentalmente, implica el reconocimiento de la capacidad del sujeto conocido de hacer significativa la acción social y a la vez reflexionar sobre ella (Vasilachis de Gialdino, 1992).

De esta manera, esta etapa investigativa correspondiente a resultados y análisis, que pasamos a describir, contará con tres capítulos específicos donde se presentarán los resultados del trabajo de campo realizado, correspondiente primero al registro fotográfico, luego a los cuestionarios administrados tanto a los alumnos como a los docentes y por último la entrevistas realizadas a los informantes claves, cada campo de intervención metodológica tendrá su respectivo análisis, concluyendo con una síntesis integradora en cada uno de ellos.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

CAPITULO V

Registro fotográfico

Grafitis clandestinos

Para poder cumplimentar con los objetivos propuestos en esta investigación en primer lugar se realizó en el marco del trabajo de campo, un registro fotográfico de los diversos grafitis hallados en las escuelas observadas, detallando y diferenciando aquellos grafitis presentes en los espacios comunes a la escuela como aquellos propios dentro del aula. Este registro fotográfico permitió observar el contenido predominante, forma y técnica utilizada frecuentemente en los grafitis como aquellos espacios o lugares preferentes que suele utilizar el alumno para su realización.

Una vez, realizado este registro, se organizó y se clasificó la información obtenida en busca de determinar categorías que permitan establecer ejes de transferencia para pensar los alcances de los grafitis en el ámbito de la educación. Recordemos que de este análisis surgen primero los conceptos, y luego de un trabajo de abstracción, las categorías conceptuales con sus propiedades y variaciones. Constantemente las nuevas ideas serán confrontadas con los datos y de esta confrontación surgirán nuevas propiedades de las categorías conceptuales hasta llegar a una comprensión de la situación analizada.

En primer lugar, describimos dos modalidades de grafitis, aquellos que son evidentes y fáciles de ser observados de aquellos que poseen un lugar de lo clandestino o de lo no permitido. En esta primera categoría de distribución entonces diferenciamos entre aquellos grafitis clandestino de aquellos grafitis permitidos dentro del aula.

A partir de esta primera categoría de análisis detuvimos nuestra mirada en los grafitis clandestinos, que serían aquellos grafitis no permitidos dentro del espacio áulico, tanto por su contenido como por el lugar que ocupan en las aulas y los materiales utilizados para su realización. Tendientes a ser rechazados, borrados o ser indiferentes a su expresión. Sánchez, diferencia entre grafiti regulado y grafiti ilegal. El grafiti regulado es aquel que se realiza en espacios delimitados para este tipo de expresiones, contando con el permiso de autoridades o dueños de las paredes; en tanto que el ilegal,

es el que transgrede el espacio público llevándolo a la práctica en cualquier espacio sin autorización (Sánchez, 2010).

Desde este encuadre teórico que retoman otros autores, pensamos el grafiti clandestino como vinculante con el grafiti ilegal; en tanto, que el grafiti permitido tendría las connotaciones de ser el grafiti regulado, mencionado anteriormente por Sánchez. Términos que aparecerán en nuestra tesis con frecuencia al respecto de poder diferenciar aquello que es clandestino por no estar permitido en las aulas y con frecuencia ser negado, borrado o no visto por los docentes. En tanto, que el permitido tiene fines sobre todo decorativos que suelen no generar esta tensión interna al autor del mismo como del espectador.

El grafiti, entonces sería considerado de distintas maneras por los distintos observadores, pudiendo ser una imagen que representa transgresión como deterioro o bien, un elemento artístico como expresivo. La diversidad de apreciaciones de esta actividad hace necesario diferenciar entre los mensajes con contenido, elaborados a través de una técnica, y aquellos que se realizan con fines vandálicos o con el afán de dañar la propiedad pública o privada. Una parte de esta diferencia estaría en quiénes son los autores de dichas obras, su intención y sus fines.

La consideración de que los jóvenes son los principales generadores de este tipo de manifestaciones, muestra la necesidad de expresión, ya que a través de esto muchos alumnos usan su creatividad para sentirse mirados y reconocidos. La sociedad como la escuela, entonces tiene a su alcance un conjunto de mensajes que permiten conocer inquietudes, deseos, protestas y percepciones de los alumnos. Mendoza, cita en su tesis la opinión de Lima, acerca del grafiti, como una manifestación clandestina que intenta presentar públicamente nombres, hechos, ideas o sentimientos que se emiten a través de mensajes gráficos sobre una pared o muro. Se caracteriza por la rapidez y espontaneidad en su realización. Una de las ideas de estos autores es que la falta de espacios de expresión produce una regresión cultural hacia épocas primitivas (Mendoza, 2011).

Como se señala anteriormente el grafiti no solamente se lleva a cabo clandestinamente, puede realizarse de manera legal. Éste se caracteriza por tener una mayor dedicación y

el empleo de más tiempo para dibujar y pintar, en busca de una mayor estética y, como su nombre lo dice, es legal al obtener permiso para pintar, y es considerado como arte (Díaz y Villagrán, 2010).

En tanto que, la extensión del grafiti ilegal requiere una regulación, pues es una problemática que afecta el paisaje visual. Continúa el autor manifestando, que la realización del grafiti ilegal en los espacios urbanos genera contaminación visual, percepción de inseguridad, gastos en la reparación del daño y en general una mala imagen de las ciudades o de cualquier lugar en donde se lleve a cabo.

Es importante subrayar que la figura como tal de grafiti no está sancionada, lo que se castiga es la acción; refiere Silva, es decir, el daño en propiedad ajena es lo que está legislado como un delito del fuero común. En ese sentido, la mirada de algunas personas hacia los jóvenes que hacen grafiti, ha sido sinónimo de violencia, delincuencia, vandalismo o drogadicción, existiendo de antemano una continua estigmatización y rechazo social, hacia los jóvenes que lo realizan (Silva, 1987).

Como se comentó anteriormente el grafiti clandestino, es aquel que se realiza sin permiso. Los grafiteros ilegales actúan rebeldemente porque los motiva la idea de romper con lo impuesto por las normas y aquello que representa autoridad o institución. Aunque, a manera de paradoja, se ha observado, que esta actitud de trasgresión solo es para mostrar su habilidad y audacia frente a los demás escritores de grafiti, donde el fin que persiguen alcanzar es el prestigio y/o la rivalidad simbólica.

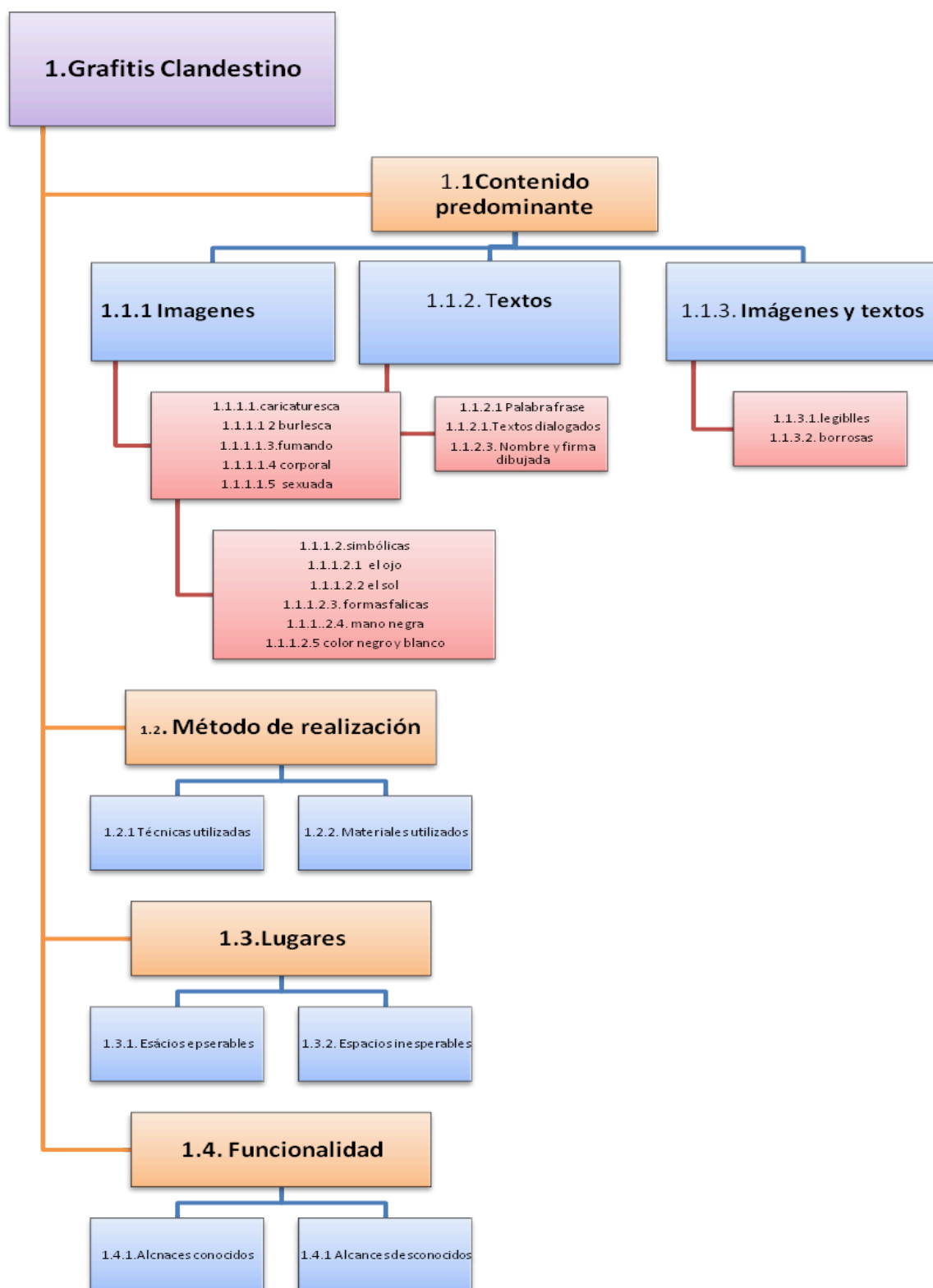
Para los fines de este trabajo la definición que se circunscribe será la siguiente: el grafiti es una manifestación que puede ser clandestina o permitida, plasmando en paredes, bancos o muros escolares, distintos mensajes, sean textos o imágenes. Realizándose de diferente forma dependiendo del diseño, la temática o los intereses a la que estén asociados. En la categoría grafitis permitidos hemos encontrado dentro del aula, grafitis tipo mural, por el uso de la técnica como el contenido, pero solo observado dentro de las escuelas con orientación a arte. Los grafitis tipo mural aparecen en otros establecimientos escolares pero fuera de las aulas en espacios comunes como patios o galerías.

En la categoría grafitis clandestinos, que es donde se circunscribe nuestro trabajo de

investigación, hemos seleccionado cuatro ejes conceptuales con sus respectivas sub-categorías donde se ubican y distribuyen las características encontradas en los grafitis áulicos clandestinos, a saber: contenidos predominante, técnica o materiales utilizados, lugares preferenciales y funcionalidad del mismo.

Diagramamos en página siguiente, estos ejes conceptuales donde se detienen nuestro análisis con sus respectivas categorías a trabajar posteriormente. Estas categorías son emergentes construidas de forma inductiva, dentro del mismo proceso de investigación no se extrajeron de otros medio.

1. Grafitis clandestinos: diagrama de categorías y subcategorías de análisis



A continuación ampliaremos dentro de la categoría, grafiti clandestino, los contenidos predominantes con sus respectivas clasificaciones

1.1. Contenido predominante

A través del grafiti se pueden expresar diferentes mensajes, entre ellos se encuentran los sexuales, sociales, políticos, entre otros. De acuerdo a las categorías descritas para iniciar el análisis, de los grafitis clandestinos dentro del aula, retomamos lo referente de los contenidos predominantes, obtenidos desde el registro fotográfico. En ellos podemos observar tres grandes grupos, uno correspondiente a imágenes solamente otro a textos predominantes y el último a texto e imagen juntos, cada uno con su especificidad determinada.

De lo cual, pasamos a analizar, en primer lugar las imágenes solas predominantes, agrupadas en dos grandes temas, por un lado caricaturas grafitadas y por otro un conjunto de imágenes con contenido simbólico presente en sus formas, que las llamaremos formas simbólicas grafitadas. En este apartado describiremos las características que presentan estos grafitis caricaturescos.

1.1.1 Imágenes caricaturescas

En el grafiti se utilizan los símbolos y las imágenes como una expresión artística, es una forma en la que los jóvenes manifiestan sus ideales, descontentos y sentimientos. Podemos agregar, que estas expresiones se han posicionado como una manifestación cultural, generando progresivamente una nueva expresión artística que recupera los muros y los transforma en un medio de comunicación determinando un nuevo modo de arte gráfico.

Dentro de los contenidos de esta manifestación artística, las formas que predominan en el aula, corresponden a caricaturas y a elementos simbólicos, como mencionamos anteriormente. Entendemos por caricatura, toda representación gráfica donde ciertos rasgos exagerados sobretodo del rostro humano generan una respuesta grotesca, cómica o burlesca del espectador.

El concepto de caricatura tiene su origen epistemológico en el siglo XVII, correspondiente con el periodo en que la caricatura, ingresa como fenómeno artístico para el arte oficial. Este fenómeno artístico ha sido siempre un medio de expresión de

las emociones humanas. Experimentar con los rasgos fisiológicos era un área prohibida para el artista oficial de la época, no sólo era considerado opuesto a la ortodoxia y a los cánones estéticos establecidos por la academia, sino también como expresión de las emociones, fue considerado siempre un arte menor (Montaños, 2013).

Este concepto de arte menor se asocia con las manifestaciones primarias de los pueblos salvajes vinculante directamente con las emociones o pasiones expresadas, recordemos que Kant menciona al respecto las enfermedades del alma. Estos conceptos influyeron también en los prehistoriadores del siglo XIX que evaluaban al arte lúdico como inferior, simple e imitativo, agrega Montaños, tomando otros autores como Vigotsky, Gombrich, Richard en su estudio acerca de los orígenes de la caricatura.

Partiendo de esta concepción errónea se fijaron conceptos inadecuados, que se asociaron inevitablemente con concepto de caricatura, como ser un arte menor, un arte infantil, inferior, simple e imitativo. Resulta esclarecedor considerar el contexto que dio origen al término de caricatura, quizá así podremos acercarnos a la significatividad de este concepto por parte de los alumnos como de los espectadores mismos de los grafitis actualmente.

El diccionario de términos de arte y elementos de arqueología, define a la caricatura como “representación de una figura en la que dé intento se han exagerado determinados rasgos dominantes para producir un efecto generalmente cómico o crítico, de acuerdo con la interpretación del artista que quiere poner de relieve ciertos aspectos especialmente interesantes de la figura caricaturizada. Se llama así por recargarse (caricare en italiano) en ella los defectos o rasgos salientes del personaje” (Fatás y Borrás, 1997: 56)

Entonces, la palabra caricatura viene del verbo caricare del latín caricare que significa cargar, recargar, exagerar. Los orígenes se atribuyen a Carracci, la invención del retrato cargado y a sus seguidores, quienes para divertirse inventaron la broma de transformar el rostro de uno de sus adversarios en un animal, o incluso en un objeto sin vida, que

los caricaturistas aprovechan hasta hoy, esta técnica de desfiguración, exageración como transformación en sus resoluciones; conceptos que plantea Gombrich y retoma Montaños en su estudio mencionado anteriormente.

El propio Gombrich menciona a las caricaturas como metáforas emocionales básicas, que están insertas en nuestro mecanismo mental. El mismo caricaturista puede exagerar los rasgos de una persona poniendo en evidencia las características de su personalidad (1987). La palabra metáfora, que tiene sus raíces en la lengua griega, significa “llevar más allá: trasladar”. Su propósito, por tanto, es trasladar una idea, un sentido, llevándolo desde un significado concreto a otro simbólico o figurado que lo represente. Es decir, expresar una cosa por medio de otra, con la que se pueda establecer algún tipo de similitud o vínculo.

Esta complejidad relacional, esta riqueza y variedad de posibilidades, puede tener un fin cultural, formativo como educativo. Podemos decir que por tal medio se establece una especie de comparación entre dos cosas que son diferentes, pero que se vinculan a partir de alguna característica similar, como por ejemplo, este texto transcrito en un banco de las escuelas observadas “Conocerte fue un disparo al corazón”.

El lenguaje de las metáforas es indirecto y tiende a identificarse como lenguaje propio del hemisferio derecho. Éste funciona por asociación de ideas; incluso por reacción hacia lo cómico o lo absurdo. Este ejercicio de elaboración o referencias metafóricas, favorece el pensamiento lateral y promueve la aparición de opciones que parecían inexistentes para el pensamiento analítico o lógico racional. Por ello mismo, el recurso a la metáfora nos aporta formas peculiares eficaces para generar soluciones creativas.

Todos podemos practicar la experiencia de realizar una u otra caricatura, el garabatear, expresarnos gráficamente de forma espontánea. El hecho de que todos seamos capaces de hacer una caricatura no revela su torpeza o desvalor, sino la naturaleza universal de esta forma de arte (Gombrich, 1997). En esta línea, continúan analizando el autor, existen argumentos para considerar que la caricatura es un fenómeno universal inserto en las capacidades artísticas del género humano. Entendiendo a la caricatura como una forma gráfica universal para expresar emociones mediante la exageración de los rasgos anatómicos faciales y la experimentación libre de las formas.

Esto justificaría y explicaría, el uso de este término en expresiones gráficas de todas las edades y todas las épocas desde el nacimiento del arte hasta los graffiti de nuestras ciudades modernas. Encontrando en los graffiti realizados dentro de las aulas un alto nivel expresivo en las caricaturas como en las diversas temáticas plasmada por los

alumnos.

Pasamos a describir las caricaturas presentes en el aula, como una de las formas predominante hallada, para ello hemos enumerado cuatro rasgos presentes marcadas en las mismas: caricaturas burlescas, caricaturas fumando, caricaturas corporales y caricaturas sexuadas. Acompañamos el análisis con algunas fotografías que grafican a modo de ejemplo lo mismo en las páginas subsiguientes, archivando en la parte de anexo el resto de los registros fotográficos realizados posteriormente.

Caricatura burlesca: Suele el caricaturista tomar como referencia algunas partes del rostro del retratado quedando expuesto algún rasgo que lo identifica como el narizón, el orejón, entre otros. La técnica de la cual se sirve la caricatura será entonces agrandar aquellos rasgos más sobresalientes de una persona (labios, ojos, nariz, patillas, cabello) y exagerarlos al máximo para causar comicidad o la representación de algún defecto moral. También, el caricaturista puede incorporar elementos o rasgos no humanos como de animales para aumentar efectos de sorpresa, determinando rasgos antropomórficos en las figuras. De acuerdo a lo observado, podemos encontrar las siguientes caricaturas en el mobiliario del aula bancos y mesas.

Imagen 1 (R.F. Registro fotográfico 5)



Imagen 2 (R.F. Registro Fotográfico 23)



Caricaturas fumando: son imágenes que se repiten principalmente en los bancos aludiendo al porro como una constante aceptada por los adolescentes. Presentan las mismas características que las caricaturas anteriores con exageración en tamaño de

dientes, orejas y nariz determina un matiz burlesco a la imagen, sumándose la presencia del cigarrillo o porro a la imagen.

Imagen 3 (RF 8)

Caricatura fumando

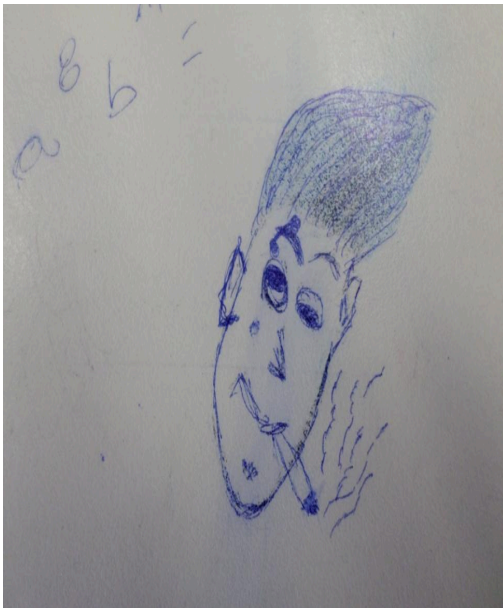


Imagen 4 (RF 16)

Caricatura fumando



Caricaturas corporales: son menos frecuentes pero se suma al rostro otros rasgos corporales, haciendo foco en lo despoblado o pobreza de la imagen completa, con ausencia de manos, ropa, tamaño pequeño, entre otros indicadores de inseguridad si tomamos los perfiles de los indicadores psicológicos de las pruebas gráficas-proyectivas de Bellak (1991).

Imagen 5 (RF 15) caricatura corporal

Imagen 6 (RF 33)



Caricaturas sexuadas: están presentes dando clara atención a la edad de la población observada., aunque la presencia de dichas caricaturas sexuadas, sea por su tamaño o lo bizarro de su presentación, ponen en desvalor la genitalidad femenina como masculina. Es común observar los genitales masculinos dibujados solos, de forma estereotipada con estructuras simbólica de tipo fálicas, que retomamos en el próximo apartado.

Imagen 7 (RF 18)



Imagen 8 (RF 40)



1.1.1.2. Imágenes simbólicas

Dentro de otras formas presentes aparecen determinadas figuras fácilmente reconocidas. Que por la simpleza de la misma, nos hace recordar a dibujos de tipo infantil hasta primitivos, similar a lo que se puede encontrar en las pictografías. La riqueza de estas figuras simples está en la simbología que contienen donde el alumno de una forma no consciente plasma en su banco transmitiendo como en el transcurrir de la historia significantes espontáneos con significados a pensar en los contextos actuales.

El símbolo es definido por Carl Jung (1964), como un término, un nombre, o una pintura que puede ser reconocido en lo corriente pero presenta connotaciones específicas además de su significado conocido y obvio. Cuando un sujeto intenta comprender un símbolo, se encuentra en un terreno distante de los límites de la razón o de la lógica. Presenta una dimensión inconsciente como oculta que no está explicada plenamente y que representa algo más de su significado inmediato, cargado de valores emocionales.

Una imagen o palabra es simbólica, entonces, cuando su significado va más allá de la comprensión humana, no se puede definir o comprender fácilmente. Los símbolos son una expresión de algo esencialmente desconocido. Los datos sensoriales percibidos, se convierten en sucesos y fenómenos psíquicos, por lo que cada experiencia u objeto, contiene un sin número de dimensiones desconocidas.

Por otro lado, existen otros sucesos que por su intensidad han sido absorbidos subliminalmente, es decir han permanecido bajo el umbral de la consciencia. Aunque no seamos conscientes de ello, los símbolos nos envuelven en nuestra vida cotidiana. Además de que son el lenguaje onírico por excelencia, con frecuencia, recurrimos a términos simbólicos para expresar conceptos para los que no encontramos una definición exacta. Jung pudo percibir ello, y teorizó sobre el inconsciente colectivo aportando una comprensión importante acerca del simbolismo que encierran los objetos como elementos que nos rodean.

A pesar de que los seres humanos utilizamos la palabra hablada o escrita para expresar el significado de lo que deseamos transmitir, nuestro lenguaje está repleto de símbolos,

signos o imágenes que no tienen porqué ser especialmente descriptivos. Dentro del lenguaje simbólico se han definido tres tipos de símbolos, concordante con distintos pensadores psicodinámicos:

- Símbolos universales: comunes a toda la humanidad. Son elementos con los que soñamos todos habitualmente, sea cual sea nuestro lugar de residencia, edad, cultura o religión. Se heredan y pertenecen a lo que llamo Jung inconsciente colectivo, arquetipos o imágenes primordiales. Freud denominaba a estos símbolos remanentes arcaicos; ejemplos de esta clase de símbolos son: agua, aire, tierra, fuego.
- Símbolos locales: son símbolos que aunque sean generales, lo son mucho más dentro de una cultura o época, mientras que en otras no poseen la misma interpretación.
- Símbolos personales: son propios e intransferibles, se van creando a través de nuestra infancia, trayectoria y vivencias. Puede darse la circunstancia -y suele ser lo habitual- de que dichos símbolos poseyeran de antemano un significado propio, universal o local. Entonces, tienden a entremezclarse, prevaleciendo el personal sobre el resto.

Como dijimos anteriormente, la riqueza de estas figuras simples está en la simbología que contienen donde el alumno de una forma inconsciente plasma en su banco transmitiendo como en el transcurrir de la historia significantes espontáneos con significado a transferir en los contextos actuales, símbolos tanto universales como locales. Entre estas imágenes simbólicas registramos: ojos/ sol/ hoja de marihuana/ formas fálicas/ mano negra / color negro y color blanco; a continuación, ampliamos detalles de cada una de ellas.

El ojo

El ojo es uno de los elementos que aparece representado en los bancos de distintas formas. El ojo es un símbolo en la cultura vinculante con la función de mirar, observar, de control, de seducción, entre otras. El ojo como símbolo ha existido prácticamente desde que el hombre comenzó a dibujar. Distintas culturas y sociedades han incorporado el ojo como un símbolo de conocimiento, providencia y orientación divina. El ojo es un poderoso símbolo que no sólo representa la búsqueda de la sabiduría, sino también la necesidad de protección por parte de un poder superior que mira desde lo alto.

Muchas culturas han usado el ojo como un símbolo. En los mitos antiguos, el ojo es asociado con una visión superior. Según, el escrito de Kimelia Sachs, acerca de lo que simboliza el ojo, menciona a Massey (2008), quien considera que el ojo fue un estupendo emblema de gran poder mágico y protector. El ojo de Horus simbolizaba la luna y el Ojo de Sut simbolizaba el sol. En India, el "Ojo de Shiva" es conocido como un ojo que todo lo ve, el ojo con clarividencia superior, el ojo simboliza la omnisciencia de Dios. Durante el Renacimiento, el ojo fue un símbolo de magia. En el billete de dólar de Estados Unidos, el ojo representa una fuerza orientadora y protectora.

El ojo es el órgano perceptivo que permite mayor contacto directo y comunicacional con el otro, a través de la mirada se puede reconocer distintos tipos de emociones como sensaciones presentes en el sujeto o códigos de lenguaje que por medio de gestos visuales se puede transmitir. Suelen caracterizar los alumnos, al ojo como vidrioso, indicador reconocible en el campo de las adicciones.

La mirada cumple una función de seducción primordial en las diversas culturas, doblemente reforzada en la edad adolescente donde el encuentro con el otro prima en lo mediato con sus manifestaciones corporales y visuales ante que su voz o su palabra. *Dentro de la dinámica inconsciente el ojo tiene una connotación con lo prohibido con aquello que no se puede observar dentro de la trama incestuosa* (Schneider Adams 1993: 242).

Imagen de ojo 9 (RF 25)

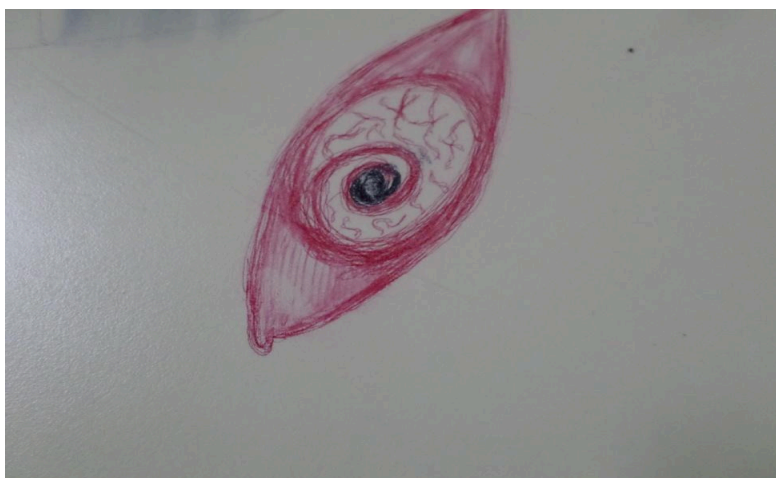


Imagen de ojo 10 (RF7)



El sol

El sol forma similar en gestos espontáneos dentro del círculo o la espiral, como imágenes primarias que el niño representa en sus inicios, comparadas al monigote en sus primeros pasos a la construcción de la figura humana.

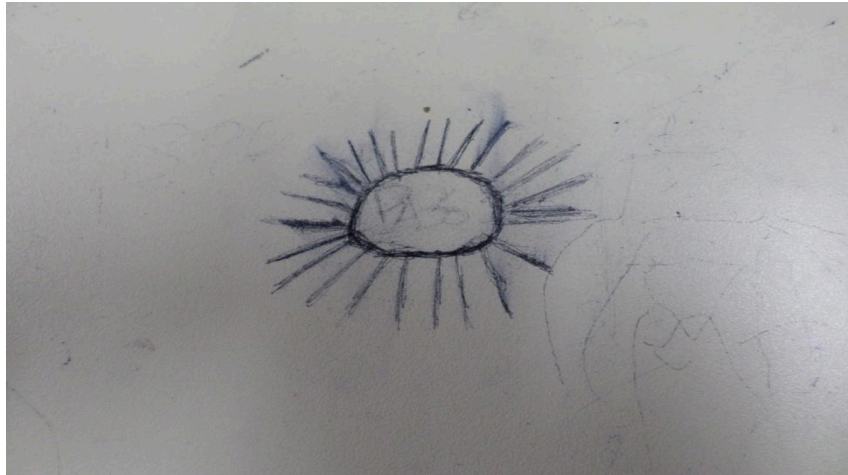
Este elemento simple de líneas envolventes, de mirada interior con signos atravesados por la luz o la fuerza como elemento importante para el desarrollo de la vida. Suelen confundirse en su representación sol, ojo, espiral; todas estas formas orgánicas presentes en la etapa de los garabatos organizados realizados por los niños dentro de los albores lúdicos de sus aprendizajes (Lowenfeld, 1984)

Se trata de otro símbolo universal, porque para casi todas las culturas el sol es la propia divinidad, o una manifestación de ella. Para algunos pueblos como los bosquimanos o los pigmeos es el ojo divino que todo lo ve, mientras que para los pueblos de origen australiano, el sol es su propio hijo. Los rayos solares que producen calor se ven como las fuerzas celestes que inciden sobre los humanos.

El sol por su potencial puede calentar en demasía, tomando un lugar negativo de destrucción impactando por ejemplo en los cultivos ante las consecuencias de sequías. Pero en realidad, casi todas las culturas lo consideran al sol como un gran corazón que

late en medio del universo.

Imagen 11 Sol (RF45)



Formas fálicas

Formas orgánicas redondas contrastan con las formas fálicas presentes en los grafitis representadas en narices extremas, autos veloces, cuchillos, flechas, preservativos. Elementos con isomorfismos propios al desarrollo psicosexual que atraviesa el adolescente. Temas que le preocupan o lo trae en imagen de forma continua.

Corresponde a formas fálicas, cualquier objeto que se asemeje visualmente a un pene o actos similares refiriéndose estos símbolos como «algo fálico». Tales símbolos son representativos de la fertilidad y las implicaciones culturales asociadas al órgano sexual masculino.

La etapa fálica de acuerdo a la teoría freudiana, tiene lugar entre los tres y los cinco años de edad. Los órganos genitales se vuelven una fuente destacada de placer durante este período. La curiosidad respecto al cuerpo puede comenzar mucho antes; el niño encuentra con asombro sus manos y sus pies, incluso puede descubrir los órganos genitales pero no se convierten en inquietudes sólo hasta la etapa fálica, cuando se hacen mucho más intensos las tensiones y placeres de esa zona del cuerpo (Freud, 1912)

El niño comienza en ese momento a darse cuenta y a comentar las diferencias entre los hombres y las mujeres, su inquietud incrementa de manera significativa si se notan las diferencias anatómicas. Dicha curiosidad es bastante difusa debido a que el niño no conoce todavía, a menos que ya las haya observado, las diferencias reales de los órganos genitales masculinos y femeninos. Esta etapa se revive nuevamente en la adolescencia hecho que se percibe en sus intereses como inquietudes sexuales, llevando a representar de forma gráficas el aparato sexual como objeto concreto o formas que acompañan y remiten a lo mencionado. Esta es la época del desarrollo de los instintos sexuales, pero se puede crear confusión entre la etapa fálica y genital, pues ambas están enfocadas en los órganos genitales.

La diferencia que existe entre estas dos etapas es que en la etapa fálica, la sexualidad es puramente egocéntrica y en la genital, la sexualidad va alcanzado la madurez y se vuelve heterosexual, los órganos genitales vuelven a ser el origen central de las tensiones y placeres sexuales incluyendo la potencia sexual y el orgasmo. De esta manera, la teoría psicoanalítica, se inclina a proporcionar un cuadro coherente de la sexualidad del niño con respecto a su ambiente y el entorno social que lo rodea.

Los jóvenes conocen sus diferencias sexuales y buscan formas de satisfacer sus necesidades eróticas y personales. Buscan resaltar el aspecto corporal mediante el vestuario, maquillaje y cambios conductuales, los que van formando parte de la búsqueda de su identidad. Esto culminará positivamente en relaciones objetales seguras que le permitirán proyectarse al futuro con voluntad activa e identidad consolidada. En esta fase deben trabajar, tanto adolescentes como padres y educadores, para que su desarrollo sea, base segura al avanzar a las nuevas etapas de madurez psicosexual.

Imagen 12 (RF 30) formas fálicas

Imagen 13 (RF 27) formas fálicas



La mano negra

Mano negra posible necesidad de imprimir una huella, huella dactilar, su mano usando el color negro (utilizando fibra negra tipo marcador permanente) una huella de tamaño importante, para ser vista, en distintos lugar del aula.

La “mano negra” tiene varias connotaciones culturales e históricas, por un lado, de acuerdo a la información extraída de wikipedia, fue una presunta organización anarquista que actuó en Jerez de la Frontera, ciudad de Andalucía, España, a finales del siglo XIX. Debido a la miseria y el hambre como resultado, los trabajadores agrícolas se rebelaron, quemando y saqueando las panaderías y los numerosos huertos. Esto llevó a las autoridades a llevar a cabo detenciones en masa y ejecuciones públicas.

La mano negra, también es una expresión común en español, utilizada en la frase “Aquí hay una mano negra”, para expresar que alguien, en un evento en particular, ha manipulado las cosas para su beneficio. La expresión también se utiliza a veces como un nombre para el empleo ilegal. Encontramos esa “Mano Negra” en una banda de guerrilleros en América del Sur, fue un grupo musical francés formado en 1987, su estilo mezclaba rock con canciones francesas.

Mano negra, pintada en los bancos de las escuelas, pareciera vincularse a posible

necesidad de imprimir una huella, huella dactilar, su mano usando el color negro (utilizando fibra negra tipo marcador permanente) una huella de tamaño importante, para ser vista, en distintos lugar del aula. Esto nos remite a las manos observadas impresas en cuevas y aleros de diferentes culturas primitivas, pudiendo nombrar la cueva de las manos en el sur argentino a modo de ejemplar. Allí, se encuentran manos impresas con técnica directa o indirecta, en conjunto con dibujos geométricos, agrupamiento de líneas, puntos y figura solar. El color de las improntas de las manos negativas dependía de la obtención de la materia prima cercana a cada yacimiento, pero en su mayoría son en rojo (hematita), blanco (caliza), negro (manganeso o carbón vegetal) y amarillo (limonita u ocre amarillo) (Gómez Molida, 1998).

El color negro y el color blanco

El color es un símbolo claro en el lenguaje del arte, de por si el significante negro y el significante blanco tiene de acuerdo a las culturas significados distintos y de a veces diametralmente opuestos. El negro para nuestra cultura occidental se vincula a elementos oscuros asociados con la muerte, la enfermedad, lo sucio, lo negativo, lo malo, en tanto, que en oriente el negro se asocia con la vida, pues, las aguas negras del río Nilo acompañan el porvenir positivo a la vida.

El negro en estos últimos años, es el color más usado en los grafitis áulicos, se observa el uso del fibrón negro permanente, pues este es mucho más económico que el lavable y con el que suelen contar los alumnos dentro de sus útiles escolares. El negro compite con el blanco, el blanco del *liquid paper*, también otro elemento dentro de los útiles presentes de los alumnos. El blanco en nuestra cultura occidental es en su significado lo opuesto al negro, pensar en el blanco es pensar en la pureza, lo limpio, lo natural, lo prolijo, la paz. Pero en realidad, dentro del aula, el blanco tanto en los dibujos como en los textos de los grafitis no genera este impacto, tanto el negro como el blanco por su forma de utilizarlos fuera de contexto o de lo esperado a su función, generan ambos rechazo y el sentimiento de derroche de material.

Esta sensación de “derroche de material” o no saber aprovechar los recursos disponibles se puede transferir a una problemática presente en las instituciones que atraviesan

directivos como docentes al sentir que los alumnos no cuidan su espacio o no mantienen el orden esperable ofrecido por la institución. Lo que caracteriza a estos dos materiales tanto la fibra negra como el blanco del *liquid* es su permanencia y la adherencia de la materia en la superficie trabajada.

De acuerdo a lo señalado en apartados anteriores, la realización del graffiti ilegal en los espacios urbanos genera contaminación visual, percepción de inseguridad, gastos en la reparación del daño con este derroche de material y en general una mala imagen de las ciudades o de cualquier lugar en donde se lleve a cabo.

El graffiti como práctica clandestina representa enormes gastos para los propietarios de inmuebles, en nuestro caso la escuela, porque borrar implica un gasto económico y horas de trabajo. Además el costo y el tiempo para eliminar la pintura de éstos, dependerá de la función de los tonos utilizados, la extensión del mismo, así como del lugar donde fue pintado. (Sánchez, 2010).

Como hemos señalado el color nos puede brindar diferentes expresiones del ambiente. Éstas pueden transmitirnos sensación de calma, de plenitud, de alegría, de violencia, maldad, entre otras. Estas sensaciones variarán profundamente según la cultura y la situación en la que nos encontremos. La simbología de los colores fue estudiada por grandes maestros como Goethe y Kandisky.

Podemos agregar del color blanco, que es la suma o síntesis de todos los colores y el símbolo de lo absoluto, de la unidad y de la inocencia. Es el que mayor sensibilidad posee frente a la luz y significa paz o bendición en la cultura occidental. Mezclado con cualquier color reduce su croma o color y cambia sus potencias psíquicas. La del blanco es siempre positiva y afirmativa, siendo por excelencia, el color de los buenos sentimientos. Los cuerpos blancos nos dan la idea de pureza y modestia. El blanco crea una impresión luminosa de vacío, positivo e infinito. También tiene connotaciones negativas como la frialdad, la invitación a no tocar, o la esterilidad.

En tanto del negro, podemos decir, que es la ausencia total de luz. Cuando un cuerpo absorbe todos los colores del espectro y no refleja ninguno se produce el negro. En la

cultura occidental tiene más connotaciones negativas que positivas. Es símbolo del error, del mal, el misterio y de la muerte. Sin embargo, también hace referencia a la nobleza, a la sofisticación y la elegancia.

Imagen 14 color negro (R.F.58)

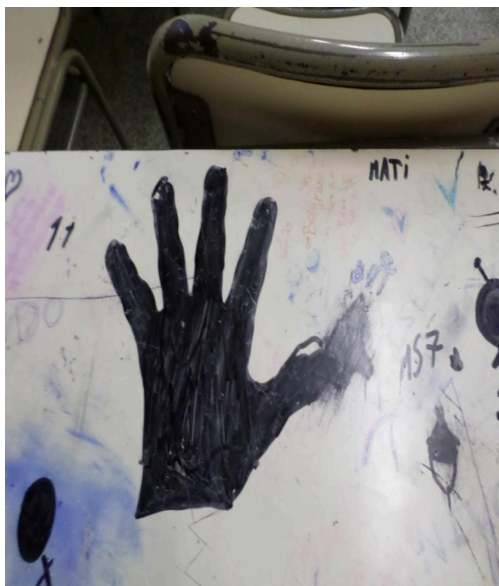


Imagen 15 negro y blanco (R.F. 182)



La hoja de marihuana

El dibujo de la hoja de marihuana es una constante marcada en diversos espacios áulicos, la hoja nos habla de una presencia en la mente como tema, preocupación, uso y/o consumo de la misma. La forma que aparece dibujada en las paredes, sea por su tamaño como calidad gráfica, logrando muchas veces personificación de la misma, dándole vida a su forma, nos habla de cierto grado de idolatría.

El dibujo de la hoja de marihuana se ha naturalizado a nuestro campo perceptivo, que no nos permite asombrarnos del mismo en las paredes del aula. Pero nos lleva a preguntarnos, por la necesidad de estar allí, siempre presente como un gran otro que acompaña al alumno en su contexto áulico en un lugar de reconocimiento. El dibujo de ciertas plantas fue usado y representado siempre por el hombre en sus culturas entendiendo que estas plantas generaban ciertos beneficios para él. La hoja verde de la planta de la marihuana es un símbolo que ha dado la vuelta al mundo a medida que iba

convirtiéndose en uno de los iconos más importantes.

El símbolo de la hoja de cannabis tiene su origen en la década de 1960, de la mano del movimiento hippie originario de EE.UU. y que duraría hasta principios de los 70. Pese a ello, la corriente hippie traspasó las fronteras como un movimiento contracultural hacia diferentes partes del mundo, como Europa, América latina y Oceanía, compartiendo un conjunto de modas y símbolos como es la hoja de cannabis, la vestimenta, la música y otros.

Esta corriente hippie era de carácter pacifista, sostenía una ideología ecologista, se oponían al consumismo y acciones de gobierno que atentaban el planeta y la vida natural. En este contexto, la hoja de cannabis, toma un carácter simbólico moderno, representando una planta sagrada, de amor y paz. También, hemos encontrado dentro del simbolismo del cannabis su presencia en el campo de la heráldica, escudos representando plantas y hojas de cannabis, como signo de importancia de uno de los primeros cultivos utilizados en los antepasados.²

Imagen 16 (RF 3)

² <https://sensiseeds.com/es/blog/heraldica-del-cannabis-la-historia-simbolica-del-cannabis/bis/>



Imagen 17 (RF 57)



1.1.2. Textos

Palabras frases

Hasta aquí, hemos analizado los distintos contenidos que aparecen en los grafitis en tanto caricaturas como formas simbólicas. Ahora nos vamos a detener en analizar los textos o palabras presentes en los grafitis. Observamos que predominan por un lado palabras como textos solamente y por otro lado, nombres propios con firmas dibujadas.

Si tomamos las palabras solas impresas en los distintos mobiliarios como en las paredes áulicas, a primera vista parecen desconectadas, luego al transcribirlas empezamos a encontrar algunos conceptos entrelazados; nombramos algunas de ellas: imperfección-suicidio-verdad-asesinar-vida-pabellones-bello-falta-locura-desangra-celda-a-encierro-perfección-muerte.

Cada palabra está llena de significado por si sola hasta se las podría emparentar en sus opuestos como libertad-encierro/ vida-suicidio/ locura-verdad/ perfecta-imperfección / desangra-bello. Estos pares de opuestos como entre otros, lo podemos vincular dentro de la misma dinámica del adolescente, quien se encuentra con frecuencia en oposición confrontativa como en dualidad con sus indecisiones y búsquedas personales.

El grafiti es un mensaje no tiene reglas gramaticales; refiere Mendoza (2011) en su tesis, es decir, una palabra o un mensaje puede ser escrito con diferentes combinaciones de letras, el objetivo es hacer uso de diferentes letras pero fonéticamente puede leerse la palabra, entre los ejemplos propone, la palabra combate puede comenzar con una K al inicio, o terminar con la T sola, de la siguiente forma *Kombat*; o Batalla, puede escribirse con V al inicio y cambiar la doble L, por una Y, de esta forma: *Vataya*.

Esto se conoce con el nombre de disortografía, en el campo pedagógico como un trastorno de la ortografía dentro de los llamados trastornos de la escritura, es decir, presenta dificultades en la asociación entre el código escrito, las normas ortográficas y la escritura de las palabras. Pero en el uso de los grafitis, se conoce las normas léxicas pero no se aceptan y se utiliza un lenguaje modificado y adaptado a la propia identidad; de carácter rebelde o antisocial que suelen presentar los grafitis de forma intencional. Para ello,

ahora proponemos un ejemplo tomado de las aulas observadas para este trabajo, encontramos en la pared impreso “X 100 pre Talleres”, lectura reconocida de la

siguiente manera “ por siempre Talleres” .

Pero lo importante a remarcar en los grafitis sumado a su escritura sería el contenido presente en sus textos, porque como dice, Hernández y Dolores (2003), el grafiti es un mensaje no publicitario, no comercial, el cual no tiene reglas gramaticales, pero igual nos trasmite un mensaje. Estos mensajes lo encontramos en distintas frases, algunas vinculantes con la vida y con la muerte, otras con lo bello o el dolor. Temas que no distan de los que se observa hoy en las aulas, con demandas urgentes como tendencias lesivas presentes en sus textos. Por ello, ante estas primeras observaciones vamos perfilando la importancia del docente de estar atento a estos lenguajes simples pero profundos, formas indirectas hasta clandestinas de comunicarse que imparte el alumno dentro del aula. También, aparecen en estos textos extracto de letras de canciones o títulos de películas que le sirven como motor de identificación o puente de socialización por medio de estos.

Transcribimos a continuación algunas de estas palabras y frases:

Suicide room

Soy la más perfecta imperfección

Asesinar a las verdades que mienten X

No quiero más verme en soledad...,

Creo en las segundas oportunidades pero no creo que todos la merezcan

Dicen por ahí que la vida no es bella

Cada vez tengo menos ganas de vivir

Mundo cerrado heridas abiertas. La tierra hoy se desangra sin su existir

El pueblo de la heroica resistencia. Yo soy feliz con mi locura.

Imagen 18 (RF 32)

Palabra frase

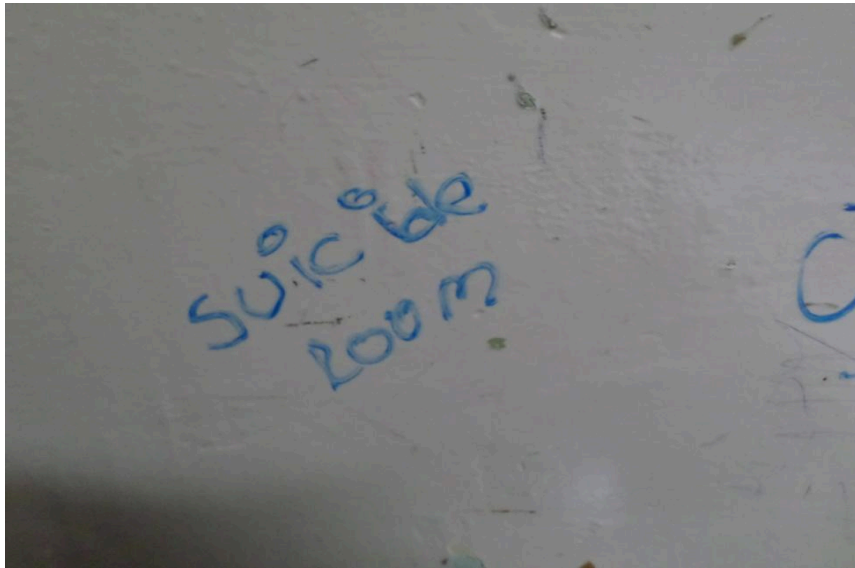


Imagen 19 (RF 13)

Palabra frase



Textos dialogados

Sumado a estas palabras nos encontramos con textos que enriquecen la posibilidad de acercarnos al mundo interno del alumno. Dentro de los textos, llama la atención, que dichos textos se componen de forma dialogada, de tal manera, que van formando una mini conversación.

En el mismo se preguntan o le preguntan supuestamente a su compañero de banco o compañero del otro turno, quién sobre lo escrito le contesta. Y así, otro conocido o desconocido puede sumarse a esta conversación creando una trama de sentido que a simple vista parece “un mamarracho” un “sinsentido”.

Los textos dialogados que se forman tienen por un lado contenidos positivos que abarcan formas de pedirse ayuda, o bien de darse consejos. Los textos con contenido negativo corresponden a agresiones verbales u amenazas que dejan escritas en los bancos.

Las principales diferencias que sostienen este malestar son las diferencias de barrio (“los de Alberdi y los de la Violetas”) y las diferencias de turno (“los de la mañana y los de la tarde”). Estas manifestaciones son claras en sus opuestos pese a que docentes y directivos suelen ser los mismos en ambos turnos.

Recordemos que los grafitis en el surgimiento de su historia aparecen como señal de protesta dentro del movimiento hip hop siendo los vagones de los trenes el lugar preferido para sus manifestaciones. En la escuela, el lugar preferido de dichas manifestaciones parece ser las paredes áulicas espacio visible como de fácil reconocimiento.

Transcribimos algunos de estos textos dialogados:

Hola si SOS de la mañana escribí tu nombre acá

Viví la vida gordo porque en algún momento te vas a arrepentir

HELPME

Cuando te sientas triste porque no sucede lo que tu corazón quería mantente firme

La vida es una jugada ríe, ama, llora, juega, tropieza, levántate y sigue

Hiciste bien en irte..

¿dónde está el amor que tanto hablas?

Soñé flores trajiste ratas

No importan lo que digan, lo que digan los demás yo te sigo a todas partes

Conocerte fue un disparo al corazón

Vamos ahogar las penas

La vida es una estafa o te suicidas o el tiempo te mata

Soñar no cuesta nada somos nosotras rompiendo nuevamente

Sáquenme

Estoy encerrado

La vida te da dos piernas para jugar al futbol y no para estar atrás de una mujer

que no te quiere.

No sé porque tú lo piensas

Yo estoy a tus pies soy tu esclava lo juro

Pégate un baño chueca aprender a camina

Imagen 20 (RF 22)

Texto dialogado

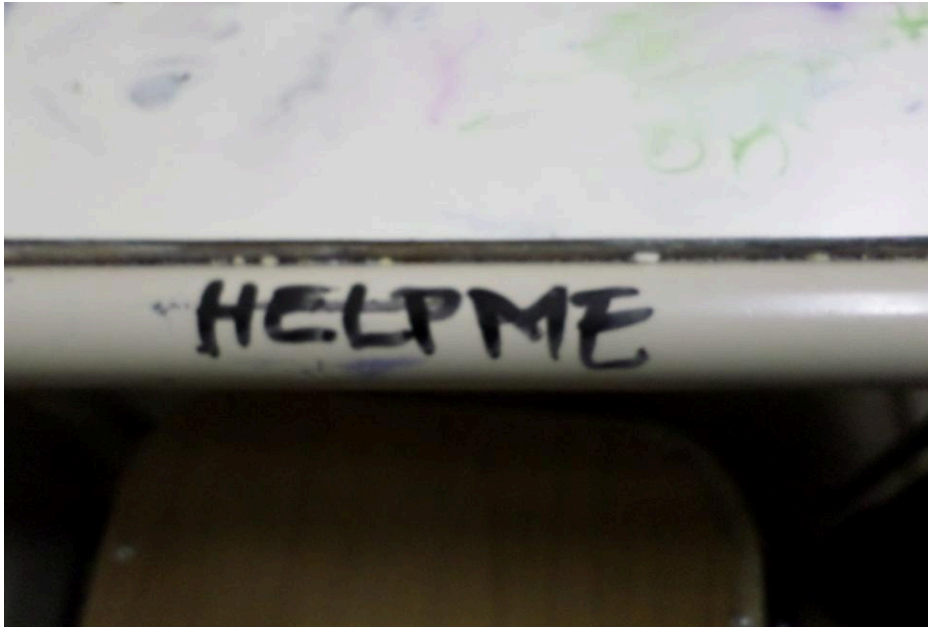
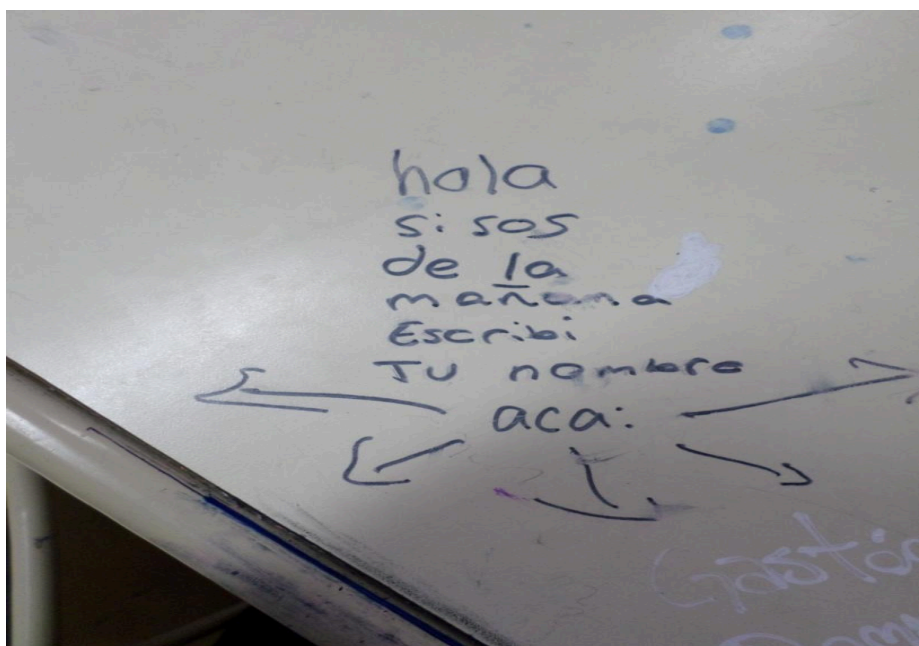


Imagen 21 (RF 10)

Texto dialogado



También, el grafiti puede tener ciertos elementos o valencias que se refieren a la carga y disposición semántica del mensaje. El término *valencia*, originario del latín valor, ha sido empleado en especial por la química, pero también en otras disciplinas sociales, como en la psicología, para señalar factores de atracción o repulsión en el comportamiento humano.

En este caso se toma en el sentido más descriptivo de elemento aislable, para analizar las propiedades del grafiti que lo cualifican o caracterizan. Esto quiere decir que las valencias del grafiti califican un texto, un enunciado o un pictograma (Silva, 1987). De acuerdo con este autor, entre estas valencias se encuentran las siguientes:

Marginalidad: Son aquellos mensajes que no es posible incluir en otros circuitos de comunicación, por ser un mensaje dirigido a un sector previamente reconocido como usuario del grafiti, o por otras razones que hagan incompatible lo que se expresa.

Anonimato: Los mensajes del grafiti mantienen en reserva su autoría por principio. Sus enunciados aparecen sin firma en algunos casos, o éstas apenas representan el nombre o denominación de organizaciones o grupos, los cuales buscan, de esa manera, proyectar su imagen pública. En el caso de quienes realizan grafitis sin pertenecer a un grupo o *crew*, lo que les interesa es plasmar su firma o *tag* que puede ser considerada como un pseudónimo.

Espontaneidad: La inscripción del grafiti es un deseo de expresar o decir, y puede ser imprevisto, o haber aparecido con anterioridad y pospuesto.

Escenicidad: La elección del espacio y la ambientación señalan una fuerte incidencia de esta característica en la evolución estética del grafiti.

Velocidad: Las inscripciones del grafiti ilegal se llevan a cabo en el mínimo de tiempo posible, hecho que es motivado ya sea por la inseguridad de su ejecutante ante la vigilancia del lugar, o bien, igualmente, por la presunta intrascendencia del texto.

Precariedad: Los instrumentos y material utilizados en la realización del grafiti, tienden, por naturaleza, a ser de bajo costo económico, accesibles en el mercado y de simple y práctico transporte.

Fugacidad: Se refiere a la efímera duración del grafiti, pues no hay garantía de permanencia y pueden desaparecer o ser modificados o transformados inmediatamente después de su realización. Entre más prohibido sea aquello que se exprese o más moleste, más rápido se borrará.

De esta manera, hemos observado como a través del grafiti se pueden expresar diferentes mensajes o textos con diferentes cualidades vinculantes con diversos aspectos como temas sean de contenido sexual, deportivo, lúdicos, sociales, entre otros, que, Ramírez y García, los explica de esta forma, tomando los aportes de Arias (1977):

Grafiti sexual: Son aquéllos que refieren al sexo y a todo lo relacionado con él.

Grafitos partidos o equipos: A partir del contenido del propio mensaje se puede determinar la tendencia a determinado equipo de fútbol o ideología.

Grafitis sociales: Aluden a cualquier asunto relacionado con la actividad cotidiana y a través de ellos se puede conocer qué asuntos preocupan a los autores individuales o colectivos de estos grafitis, o qué iniciativas promueven y apoyan. Sus autores emplean como medio legítimo de expresión las escrituras marginales ante la necesidad de apropiarse de un espacio, debido a la imposibilidad material de utilizar otros cauces de comunicación.

Grafiti de autor: Son los que se limitan a la firma de un nombre, que alude al autor material de los grafitis. Dentro de este grupo se pueden incluir las firmas (tags) realizadas con un diseño personal, marcadamente iconográfico, que se inscriben dentro del ámbito de lo que algunos autores han calificado como perteneciente a un grupo o modelo de identificadorio.

Grafiti lúdicos: Son los que se realizan por el propio placer de transgredir la norma social que prohíbe escribir en los sitios no apropiados para ello. El autor de estas pintas en muchas ocasiones se limita a escribir sobre su actitud (positiva o negativa) ante la vida, sobre cuestiones más o menos filosóficas o, incluso, triviales (como contar un chiste).

Nombre y Firma dibujada

Otro elemento que se registra como texto corresponde a la firma del grafitero, hemos mencionado anteriormente los grafitis de autor. Bancos y sillas se colman de distintas firmas realizadas por los alumnos. La misma firma que se suele observar luego en otros ámbitos escolares como pasillos, baños, muro escolar; entendiendo que el mismo alumno publica su identidad a través de una firma que tiene característica caligráficas, es decir, una firma dibujada, con determinado apodo que puede ser reconocida por sus pares.

La firma, el nombre grabado en la pared es algo que culturalmente se reconoce como una conducta común hasta barrial que escapa a lo meramente escolar, el imprimir con aerosol un muro con un gran nombre es el blanco propio de lo común hallado. Una forma de rebelión al espacio en blanco, pero dejando impreso algo del recuerdo de un nombre que identifica a algo o a alguien. Sara Pain (2008), refiere a la firma como una forma de adueñarse del grafismo, al mismo tiempo que se insiste en su responsabilidad, para esta autora, la firma es una marca yoica.

Para el adolescente su nombre y su firma constituye un primer paso en refuerzo a su identidad a su reconocimiento de capacidades creativas. La firma da cuenta de quien ha realizado la obra, la firma legitima un producto, la firma identifica, legaliza un instrumento. Para el adolescente que se encuentra en plena búsqueda de su identidad, la firma dibujada es de un orden imperioso en importancia por un lado de reconocimiento y por el otro, de diferenciación.

Desde este abordaje la cantidad de firmas como nombres que suelen estar en las mesas del colegio, poseen un significante como significado particular para el adolescente, que se extiende a otros espacios, retomándose recién en los cursos superiores, cuando se utiliza por ejemplo, el nombre propio en los buzos o remeras, identificando de esta manera, aquellos alumnos que se están por ir del colegio. Pero esta imperiosa necesidad de imprimir su nombre inicia en los cursos iniciales al secundario. Nombres que en la comunicación diaria se han perdido quedando una forma de dirigirse muy primaria, vulgar, sosteniendo un solo apodo para todos vinculantes con “*che c...u...*”. Este nombre no se observa impreso si se lo escucha pero el que se inscribe es el nombre propio.

Los nombres en los grafitis parecen tener un alcance similar a los nombres elegidos en los tatuajes de los chicos. Forma de proyectar en el mismo afectos, reforzando vínculos con seres queridos que suelen no estar, padres, hermanos como relaciones de noviazgo o sentimentales actuales.

En el tatuaje no se trata del cuerpo como un medio de accionar orientado a la realidad externa, refiere Reisfeld (2005), sino que se detiene en sí mismo en un intento de mismidad; siendo lo central el tema de la identidad, logrando por medio del tatuaje contribuir a modificar un sentimiento yoico inestable como débil. La idea del cuerpo-texto, donde la inscripción remite en última instancia a las huellas mentales de una historia singular.

El grafiti es una expresión urbana vinculada a la articulación del lenguaje. “Esto es, en que se fija quién, cómo, qué, con qué y dónde se puede ejercer la representación gráfica, tanto del escrito como de la imagen. Principalmente manifiesta para un grupo de espectadores más o menos restringido, configurándose como una escritura marginal perteneciente a la esfera extraoficial” (Figueroa Saavedra, s.f.).

El mismo autor, refiere que los grafitis se manifiestan a través de una variedad de tipologías, pudiendo variar de acuerdo a la distribución de colores o a las formas. El grafiti por distribución de colores puede ser positivo, que se refiere a que el contorno es de un color más oscuro que el del relleno de las letras; y el negativo en donde el contorno es de color más claro que el relleno. Esta forma de grafiti lo hemos visto en los muros externos de la escuela con orientación artística donde por el tamaño de la superficie y el lugar permite explayarse con esta técnica, no así, dentro de las paredes de las aulas. En este tipo de manifestaciones, los símbolos lingüísticos pueden reconocerse como expresión comunicativa a través de palabras clave cuyo significado sólo es comprendido dentro de la comunidad graffitera.

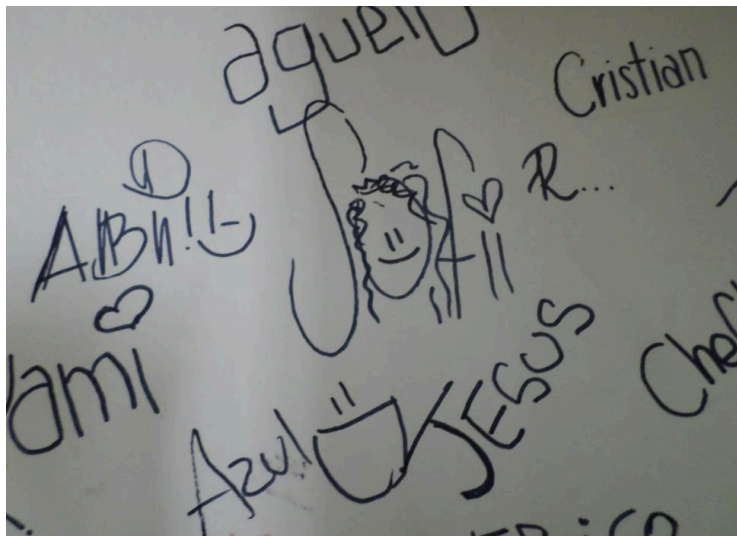
La palabra *crew*, que significa colectivo juvenil; el *tag*, que es la firma de un escritor de grafiti a quien se le conoce como *tagger*; la palabra *one*, que alude al *graffer* o *graffitero* que no pertenece a ningún *crew*, son palabras que guardan significados particulares para los que practican este tipo de expresión (Cruz, 2003). El tag o firma es la forma más básica de grafiti. Es una simple firma sin ningún tipo de relleno y de un tamaño relativamente pequeño, pero siempre buscando el arte, deformando y dando estilo a las

letras. Surgió cuando los grafiteros buscaban formas de escribir su nombre en poco tiempo y ocupando poco espacio, ya sea por la presión policial o por la falta de espacio.

Imagen 22 (RF 24) Firmas dibujadas



Imagen 23 (RF 183) Nombres y firmas dibujadas



1.1.3 Imagen y texto

Hasta ahora, hemos analizado por un lado las formas solamente presentes en los grafitis y por otro, lo que los chicos escriben. La idea es en esta instancia retomar aquellos grafitis donde aparecen tanto imagen y texto juntos, si bien, no son la mayoría, también nos encontramos con ellos en el aula. Algunos presentados de manera clara o legible y otros ensuciados o borrosos por el exceso de las intervenciones realizadas a los mismos.

Las texturas visuales que generan estos bancos se tornan inentendibles a su lectura, queda evidenciada por medio de esta modalidad, la necesidad compulsiva a la repetición de gestos espontáneos que terminan ensuciando la superficie y perdiendo importancia. Sin poder descifrar, aunque se presente atención, cual es la base figurativa o textual predominante. Suelen estos bancos, no ser usados y ubicados en espacios laterales del aula, en forma de protesta o para no quedar comprometidos el dueño o responsable de tales intervenciones.

Es importante aclarar que la mesa del docente, rara vez, ha sido vista intervenida por un grafiti. Este espacio suele a la fecha respetarse como no propio. Se refuerza a partir de esta observación la idea de espacio personal o marcas de territorio que generan los grafitis para los alumnos en el uso de su mobiliario. .

El grafiti, dice Marcial, es un discurso gráfico, por medio del cual, distintos actores sociales expresan, una serie de símbolos y significados que son sintetizados en mensajes cotidianos, construyendo una forma de comunicación informal. De acuerdo con esta idea, el grafiti, transgrede las normas sociales desde la clandestinidad, escogiendo vías no institucionales para anunciar su presencia y constituirse como un acto enunciativo (Marcial, 2011 citado por Chávez Martínez 2015).

Hemos analizado hasta aquí los grafitis con características clandestinas aquellos que no son permitidos o reconocidos con valor artístico. Pero hemos observado otras imágenes plasmadas en las paredes del aula que son reconocidas socialmente como amigables y dejan un lugar parcial de aceptación. Como ser dibujos espontáneos en la pizarra del aula, figuras completas, autos, bicicletas, rostros de anime, flores, arboles o retratos de personajes reconocidos por ellos.

Todos estos dibujos poseen buena calidad gráfica, sobre todo, pues se realizan sin apuro y con tiempo, pero al ser dibujos sin mayor subjetividad o compromiso plasman en el

mismo calco, algo fácilmente reconocido, no molestando a la decoración áulica. Representaciones aceptadas pues hasta suelen acompañar los momentos reglados institucionales o hacer alusión a determinada fecha patria o temática desarrollada en clase.

Dentro del registro fotográfico de los grafitis clandestinos, hemos analizado hasta ahora las primeras categorías con sus respectivas subcategorías, como hemos visto dentro de contenidos predominantes las imágenes caricaturescas y por el otro las imágenes simbólicas. También dentro de los textos, mencionamos las palabras frases, los textos dialogados como las firmas y por último textos e imágenes en conjunto. A continuación analizaremos las técnicas como los materiales que utilizan los alumnos para realizar los contenidos vistos anteriormente en los grafitis.

1.2 Método de realización

Técnicas y materiales utilizados

Hemos podido evaluar que *las técnicas* que los adolescentes utilizan para realizar sus grafitis dentro del aula son principalmente la impresión directa sobre el soporte con lapicera azul, fibrones negros, *liques paper*, raramente utilizan color. Si, en la escuela con orientación artística que el alumno cuenta con dichos materiales de una forma más directa es de destacar como el color suele acompañar su grafitis. Sea por la disposición del material como también por la misma soltura ante una capacidad artística de mejor alcance.

La incisión con algún tipo de elemento punzante o cortante en el banco también se observa, no en la cantidad que aparecen los grafitis impresos. Se registra el uso de la punta del compás como marcando el punteado en los bancos o bien el uso de trinchetes que surcan con marcas el banco. Marcas que aparecen sin formas determinantes, pero con un punteado continuo como incisiones alargados sobre la superficie. Marcas que tatúan algunos bancos y sillas del aula.

El uso de aerosoles no es común verlo en las paredes de las aulas, si, dentro algún armario interno, entendiendo que es más difícil realizar dicha técnica sin ser descubierto dentro del aula. El uso de los aerosoles se observa en muros externos a las instituciones

escolares o en superficies extensas que permitan la libre expresión en sus movimientos. El uso del carbón o material quemado para imprimir las paredes preferentemente aparece en las partes más alta del aula como en los techos.

Para determinar la *importancia del material*, debemos llevar a cabo una operación similar a aquella mediante la cual determinamos la importancia de la forma, refiere Lev Vygotsky, al destruir la forma ello impacta en el efecto artístico; si mantenemos la forma y la aplicamos a un material totalmente distinto, también distorsionamos el efecto psicológico de la obra de arte. Se revela la importancia de esta distorsión al poner de relieve la diferencia de reproducir una impresión en distintos soportes (2006: 86). De acuerdo a lo mencionado se podría, pensar que efectos se generaría si algunos de los grafitis plasmados en los bancos se trasladaran a otros ámbitos o se utilizaran otras técnicas y materiales que impacto generaría en los mismos tanto para los alumnos como para los docentes.

Recuerdo haber visto en los colectivos urbanos de la ciudad de Córdoba, impresos de modo digital excelentes publicidades, se podría imprimir de forma digital grafitis escolares en transportes urbanos, es una inquietud como preguntas, que aparece en esta instancia de análisis. Técnicos en arte han demostrado que el material de una obra artística es sumamente importante en su realización, participando el mismo en la síntesis del objeto estético.

Descripto así la modalidad con la cual los alumnos realizan los grafitis, pasamos a conocer en qué lugares preferentes se realizan los grafitis dentro de las aulas, utilizando para ello el registro visual como fotográfico que nos habla de ello.

1.3 Lugares preferenciales

Espacios esperables e inesperables

Lugares utilizados: corresponde aquellos espacios áulicos donde el alumno plasma sus grafos. De acuerdo a la observación hemos clasificado en lugares esperables y lugares inesperables o insólitos.

Dentro de los *lugares esperables* hemos detectado tres espacios comunes donde se grafica a saber: el espacio físico, el mobiliario y los útiles escolares. Enumerando los lugares esperables dentro del espacio físico del aula, se encuentran las paredes, puerta, placares y ventanas. En todos estos lugares, se encuentran grafitis realizados por los alumnos, es raro encontrar a los chicos realizándolos, siempre uno los percibe, cuando ya están hechos, esto es otro indicador para pensar en lo clandestino o prohibido de esta actividad.

Principalmente en estos espacios aparecen grafitis con textos más que figuras. Podría pensarse en el tiempo de su realización, es mucho más rápido escribir un texto breve que realizar una representación gráfica, aunque el contenido en significantes como en significados es de peso en ambos. Tomando el mobiliario áulico presente, tanto en mesas, sillas, pizarra, suele ser los lugares comunes donde encontramos grafitis. Principalmente la mesa, el banco es el lugar que el alumno elige frecuentemente para realizar su grafiti. La mesa sería su lugar, su espacio, su territorio a marcar, a delimitar. En la silla también suele aparecer grafitis pero con menor frecuencia.

Otro espacio utilizado para grafitis corresponde a los útiles escolares: se tomo como registro los libros que utilizan en clase para realizar tareas áulicas. Libros que los docentes solicitan a biblioteca y luego del modulo trabajado en clase, los devuelven al mismo lugar.

Observando que las tapas de los libros, suele ser el lugar preferencial donde se realizan grafitis de la misma modalidad que en las paredes como en el mobiliario áulico. Aunque, se evidencia con mayor síntesis la inquietud o temática sexual presente en los grafitis de los libros; posibilitado por ser quizás, un lugar menos evidenciado o comprometido que el resto de los espacios áulicos.

Pero se observa en los libros las mismas categorías que observamos en el aula en general tanto en los contenidos presentes, textos, materiales utilizados para su realización, lugares insólitos elegidos para su realización, siendo en los libros, el lomo

como los bordes envolventes de los mismos, borde superior, frontal e inferior.

Dentro de los *lugares insólitos* hemos ubicado aquellos espacios que debieron generar un obstáculo a sortear por el alumno, sea por la altura extrema donde se encuentra o la dificultad por lo pequeño del espacio o la interferencia entre el soporte y un vidrio por ejemplo.

Reconociendo estos lugares nombramos; perfiles de rejas de ventanas o puertas, perfiles de las mesas, debajo de las sillas, marco como dinteles de puerta, paletas de ventiladores, parte superior de pizarra como parte superior o techo del aula.

Lo insólito no solo se encuentra en donde se ubican, sino también, porque genera la pregunta al espectador: ¿cómo lo hicieron? ¿Por qué eligieron ese lugar? objetivo quizás este, implícito consciente o no en el grafitero al momento de su realización. La atracción de la mirada de un público curioso que se pregunta como lo hizo, porque eligió ese lugar, es una forma de preservar una obra sin ser borrada o destruida con facilidad.

La estructuración específica de la experiencia escolar, suele mostrarse en el uso del tiempo y del espacio. Para ellos, existen pautas, más o menos flexibles según la escuela, que se utilizan para agrupar a los sujetos y normar su participación. Se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos. Hay momentos, dice Chávez Martínez (2015), tomando los aporte de Rockwell en los cuales los alumnos anticipan las horas de salida, recreo y clase.

La jornada cotidiana, como ocurre en varias escuelas, puede parecer pesada al estudiantado y una manera de amenizar dentro de ella es por medio de distintas actividades durante las clases, a saber: uso de aparatos de música, intercambio de mensajes escritos, consumo de alimentos, uso de celulares o tabletas para enviar mensajes o para acceder a alguna red social virtual, dormirar sobre la mesa con los brazos cruzados y dibujar en los cuadernos.

Se agrega el dibujo sobre los pupitres el cual, se supone, se realiza en ausencia del profesor o de otra figura de autoridad. También es muy posible que esos dibujos se

elaboren con inspiración, con espontaneidad y sin un método de diseño predeterminado, pero con alto nivel de referencialidad o incluso de poesía visual, es aquí, donde ubicamos a los grafitis dentro de la dinámica áulica ocupando un lugar temporo-espacial (Chávez, Martínez 2005).

Se podría sumar al análisis del espacio gráfico, lo planteado por Kepes (1976), acerca de la escala o sea la relación existente entre la superficie ocupada por la imagen de un objeto determinado y la superficie total de uso. Teniendo en cuenta, el tamaño que ocupa un dibujo en una hoja de papel y el objeto dentro de los límites de la escena dibujada.

La escala nos remite entonces al término plano, plano usado para determinar el tipo de encuadre que se hace con una cámara, sea plano general, primer plano o plano detalle. Estos espacios nos traslada inmediatamente al observar el lugar que ocupa el grafiti en el plano que se elija sea en los espacios esperados mencionados anteriormente o los espacios inesperados. Los factores principales en el desarrollo de una obra artística son la materia, el espacio y el tiempo, los cuales, combinados, presentan al espectador una situación de la cual puede apropiarse e interpretarse, dice Gonzales Ochoa.

Todas las representaciones del espacio físico son construcciones sociales realizadas por los diversos grupos sociales; incluso la misma noción de espacio físico o natural es una construcción del imaginario individual o colectivo. Agrega el mismo autor que Pierre Francastel, sostiene que el espacio es una experiencia propiamente humana, que lo que se llama realidad, no es otra cosa que el conjunto total de sistemas del mundo percibido y representado. Dentro de este conjunto se destaca el de las formas específicas del arte (Gonzales, 2013).

Luego de esta descripción de lugares esperables como inesperables donde aparecen los grafitis (adjuntamos imágenes en página siguiente) nos preguntamos acerca de la funcionalidad de lo mismo para nuestros alumnos. Por lo cual, pasamos al análisis de estos alcances, también del orden de lo esperable o conocido como de aquello que nos sorprende por nuestro mismo desconocimiento.

Alcances conocidos como desconocidos

Al hablar de funcionalidad nos referimos a la función o el objetivo que cumplen estos grafitis dentro del aula. Y si hablamos de función de algo entendemos que algo determinado funciona con un sentido o con un significado-significatividad para quien lo produce. Este primer acercamiento estaría vinculado con las características previamente planteadas de los grafitis sea contenido, técnica y lugar de expresión. Del análisis de los mismos nos hemos hecho algunas preguntas desde donde se desprenden hipótesis de la funcionalidad de los grafitis dentro del aula. Luego se intentará triangular estos datos con las entrevistas realizadas tanto a docentes como alumnos en busca de validar esta fuente de información primeramente extraída de manera indirecta

Desde *enfoques socioculturales* se insiste en ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan construir conocimientos. Sin actividad no hay aprendizajes posibles. Las *tareas académicas de calidad* es uno de los principales apoyos para estimular la participación y el aprendizaje. El rasgo que mejor define la calidad de una tarea es la *significatividad*, que la misma tiene para un estudiante o grupo de estudiantes y el grado en que atiende a su formación como para su futuro desempeño. Si un profesor no conoce en profundidad cuales son y cómo han evolucionado los problemas nodales de su campo, será complejo que pueda seleccionar problemas genuinos para sus estudiantes, generando espacios para actuaciones más autónomas proponiendo problemas genuinos desde distintas perspectivas (Bereiter y Scardamalia, 1968).

Loi y Dillon (2006) citado por Rinaudo, Elisondo y Donoldo (2011) señalan que la creatividad como otras actividades humanas está condicionada por las *situaciones y los contextos*. Estos autores remarcen el rol del docente como promotor en la creación de contextos creativos de aprendizaje, o sea, que la creatividad no surge de manera espontánea ni por casualidad, de lo contrario está totalmente, *ligada a las acciones deliberada e intencionada de los actores sociales intervinientes*. Del presente registro fotográfico hemos podido observar y analizar funcionalidad de los grafitis clandestinos, contenidos predominantes, métodos de realización, lugares preferenciales, pasamos ahora a realizar una breve síntesis integrativa de los mismos.

Grafitis clandestinos: análisis integrador

Retomando el análisis hemos observado, como en los contenidos predominantes aparecen objetos que representan las preocupaciones que atraviesan los alumnos actualmente vinculadas con las drogas, la violencia, la sexualidad. Forma de denunciar dar a conocer e informar de ello principalmente a su público que son sus pares y los docentes. La pregunta surge que hacer con ello, para que dar a conocerlo, siendo temas de preocupación de los alumnos, que se hace con esto, hoy en las aulas.

Si retomamos, los textos para pensar grafitados por los alumnos, como otros datos a evaluar, estos parecen reforzar lo manifestado en las graficas anteriores, como acompañar como docentes esta función comunicativa. Hablamos de textos dialogados, pues, dejan una pregunta o un texto sin completar para que otro chico del mismo banco o del otro turno lo complete o le responda.

Estos diálogos simples de pocas palabras, poseen un contenido profundo en sus mensajes. Dicha función comunicativa y clara se ve reforzada por los mensajes agresivos sobre todo discriminatorios que proyectan, sea en busca de marcar diferencias entre barrios, entre turnos los de la mañana como los de la tarde, entre otras variables.

Otro apartado interesante en su observación es el grafiti del nombre comúnmente, conocido como tag en la historia cultural del grafiti. En la impresión del nombre se refuerza doblemente la idea de funcionalidad del grafiti de dejar una huella, de dejar una marca, de marcar territorio, actitud imperiosa que tiene el adolescente por su propia condición etaria sumada a las necesidades actuales. Necesidades actuales, ante los grandes vacíos como espacios en blanco que atraviesa hoy nuestra sociedad, quedando el alumno entrampado tanto en el sistema familiar como educativo en estos vacíos sin sentido en estos tiempos áulicos sin sentidos, el paso del tiempo institucional vivenciado como de encierro hasta carcelario.

La técnica y los materiales empleados frecuentemente nos hablan de esta necesidad imperiosa que mencionamos recién de dejar una huella impresa, para ello, los materiales suelen ser resistentes prefiriendo quedar allí o bien que al borrarlos le sea dificultoso.

Sea el punzón en el banco, sea la fibra negra permanente o el lique paper, todos dejan huellas o marcas aunque se intenten limpiar o borrar, muy parecido a la impronta de los tatuajes utilizados en su cuerpo.

Los colores también tienen su funcionalidad desde lo claramente simbólico que los atraviesa sea el banco o el negro vinculante con la vida o con la muerte opuestos que se encuentran hoy en los adolescentes de forma presente en estos extremos con un peso importante desde ambos lugares. La muerte, lo agresivo, el dolor, se lee como mensaje en varios textos.

Los lugares que el alumno utiliza para la realización del grafiti nos generan inquietudes nos abre a las preguntas acerca de la función que cumplen estos grafitis al estar allí y no en otro lugar. Eligiendo lugares esperables o reconocidos como bancos, sillas o paredes pero también aparecen grafitis en lugares insólitos por lo difícil para su realización, sea en techos como en dinteles del edificio o en lugares muy pequeños o inesperados.

La función del factor sorpresa como de asombro del espectador determina una función reconocida en esta categoría. Las *experiencias multiculturales* y los intercambios en contextos inesperados parecen vincularse de manera estrecha con las posibilidades creativas. Diversas investigaciones, en entornos naturales y artificiales indican que la creatividad se relaciona con los eventos y las *experiencias inusuales e inesperadas* (Kaufman y Beghetto, 2007).

Retomare el aporte de Gombrich (1985) que refiere al contenido metafórico como simbólico en los grafitis, pues, al analizar sus diversas formas como los textos que la acompañan, colores, tamaño, espacialidad, tiempo, funcionalidad; lo metafórico nos atraviesa como lugar propia de las artes.

Como dice Ricoeur, en su obra *La métaphore vive*, en la que se remonta a su vez a las consideraciones de Aristóteles:

"Así se conduce la obra a su tema más importante: que la metáfora es el proceso retórico por medio del cual el discurso libera el poder que algunas ficciones tienen para redescubrir la realidad. Uniendo

de esta forma ficción y redescrición, devolvemos el sentido pleno al descubrimiento de Aristóteles en la Poética, que consiste en que la "poiesis" del lenguaje procede de la conexión entre "mithos" y "mimesis". A partir de esta conjunción entre ficción y redescrición concluimos que el "lugar" de la metáfora, su lugar más íntimo y último, no es ni el nombre, ni la frase, ni siquiera el discurso, sino la cópula del verbo ser. El "es" metafórico significa a la vez "no es" y "es como". Así, tenemos fundamento para hablar de la verdad metafórica, pero en un sentido igualmente "tensional" de la palabra "verdad" (1975:11).

Tal sentido de la metáfora de "no ser" al mismo tiempo que "es como", es lo que puede verse como sugerencia o incitación hacia la experiencia interior. A través de ella se elaboran y asientan los valores, asociados a los sentimientos y las emociones.

Cuando logramos vislumbrar esta posibilidad de abrimos a lo más íntimo de nosotros mismos, aparece la condición potencial de una hermenéutica organizada y plenamente racionalizada, que puede aplicarse a los mitos, las leyendas o los cuentos y porque no a los grafitis, como propuesta educativa. Cada palabra, cada enunciado y la composición total del texto en cuestión se convierten en un mundo complejo de símbolos cargados de intención vital, antropológica, a la espera de nuestro redescubrimiento.

En esta forma se da lugar a una creación personal o interpersonal, dialéctica o dialógica, en la que aparecen diferentes emociones y expresiones de nuestra realidad inmediata. Este lenguaje gráfico espontáneo lo hemos usado libremente en nuestra infancia; en etapas pre-escolares como en edad escolar. Lamentablemente, los procesos de abstracción posteriores, dentro de la llamada educación secundaria, tienden a limitarlo como a relegarlo, condicionando de a poco la libre expresión sin tiempo ni espacio.

La *creatividad* propia a todo proceso de aprendizaje, se define como interpretaciones nuevas y personales de *experiencias*, acciones y eventos, que en gran medida, depende de la apropiación y reconstrucción de las oportunidades que ofrecen *los contextos* (Kaufman y Beghetto, 2007). Es necesario que en los contextos educativos, se favorezca un clima de apertura hacia *las nuevas ideas, de flexibilidad y adaptación al*

cambio, para estimular la creatividad, el juego, refiere, Amabile (2011), disminuyendo el miedo al fracaso y el rechazo al riesgo.

Hasta aquí, hemos analizado el registro fotográfico de los grafitis clandestinos que son el eje central de nuestra investigación, a continuación describiremos brevemente características de lo que llamamos grafitis permitidos o aceptados dentro de las aulas, con posibilidades de pensar algunos análisis de tipo comparativo.

2. Grafitis permitidos o aceptados

Cuando se piensa en esta categoría de análisis surge la pregunta si es posible pensar en un grafiti que no sea clandestino ya que desde sus orígenes se reconoce a los mismos a partir de esta característica que lo determina, como del orden de lo prohibido.

Consideramos al respecto que aparecen impresos otros grafitis en las paredes escolares con otras dimensiones que son fácilmente aceptables y visibles por la población educativa. Las características que presentan, las podemos agrupar en algunos ejes similares: son dibujos reconocidos culturalmente o copiados tipo anime, dibujos que suelen ser repetidos por varios alumnos, en busca de generar un impacto estético o decorativo como afinidad expresiva por lo que evocaría un reconocimiento socio-cultural; preferentemente suelen llevar color, lo que hace pensar en un mayor tiempo como dedicación en su realización, se hace hincapié en la calidad gráfica, se observan autos, bicicletas, anime, figuras humana, entre otros. Estos dibujos los encontramos preferentemente en la institución educativa con orientación artística.

De acuerdo a las características mencionadas dentro de los grafitis permitidos podemos vincularlos con los murales por cierta similitud, sobre todo por ser dibujos realizados a partir de proyectos elaborados de forma individual o grupal, necesitan un tiempo importante de realización, suelen utilizar los muros de las aulas, preferentemente los muros del patio o del exterior de la escuela. Los murales propiamente dichos dentro de los colegios, son obras realizadas casi siempre dentro de proyectos institucionales donde se propone un tema de interés y se trabaja dicho tema como propuesta creativa en los talleres de materias afines como plástica o tecnología.

De acuerdo a los objetivos de nuestra investigación hemos decidido limitar nuestro análisis en esta primera etapa a lo que corresponde a los grafitis que posee las características descriptivas para el primer apartado correspondiente, a los grafitis clandestinos. En busca de encontrar un lugar como docente en esta trama comunicacional y de aprendizajes que se da dentro del aula, entre el docente con los alumnos, por el cual, median un sinnúmero de códigos algunos conocidos y otros por aprender. Como se puede observar hay diferentes formas de grafiti y también diferentes estilos, que dependen de la técnica y el gusto de cada uno de los alumnos que lo practican. Esta en encontrar alguna trama de significado a esta comunicación que está allí, diariamente en las aulas, en forma de palabras o imágenes, sin poder ser leídas como potenciales textos a ser trabajado en el ámbito educativo.

Lámina 26 (RF 43) Grafiti permitido



Lámina 27 (RF162) grafiti permitido



Dentro de este capítulo hemos incluido el registro y el análisis fotográfico con sus respectivas categorías y subcategorías, dando cuenta tanto de contenidos predominantes en los grafitis clandestinos áulicos, lugares donde suelen aparecer frecuentemente, técnicas y modos de realización como un primer acercamiento a la significatividad de lo mismo dentro de las aulas. Pasamos a continuación a sumar a los datos obtenidos los hallados en los cuestionarios administrados tanto a alumnos como docentes con sus respectivas perspectivas respecto a los grafitis escolares.

CAPITULO VI

Perspectivas de los sujetos encuestados

1. Perspectivas de los alumnos

A continuación se analizarán los datos obtenidos de los cuestionarios administrados a los alumnos de ambos establecimientos educativos seleccionados. Para ello, se adjunta el cuestionario entregado a los alumnos como el entregado a los docentes, en el sector de anexos de la presente tesis.

Para iniciar con la lectura y análisis del cuestionario planteado, nos detendremos en los resultados obtenidos en cada respuesta dada por los cincuenta y cinco alumnos que participaron de la muestra, correspondiendo tanto a primer año como cuarto de ambos escuelas secundarias seleccionadas. La cantidad de respuestas para cada pregunta fue variada pues en algunas de ellas podían responder a más de una opción. Del total de cincuenta y cinco cuestionarios administrados, veintisiete correspondieron al establecimiento educativo con orientación en ciencias sociales y veintiocho al establecimiento educativo con orientación artística. Los alumnos que respondieron el cuestionario fueron alumnos de cuarto y primer año de ambos establecimientos, distribuidos al azar entre varones y mujeres, muchos de ellos los resolvieron en una lectura compartida entre compañeros de banco, soliendo estar sentados un varón y una chica por acuerdo del preceptor.

1.1 Presencia o ausencia de grafitis en las aulas

La mayoría de los alumnos encuestados responde con una respuesta afirmativa, diciendo que dentro de su aula observan grafitis. Mientras que aquellos pocos alumnos que niegan la presencia de grafitis en las aulas, son los mismos, que se cuestionan las diferencias entre un grafiti de un rayon, predominando la preocupación por el ensuciado que esto genera en el aula .

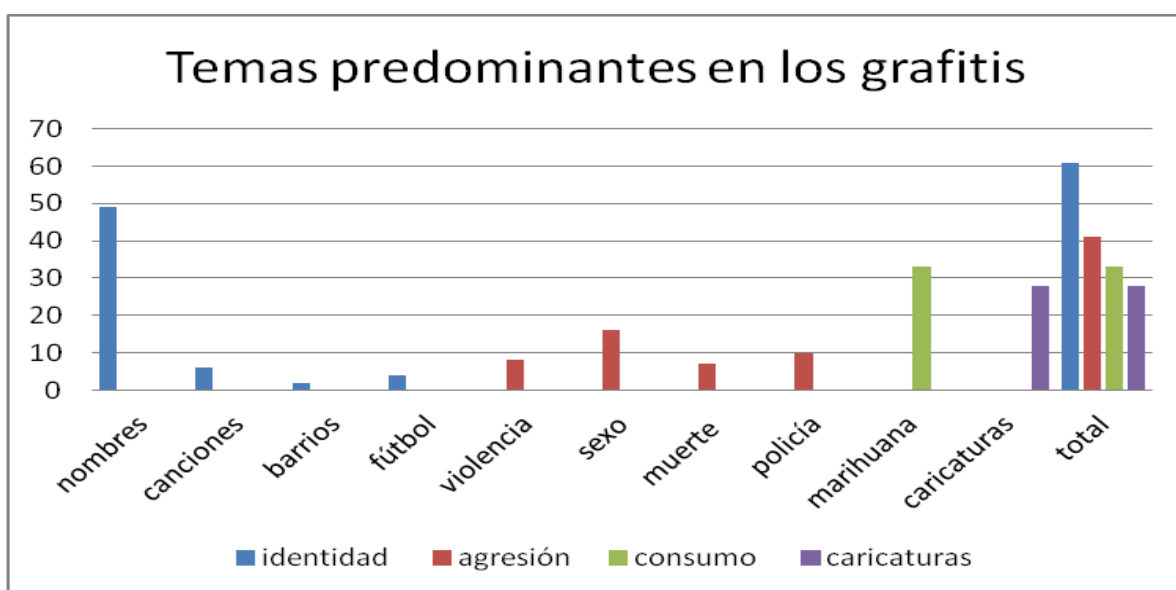
Esta confusión acerca de que se llama grafiti, estaría presente en los alumnos que han

dicho que no hay grafiti. Pero, también estos mismos alumnos, luego en la respuesta siguiente, en la dos, marcan los contenidos que suelen tener estos grafitos. Por ello, más que negar la presencia de grafitis en el aula, queda pendiente la confusión que existe entre rayones y grafitis en el aula. El grafiti, entonces sería percibido de distintas maneras por los diferentes receptores, pudiendo ser una imagen que representa transgresión como deterioro o bien, un elemento artístico como expresivo que dota de personalidad al espacio que lo aloja. La cantidad de formas de apreciar esta actividad conlleva a diferenciar entre los mensajes con contenido, elaborados a través de una técnica y aquellos que se realizan con metas vandálicas o con el fin de dañar la propiedad pública o privada. Parte de esta distinción radica en quiénes son los autores de dichas obras, su intención y propósitos (Sánchez, 2010).

1.2 Temáticas predominantes

Del total de las respuestas obtenidas las hemos agrupado en cuatro temáticas predominantes que incluyen a todos los resultados hallados. La primera sería *identidad*, esta incluye nombres propios, firmas, letras de canciones, barrio, equipos de fútbol. La segunda temática sería *consumo* incluye marihuana. El tercer temático sería *violencia*, esta incluye sexo, muerte, policía, agresiones o groserías. La cuarta sería *caricaturas*.

Gráfico I: Temas o contenidos predominantes en los grafitis



De acuerdo a los datos obtenidos: los contenidos o temas que predominan en primer lugar, en los grafitis dentro del aula son *los nombres propios*, para la mayoría de los encuestados. Dato para pensar en la necesidad del alumno de imprimir, grabar, grafitear su nombre como medio de reconocimiento e identificación reforzada por la edad. Dentro de esta respuesta incluimos *nombre propios e identificaciones*, pues, consideramos que la identificación en la adolescencia va formando parte de su identidad como elecciones propias; incluyendo allí, las respuestas por ellos mencionados a saber partidos de fútbol, barrios y letras de canciones. Estos tres ejes que aparecen grafitados tendrían impacto e interés en sus necesidades e identificaciones propias. El nombre, la firma que se graba de forma compulsiva, excesiva, dando cuenta de una imperiosa necesidad de reconocimiento y seguridad, sin poder dejar vacío, espacio en blanco sin impresión. Es lo que se observa también en los bancos y es la respuesta que obtuvo mayor cantidad de puntos.

El nombre propio desde que nacemos y desde que estamos en el vientre, va formando parte de nuestra identidad, por ello, posee un gran sentido emocional, que nos va constituyendo y reconociendo. El niño hace suya la inicial de su nombre, diciendo que es su letra y progresivamente va reconociendo las demás letras por medio de los nombres de sus compañeros,

Los nombres propios de los alumnos preescolares constituyen una fuente rica de material didáctico, pues es a través de éstos como la mayoría de los niños aprenden sus primeras letras y, a la vez, porque les sirven como un modelo estable de escritura adulta con el que contrastar y construyen progresivamente la escritura, refiere Sánchez y Rodríguez (2010). El nombre propio es un buen modelo de escritura porque puede representarse gráficamente a través de la escritura y tiene una importante carga afectiva, siendo parte estructural de la identidad, lo que produce gran motivación para aprenderlo.

A su vez, continúan mencionando estos autores, el nombre propio tiene características definidas. Por ejemplo, es fijo: siempre igual. Un niño puede adoptar un procedimiento silábico para escribir cualquier palabra, menos su nombre, que se escribe siempre igual, completo, no se aceptaría que su nombre sea escrito entonces de modo fragmentario, desordenado o incompleto.

El nombre propio es un texto con auténtico significado para el niño: lo designa, marca

su territorio y propiedad, lo identifica. Cumpliendo el nombre un lugar de firma, extraordinariamente motivador. Aunque se sabe, que el nombre propio no suele escribirse bien de primer intento y que los niños realizan varias prácticas y correcciones al respecto acompañados por niveles madurativos sea: una letra equivale a todo el nombre, luego dos letras, más tarde aparecen todas las letras pero desordenadas, hasta llegar a escribirlo correctamente.

Las respuestas entonces, que dan los alumnos respecto al contenido predominante en los grafitis remarcan el tema de los nombres propios sumado a temáticas vinculantes a aspectos personales y propios de los alumnos que van constituyendo y dando cuerpo a su identidad, sea el grupo de futbol con el que se identifica como el barrio donde vive alentando o desmotivando ese espacio geográfico al igual que las letras de las canciones que utilizan hablan de estos espacios comunes y propios a la vez en la medida que son elegidos y seleccionados por los alumnos. Estos tres elementos si bien no son letras que conforman la escritura como de su nombre, son tres elementos que conforman aspectos importantes de la estructura identitaria de un sujeto en nuestro caso nuestros alumnos, que nos hablan directa e indirectamente de sus gustos e intereses culturales como educativos en general.

Dentro de las respuestas que proponen los alumnos dentro del ítem otros contenidos que quisieran agregar como temas predominantes en los grafitis; han nombrado en preferencias las frases o letras de canciones, que de acuerdo a lo observado en el registro fotográfico coinciden frases o letras con presencia en ellas de contenidos vinculantes con la muerte, el dolor, la policía entre otros, tema que desarrollamos más adelante.

Las respuestas de violencia, muerte, policía y sexo, por la forma de presentación de estos contenidos los agrupamos dentro de la temática de contenidos de agresión, ocupando entre todas el segundo lugar en respuestas. De esta manera *temática vinculada al sexo se grafitia de* manera grotesca o bizarra tanto en sus formas como en el texto que lo acompaña. El sexo aparece con contenido burlesco, agresivo, sucio. Características de una población adolescente actual donde la sexualidad se presente de forma libre con escasas represiones.

En la etapa adolescente dice Erickson (2004) es necesario que suceda una moratoria

psicosexual y social, que le permita ir elaborando su conflicto preedípico, para lo cual es indispensable reprimir. Es por ello, que en este tiempo es posible observar, el desprecio con que tratan las chicas a los varones, así como su apariencia de ser mayores.

De la misma manera que las conductas reactivas de ambos sexos, sea la exageración en los varones de sus rasgos masculinos y la clásica indiferencia femenina. Es frecuente observar que en la vida social, especialmente aquella en la que intervienen ambos sexos, el interés y la curiosidad mutua son más reconocidos, se empiezan a formar las parejas y se producen las experiencias sexuales (Mouján, 1986). La sexualidad, no es del orden ni de la religión ni de la naturaleza, sino que pertenece al orden de la cultura, donde el problema esta principalmente en el respeto por sí mismo y por el otro, definido por la ética. La ética sustentada en el principio de semejante, o sea, la forma con la que el yo enfrenta sus responsabilidades hacia los otros; dando cuenta la presencia y la existencia del otro.

Otra temática agrupada en el contenido agresivo, aparece en orden de importancia la policía. La policía como el lugar de la ley y quien viene a impartir un orden externo, que desde el grafiti tiene lugar de protesta hacia “la yuta”, como se le suele nombrar en la jerga popular de los alumnos. Recordemos que en sus inicios los grafitis estaban ampliamente vinculantes con manifestaciones de protesta o malestar. El grafiti surge como expresión gráfica del movimiento cultural hip hop neoyorquino donde el énfasis en lo individual se confunde con la del grupo dentro los barrios populosos y degradados de las grandes ciudades occidentales. Germinándose allí, una terminología con un lenguaje textual e icónico cuna de las nuevas formas del arte contemporáneo propia al siglo XXI (Hannerz, 1969). Estos orígenes del grafiti ponen en vigencia de una forma combativa y reivindicativa la problemática social actual teñida por la inseguridad donde la escuela como otra de las tantas instituciones refleja dichas problemáticas.

La inclusión a su vez, del tema de *la muerte como la violencia*, poseen la misma cantidad de respuestas seleccionadas por los alumnos, agrupadas también en contenidos agresivos sobre todo por lo negativo que conllevan sus asociaciones. Morsell (2011), desde un enfoque sociológico, considera que las conductas hetero como autoagresivas

se deben a la pobreza de recursos de algunos miembros de la sociedad para sobrevivir, con la consecuente pérdida de los más débiles. Implicando otros hechos vinculantes como el desempleo, las pérdidas, las discusiones familiares o amigos, la ruptura de las relaciones y problemas legales o laborales entre otros, que pueden aumentar el riesgo, en una población vulnerable emocionalmente.

Desde nuevas perspectivas psicosociales se considera que las conductas auto como heteroagresivas, se asocian con a un déficit de control en los impulsos, con una propensión al dolor psicológico intenso y también, se vincula con esquemas cognitivos disfuncionales. Este esquema disfuncional se compone de tres factores cognitivos dominantes, a saber: un yo defectuoso, un mundo agresivo y despiadado, y un futuro desolador y desesperanzador.

El tercer contenido con mayores respuestas dada por los alumnos corresponde a la *temática del consumo, del consumo de la marihuana*, a nivel fotográfico aparece tanto en el dibujo de la hoja como caricaturas de chicos fumando. La marihuana es una temática presente en los adolescentes, tanto por su consumo como por lo que proyectan tanto estados anímicos como identifican en ella al presentarse muchas veces de forma personificada como aparece en nuestra sociedad de consumo en la personificación como la personalidad de las marcas.

Vinculante con el consumo y los estados anímicos implicados en la adolescencia como período de extremo narcisismo y de gran deterioro de la autoestima. Mouján, refiere que el yo del adolescente, se encuentra en una situación especialmente propensa a hacer depresiones de manera casi natural, o ante circunstancias que en otro periodo de la vida no serian causa eficiente. Cualquier herida narcisista en esta etapa, es una fuente intensa de malestar como displacer, imposible de elaborar por la intolerancia a cualquier ambivalencia: la debilidad de la autoestima solo soporta suministros narcisistas (1986).

La falta de identidad del yo, continua manifestando el mismo autor, le impide a los adolescentes frecuentemente y de manera estable lograr contactos reales y gratificantes con los objetos. Esta depresión puede llevarlos a estados de aislamiento penosos con el fin de evitar nuevos fracasos. Las adicciones son muy frecuentes y variadas, y aparecen como conductas que provocarían estados de confusión de la identidad que permitirían compensar la depresión, evitar la diferenciación y obtener cierto grado de gratificación.

Sin poder dejar de mencionar que un importante factor de riesgo ha estado en la falta de figuras contenedoras primarias, carencia de continente y de estabilidad, que han puesto al yo primitivo en experiencias dolorosas de abandono, donde la ausencia se remite o reaviva en la adolescencia, encontrando en sus pares como en el mundo fantasiosos del consumo adictivo una respuesta que palia la angustia.

Desde este lugar es importante leer de que nos hablan estos grafitis en cuanto como docente podemos trabajar en aras de prevención y aprendizajes contenedores vinculantes con redes socioafectivas débiles en alumnos sumamente vulnerables. Vulnerables desde la familia y también desde la sociedad, si la miramos desde el lugar de objeto de consumo; tomando la marihuana como producto identificatorio de consumo para el mercado adolescente con el cual logra identificarse.

Las caricaturas aparecen en cuarto orden de importancia de acuerdo a las respuestas dadas por los alumnos entrevistados. Las caricaturas conllevan en sus contenidos rasgos exagerados dentro del rostro, como nariz, orejas, ojos, que luego son los blancos de la burlas entre los pares.

Recordemos, que los que definieron el término caricaturas, nunca consideraron como arte los dibujos callejeros, dice Montañés (2013). Estas caricaturas pasaron desapercibidas en el ámbito académico durante mucho tiempo por su aparente tosquedad técnica, su naturaleza espontánea y grosera, su carácter oportunista, callejero y clandestino. Quienes definieron el término únicamente definían las caricaturas dibujadas en papel, el medio por el cual la caricatura se domestica y promociona.

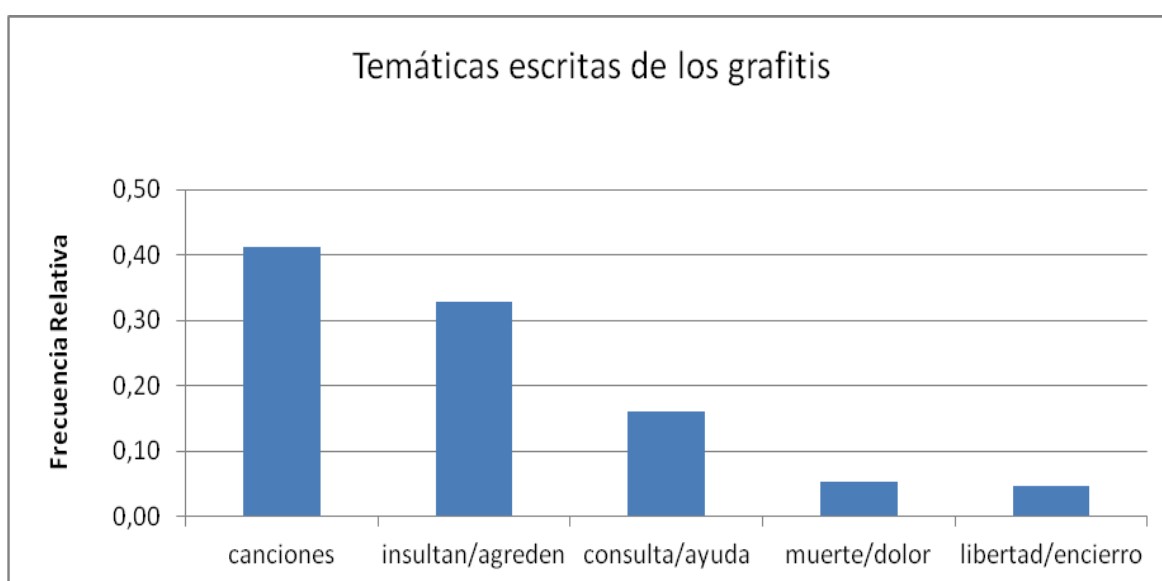
Las caricaturas poseen rasgos exagerados tanto en el tamaño y/o la forma. Los rasgos del rostro puede ser demasiado grande o viceversa demasiado pequeño y tiene como función resaltar estos contrastes. Estos contrastes se mezclan con formas diversas, generando graficas inesperadas y muchas veces incongruentes, pues, no hay reglas, predomina lo espontáneo, lo lúdico. Espacio que escapa de los cánones estéticos y técnicos preestablecidos por la cultura, una verdadera expresión instintiva del arte que parte de la necesidad de expresión de la humanidad de acuerdo a historiadores del arte.

Considerando las problemáticas actuales en las aulas vinculantes con el *buylling* y las bromas entre pares, tan frecuente hoy, la caricatura suele ser utilizada por sus características expuestas anteriormente, forma elegida como otro medio de transmitir estas emociones encontradas entre los pares. Las burlas tienden a la discriminación y la imagen caricaturesca busca de alguna manera generar esta tensión y provocación negativa ante el personaje cómicamente retratado.

Podemos entonces agrupar los contenidos en orden de importancia primero los nombres propios e identificaciones, asociados con letras de canciones, barrios y equipos de fútbol; en segundo lugar contenidos de tipo agresivos, agrupados en temas de muerte, violencia, policía y sexo, en tercer lugar la marihuana y en cuarto las caricaturas.

1.3 Textos predominantes en los grafitis escritos

Gráfico II: Textos predominantes en los grafitis escritos



Dentro de los escritos que predominan en los grafitis, los alumnos señalan, frases de canciones, siendo las respuestas con mayor resultado obtenida. En segundo lugar, aparecer, frases con insultos o agresiones. Los contenidos textuales agresivos son vinculantes mayormente con el sexo, por ejemplo, chicas que se agreden con otras chicas insultándola por haber estado con tal o cual persona. En tercer orden de

selección, corresponde a los textos o frases donde se piden ayuda o se dan consejos. Modalidad, que suelen ser presentadas también utilizando letras de las canciones. Reconociendo de esta forma, el valor de la escritura en los bancos como un espacio de dialogo o medio de comunicación corriente entre los pares. Y en igual proporción se registran textos con temas totalmente opuestos como son la muerte, el dolor por un lado y la libertad o el encierro por otro.

Del registro fotográfico de estos textos, analizado anteriormente, se encuentra una coincidencia entre la temáticas seleccionadas por los alumnos, a saber con la muerte, dolor, libertad, encierro, otros; presentándose estos temas de forma dialogada, interrogada, generando una comunicación indirecta con un interlocutor desconocido a quien los alumnos le piden ayuda o le solicitan una respuesta. También, se ha observado que las frases o párrafo de canciones seleccionadas tienen estas características dejar mensajes o comunicarse con un otro.

Se observa de acuerdo a las respuestas obtenidas por los alumnos una mirada cercana, a la hallada en el registro fotográfico. Si tomamos estos dos opuestos, presentes en los grafitis, tanto el vivenciar a la escuela como liberación o la escuela como espacio carcelario o de encierro, podemos relacionar con algunos pensadores que han tratado de teorizar al respecto.

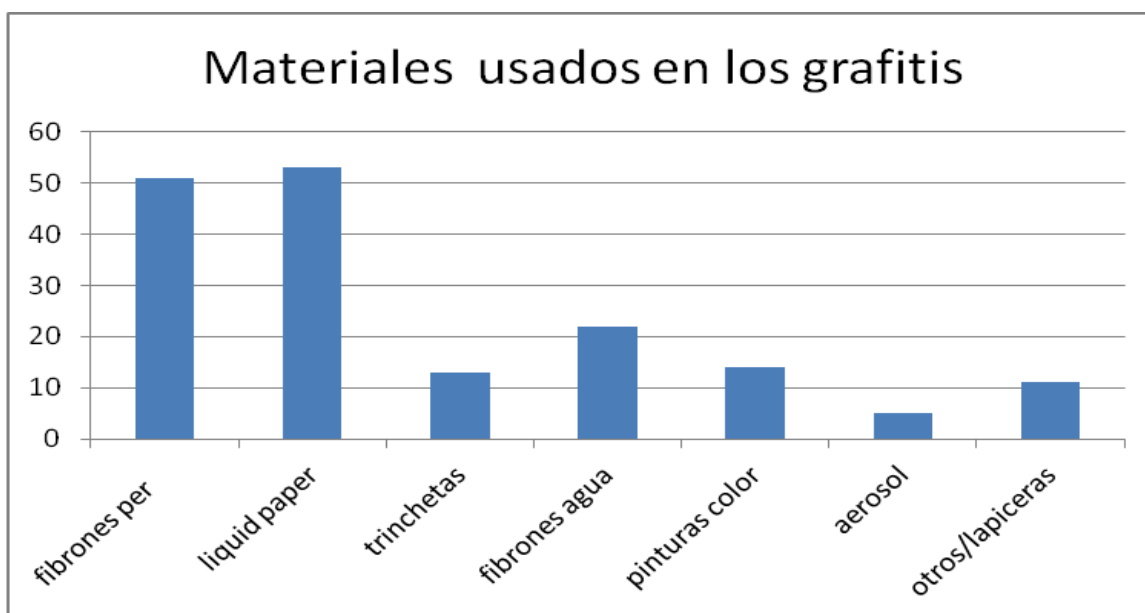
Siendo a Michel Foucault (2004), quien menciona que las prisiones, las escuelas, los manicomios y las cárceles tienen un determinado origen común en la historia de nuestra cultura, agrega que las cárceles son los únicos espacios donde el poder puede mostrarse de forma desnuda, en una manera excesiva y justificarse como poder moral. Suman, los aportes realizados por Bertozzi (2001) quien refiere que la arquitectura carcelaria e educativa, provee el marco propicio para ello, como un dispositivo espacial que se comporta como si habría sido concebido específicamente para el control. De igual manera, la sensación de encierro que genera para el alumnado el sistema educativo actual, no dista de pensar la problemática de violencia en las escuelas reflejo propio también de nuestra sociedad. Podemos llamar violencia a todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto, de acuerdo a los aportes de Meirieu Philippe (2008), quien asocia la violencia social con la violencia escolar, refiriendo que la violencia no es un fenómeno inicialmente escolar sino es un fenómeno social.

Lo que determina a nuestra época, dice el autor, es la disminución de los sistemas de contención ligada a la dilución, pérdida de referentes religiosos, morales a compartir, entre otros. Esta función de disolución del superyó, da como resultado que los alumnos aparezcan más violentos que en otras épocas, pues, el paso al acto es lo que media hoy en las aulas sin esperar.

El polo opuesto a la vivencia del colegio secundario como carcelario sería pensarlo como liberación, los aportes de Freire (1974), serían adecuados repensarlo en este sentido, donde la educación debe abrir puertas al sujeto, debe fomentar su libertad como creatividad, en su libro la educación como práctica de la libertad, este gran pedagogo, establece la idea de educar, como potencial de transformación de un sujeto activo para el fortalecimiento social, haciéndolo participe de sus propios problemas con una mirada responsable y crítica.

1.4 Materiales que predominan en los grafitis

Gráfico III : Materiales comunmente usados para realizar los grafitis dentro de las aulas

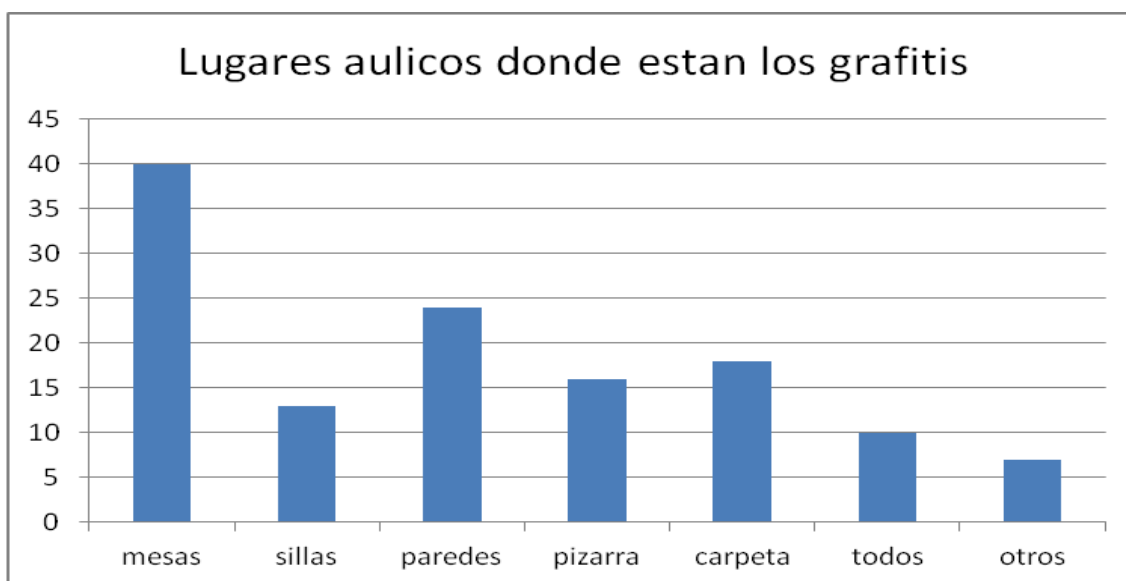


De acuerdo a los datos obtenidos se observa que tanto el *liquid paper* como los fibrones permanentes son lo que los alumnos utilizan de forma corriente en los grafitis que realizan dentro del aula. Con un predominio leve de los correctores. Fibrones al agua como lapicera, es la opción última dada por ellos, aparecen con menor frecuencia. Al igual que las trinchetas y pinturas color, están presentes pero no de forma prevalente, al ser elementos que no se solicitan para las tareas aulicas.

Los aerosoles, material primordial del grafiti, es el menos usado dentro del aula, probablemente por el espacio acotado de la misma, que prohíbe su uso por lo cual, quedaria en evidencia inmediata su autor. El aerosol se compone de diminutas partículas finas, duras o líquidas ubicadas en un tipo de gas como por ejemplo el aire. Tal funcionamiento permite que la pintura se adhiera a la mayoría de las superficies lo que es un dato muy importante para el grafiti.

Poder pintar sobre cualquier superficie amplía el área de trabajo a cualquier lugar público y en cualquier sector. Su rápido secado permite obtener en poco tiempo, dibujos de diferentes colores sobrepuestos. Se evalúa que ambos materiales predominantes que se utilizan en el aula la fibra permanente y el *liquid paper*, determinan por sus características una permanencia del grafiti en el tiempo o bien generan dificultad para borrarlos o destruirlos. Objetivos probables que el grafitero persigue al momento de realizar su obra: permanencia, estar en un lugar, ser visto, pertenecer, habitar un espacio.

1. 5: Espacios áulicos donde se encuentran los grafitis

Gráfico IV: Lugares aúlicos preferentemente elegidos para realizar los grafitis

De acuerdo a los datos registramos que los lugares preferidos para realizar los grafitis son las mesas en virtud de lo seleccionado por los alumnos. Hemos evaluado a su vez, que la mesa es el lugar donde se encuentran los mayores registros fotográficos. La mesa ocupa un lugar de enmarcación importante como de espacio personal del alumno, lugar que ya hemos mencionado anteriormente ante la necesidad de delimitar un territorio propio. La mesa presenta por su forma su propio encuadre delimitado por su tamaño, por su posición en el espacio como por el material propio de su construcción la mayoría de formica, superficie que favorece como continente y especialmente a la escritura sobre ella, semejante a una mini pizarra.

Las paredes también son los lugares elegidos por los alumnos; principalmente a la altura donde se sientan es donde se observan grafitis. La pared, el muro es la superficie elegida por los grafiteros por excelencia, pues, es allí donde se deja la huella, la impronta del mismo. Las carpetas se encuentran en tercer lugar como elección preferencial de realizar grafitis. Podríamos analizarlas desde una lectura semejante, obtenida en los libros de la biblioteca utilizados como soporte o superficie de los grafitis.

Los demás lugares señalados, como sillas, pizarrones, poseen menos registros, pensemos que ambos espacios dejan de ser personales, pues, por un lado las sillas se cambian de lugar diariamente o se trasladan de un curso a otro, de acuerdo a la

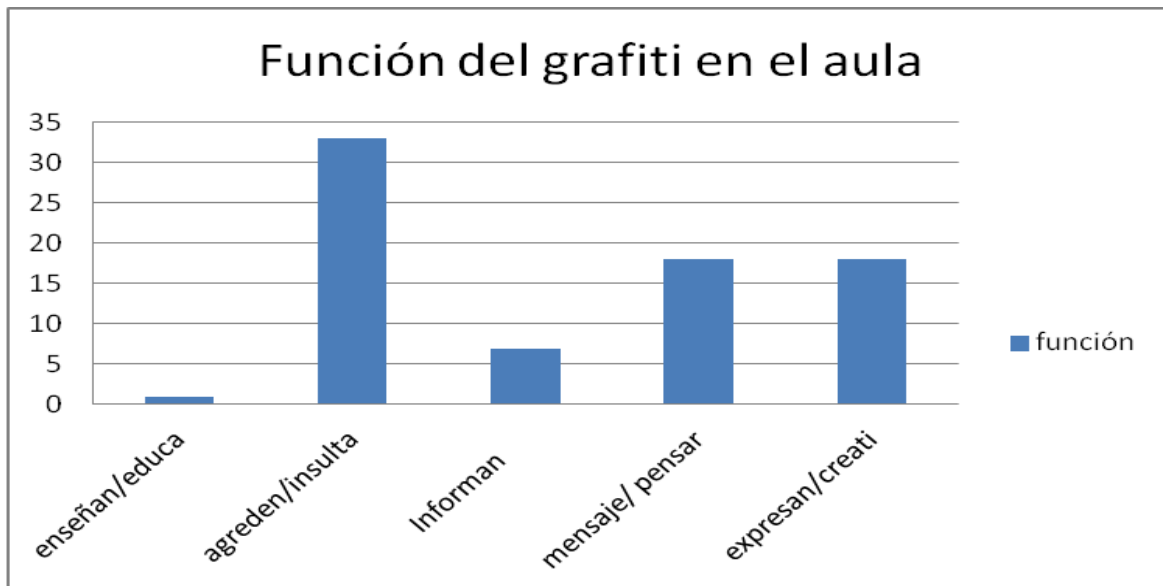
necesidad .

La silla, presenta una movilidad diaria que limita o condiciona su uso para los grafitis. Y el pizarrón del curso es un espacio expuesto en demasía, que pierde el objetivo de lo clandestino , prohibido u oculto que presenta el grafiti.

Se remarca entonces la importancia que cumple el banco para los alumnos como espacio identitario y personal. Podríamos transferir algunos conceptos hallados en la investigación, *Las paredes del aula*. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria, propuesto por Augustowsky (2003), en virtud de la importancia afectiva, cognitiva y cultural que esta trasmite en el ámbito educativo.

1.6 Función de los grafitis áulicos en la percepción de los alumnos

Gráfico V: Funcionalidad del grafiti en la escuela de acuerdo a la percepción de los alumnos



Según este registro de datos, se señala en primer lugar la funcionalidad de los grafitis vinculante a mensaje con contenidos agresivos o insultos. En este ítem, los aspectos que señalan a su función, lo vinculan con agresiones entre barrios, entre turnos mañana

y tarde, forma de generar bullying latente y permanente entre ellos. Igual cantidad son las respuestas seleccionadas por los alumnos en relación a la función de los grafitis como medio para dejar mensajes hacen pensar y por otro lado, un medio donde expresarse creativamente. Los alumnos de esta manera, vinculan al grafiti como una forma de expresión creativa de dejar mensaje o decir algo para pensar o comunicar.

Las respuestas menos seleccionadas son aquellas vinculantes con la educación o la información como si el grafiti al tener connotaciones no permitidas, la educación fuera por un carril o camino distinto a lo que plasmara el grafiti .

De acuerdo a las respuestas obtenidas, la distancia entre los grafitis que hablan acerca de lo que le sucede al adolescente vinculante con sus afectos, emociones y preocupaciones, parece que no correspondiera al ambito educativo o fueran factores que no deberían involucrarse con los aprendizajes.

La educación parece ser percibida por los alumnos como si estuviera fuera del ambito afectivo cuando se sabe hoy, por un sinnumero de trabajos científicos como estudios previos, en cuanto y como los aprendizajes son condicionantes de la afectividad de un niño o de un adolescente. Como dice Malaisi (2012), la posibilidad de aprendizaje, como de algunos conocimientos, suelen desaparecer ante emociones intensas. Cotidianamente observamos alumnos cuyas energías y capacidades intelectuales son absorbidas o debilitadas por emociones negativas o estados altos de ansiedad. De allí, que podemos afirmar que las emociones son *interruptor de prendido o de apagado del aprendizaje*, teniendo en cuenta que influyen en los alumnos en sus progresos , bloqueos o retrocesos.

De acuerdo a los items mencionados por los alumnos, hoy la escuela secundaria selecciona como contenidos a desarrollar en las aulas: la sexualidad, la diferencias de genero, la familia, la violencia, el consumo, temas que se trabajan en la escuela, temas que uno como docente da cuenta que se han trabajado con los chicos pues, se observan afiches colgados en las aulas como en los temas que se proponen desde ambitos ministeriales ha ser trabajados por los docentes, pero pareciera que los alumnos no reconocen estas inquietudes como posibles de ser abordadas por la escuela o que la escuela no esta respondiendo a las demandas de sus necesidades de la forma adecuada para nuestros alumnos.

Dentro de las agresiones mencionadas encontramos:

Principalmente agreden a la policía, la yuta

A otros chicos de distintos equipos de futbol

Insultan a la madre, entre cursos, entre turnos mañana con tarde

Insultan entre compañeros

Sobre tu manera de ser, sobre todo tu familia, amigos y vos misma

Insultan, personas desconocidas

Agreden sentimentalmente a otras personas

Se escriben insultos

Ex novios que odian

Hacen bullying a las personas por sus defectos

Dentro de los mensajes posible para detenernos a pensar :

Sobre lo que le pasa a la persona en su vida

Del amor y de la vida

Frases que te hacen pensar

Su forma de ser

Chistes

Sobre lo que quieren seguir del cole

Sobre la muerte, sobre la vida de esa persona

De banda de musica preferida

Sobre lo que están pasando emocionalmente

Expresan creativamente sobre cualquier problemática que a uno le sucede

o como forma de liberarse dibujando

Dejan mensajes cuando escriben canciones, letras de canciones que hacen pensar

Expresan sentimientos, estados de ánimo

Donde viven, como le dicen, saber de vos mismo

Sobre la sociedad, sobre la vida, emociones

Otros significados propuestos por los alumnos de los grafitis aulicos

Este interrogante suma a los resultados de la pregunta anterior, abriendo la posibilidad de conocer otras respuestas no mencionadas anteriormente, dando la libertad a los alumnos de expresarse en sus apreciaciones.

Algunas de las respuestas más sugeridas son:

Expresan pensamientos, motivaciones, sentimientos.

Algunos expresan sus sentimientos o cosas que les pasa en la vida cotidiana.

Muestra como se sienten medianta un dibujo reformado con detalles o colores

Tienen un significado malo a lo que es el colegio

Casos de bulliyng

No tienen significado lo hacen por hacer maldad o aburridos

Facebook, whatsapp, idolos, barrios, equipos de futbol, otros

Aburrimiento, enojo, tristeza, felicidad, angustia, soledad

Lo usan para insultarse

Muchas veces los alumnos se aburren y deciden pasar el tiempo dibujando

o escribiendo en los bancos.

Creatividad, esfuerzo, trabajo duro

Rebeldía una manera de liberarse

Significado sobre el desamor, la traición, el engaño, la muerte

Pueden significar muchas cosas, pueden dejar enseñanza,

te pueden causar gracia o hasta hacerte enojar

En este ítem se evalúa que las respuestas con mayores coincidencias fueron asociar el grafiti en las aulas con un sentimiento de aburrimiento y la forma de pasar el tiempo sería dibujando. Se reitera la vinculación de los grafitis con las expresiones de emociones como sentimientos encontrados como amor –odio; vida-muerte; entre otros.

Estos resultados refuerzan los datos que nos hablan de la distancia que los alumnos determinan entre la educación y los grafitis. Si retomamos la vinculación amplia entre grafitis y emociones, la distancia queda delimitada entre educación y afectividad. Los grafiti se hace o se pueden hacer cuando uno está aburrido en clase, observan los alumnos, esta conexión entre educación y sentido o educación con sentido, sería otra línea para pensar.

Al respecto, Bleichmar (2008), refiere que la escuela no solo es un lugar de transmisión de conocimientos sino de resubjetivación, la escuela tiene que ayudar a producir subjetividades que no solo sirvan para aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida. Sino con proyectos futuros, que apuesten a la confianza y a la libertad.

1.7 Utilidad de los grafitis en o para el ámbito educativo

Del total de los participantes, cerca del ochenta por ciento de los entrevistados responde de forma afirmativa a la posibilidad de que los grafitis se puedan utilizar en educación. El resto responde negativamente. Esta ítem se vincula con la pregunta siguiente, en una manera de control y cotejo de datos, pues, inmediatamente a la respuesta afirmativa o negativa, uno se pregunta de que forma o para que, a continuación podemos encontrar algún respuesta a ello.

Habría que destacar que pese a no encontrar ecos positivos de los grafitis en el ámbito institucional por parte de docentes y directivos, los alumnos responden positivamente en los alcances educativos de los mismos.

1.8 Modos en que se podría utilizar los grafitis en las escuelas antes de ser borrados.

Propuestas brindadas por los alumnos:

Para hacer trabajos sobre distintos temas

Podemos aprender sobre algún grafiti, p.e. el tema de la marihuana

Transformándolos en murales

Podrían sacar un tema como la muerte, la amistad y hablar sobre eso.

Los grafitis se podrían utilizar para la materia de arte

Preparando un mural de fotos.

Analizarlos para reflexionar

Los nombres podrían ser utilizados para la materia de lengua

Palabras en inglés que los alumnos utilicen en el aula

Pueden ser utilizados como una forma de creatividad

No a la violencia, al bullying

Para escribir enseñanza, reflexiones

Para enseñar lo que se debe o no hacer

Como trabajos extras, una forma de expresiones

Buscar un diseño con un tema particular, investigar sobre eso, como forma de estudio

Podríamos llenar de grafiti la escuela, de caricaturas

Haciendo murales sobre problemas sociales, hechos de vida

Se podría proponer hacer un grafiti grande en cada banco, diseño a elección, de esa forma lo cuidaríamos más y daríamos más color al aula.

Se podría fotografiar y exponerse a través de redes sociales o imprimirse y exponerlos en las escuelas a modo de galerías

Lo podría relacionar con el movimiento, materia de educación física

Los grafitis de las escuelas se podrían utilizar para enseñar de manera diferente, o lo de siempre realizando dibujos sobre alimentación por ejemplo.

Se podría realizar una propuesta en la cual se realicen grafitis por los alumnos

Sobre cosas que los identifiquen probablemente se sientan mejor trabajando en un entorno en el cual se sientan identificados culturalmente que entre paredes blancas.

Para enseñar caligrafía en lengua

Se podrían utilizar en la escuela para mostrar paz, unidad, no diferencias entre personas.

Dedicar un espacio propio para que los alumnos se expresen libremente

Podríamos entre todos dibujar solamente uno o dos grafitis en las mesas de lo que más nos guste.

Se podrían utilizar para motivar, informar algún mensaje o educar

Crear dentro de la escuela un espacio recreativo donde se pueda hacer grafitis, que tengan un mensaje para que los chicos que los miren tomen conciencia

De las diversas propuestas mencionadas por parte de los alumnos, acerca de que se podría hacer con los grafitis de las aulas antes de ser borrados, se han agrupado por similitud en respuestas en los siguientes ejes:

- Propuestas de utilizar los temas visibles de los grafitis como material de reflexión y análisis en diversas asignaturas.
- Posibilidad de realizar con los grafitis, murales para ser vistos por todos.
- Se considera la necesidad de exponer los grafitis para ser compartidos
- Proyectos que dentro de las instituciones educativas existan lugares recreativos, donde se permita realizar libremente expresiones graficas espontaneas como los grafitis.
- Ideas de utilizar los bancos como espacio personal y realizar de forma libre un grafiti u obra plástica, con un diseño que los identifiquen como propio para ser cuidado como expuesto durante todo el año.

- Conocer diferentes tipologías de letras desde la materia de lengua

1.9. Los grafitis como disparador o motivador de contenidos curriculares

Las respuestas a este interrogante son parecidas a la anterior. Cerca del ochenta por ciento de los entrevistados refieren a la posibilidad de que los docentes puedan recuperar los grafitis como disparador o motivador sobre un tema.

Los restante alumnos responde que no. Menos de un diez porciento refiere no saber sobre ello, por lo cual, no responden. Resultado no esperado, pero nos da cuenta que las respuestas al cuestionario, se ha realizado de forma comprometida, pues en realidad los alumnos no sabrían desde su rol de alumno lo correspondiente a aspectos motivadores o didácticos específicos al rol o ambito docente.

1.10. Posibles relaciones entre grafitis con contenidos vistos en clase

Con artes visuales con un grafiti de la mesa

Bullying

Sobre el tema de violencia o de música

Sobre el tema de las drogas

El grafiti Talleres x100 pre disparo un debate sobre la forma abreviada de escribir en los jóvenes, dentro de la materia arte y comunicación como en producción de lenguaje

Todavía no vimos ningún grafiti relacionado con los temas vistos

No relaciono con ningún grafiti del aula con la educación ni con lo aprendido

1.11 Materias o asignaturas con que se vinculan los grafitis

Gráfico VI : Materias en las cuales se podrían trabajar con los grafitis



Teniendo en cuenta los resultados de las pregunta VII – VIII acerca de si se podría utilizar en los aprendizajes los grafitis y la pregunta II- III acerca de los contenidos de los grafitis . Se observa correspondencia ante la pregunta VIII referente a las materias donde se podría abordar contenidos recuperando temáticas de los grafitis de las aulas.

Los resultados dan cuenta que la materia que los alumnos vinculan mayormente con el tema grafiti corresponde a las de educación artística. Respuesta adecuada al concepto de grafiti vinculante a una modalidad de arte popular.

Los otras materias que señalan con similares resultados son lengua, psicología, cultura y sociedad; disciplinas estas propias a áreas humanísticas o sociales. En tercer lugar se ubica biología como educación sexual dentro de ciencias exactas o naturales.

Los resultados dan cuenta que los alumnos ubican a los grafitis con las materias artísticas aunque el contenido lo relacionan con aspectos expresivos-emotivos, dentro del área del conocimiento de la psicología, la lengua, la cultura, sexualidad, propia a áreas sociales como de interés ante problemáticas actuales de nuestros alumnos.

1.12 Tipo de transmisiones o expresiones que abarcan los grafitis aulicos

Gráfico VII: Tipo de expresiones o transmisiones de los grafitis en las aulas



Más de un setenta porciento de los entrevistados responden que los grafitis expresan tanto emociones como afectos. En segundo lugar, lo vinculan con expresiones sociales como culturales. En último lugar aparecen las respuestas vinculadas con la educación sea aprendizaje como tambien la vinculación con valores educativos. Datos que corroboran observaciones obtenidas en otras preguntas, quedando evidenciado que los grafitis para los alumnos transcurren fueran del ambito educativo permitido por las instituciones.

Dentro de esta pregunta se solicita explicitar dentro del item marcado emociones o afectos; a cuales se refieren, de acuerdo a los resultados obtenidos se señalan:

Emociones violentas y emociones alegres

Amor-odio-rencor-

Bronca, felicidad, enojo

Un grafiti es ilimitado, puede expresar un montón de cosas

Se pueden plasmar problemas y soluciones

Expresan alegría y tristeza

Odio, libertad, amor, independencia

Quejas sobre algunos problemas

Peleas, maltrato, ilusiones

Cartas de amor, frases románticas

Los grafitis no lo hace uno solo, lo hacen muchos,

Eso refleja un comportamiento cultural bastante popular.

Cuando están deprimidos o felices. cuando sienten rabia

Tristeza, enojo, alegría, amor, paz

Los conocimientos de la vida

Desmotivaciones, risa, tristeza

De esperanza

Creo que uno puede expresar cualquier emoción por medio de un grafiti.

Dentro de las expresiones emotivas o afectivas nombradas, se responde frecuentemente con pares de oposición, por ejemplo, amor-odio, libertad-encierro, risa-tristeza, esperanza-desmotivación, maltrato-ilusiones, felicidad-enojo, entre otras; reconociendo la oposición como una característica presente en los adolescentes necesaria en su lucha confrontativa con el adulto en busca o en camino de su identidad como de su seguridad y/o vida.

Se reconoce en la etapa adolescencia constantes fluctuaciones del humor y del ánimo, que determinan aspectos ambivalentes como en oposición continua, refiere, Aberastury (2000), dichos procesos de introyección y proyección son motivados por sus duelos constantes, como pérdida de seguridad infantil o pérdida de adultos contenedores, determina rasgos ambivalentes. Similar al cambio entre padres en la infancia y en la adolescencia, sucede entre el lugar del docente en la primaria con el profesor en el

secundario, atravesados por los comportamientos encontrados en las aulas.

De acuerdo a los resultados de estas dos últimas preguntas la XI y XII, se puede inferir que los alumnos encuentran en *el banco*, un lugar de reconocimiento para los grafitis en las aulas. Propuesta que ellos dan de una forma distinta para habitar su banco áulico, refieren realizar en ese espacio propio, el grafiti que deseen y lo acompañe durante el año, como forma de cobijo y contención en el aula. Grafitis que los identifique con sus gustos e intereses.

Fue Winnicott (1991), quien refirió a la importancia de la contención en la diada madre e hijo y que entre este encuentro como espacio potencial se van generando objetos de transición que permiten la separación e individuación del sujeto. Podríamos tomar al pupitre como un espacio intermediario entre el docente y el alumno desde donde se marca y se construye un lugar propio, desde donde se puede generar y crear un mundo impensable de posibilidades como de estancamientos, facilitadores o bloqueadores de los aprendizajes.

También se observa respuestas que refieren a fotografiar, documentar, los grafitis y comunicarlos por redes sociales. En todas las instancias el alumno intenta en sus sugerencias ubicar a los grafitis en un espacio de muestra, exposición como socialización de ellos. No dejarlos en un lugar de lo clandestino o prohibido, darlos a conocer poniéndolos en escena de distintas formas, si bien, resaltan ellos mismos, la importancia en el cuidado de su presentación pues, reniegan de los grafitis de mal gusto dejando evidenciado el insulto como algo negativo.

Es sabido que una obra de arte se concluye cuando es expuesta, es exhibida, pues, gracias a la mirada del otro reconocemos nuestra existencia, igual sucede en el proceso creativo, solía el artista plástico Bacon (1983), poner espejos al lado de sus obras, para sorprender al espectador y conocer las miradas contemplativas de sus obras

En la pregunta IX acerca de las consideraciones acerca de los grafitis como disparador o motivador de contenidos curriculares; las respuestas obtenidas a ella fueron pobres, escasas y se evalúa confusión en su resolución, parecen responder a la pregunta anterior. Muchos de alumnos no contestan a esta pregunta, refieren no saber. Las respuestas que predominan corresponden a la negativa de los docentes en el uso de los

grafitis del aula, para plantear temas de estudio o aprendizaje, posible de ampliar luego de obtener los resultados de los cuestionarios administrados a los docentes.

Concluyendo con los análisis tanto cuantitativos como cualitativos de los resultados en cada respuesta obtenida del cuestionario administrado a los alumnos, pasamos ahora, a analizar las respuestas obtenidas por los docentes, forma de relacionar, comparar y complejizar este primer acercamiento a los resultados.

2. Perspectivas de los docentes

De acuerdo a las respuestas de los cuestionarios administrados a los docentes y teniendo en cuenta el orden de las preguntas en el mismo, se pudo arribar a los siguientes resultados:

2.1 Presencia de grafitis en las aulas. Temáticas. Textos predominantes.

Todos los docentes entrevistados responden que hay grafitis en las aulas. De acuerdo a los resultados brindados en torno a los temas que predominan en los grafitis, corresponde a la categoría identidad, entre ellos: los nombres propios, los barrios y el fútbol.

Los nombres propios poseen el porcentaje mayor de respuestas halladas, luego continúan en segundo lugar el tema de la marihuana y el sexo en similar escala, en tercer lugar las caricaturas y por último, temas de violencia. Los nombres propios parecen ocupar dentro de los grafitis un lugar de privilegio para la población estudiantil adolescente, coincidente con lo mencionado en capítulos anteriores acerca de la relación directa entre nombre propio y búsqueda de identidad específica a esta etapa evolutiva. De esta manera, los distintos nombres o firmas grafiteadas en paredes, bancos, sillas, aparecen en las aulas de forma masiva e invasiva, a la vista de todo el personal docente.

Nos preguntamos entonces en cuanto o como los docentes colaboran en este proceso constructivo en esta búsqueda imperiosa como es el reforzamiento identitario del alumnado por medio de su firma, su nombre o tag. Dentro del ámbito educativo, la

identidad escolar no escaparía a este pedido de ayuda que se vislumbra en la grafica. Sabemos que la identidad está plenamente vinculada con las situaciones de crisis. Si hablamos de adolescencia hablamos de identidad y crisis, sumada a la crisis que hoy se reconoce como existente en el sistema educativo especialmente en el nivel medio. Crisis que nos habla de deserción escolar, de repitencia, de asistencia fluctuante, de situación crítica de los hogares, de conflictos con la ley o la justicia, desde estas fallas y otras, el alumno, va armando una identidad estudiantil una identidad escolar, de quien es como alumno, como percibe el sistema educativo, respuestas que se puede leer impresas en algunos de los grafitis, identidad vinculada con el barrio donde vive, su nombre, su firma, un grupo de música que lo contiene o un equipo de futbol con el que se identifica.

En este aspecto, Larrondo (2015) propone en su investigación, como aquellos sistemas educativos que no viven las problemáticas de los alumnos como desbordes sino como características del alumnado, propias a sus condiciones de vida y como parte de su vida cotidiana; son los que posibilitan trabajar positivamente en las aulas, construyendo dispositivos escolares pedagógico activos y de convivencia que tienen como objetivo la búsqueda de formas estables de hacer las cosas y que funcionan como modelos de acción en el momento de pensar en las identidades escolares actuales.

Podemos entender el concepto de identidad escolar desde la perspectiva de identidad cultural de Hall (2003), quien la define como el punto de encuentro entre, los discursos y las prácticas que buscan interpelarnos como sujetos sociales de discursos particulares y por otro, los procesos de subjetividades que se construyen de forma activa en los estudiantes. De esta manera la identidad escolar se comprende como un dialogo intenso entre las estructuras institucionales y la construcción activa de los estudiantes, construcción que conlleva formas de enseñar y un hacer.

Continuando con los datos arribados vinculantes con los temas predominante en los grafitis, observamos que luego de los nombres o aspectos identitarios, los docentes ubican en segundo lugar, la temática del consumo como de la sexualidad en igual cantidad de intervenciones dentro del aula. Dando cuenta que la problemática tanto del consumo como de la sexualidad tendrían una necesidad de ser expresadas de igual manera e importancia entre los alumnos.

Las conductas adictivas como la sexualidad del adolescente son temas que se denuncian en los grafitis, de una forma bizarra y agresiva, manifestándonos de forma directa e indirecta los riesgos expuestos del alumnado frente a ellos. En tanto las caricaturas como temas, serían menos observados por los docentes de acuerdo a sus respuestas. Como hemos analizado anteriormente, al considerar a la caricatura como una forma burlesca de dirigirnos o comunicarnos con otros, el tema de la agresividad también estaría presente en las mismas.

Dentro de los textos escritos que se observan en los grafitis realizados por los alumnos en las aulas, la mayoría de los docentes señalan, en igual porcentaje el predominio tanto de letras de canciones por un lado, como de insultos y agresiones por otro. Muy pocos docentes refieren a los textos dialogados en los grafitis.

Los docentes remarcan los contenidos agresivos presentes con el tema adictivo como sexual en los grafitis, al igual que en los grafitis con textos agresivos. Todos ellos, tienen una actitud de no aceptación por parte de los docentes. Al relacionar el grafiti con la violencia se rechaza en el ámbito académico y no se dimensiona la importancia que tiene desde las subjetividades en camino de prevención o de escucha. En este punto podríamos retomar conceptos trabajados con relación a la violencia urbana en tanto lo que el grafiti narra.

La violencia, según Isla (2008) es polisémica, o sea, como un suceso que abarca una pluralidad de significaciones, que contiene un doble enfoque para su análisis, uno subjetivo, que refiere a la percepción de los actores involucrados en el hecho de violencia y el otro enfoque es el objetivo, corresponde a la necesidad de trabajar con escenarios en donde se desarrollan los hechos de violencia pero fuera de la conciencia de los actores involucrados al suceso, o sea, reconocer la trama social, el espacio social, donde se desenvuelven el hecho de violencia.

Por ello, continúa diciendo el autor, es tan importante considerar el carácter cultural de la violencia y rescatar la diferencia entre el hecho de violencia y la representación de la violencia. La representación como aspecto simbólico, en el nivel de discurso. Si pensamos en los grafitis con contenido agresivo o de violencia, la forma de

representación es simbólica, sea por el tema elegido, sea por la forma utilizada, sea por los colores o el texto que lo acompaña. En la violencia también se suma la intencionalidad del daño, muchas veces, dice Isla, “este daño no es intencional, pues, hay acciones que están más allá de la voluntad, donde el sujeto no es demasiado consciente de ello” (2008: 22).

2.2. Materiales que se utilizan para la realización de los grafitis

Siguiendo con el análisis de los resultados del cuestionario cuando se pregunta acerca de los materiales que utilizan los alumnos en sus grafitis, los docentes seleccionan en predomina el *lique paper*, en segundo lugar los fibrones permanentes negros y en menor proporción los aerosoles. No consideran que los punzones o elementos incisivos se utilicen en la realización de grafitis y tampoco plantean el uso de pinturas de color en los mismos. Se remarca nuevamente el *lique paper* como elemento de uso frecuente, práctico como funcional, pues la mayoría de alumnos cuentan con él en sus cartucheras y es usado hoy en la escritura diaria. También, no podemos dejar de mencionar que dicho material logra una permanencia y durabilidad en la gráfica.

Pareciera que hasta el uso del mismo cumpliera una función opositora para el adolescente, pues, el *lique paper* tendría para el docente una función correctora de borrar o disimular algo mal hecho, pero en el grafiti, el alumno lo utiliza con fines totalmente opuesto a lo permitido o funcional del producto, o sea, para el adolescente el *lique paper* pasa a cumplir objetivos de fijar, remarcar, resaltar opuesta a lo esperable o a la función originaria del producto. Otra vez, más se refleja esta conducta opositora que tendría el alumno en la escuela, en busca de separarse y tomar distancia de lo permitido, de la ley.

Ley o autoridad tan importante que este con presencia y presente en las escuelas, donde al decir de Bleichmar (2008), la construcción de una relación simbólica asimétrica necesaria entre el adulto y el niño, entre el docente y el alumno, hará posible dar cuenta de las diferencias, permitiendo instaurar las normas como posibilitar los aprendizajes. No se puede ejercer la ley, si no es en el marco del derecho y el primer derecho que tiene el niño es a una asimetría protectora, no es la simetría del adulto. En la escuela, sería la posibilidad de marcar las diferencias entre roles docentes y roles de los alumnos.

En este sentido se podría rescatar la importancia que tendría el docente desde su lugar o rol de autoridad o ley, en la recuperación de las producciones o grafitis de los alumnos con lecturas productivas e enriquecedoras, desde la postura de la autora, quien promueve comprender la escuela no solo como un lugar de transmisión de conocimientos sino de resubjetivación. La escuela desde su lugar de asimetría de ley, tiene que ayudar a producir subjetivades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimiento y de conocimiento con sentido, en busca de crear proyectos futuros.

Las normas prohíben y a la vez posibilitan, son marcos de referencia donde todos sabemos que es lo que podemos hacer. En este marco también nos interesa tener en cuenta que para rescatar el valor prohibitivo de la norma y que esta se acepte como legítima y habilite otras cosas, su aplicación debe ser universal y esto también toca al adulto, al docente. Todos la deben respetar por igual tanto los alumnos como los docentes. Es allí, el problema, cuando estos marcos de referencia se desdibujan o son poco claros surge la incertidumbre, la confusión de roles como de responsabilidades (García Costoya, 2008). Si pensamos en los materiales de uso de los grafitis como los lugares donde se realizan ambos aspectos escapan a lo permitido, escapan a la ley o normas de convivencia escolar, para pensar el penoso de lo prohibido, de lo no permitido que conlleva esta técnica gráfica de expresión.

2.3. Espacios escolares donde se encuentran los grafitis

Con respecto a la pregunta acerca cuáles son los lugares escolares donde los docentes observan mayor cantidad de grafitis, la mayoría de ellos responden en las mesas de los alumnos como en las paredes del aula con igual proporción de respuestas. En segundo lugar los docentes observan grafitis en las carpetas de los alumnos. Un grupo pequeño de docentes manifiestan observan grafitis en casi todas las partes del aula sin poder discriminar lugares específicos.

Con estos resultados obtenidos desde la mirada del docente se volvería a resaltar el lugar óptimo para los grafitis el banco de los alumnos y la pared del aula; uno como espacio individual y el otro como espacio público. Pudiendo el docente dar cuenta de que en ambos espacios pese a contar con dimensiones y alcances diferentes, el alumno los utiliza para comunicarse.

Recordemos que los grafiti en sus orígenes utilizaron espacio público para contar o decir algo de lo privado. La consideración del grafiti en sus inicios estaba limitada a las obras pictóricas realizadas con pintura en spray sobre soportes diversos, siempre relacionados con espacios públicos o semipúblicos y en el ámbito preciso de la denominada cultura hip-hop.

Como indica en su investigación Barrientos y Serrano acerca de los espacios públicos urbanos, citando a Makhlouf (2005), lo público es lo que concierne o pertenece a un pueblo y en ese sentido el espacio público es aquella superficie cuya propiedad es reivindicada por la colectividad que lo habita o que se relaciona con él. De esta colectividad surge y se entiende que el espacio público, es accesible a todos, que cada persona puede usarlo y ocuparlo, los espacios públicos se han caracterizado también por una constante visibilidad. Entonces los espacios públicos son visibles, accesibles y colectivos. En tanto que los espacios privados, refiere el mismo autor, son cerrados, inaccesibles e invisibles; de hecho la misma presencia o ausencia de puertas y paredes otorga esta visibilidad o invisibilidad a los espacios urbanos.

A su vez, los mismos investigadores suman los aportes de McDowell (2000), quien menciona los espacios semipúblicos, son aquellos que cuentan con un acceso limitado y restringido para determinado grupo de personas como sería el mismo colegio o institución educativa o deportiva, esta disolución de las fronteras entre lo público y lo privado puede entenderse entre estar afuera o estar adentro de un lugar.

Para Augé (1998), el espacio urbano se ha caracterizado como un lugar antropológico, concepto que se aproxima al espacio desde una lectura relacional, de identidad e histórica, pudiendo ubicar aquí a los grafitis, en este espacio urbano antropológico de tránsito con predominio del anonimato y de los no-lugares característica de nuestra sobremodernidad. La vida pública es hoy, el centro de la vida urbana en muchas ciudades, y resulta por constituir más de la mitad de la vida de los ciudadanos, así, para muchos sectores de la población, la casa es sólo un dormitorio al cual se llega de noche y del cual se parte en la madrugada. Desde esta postura, la vida pública es el eje de

composición fundamental de la vida contemporánea.

2.4 Función de los grafitis áulicos en la percepción de los docentes

Deteniendonos ahora en los resultados hallados en relación al significado que los docentes refieren a los grafitis en las aulas, dan cuenta, que la mayoría de los docentes lo vinculan con contenidos expresivos – creativos, en segundo lugar y en igual proporción consideran que agreden o insultan como comunican e informan. En tanto en porcentajes menores lo vinculan con las posibilidades educativas o de enseñanza.

Dentro de estas posibilidades de enseñanza las materias con que encuentran los docentes mayor afinidad en el ámbito curricular estarían en las áreas de las ciencias sociales, como asignaturas de cultura y sociedad, en segundo lugar la educación sexual y en tercer lugar las materias artísticas. Luego en similar importancia se señala biología, lengua y psicología. Se resalta la vinculación que realiza el docente con la temática de los grafitis presentes dentro de las aulas con contenidos académicos específicos a las asignaturas de cultura y sociedad sobre las materias artísticas, punto que se diferencia a la opinión de los alumnos, quienes centraban su importancia en las asignaturas plásticas.

Se destaca la mirada global del docente sobre las expresiones artísticas implicada en los grafitis áulicos, al remarcar los abordajes de análisis desde lo macro como son los aspectos socioculturales sobre lo micro o subjetivo de una producción artística. Si bien los docentes en sus respuestas remarcan los aspectos socio culturales de los grafitis. En sus respuestas en relación a lo que los alumnos expresan en los grafitis la mayoría de los docentes, señalan los aspectos emociones como afectivos sobre los aspectos socio.culturales y por último ubican las expresiones vinculantes con saberes educativos o de aprendizaje.

Podemos rescatar la importancia que tienen los grafitis por un lado de reflejar aspectos socioculturales de nuestra realidad y la manera expresiva vinculante con las emociones como sentimientos de nuestros alumnos. Toda la cultura que nosotros conocemos dice, Sarlo (1998) es una construcción realizada en contra de la espontaneidad. Frente a nuestros impulsos, la cultura es siempre un corte, un desvío, una supresión. Es aquello que nos permite vivir en una sociedad pudiendo postergar las grafítaciones

individuales y encontrar los medios para convivir juntos. El peligro estaría, como dice la autora, en educar para el trabajo y no para la vida, en desmedro de los contenidos humanísticos y la formación intelectual, reforzando de esta manera las desigualdades de origen.

Philippe Meirieu, ha observado que las actividades artísticas que implican un compromiso global constituyen un factor de serenización y pacificación en la clase. Estas actividades pueden ser artes plásticas, teatro, música, danza, entre otras, no es cuestión de decirles a los alumnos expresense sino de acompañarlos para que la calidad de su expresión sea muy buena y nuestra exigencia les permita ir hasta el fondo de sí mismos. Tiene que ver con la capacidad de simbolizar las formas arcaicas que viven en ellos, nuestros alumnos y en nosotros, los docentes, continúa diciendo el autor, implicado esto en el concepto de cultura. “Entendiendo a la cultura como aquella que expresa las formas arcaicas que nos habitan, incluso las destructivas, pero domesticándolas por medio del arte logramos transformarlas en algo productivo” (2008: 100).

2.5 Significaciones de los grafitis propuesta por los docentes

A continuación pasamos a describir los significados que los docentes encuentran en los grafitis realizados por los alumnos dentro de las aulas, agrupados en cuatro grupos de análisis:

* *Significado identitario*

- Darse a conocer su propia existencia
- Sentirse perteneciente a un grupo

* *Significado artístico*

- Utilizan grafitis con el fin artístico en sí mismo

* *Significado socio-cultural*

- Expresan como se sienten ellos en relación al entorno.
- Nos hablan de aspectos sociales, lucha de barras, vecinales, equipos deportivos.
- En los grafitis se agraden cuando se escriben entre barrios diferentes, o se agreden de un turno al otro.
- A veces colocan p.e” las chicas de...”, “ los chetos de...”, interpreto que necesitan sentirse pertenecientes a un grupo

** Significado emotivoafectivo*

- Transmiten emociones como: amor, violencia, venganza, abandono, tristeza.
- Alegria, tristeza, bronca, impotencia, ira, amor.
- Expresan sus necesidades de libertad, protesta, entre otras Expresan romanticismo

** Significado comunicativo e informativo*

- Nos informa de una forma de pensar .
- Los grafitis informan sobre un mensaje determinado. Grupos de pertenencia, condición social, ideologías. Comunican pertenencia barrial, indican que quieren “mandar” , la banda del fondo manda. Informan sobre salud.

A partir de las opiniones de los profesores hemos agrupado estos significados en cuatro líneas de análisis, una correspondiente a la búsqueda de su propia existencia como de pertenencia a un grupo especifica ambas de los procesos de identificación como de identidad .

Otra líneas de análisis la vinculamos a los grafitis en la transmisión de diversos

sentimientos muchos de ellos con valencias encontradas sean positivas como negativas. La tercera línea la ubicamos en la transmisión de aspectos sociales como culturales, específicos a su entorno, barrio, club, entre otros. Y por último una forma o modalidad de transmitir ideas o pensamientos como medio comunicativo.

Podemos señalar la importancia del grafiti desde una línea subjetiva plena en la búsqueda identitaria como identificatoria y por otro lado una línea social o comunitaria en busca de transmitir ideas como emociones. Para Berger y Luckman, citado por Uribe Fernández (2014) en su investigación sobre la vida cotidiana como espacio de construcción social, las bases de la dinámica de la vida cotidiana se da entre la objetivización de los procesos y los significados subjetivos por medio de los cuales se construyen el mundo intersubjetivo del sentido común. La sociedad existe como realidad tanto de manera objetiva como subjetiva inmersa en un constante proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Estos momentos son los responsables de caracterizar a la sociedad de una forma dialéctica, por un lado cada miembro, externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social, termina por ser internalizado como una realidad objetiva.

2.6 Utilidad de los grafitis con o para el ámbito educativo Modo en que se podría utilizar los grafitis en las escuelas antes de ser borrados. Propuesta brindada por los docentes

Evaluando los significados presentes para los docentes de los grafitis aulicos, se ha prestado atención a las propuestas que estos mismos sugieren para dichas expresiones, pasamos a transcribir algunas de ellas de forma textual, dividiéndolas en cuatro potenciales propuestas de trabajo:

Propuesta preventiva

- *Como lo vi en alguna escuela, se puede inculcar acerca de la alimentación saludable, o concientización de lo malo que es la droga para sus vidas.*
- *Temas a trabajar sexualidad. Gustos y costumbres, realidad social*
- *Trabajar con temas como de respeto, valores, buena alimentación*

Propuesta educativa

- *Haciendo grafitis que hagan referencia a operaciones básicas, conceptos, problemas de ingenio*
- *Contenidos transversales como son las adicciones , pueden tomarse desde varias materias en ciencias sociales o realizar un sondeo acerca de la opinión que les merece a los estudiantes ciertos grafiti, hacer un relevamiento y trabajar con estadísticas desde matemática.*

Propuesta muestra y exposición

- *Se podría fotografiar y exponerse a través de redes sociales o imprimirse y exponerlos en la escuela a modo de galería*
- *Ofrecer la escuela un espacio específico donde los alumnos se expresen*

Propuesta dialógica comunicativa

- *Se podría discutir sobre su significado, en caso de ser agresivos o discriminatorios, tratar el problema de la violencia, el racismo, entre otros.*
- *Trabajar sobre el significado de los mismos profundamente buscando significado social y personal, consultar con un sociólogo*
- *Ofrecer la escuela un espacio específico y dedicar un tiempo para que los chicos hablen de sus grafitis .*
- *Casi siempre escriben sus nombres , se podría preguntar que les preocupa de su vida o del entorno en donde viven.*

Tomando estas propuestas realizadas por los docentes encuestados se observa que hay

cuatro líneas posibles de trabajo, por un lado las de tipo preventivo o sea tomar los temas propuestos en los grafitis a modo de preocupación adolescentes y ser trabajadas con ellos, sea alimentación, drogas, sexualidad entre otras. Otra propuesta esta centralizada en la modalidad de enseñanza aprendizaje en función de la tematica presente en los grafitis. Tambien, proponen los docentes encuestados, dar a conocer estos grafitis, exponerlos con fines expresivos como artisticos fuera del ambito aulico. La propuesta que suma como diferente es la de contar con un espacio institucional para poder hablar de estas expresiones encontrandole un sentido en una actitud de comprensión, de escucha como de dialogo entre los docentes y alumnos.

Podemos pensar que estas acciones sean preventivas, de enseñanza, expositivas como comunicativas poseen dentro del ambito educativo un lugar de privilegio para ser tenidas en cuenta. Todas estas acciones pueden mediar dentro de una mirada subjetivante del docente con los alumnos, utilizando las diversas expresiones que aparecen en las aula para ser invitadas al diálogo.

Como agregan los autores anteriormente mencionado, Berger y Luckman, citado por Uribe Fernández (2014), el dialogo es un medio primordial para el mantenimiento como transformación de la realidad, remarcando que el habla ocupa un lugar de privilegio dentro del sistema conversacional. Así, se comprende que la vida cotidiana es vida por el lenguaje que las personas comparten con sus semejantes, por lo tanto la comprensión de esté es necesario para cualquier comprensión de la realidad humana cotidiana.

Se comprende la importancia del lenguaje por su estructura politica y social, como herramienta que transmite lo que la gente piensa, lo que la gente siente y como lo siente. Podemos proponer como ejemplo de nuestra realidad la propia calle, la propia escuela, la cual termina por transformarse en el corazón y cerebro de la sociedad , lugar comun lleno de imágenes, las cuales hacen que el pensamiento sea comprensible (Uribe Fernández, 2014).

Nuestro medio está repleto de flujos amnésicos de imágenes de todo tipo, refiere Aumont, (1992), donde le ciudadano por su capacidad perceptiva se transforma en un espectador activo, donde la imagen cumple la función de afianzar, reforzar, reafirmar y precisar su relación con el mundo, desde un modo estético y simbólico el sujeto establece así un vinculo con la realidad exterior que lo envuelve. En este sentido la

imagen como instrumento cultural, sirve como mediador entre el espectador y el mundo.

Hemos analizado en este capítulo los resultados hallados en los cuestionarios administrados tanto a alumnos como docentes, ambas poblaciones encuestadas consideran la presencia de grafitis en las aulas, con contenidos significativos de vivencias estudiantiles vinculantes con aspectos emotivos y afectivos de nuestros alumnos, como aspectos sociales y culturales que los atraviesa, principalmente visibles en los bancos, siendo los marcadores permanentes los más utilizados para su realización.

Dentro de los resultados vinculantes a la funcionalidad que cada grupo otorga a los grafitis para el ámbito educativos, mencionamos tanto por los alumnos como por los docentes, quienes remarcan los alcances positivos de los mismos como medio motivador para desarrollar diferentes temas curriculares. Otra función que aparece para la población estudiantil es la comunicativa, no podemos dejar de mencionar los grafitis como otro espacio de intercambio social, generado con textos dialogados en los bancos y paredes, que nos abren otros interrogantes como docentes en la actualidad.

Significados identitarios, artísticos, socio-culturales, comunicativos como emotivos y afectivos fueron mencionados. Sumando propuestas para el campo educativo no solo desde lo curricular sino también desde el campo de la salud, la prevención y lo específico al campo artístico, encontrándole un lugar de reconocimiento estético como parte del arte urbano poético que lo atraviesa. Siguiendo en la busca de datos que podamos entrecruzar, continuaremos con las entrevistas realizadas a los informantes claves seleccionados, por el lugar de privilegio que mantiene con sus actividades escolares cerca de las producciones como necesidades mediatas de nuestros alumnos.

CAPITULO VII

Perspectivas de los informantes claves

A continuación transcribiré las entrevistas realizadas a informantes claves dentro de los colegios observados. Iniciaremos con la transcripción de la primera entrevista realizada a Cecilia, personal de limpieza de uno de los colegios observados turno mañana. En la siguiente narrativa, hemos obviado las preguntas de la entrevista y hemos organizado el total de las respuestas en un solo relato que nos permite comprender la percepción acerca del tema de la entrevistada:

Perspectiva personal de limpieza

“Los grafitis son dibujos que contienen algunas ideas que los profesores le suelen pedir a los alumnos... Lo que se observa es que los chicos confunden la libertad de expresión con rayones, por eso acá, vemos en demasía como los chicos rayan los bancos....Para mí, los rayones no serían grafitis, los insultos tampoco serían grafitis”...

“En esta escuela hay muchos grafitis en distintos lugares del colegio. Los chicos cuentan con un patio de arte y al frente del colegio han hecho muchos murales... Los bancos son los lugares donde rayan más. Utilizan los bancos como medio de comunicación, se insultan o hacen dibujos de corazón, o bien, insultan a la policía, hay muchos dibujos con hojas de marihuana”.

“Para mí, ellos a través del grafiti expresan lo que verbalmente quisieran expresar o decir pero no se animan. Acá algunos chicos les cuestan expresarse verbalmente a otros no tanto....Para algunos los grafitis es una forma de expresarse, uno encuentra grafitis preciosos que dan lastima borrarlos. Los grafitis se vinculan con los afectos, expresan cosas que por la boca no pueden decir... Si los chicos hacen un grafiti lindo no nos exigen que lo borremos”

“Suelen utilizar preferentemente marcadores al agua o permanente como pinturas u acrílicos para hacer sus grafitis. Hay lugares dentro de la escuela, permitidos que pueden hacerlo con previo autorización de la dirección.....Suelen utilizar el marcador negro permanente de escribir, ellos usan el permanente con intencionalidad, porque cuesta más sacarlo”.

“Observo en los grafitis flores, hojas, corazones, dibujos animados, es muy variado el tema que dibujan. También suelen escribir, por ejemplo, te amo o se insultan mucho... En los grafitis suele aparece mucho los nombres de ellos, nombres de todos como sus firmas, en casi todos los cursos se observa esto”.

“Los grafitis en la escuela, se suelen dejar, los que se borran son las rayas. Cada

uno tiene su significado, mientras no sea agresivo, recuerdo un día habían hecho una hoja de marihuana gigantesca que ocupaba toda una pared del aula, entonces la borramos... hay otros que son muy bonitos, caras bonitas muy expresivas, ojos hermosos, ojos tristes". "Por ejemplo, hace tres años atrás en sexto año, hicieron un grafiti en la pared que dice: La Última Jugada, todavía esta y nadie lo ha tocado, es como el envión que ellos se pusieron, muchos terminan sexto año y es como terminar la carrera, son muy pocos los que siguen otro estudio, terminar el secundario es la última jugada, llegaron hasta acá y cumplieron con la educación, otros siguen estudiando de acuerdo a las posibilidad del niño.."

"Creo que los grafitis si se podrían utilizar en la educación, por ejemplo el profesor podría ver el estado de ánimo de los alumnos en los trabajos libres que ellos hacen, también veo como los alumnos si se ven motivados por los profesores hacen murales preciosos..

"Yo no estoy dentro del curso con los alumnos, pero los profesores deberían enseñarles la diferencia entre un rayón y un grafiti. Que los chicos dibujen en la pared nadie le va a decir nada...

"También, creo que podemos vincular los grafitis con la educación, pues, hay chicos que no se expresan hablando pero se expresan dibujando.

"Hace un par años atrás había mucha agresión, agresión a la policía, a los profesores, se veía mucha droga, muchos dibujos de la hoja de marihuana. Hoy los docentes hablan más con los chicos los contienen

"Los grafitis es como marcar un territorio, una forma de marcar territorio entre barrios o compiten entre turnos mañana o tarde....Dibujan la marihuana, insultos a la policía, desde chico se sienten marginados, acá llegan chicos de Villa Urquiza, de Arguello, su nivel social es bajo, el que tiene plata es más que yo, es algo muy personal, cada uno es una cajita de pandora, acá.."

“Las agresiones son muchas, agresiones entre barrios, agresiones los de la mañana con los de la tarde, agresiones entre chicas agresiones que le contestan con mensajitos de textos escritos...En el secundario es más difícil la contención, son más de trece a dieciocho profesores por curso, no es lo mismo un profesor que entra dos veces por semana a un curso que uno este todos los días con los chicos como sucede en la escuela primaria”.

“Habría que enseñarles a los chicos a diferenciar entre rayas, insultos y grafitis, tomando conciencia de ello con los preceptos...Los chicos hacen cosas para llamar la atención del adulto, necesitan contención, yo tengo trato con muchos chicos son terribles, terribles llamando la atención; voy y los abrazo, son adolescentes están con toda la adrenalina...”

Análisis de la primera entrevista

El personal de limpieza dentro de los institutos educativos, se encuentra en las aulas ante que los alumnos ingresen dejándola habilitada para su uso y son los mismos que la reciben una vez que los alumnos se retiran del establecimiento educativo. De estos informantes claves, hemos obtenido los siguientes ejes de análisis, por un lado los grafitis tienden a diferenciarse de los rayones e insultos presentes en las aulas, principalmente es el banco el lugar de privilegio de los grafitis.

El banco o pupitre se reconoce como espacio personal, en donde suele predominar el uso del fibron negro como marcador permanente con intencionalidad de lo mismo, este espacio personal delimita y marca un territorio donde se expresan con claridad una lucha de poderes entre los de la mañana y los de la tarde, entre los distintos barrios de pertenencia, entre amores en conflicto, entre otros.

A los alumnos le cuesta la expresión oral, por medio de los grafitis logran expresar lo que la lengua no le permite. Se remarca la violencia presente en los grafitis, desde el contenido proyectado en los mismos sea policía, marihuana, sexo como la técnica y los materiales utilizados hablan de ello. La propuesta educativa de los grafitis se centra en su posibilidad comunicativa como potencial de escucha y mirada subjetiva del docente hacia el alumno, quien puede estimularlo o motivarlos hacer cosas bellas en sus producciones.

De acuerdo a la importancia que tiene los grafitis en las mesas como demarcación de territorio y espacio personal, podemos mencionar a Muñoz Basols (2010), quien habla de estos escritos y dibujos de los alumnos que realizan en las mesas del aula, como “graffiti in tabula”, acto comunicativo basado en minitextos del emisor que habitualmente se ampara en el anonimato y acaba por dejar una cadena interactiva de mensajes. Cualidades que recuerdan a twitter o facebook, podemos pensar dice el autor, a los grafitis como precursores de estas redes sociales, aunque no como las entendemos hoy en día dentro de un soporte digital sino dentro de un soporte áulico. Esto se debe a la inevitable necesidad del ser humano de expresarse y de entablar una comunicación en el anonimato favoreciendo al alumno en una amplia libertad de expresión.

A continuación presentaremos con la misma modalidad la entrevista realizada a la preceptora de los establecimientos educativos observados, remarcando su lugar de permanencia y cercanía dentro de la dinámica áulica como grupo y como sujetos únicos.

Perspectivas de la preceptora

“Los grafitis son expresiones de los alumnos, se encuentran en las aulas como en los baños del colegio. Los grafitis son expresiones espontaneas de los chicos donde pueden expresarse los afectos, emociones, tristeza, alegría... El grafitis es espontaneo, se diferencia del mural que es mas dedicado, Los chicos suelen preferir las paredes de atrás de las aulas para realizar sus grafitis, dentro de estos grafitis hemos leído algunos de ellos específicos titulado la banda del fondo...”

“Los temas que predominan desde primer a tercer año son situaciones de violencia y de sexo preferentemente. En tercero a sexto se encuentran contenidos de cuestiones más personales. Se escribe en los grafitis situaciones de violencia, de los lugares donde viven, se compite entre cantantes, entre barrios, entre turnos los de la mañana y los de la tarde... recuerdo un grafiti en segundo año, que me impresiono de personas que se colgaban El tema de la violencia está presente, recuerdo como lapidaron a una compañera con insultos en un escrito, Fulana de tal es esto, es esto otro, un bullying terrible”.

“Los grafitis tienen mayor vinculación con lo que los chicos viven en su entorno más que con las emociones, lo que viven en su entorno, lo expresan en la escuela... Escriben contenidos de situaciones de violencia de los lugares donde viven, dificultad en la convivencia entre ellos, por ejemplo unos escriben sobre la Mona Giménez y otros le contestan con otro cantante diferente que son partidarios, entonces compiten y se escriben unos de otros, tanto de cantantes, de los barrios, de los turnos mañana o tarde”

“Creo que con los grafitis se podría y se debería hacer talleres de reflexión con los chicos, rescatar las temáticas presentes como un elemento de trabajo para el ámbito educativo. Los grafitis presentan muchos reclamos o pedidos de reclamo de los chicos a la institución, por ejemplo, el colegio es una cagada, todo es una cagada”

“En forma de taller sería fantástico, creo que se puede hacer con los grafitis un trabajo con las distintas asignaturas, lengua, arte, teatro, educación sexual, música, por ejemplo, tipo rap, expresar con la voz, lo que uno escribe. También se podría utilizar algún tema de educación sexual integral vinculante con la violencia”.

Análisis de la segunda entrevista

La mirada del preceptor que se encuentra diariamente cerca de los alumnos nos abre otro registro de posibilidades como significatividades de los grafitis en las aulas. El preceptor da cuenta que los grafitis son expresiones espontaneas que nos hablan de las emociones de los chicos pero sobre todo de los contextos donde viven, de su entorno

proyectado en la escuela.

El mismo Muñoz Basols (2010 citando a Garí 1993), dice que la colectividad de estudiantes conforma marco contextual de los enunciados que a modo de huellas textuales retratan la sociedad del momento y que los grafiteros de forma anónima se esfuerzan por expresar, cuáles son sus preocupaciones, sus gustos, las reivindicaciones sociales de un momento determinado, que podrían ser modificada o condicionadas por el hecho concreto en el que se genera el acto comunicativo. Entonces el destinatario de los mensajes es todo el colectivo estudiantil que concurre a las aulas perpetuando de esta manera la continuidad como la renovación de este tipo de literatura sostenida desde el carácter discursivo de los grafitis.

Diferencian preocupaciones en los alumnos de los primeros años y de los últimos de acuerdo a sus grafitis, en los primeros predomina la sexualidad y la violencia como temas y en el segundo grupo temas más personales como opiniones diferentes entre cantantes, entre barrios o turnos, dejando escritos estos mensajes en las aulas. La temática de la violencia en los grafitis puede aparece de forma extrema vinculada directa e indirecta con el bullying en las escuelas como el suicidio.

Se rescata la pared del fondo del aula como un lugar de privilegio para los grafitis. Si pensamos en el fondo como elementos compositivo trasladado luego a la dinámica áulica, reconocemos que la dinámica figura-fondo cumple distintos ensayos sea de superposición, predominio una sobre otra, reversibilidad, contraste, ambigüedad, entre otros (Kepes, 1976). El fondo siempre ha tenido sobre la figura un peso menor o segunda lectura para el campo perceptivo; los grafitis intenta traer hacia adelante visualmente algo que tiende a ser negado como rechazado.

Se propone la modalidad de talleres de reflexión para trabajar con los docentes estas problemáticas que se dejan leer en los grafitis, problema de convivencia, problemas con la sexualidad, la violencia, para poder ser trabajados también como contenidos transversales en distintas asignaturas. Aparece la mirada que denuncia en demanda de los chicos a la escuela pronunciada desde un grafiti.

De acuerdo a esta propuesta, sabemos que el formato taller es una modalidad novedosa para la escuela secundaria pues rompe con la clasificación del contenido en disciplinas,

promueve la integración de las asignaturas y asigna nuevos roles a docentes y estudiantes. De esta manera, se favorece a otras prácticas en las cuales se fomenta la creatividad de toda la comunidad educativa.

Como todo trabajo colaborativo apunta a la toma de decisiones y la elaboración de diferentes alternativas de acción intentando buscar las fortalezas de cada uno de los miembros del equipo en pos de lograr los objetivos propuestos. Con relación al conocimiento, los talleres permiten relacionar la teoría con la práctica de modo tal de articular en un espacio de reflexión en conjunto con el saber, el hacer y el ser, forma dinámica que permite afrontar desafíos y construir nuevos saberes (Assael y Guzmán, 1995).

Continuamos ahora con la entrevista realizada a dos grafiteros que voluntariamente se ofrecieron a colaborar con la misma. Fueron los mismos pares los que nos ayudaron a encontrar a estos alumnos que estaban cursando los últimos años del colegio. Tomaremos la entrevista armando el relato que surgió de las preguntas abiertas propuestas:

Perspectivas de Grafitero, alumno de sexto año

“El grafiti es un arte, un arte callejero, vinculado con el hip hop, este es un género asociado a los grafiti...”

“Los grafitis los encuentras atrás de la escuela, como atrás en las aulas, pero también dentro de las aulas hay dibujos comunes que no son grafitis. Un grafiti tendría un estilo, ponen un nombre, iniciales, no tiene tanto que ver con algo, es algo que sale espontáneamente, no se piensa, lo que fluya.”

“Para hacer un grafiti, podes usar pintura acrílica o aerosol, se necesita buena

mano y pulso, puedes hacer textos o dibujos...hay diferentes tipos de letras, de frases y dibujos. Los temas que predominan, son diversos, algunos hablan de historias, historia de la calle, nombre de algún amigo que fue!... Los grafitis están vinculados con la emoción, hice uno dedicado a un amigo que murió, a este amigo que fue!, no lo hicimos en la calle, lo hicimos en la pared de una casa, por eso no lo van a borrar, por el tema de la policía”

“Otros temas se vinculan con la sociedad, con la cultura de los barrios, tiene el nombre del barrio, como si fuese tu territorio, nombre del barrio, nombre de la banda de chicos que se juntan siempre o la banda de música

“Uno para ser grafitero no se estudia en ningún lado, aprendí viendo juntándome con chicos, se estudia en la calle practicando solo... el tiempo que te lleva hacer un grafiti depende del tamaño pero puede ser una a dos horas, si son grandes como una pared, lo puedes trabajar con otro grafitero. Si son rápidos, así nomás, con el mismo color y no tienen detalle, en media hora está...”

“Los grafitis que están hechos en las aulas, depende del grafiti al pasar rápido no sirven y no son constructivos, para enseñar algo, habría que hacer un grafiti por cada curso para inspirar por ejemplo, para pasar al otro año.... Yo hice uno en una hoja que todavía no lo pase al muro que dice: Nunca bajes los brazos seguí tu instinto...”

“Hay chicos que vienen a la escuela a estudiar pero la mayoría vienen como a una guardería. Hay otro grafiti en un aula que ha pegado fuerte hace varios años que está y nadie lo toca.

“En las horas de plástica recuperamos el patio trabajamos con los grafitis, es muy importante hacer algo juntos con los amigos, con tus hermanos, con el grupo, el significado está en el momento de hacer algo juntos con sentido.”

Ser grafitero permite con claridad definir el grafiti como arte, como arte callejero, que tiene las características de ser expresivo y espontáneo, no se piensa, sale lo que fluye, tiene un estilo. Se remarca que no se estudia en ningún lado, se aprende en la calle viendo a otros y practicando solo, se utilizan determinados materiales y se necesitan buen pulso.

Rescatan el lugar preferencial el fondo, el fondo de la escuela, el fondo del aula, con toda la connotación que tiene este espacio en cualquier hábitat que se piense en nuestro caso la escuela. Según, el diccionario el fondo de un lugar se refiere al plano de una imagen que queda tras las figuras o elementos que ocupan el plano principal (Dictionary Farlex, s.f.) Señalan la importancia del trabajo en grupo, de la banda de amigos implicada en esta tarea donde se da a conocer un contexto socio cultural determinado.

De esto se desprende que los grafiteros se organizan en “crew” por su significado en inglés grupo, tripulación o equipo. Este grupo de jóvenes intercambia conocimientos, recursos y se cuidan entre sí, la función del crew es formar un referente grupal de pertenencia, ocupando un lugar de otros espacios para convivir y socializar. Y también, los grafiteros con su firma o etiqueta, conocida como tag, mencionada anteriormente en otros apartados, determinan con su sello personal una marca de autoría identitaria propia a la pieza artística (Mendoza, 2011).

De allí, que el grafiti permite delimitar un territorio espacio creativo que genera un lugar de pertenencia como identidad. Identidad de barrio, de grupo social, de banda de música, entre otros. Se propone el grafiti con fines educativos desde un lugar constructivo que sume para que los alumnos puedan pasar al otro año, un grafiti que motive en cada curso la constancia y el esfuerzo de ser estudiante.

Sumamos el aporte de Jorge otro grafitero David, quien nos amplía las significaciones de los grafitis dentro de la escuela y de las aulas

Perspectivas de Grafitero, alumno de quinto año

“Los grafitis son modos de expresión, se muestra en una pared un enojo, una emoción, una forma de rebelarse; si una forma de rebelarse ante el gobierno, buscan

mostrar lo que la sociedad no dice, es como romper un poco la norma... “Yo hace poco que hago grafitis en la escuela, en mi pieza hago muchos grafitis, allí pongo emociones, enojos, cosas buenas, todo lo que se te ocurre, con distintos estilos, me gusta la pintura, esta bueno te sirve para expresarte...

“Hay que diferenciar dos formas, está el grafiti que tiene un tipo de impacto visual que la gente no lo acepta bien, pues impacta bastante, en tanto que el mural, no impacta tanto, la gente tiene más asumido un mural que un grafiti, a lo mejor porque el mural posee una calidad grafica por sus colores saturados, te da de mirarlo mejor.

“La técnicas para hacer grafitis quedan al estilo del grafitero, usamos materiales en aerosol especiales para grafitis, puedes comprar los piquito con distintos tamaños que te van a permitir hacer cosas más finas con mayor precisión, por ejemplo, las letras cursivas pueden transformarse mejor o las letras rellenas o tipo cubismo, que es cuando rompes la letra y la vuelves a unir. O bien, aprovechas las boligomas las cargas con latex y lo usas como un pincel de manera original.

“Yo me considero un grafitero, me gusta tener un logo, yo uso mi nombre Dario, lo hago con una forma especial...

El significado que tiene el grafiti, es eso una expresión, una forma de rebelarte en contra de las reglas, por ejemplo, ves todo una pared triste de un solo color, el grafiti busca cambiar un poco ese orden de las cosas...de forma espontanea, en un ratito te pones tranqui y puedes hacer un grafiti.”

“En la escuela se podría trabajar con los grafiti, en materias como lengua, arte, cultura y sociedad; la sociedad está en un mal momento y los grafitis lo expresan.

“Grafitis puedes hacer en todos lados, en las paredes de las calles, en las paredes de la escuela, dentro del colectivo por supuesto, sin que te vean, porque no puedes

rayar algo que es público.... “Los grafitis se vinculan con un conocimiento... al ver un grafiti te dicen mucho más que frases inmensas, al verlo te llevan algún lugar, te hacen pensar en algo, pues, busca rebelarse, busca romper la estructura que hay instaurada en nuestra sociedad.

“Hay un grafiti que me impresiona, que me llamó la atención siempre, está en el patio de la escuela, sobre todo por la rebeldía de hacerlo en un lugar complicado, está hecho altísimo cerca del umbral del techo y cuando nadie los ha visto, ahí lo hicieron...” “En el colegio no he hecho más que rayar los bancos, hay gente que diría que son rayas nomás, yo considero que son grafitis. En los baños escribo mi nombre. Mi firma como todos los años pongo mi firma como me siento yo, cada año la veo distinta y la voy cambiando de acuerdo a como me siento... Cada año me va gustando otra cosa.

“Habría que proponer en las escuelas que hagan más grafitis, que se puedan expresar los chicos, que puedan desahogarse de esa manera y no entrar en cosas que pueden ser peor, es también una manera de salida de muchas cosas. ...Una manera de expresarse sanamente y artísticamente, porque el grafiti es algo tuyo, tiene tu marca, no se puede volver a repetir”.

“Muchos grafitis en la escuela están arruinados por su tiempo, deberíamos cuidarlos dándole una mano de laca, el sintético es la base de aceite, dura más que una pintura de agua, la laca le ayudaría.

“Temas que predominan adentro del colegio buscan rebelarse en contra de la autoridad, en dibujos como en textos, me parece que el dibujo no tanto el texto es mas rebelde o agresivo. Estaría bueno hablar de ello en la escuela, que la gente lo tome más normal, que lo acepten y dejen de taparlos.

El grafiti mantiene una connotación vinculada con la rebeldía, es una forma de demostrar aspectos encontrados de nuestra sociedad, que no se manifiestan con palabras pero que se denuncian en los grafitis.

Hoy la lucha de clases resulta más compleja y difícil de objetivar en la realidad cotidiana, actualmente no se encuentra con nitidez una clase dominante como era el antiguo poder hegemónico visible en la burguesía. De acuerdo a Bourdieu (1981) esto se traduce con éxito actualmente en una dominación simbólica representada principalmente por el uso de los medios de comunicación masivos.

Vivero Arriagada (2012), en su investigación acerca de los grafitis y la lucha de clase citando a Moulin (1997), habla de un nuevo ciudadano conocido con el nombre de Credi Car, o sea un ciudadano que se encuentra sobre endeudado y que tiene una sola vía de integración social y de construcción de su ser, por medio de su participación en el mercado con un fuerte consumo fetichista, siendo las redes de información las que permiten movilizar este mundo globalizado y neoliberal y agrega el aporte de Mattelart (2007), acerca de las redes sociales que se expandieron para el pueblo pero sin el pueblo, como nueva forma postmoderna de despotismo ilustrado.

Los grafitis, especialmente que representan esta forma de rebeldía de oposición, irrumpen en el espacio público generando resistencia con una forma simbólica de lucha de clases. Dando cuenta de la contradicción y el conflicto manifestado en esta dialéctica entre clase que domina y clase dominada. Ejemplificado en los diferentes barrios, sea Alberdi o las Violentas, en los diferentes turnos de concurrencia escolar no es lo mismo ser de la mañana o de la tarde, no es lo mismo ser de una banda o de otra, ser del estadio del centro que ser la banda del fondo, entre otras diferencias ampliamente marcadas como lucha de clase, lucha de poder.

La rebeldía viene por varias líneas de análisis, una puede ser propia al tema que se menciona, otra a la forma de plantearlo, el lugar que se utiliza para plasmarlo, que suele ser prohibido o hasta difícil de intervenirlo, el material o la técnica para producir ello, el tiempo o momento en que se realiza. Es decir, que el grafiti se acompaña de lo prohibido, lo no permitido todo el tiempo. Los grafitis como lo señala García Canclini

(2005), son una expresión que intentan dejar una huella de presencia-existencia, y a la vez un marca de carácter territorial, que transgrede las pautas y normas establecidas por la cultura dominante.

A su vez, permite expresar emociones encontradas dejando una marca propia e irrepetible como puede ser el logo de la firma. También, el grafiti nos habla de cierto conocimiento pues por medio de sus manifestaciones rebeldes, busca romper con estructuras instauradas en nuestra sociedad. Vale aclarar que no tiene la misma aceptación para la gente un mural de un grafiti, pues, este último se sostiene de lo espontaneo, lo rebelde, lo prohíbo como de un mayor impacto emocional.

Recupero, a continuación, aportes de otros celadores que también cumplen rol de docente en la escuela en otros horarios, que estaban durante la entrevista realizada a Carmen en la preceptoría, entre ellos Viviana, Santiago y Mariana.

Percepción de otros preceptores

“En los grafitis predominan imágenes, en los cursos vemos imágenes que no son definidas, ojos, boca, la figura parece un helado de agua pero con una cara, no terminan la figura completa, como abstracto, pero con una expresión interesante que la da la boca y los ojos..” Al fondo en una de las paredes hay un texto que dice: Somos diferentes pero somos iguales a la vez somos todas personas...el significado es el deseo de expresar algo que sienten o que piensa...”

“Los chicos aprenden de distintas formas no solo leyendo o escribiendo también dibujando...el modo de expresión depende del sector social, en el barrio que vive, la escuela en que van, temas que se podrían analizar en distintas materias como ciudadanía y participación”.

Viviana.

“Los grafitis cumplen una acción poética, pues son manifestaciones de agrado y desagrado, manifestaciones de estado de ánimo... no solo significa un modo de expresar lo que siente el adolescente, sino que permite también, decir aquello que no puede verbalizarse.....Uno a veces lee en las paredes de la escuela, la escuela es una bosta en realidad la escuela somos nosotros no el edificio, en todo caso son las personas las que están mal no la escuela.”

Santiago

“En todas las paredes de la escuela hay algo, lo que hacen ahora son mas dibujos, he visto mucho la figura de la marihuana, frase triviales ligada a la sexualidad o a la violencia de género como ni una menos. Los chicos dicen algo he interpretan de alguna manera escriben, cosas que le preocupan no ligado a las fiestas patrias alusivas por ejemplo semana de mayo o día de la bandera, sino problemáticas presentes actuales, me parece que va por ese lado, asocian los grafitis a fecha de orden social no patrióticas..”

“Creo que se podría recuperar los grafitis, hablando de la problemática, de la violencia de género en la familia, ellos tienen naturalizada estas imágenes y lo que se debe es problematizar el tema, problemas que no pueden decirse no pueden verbalizarse, pero cuando uno les pregunta ellos comentan libremente, por ejemplo, ellos te cuentan que consumen. Los grafitis no solo expresan emociones sino sobre todo nos hablan del entorno socio cultural y cotidiano de nuestros alumnos.”

Mariana

Análisis de estos últimos informantes:

Los alumnos aprenden de distintas manera, no solo aprender escribiendo o leyendo sino también dibujando. Si tomamos esta observación propuesta acerca de que los

aprendizajes se realizan por diversos medios o canales, pensamos en los aportes que ha realizado Gardner Howard al hablar de las inteligencias múltiples. Esta teoría desafía a los profesores a buscar distintas formas que sirvan para que la diversidad de alumnos aprendan el mismo tema que se aborda, como podría ser por medio de actividades didácticas, sea, obras de teatro, programas de radio, diseños gráficos, fotografías, entre otros.

Gardner (1983) considera que el objetivo de la escuela, debería ser desarrollar todas las inteligencia y ayudar a los sujetos a alcanzar metas que sean apropiadas para su inteligencia, pues, las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modo. En este contexto, este autor comprende la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

Las imágenes que predominan son de situaciones de la vida cotidiana que están como naturalizada en nuestros alumnos, por ejemplo, la marihuana, la violencia de género, habría que problematizar estas imágenes con nuestros alumnos, llevarlas a la reflexión, a formularse preguntas sobre lo que nos pasa, abriendo al dialogo libre y espontaneo entre todos los actores educativos.

Los alumnos de hoy no escriben fechas patrias pero si suelen escribir fechas o hechos de un orden social que los atraviesan. Pudiendo vincular esos breves escritos con los grafitis poéticos, que tiene una historia en el movimiento de acción poética. Dicho movimiento que surge en el año 1996 como un fenómeno mural-literario que comenzó en Monterrey con el poeta mexicano Armando Alanis Pulido; pintando e interviniendo en bardas la ciudad con fragmentos de poesía. Empleando generalmente versos de amor o frases optimistas como frases alusivas a la situación del entorno, textos cortos pintados frecuentemente en negro con fondos blancos (Mireille, 2013).

La pared del fondo, el muro; citando a Vivero Arriagada (2012), como espacio público, se transforma en un escenario de lucha de poderes, donde el enfrentamiento de clases se manifiesta de forma simbólica en el grafiti mismo, dando cuenta de las desigualdades y contradicciones de las distintas dimensiones sociales.

Aportes generales de informantes claves

A continuación se centralizan las ideas estructurales que se pudieron extraer de las entrevistas realizadas a los cinco informantes claves seleccionados tomando como eje conductor los análisis parciales realizados previamente con cada una de ellas.

Los grafitis son expresiones espontaneas que nos hablan de las emociones de los chicos pero sobre todo de los contextos donde viven y de su entorno. Los grafiteros, a su vez, definen el grafiti como arte, arte callejero, que se caracteriza por ser expresivo con un estilo propio que fluye rápidamente.

El grafiti refleja un saber o conocimiento sociocultural pues por medio de sus manifestaciones rebeldes, busca romper con estructuras instauradas en nuestro medio. Denotando con rebeldía y oposición aspectos encontrados de nuestra sociedad, que no se manifiestan con palabras pero que se denuncian en los grafitis. De esta manera, los grafitis, irrumpen en el espacio público generando resistencia de una forma simbólica.

Es importante diferenciar un grafiti de un mural como de un rayón o insulto. Esta técnica no se estudia en ningún lado, se aprende en la calle viendo a otros y practicando, suele realizarse en grupo o banda de amigos, quienes utilizan para ello determinados materiales, necesitando un buen pulso; el significado esta en el momento de hacer algo juntos con sentido.

Se señala la pared del fondo del aula y los bancos como los dos lugares privilegiados para hacer grafitis. El banco o mesa se reconoce como espacio personal, en donde suele predominar el uso del fibrón negro o lique paper ambos como marcadores permanentes con dicha intencionalidad.

Este espacio personal delimita y marca un territorio donde se expresan con claridad una lucha de poderes entre los de la mañana y los de la tarde, entre los distintos barrios de pertenencia, entre amores en conflicto, entre otros. Pero, también, se propone a los grafitis como un texto narrativo áulico que ayude a los estudiantes con emblemas casi heráldico a completar ciertos objetivos, conocido ello con el nombre de grafitis poéticos, retomamos ejemplos, “La última jugada”

Entonces los “*graffitis rebeldes*” pueden denunciar una lucha de clase demarcando un territorio como también puede proponerse “*graffitis poéticos*” delimitando un territorio creativo para un grupo de pertenencia como puede ser el espacio áulico favoreciendo a la identidad grupal con metas comunes y constructivas. También, las firmas grafitadas o “*graffitis rubricas*” refuerzan una marca identitaria como si fuese un logo de reconocimiento social brindándole un lugar, un sello propio e irrepetible que lo distingue como grafitero o artista callejero.

A los alumnos le cuesta la expresión oral, por medio de los grafitis logran expresar lo que la lengua no le permite, estableciéndose un dialogo de forma casi virtual en la pantalla del banco, donde uno pregunta y el otro desconocido le responde, lo que llamamos “*graffitis dialogados*”.

La violencia se encuentra presente en los grafitis, de distintas manera desde el contenido proyectado en los mismos sea policía, marihuana, sexo como la técnica y los materiales utilizados hablan de ello. La temática de la violencia extrema con auto como heteroagresión aparece en los grafitis áulicos vinculada de forma directa e indirecta con el bullying como el suicidio podemos nombrarlos como *graffitis de shock extremo* o “*graffiti impactante*”, pues generan esto en el espectador una alta emoción que paraliza o asombra por su extrema violencia. Todas estas manifestaciones se diferencian por cursos, en los primeros años predomina la sexualidad y la violencia en los grafitis y en los cursos superiores temas más personales como opiniones diferentes entre cantantes, entre barrios o turnos, dejando escritos estos mensajes en las aulas.

La propuesta educativa de los grafitis se centra en su posibilidad comunicativa como potencial de escucha y mirada subjetiva del docente hacia el alumno, quien puede estimularlo o motivarlos hacer cosas constructivas en sus producciones. Y también sosteniendo un dialogo anónimo y contenedor entre pares. El grafiti busca ser mirado, compartido e identificado por un grupo de espectadores diversos.

Las imágenes que predominan son propias a la vida cotidiana del alumno, que están como naturalizadas, como mencionamos en párrafos anteriores, habría que problematizar estas imágenes con ellos. Al habilitar la pregunta en nuestro estudiantes acerca de su realidad social aparece el dialogo de forma libre y espontanea.

Considerando que los alumnos aprenden de distinta manera, no solo aprender escribiendo o leyendo sino también dibujando. Para ello, se propone la modalidad de talleres de reflexión para trabajar con docentes y alumnos, estos contenidos que se dejan leer en los grafitis; convivencia, sexualidad, violencia, demandas a la institución educativa, consumo, entre otros; para poder ser trabajados también como contenidos transversales en distintas asignaturas.

Se sugiere como propuesta el grafiti con fines educativos desde un lugar constructivo que sume para que los alumnos puedan pasar al otro año, un grafiti que motive en cada curso la constancia y el esfuerzo de ser estudiante, proyectos que nos hablan indirectamente de la deserción escolar o en cuanto los alumnos necesitan ser apoyados para sostener el ámbito escolar en sus vidas.

De este análisis se remarca que dentro del aula aparecen un conjunto de grafitis con diversas significaciones para los alumnos que a simple vista pueden ser juzgados como rayones o ensuciado de paredes y bancos; pero con una mirada subjetiva y detenida del docente podemos encontrar múltiples posibilidades de trabajo con fines educativos. De las entrevistas con los informantes claves hemos podido agrupar a los grafitis áulicos en grafiti poético, grafiti impactante, grafiti rebelde, grafitis rubrica, grafitis dialogo; cada uno de ellos con significados propios como grupales de amplio espectro sociocultural.

CONSIDERACIONES FINALES

Nos encontramos en una etapa fascinante y compleja a la vez, el momento de sintetizar

lo visto en este proceso de investigación. Un proceso, que comenzó en una observación inquieta como docente de arte y psicología; estando en el aula tapizada con imágenes y textos que los alumnos, no sé en qué momento, ni cuándo ni quienes realizan todas estas impresiones, estos tatuajes al mobiliario como al espacio áulico.

Surgieron así, un conjunto de preguntas que fueron organizando esta mirada en una búsqueda o acercamiento a estos interrogantes; sea, como lo realizan, que lugares o técnicas utilizan en su construcción, que objetivos conllevan, que finalidades poseen para sus autores como para sus espectadores tanto otros alumnos como docentes, porque utilizan el aula, en que impactan, que intentan transmitir, a quienes, que alcances y significatividades tendrían estos grafitis en el espacio educativo. Estos y otros interrogantes fueron delimitando la investigación.

Para ello, se pensó en un primer momento en el registro fotográfico de los grafitis observados dentro de las aulas, luego se busco delimitar interrogantes que nos pudieran acercar a la percepción del tema, tanto desde la mirada de los alumnos como desde la de los docentes, o sea, desde el lugar de expositores y el de espectadores. Entendiendo a los grafitis desde el marco teórico que sustenta y fundamenta la investigación, como expresión creativa específica al arte urbano con una historia enraizada hace siglos en el origen del hombre primitivo quien ha dejado sus primeras huellas pictográficas en lo oscuro y profundo de sus cavernas.

Sumado a la toma fotográfica y a la construcción del cuestionario, incluyendo en sus interrogantes aquellas categorías que habíamos empezado a sistematizar en las primeras observaciones de las imágenes anteriormente registradas. Se realizaron entrevistas en profundidad a personas claves dentro del ámbito educativo quienes poseen una lectura diferencial al tema que no atañe por diferentes motivos, sea por su rol como por su vinculación directa o indirecta a los mismos.

Pasamos entonces a sintetizar algunos ejes de análisis que nos permitieron llegar en esta instancia a estas observaciones. Los alumnos del nivel medio actualmente presentan dificultades en su comunicación verbal su mayor y mejor medio de transmisión es el virtual por medio del uso de imágenes o textos breves de rápida lectura y respuesta.

Si pensamos en los grafitis, ellos poseen similar alcance para los alumnos, suelen ser formas o textos u ambas que el alumno lo comprende fácilmente, realizados de forma espontanea y frecuente dentro del aula, de igual manera que el uso del celular casi siempre a escondidas. Y poseen como hemos visto esta particularidad de mensajería, pues, a partir de un texto o una pregunta impresa en el banco, otro conocido o desconocido le responde o modo de consejo o de ayuda. Esta función del grafiti como “dejar mensajitos o mensajería” fue nombrada por los alumnos encuestados, no así por los docentes que pareciera que no lo perciben como tal, si reconocen que los grafitis poseen un alto alcance expresivo como emotivo.

Como dijimos anteriormente, los grafitis son utilizados por los alumnos a modo de consejo o de ayuda, reconocidos por ellos en esta función. Muchos de estos textos escritos poseen contenidos con alto impacto emotivo, sea por lo temas presentes como el estilo expresivo de los mismos, para lo cual, los agrupamos como pares de opuestos muerte-vida, dolor-alegría, encierro-libertad, entre otros. Así, observamos que los grafitis poseen un contenido sumamente significativo para esta población vinculante a sus problemáticas y vivencias actuales. Podemos nombrar como propia a esta investigación el tema del suicidio que aparece como recurrente en las aulas como grafitis impactantes y si tomamos como referencia otros casos de alto impacto podemos recordar el caso del Carmen de Patagones, hecho sucedido en el año 2004, cuando un alumno agredió a sus compañeros de clase, en el pupitre del autor de esta tragedia se encontraron algunas inscripciones inquietantes.

Cuando hablamos del estilo expresivo de los grafitis, incluimos diferentes elementos compositivos en los mismos, sea el lugar donde se encuentran, la técnica utilizada, el material que emplean, la tipografía utilizada, entre otras. Hemos analizado que hay lugares esperables dentro del aula, donde uno puede encontrarlos sea los bancos en primer lugar, las paredes como en los libros y hay otros lugares como insólitos que también se encuentran, donde surge la comprensión de que la necesidad de expresión en el alumno es superior a las vayas a sortear, o la necesidad de transgresión es superior al límite impuesto como la necesidad de perdurar un poco más en el tiempo en estos lugares que parecen no tener espacio, sea la altura extrema de un techo o un reja vidriada de por medio.

Dentro de los lugares esperables hemos observado al igual que en otras investigaciones al respecto, que el banco es el lugar de preferencia de los grafitis en las aulas, por una multiplicidad de factores que conlleva al privilegio de este espacio. El pupitre o banco actualmente es de formica lo que facilita las impresiones sobre el mismo a modo de pizarra blanca; espacio blanco y vacío que llama a ser llenado a ser delimitado o marcado como espacio propio, espacio personal, no sucede lo mismo con las sillas que suelen por su tamaño y movilidad trasladarse fácilmente de lugar. El banco es un espacio en blanco libre y potencial de proyecciones que suele llenarse en momentos casi invisible para el docente pero casi siempre presente. Momentos para el alumno que suele evadirse por segundos de la dinámica áulica o ausentarse por aburrimiento de la misma, utilizando el mecanismo del flow o el libre fluir, que hablan los psicólogos positivos donde surge la libertad creativa sin tiempo ni espacio.

Los materiales que predominan hemos visto que son el lique paper y el fibrón negro indeleble, ambos materiales que utilizan tienen la particularidad de generar una estampa firme, fuerte y permanente; intentando permanecer en el tiempo, objetivo que se contrapone con las características que poseen los grafitis aparte de ser espontáneos son efímeros pues, al realizarse en lugares no permitidos se cuenta con la variable de ser borrados forma de mantener la limpieza o el orden esperable dentro de las aulas.

Ello nos habla de la necesidad de ser vistos, de ser leídos y escuchados, mas allá de sus características, se refuerza como vimos anteriormente la necesidad de expresión y comunicación que tiene el adolescente de contarnos tanto en imágenes como en textos de sus emociones y de sus afectos. También, se observa como propio a su edad, la necesidad de confrontar ante el adulto, utilizando dichos materiales de una forma totalmente opuesta a la función que tiene en el ámbito educativo como material didáctico, en vez de borrar o tapar como sería en el caso del lique paper, es utilizado para remarcar, necesidad de reforzar en este remarque la función de continente que determina el banco de los alumnos.

Esta significación de marcar un territorio usando los grafitis, se ejemplificaría de forma clarísima en los grafitis rubrica, grafitis firma o conocido con el nombre de tag. La firma es la marca yoica que nos identifica en diversos espacios y etapas de nuestra vida.

Para el alumno quien se encuentra en una búsqueda identitaria en diversas aristas de su vida, sea identidad como alumno, identidad de género, entre otras, la firma viene a ocupar un lugar importante.

Sumado a la pobreza de modelos identificatorios adultos con que cuenta, se genera en el alumno la necesidad de refuerzos yoicos, encontrando en su nombre como en su firma entonces, un pequeño lugar, que intenta sobredimensionarlo de formas diversas, sea por la repetición, por las formas creativas o por su tamaño, preservando así, su yo, que se encuentra débil e inseguro, necesitando encontrar un lugar de reconocimiento y atención. Nuevamente la necesidad de exponer, de exponerse para ser mirado y reconocido como tal. La mirada del otro nos permite dar cuenta de nuestra existencia como propuso Lacan en sus estudios sobre la mirada materna especular.

Dentro de los grafitis con firma o firmas dibujadas se suman un conjunto de otros contenidos predominantes como son las caricaturas como otros elementos simbólicos que suelen aparecer con frecuencia en las aulas. Las caricaturas ocupan en las aulas una serie interesante de formas algunas con una excelente calidad grafica por la precisión de la línea como la expresión que han logrado muchas de ellas en los contenidos. Contenidos, como hemos vistos, muchos de ellos tenidos de agresividad manifiesta o latente. La agresión es un indicador presente en los grafitis por diversas líneas de análisis, tanto en su temática como en el uso de los materiales.

Agresión y bullying suelen asociarse fácilmente en las caricaturas, donde al exagerar algunos rasgos del rostro facilita a la burla o lo cómico de la imagen. Otros contenidos simbólicos presentes son el ojo, formas fálicas, el sol, la mano y los colores. Hablamos de símbolos porque poseen para la cultura una representación del orden inconsciente vinculante con significantes y significados posibles de ser interpretados o reconocidos. Tanto las formas orgánicas como las formas fálicas en la naturaleza tiene una clara connotación con contenidos sexuales sea femeninos por un lado como masculino por otro, o bien formas pasivas o formas activas. Formas orgánicas como el sol, el ojo, la espiral y formas fálicas como flechas, puntas, armas; al igual que los colores blanco y negro.

Nuevamente vuelven aparecen en estas formas simbólicas los pares de opuestos encontrados también en los textos de los grafitis. Pares de opuestos reforzados en la

etapa ambivalente y confrontativa de la adolescencia. Formas orgánicas y formas fálicas, formas sexuadas. Y en los colores blancos y negro como opuestos, el blanco es la síntesis sumativa de todos los colores en tanto el negro sería la síntesis sustractiva de todos los colores teniendo en cuenta la teoría del color.

Si consideramos las significatividades presentes de los grafitis, tanto por un lado como refuerzo de pares opositoristas en las aulas y por otro, teniendo en cuenta sus orígenes vinculantes a subculturas en pos de protesta. De esta manera, los grafitis continúan teniendo esta impronta de lo clandestino y de lo rebelde, en su estructura aparecen pares de oposición tan marcados de forma implícita tanto en los contenidos pasivos y activos propios de la sexualidad como en los extremos de la paleta en el juego de los acromáticos entre blancos y negros.

La mano negra como la hoja de marihuana aparece de forma repetida y constante en las aulas, nos hablan de preocupaciones o temas que atraviesan los alumnos y que se vivencia dentro de las aulas. La mano negra con un contenido negativo y la hoja de marihuana, representada de forma heráldica casi idolatrada por su forma como por la personificación que los alumnos alcanzan a realizar en sus graficas. También queda reflejado otro aspecto contradictorio u opositor en algo que debería ser no permitido en las instituciones educativas se visualiza de forma sobre medida en las paredes áulicas. Sumado a las imágenes con sus contenidos predominantes los textos que acompañan suelen no respetar las reglas gramaticales conocidas.

Llamamos entonces disortografía, una forma donde el adolescente de forma lúdica se permite jugar con sus textos rompiendo los esquemas esperables o aceptados en la escuela. Muchos de estos textos son construcciones metafóricas originales propias o que recupera de otros medios artísticos como canciones o películas que sin darse cuenta el alumno genera una riqueza en contenido como en creatividad expresiva.

Podemos agregar que tanto docentes como alumnos reconocen la existencia de un sinnúmero de grafitis presentes en las aulas; que el contenido predominante en ellos corresponde al de identidad o identitario; identificado por el uso de nombres propios, canciones, barrios o equipos de fútbol. El contenido de la violencia es otro gran tema presente en los grafitis, como mencionamos anteriormente, proyectado principalmente en grafitis con temática sexual, tema de muerte o suicidio; o violencia entre barrios o

turnos, como la presencia de la policía en sus vidas.

La marihuana y las caricaturas son otros temas que se deberían sumar. Todas estas categorías fueron construidas en esta investigación a partir de los instrumentos metodológicos utilizados que de forma inductiva nos llevaron a la creación de las mismas. Llama la atención que para los alumnos la identidad y la violencia asociada a conducta auto como hetero agresivas, son los ejes con que mayormente atraviesan los grafitis; en tanto para los docentes corresponde de acuerdo a sus respuestas a temáticas de identidad asociada con marihuana y sexualidad, dos temas que tradicionalmente se encuentran unidos a las drogas o sexo de forma deliberada o descontrolada.

Significaciones a considerar como identidad, agresión, consumo y bullying, presentes en los grafitis áulicos, todos temas que también aparecen en nuestros programas educativos, para pensar como trabajar con ello en aras de la prevención y aprendizajes vinculantes a las necesidades actuales de nuestros alumnos. Por a ello, debemos reconsiderar los resultados arribados acerca de la percepción de los alumnos sobre la función del grafiti dentro del aula, donde un alto porcentaje refiere a la función de agresión e insulto, como de expresión o comunicación. En menor porcentaje casi nulo vinculan a los grafitis con funciones educativas o de aprendizaje.

Podríamos pensar que en este punto se encuentra nuestro desafío como docentes, tomar algo que los alumnos nos enseñan nos ofrecen a la vista recuperarlo como un texto inesperado para ser dialogado entre ambos encontrando en un material que pareciera no ser para la educación un material que nos habla de la realidad de nuestros alumnos, de lo que ellos están viviendo, de lo que ellos están sufriendo, de lo que ellos están necesitando y sintiendo.

Recuperamos nuevamente, las palabras de Bleichmar (2008) cuando refiere que la escuela no solo es un lugar de transmisión de conocimiento sino de re subjetivación, la escuela tiene que ayudar a producir subjetividades que no solo sirvan para aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimiento con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida; generando proyectos futuros que apuesten a la confianza y a la libertad.

Otro desafío entonces, será presentar atención a los grafitis antes de ser borrados,

poder ser mirados, escuchados y dialogados en una construcción que sume no en un proceso des constructivo; corriéndonos del lugar de considerar al grafiti como algo de lo prohibido o clandestino, sino como arte diferente propio a nuestra posmodernidad donde los cánones estético se desdibujan a lo tradicionalmente esperable, pero que como arte es un lenguaje propio al lenguaje urbano, específico al mismo, donde se reproduce y se deja compartir elementos de nuestra sociedad.

Dentro de este proceso de construcción, se considera la opinión de los alumnos acerca de las posibilidades de utilizar los grafitis en la educación, si bien, lo reconocen como una modalidad posible no pueden especificar el cómo llevarlo a cabo. En tanto, los docentes también reconocen la potencialidad de los grafitis como medios o como recurso didáctico en los abordajes de diferentes temas programados para su dictado áulico, lo pueden rescatar y señalar, aunque en la práctica no se puede concretar, pues, hay una fuerte impronta marcada acerca de modelos clásicos en la enseñanza que cuesta todavía romper o flexibilizar, como pensar el grafiti como arte y considerar que con lo prohibido o clandestino se puede trabajar antes de ser borrado o negado.

Hablando de romper barreras, los alumnos tienen una visión y significatividad directa de los grafitis con el arte, pues, es con la primera materia con la cual lo identifican en su afinidad pedagógica; no así los docentes lo encuentran vinculado más con las materias de orientación humanistas como sociales.

La vinculación del arte con las emociones y los afectos es sumamente conocida tanto para los docentes como para los estudiantes también, por ello, es tan importante esta vinculación, para pensar que aquella enseñanza acompañada de emociones afectivas tiene allanado ya su camino hacia el aprendizaje, eso lo hemos visto en un sinnúmero de investigaciones que nos hablan al respecto. Podemos afirmar entonces, como dice, Malaisi (2012), que las emociones positivas o negativas suelen ser interruptores tanto

de prendido o de apagado de aprendizajes, teniendo en cuenta que influyen en los alumnos en sus progresos, bloqueos o retrocesos. En cuanto, aprovechar este recurso didáctico que está en las aulas con la marca de nuestros alumnos tenido de emoción; pudiendo de forma creativa transferir a contenidos curricular o bien detenernos a dialogar sobre las temáticas presentes que se debería incorporar en nuestros programas mas allá de lo instituido fuera de la realidad áulica o del contexto educativo que

debemos enfrentar como docentes responsables e inquietos donde la pregunta ante la sorpresa o lo inesperado no nos debería faltar.

Se señala en este recorrido la posibilidades que los docentes tendrían en el uso de los grafitis en las aulas, brindando la oportunidad de mirar y observar de forma analítica nuestro espacio que habitamos, el aula, habilitar a la pregunta, habilitar al dialogo, lo que llamamos un propuesta dialógica comunicativa, que lleva implícita otras propuestas. Propuestas brindadas por los docentes entrevistados que sugieren seleccionar y exponer los grafitis, dar lugar al arte urbano, trabajar con contenidos curricular sea transversales o específicos a cada asignatura y pensar en estas problemática manifiestas en caminos de prevención, entendiendo a la prevención como forma de educar para la salud, definición propuesta por al respecto por Materazzi (1991).

No podemos dejar de lado en este recorrido la opinión enriquecedora de los informantes claves, que nos han brindando con claridad algunos conceptos delimitándonos lo trabajado anteriormente. Ellos perciben con claridad los grafitis como lenguaje artístico, diferencian murales de grafitis y grafitis de rayones. Demarcan y remarcan un territorio, con alcance social al grupo o crew, si pensamos el curso como una gran tripulación o como un gran equipo, que los motiva a seguir estando en la escuela, encontrando en frases o textos áulicos, impulsos, motivaciones para seguir con el gran desafío que es hoy estar como alumno y estar como docente en las aulas de las escuelas secundarias, batiendo al enemigo de la deserción y del abandono.

Conocemos a estos breves textos impulsores con conmemoración literaria y optimistas con el nombre de grafitis poéticos Señalan con claridad los fines comunicativos que posee el grafiti en textos dialogados entre turnos o entre pares. En estas huellas graficas o en estos tatuajes áulicos se retrata en forma de una gran caricatura lo que atraviesa hoy nuestra sociedad, lo que hoy viven nuestros alumnos dentro como fuera del establecimiento educativo. Estos grafitis de impacto comunitario suelen superar el banco como soporte y se prefiere la pared del fondo como espacio también simbólico de desvalor por estar en el último lugar o desde lo edilicio lo que suele estar en el fondo, corresponde a lo oscuro o lo que debe ocultarse o no mostrarse.

De las entrevistas a los informantes claves se recuperan los espacios de taller donde

circula la palabra acerca de lo que se expone en las aulas, como exhibir estas obras en otros espacios, que impacto educativa podría tener, sabemos que en todo trabajo colaborativo o de taller se permite relacionar la teoría con la práctica de una manera dinámica con el saber, el hacer y el ser, forma activa que permite afrontar desafíos y construir nuevos saberes, según Assael y Guzmán (1995).

El grafiti, lo marca la historia, no va a desaparecer en las aulas como en ningún espacio público que encuentre un lugar clandestino donde dejar una huella o marca yoica para la inmortalidad; huella tenida de lo prohibido, lo espontaneo, pero que surge de lo mas interno e introspectivo del sujeto. Sumado a que la población en estudio, alumnos-adolescentes, cursan por su situación psicoevolutiva propia con lugares de protesta, oposición, rebeldía necesaria en una búsqueda desesperada de libertad e identidad, el grafiti viene a ocupar uno de estos lugares importantes para ello.

Esta en nosotros educadores, docentes, poder tener una mirada atenta y sostenida abierta a todos los estímulos sensorio-perceptivos donde transcurren nuestros aprendizajes. Poder recuperar estos textos inesperados en las aulas encontrándole significatividades propias en cada contexto áulico, específico con la población de alumnos que trabajamos, pues, no es lo misma de una escuela a otra. Como dice, García Canclini (2005) los grafitis son entendidos como una huella de presencia-existencia y a la vez una marca territorial, que transgrede pautas y normas establecidas por la cultura dominante.

De esta manera, Larrondo (2015), propone que son aquellos sistemas educativos que no viven las problemáticas de sus alumnos como desbordes sino como características de ese grupo, propias a las condiciones de la vida cotidiana que habitan; los que logran y posibilitan posicionarse desde un lugar de trabajado diferente, compartiendo con los alumnos la experiencia de enseñanza-aprendizaje, creando dispositivos escolares pedagógicos activos y de convivencia en pos de plantearse objetivos estables de trabajo áulico.

Podemos sumar el aporte de Meirieu (2008) quien ha observado que todas las actividades artísticas, pudiendo incluir entonces a los grafitis, implicando un compromiso educativo global constituyen un factor de serenización y pacificación en la clase. No es cuestión dice el autor, de decirles a los alumnos exprésense sino de acompañarlos para que la calidad de su expresión sea muy buena y nuestra presencia les

permite avanzar en sus capacidades y logros. Teniendo en cuenta que la capacidad de simbolizar parte de formas arcaicas que viven en nosotros, se entiende a la cultura como aquella que expresa de forma arcaica lo que nos habita, formas constructivas e incluso destructivas, pero por medio del arte logramos transformarlas en productivas y saludables, procesos sublimatorios propios a la cultura que nos explica la teoría psicoanalítica.

Consideramos que esta investigación abre la mirada a la riqueza que nos brinda el lenguaje artístico en general como forma de comunicación subjetiva y socio-cultural, mas si nos detenemos en el campo de nuestra praxis educativa son varias las aristas desde donde el arte en conjunto con la creatividad nos aporta medios posibles de enseñanza, aprendizajes y transformaciones tan necesarias en el campo actual de las escuelas secundarias. Donde todos sabemos que el modelo pedagógico actual no alcanza ante la demanda de estudiantes adolescentes atravesados en un tiempo de movimiento con cambios permanentes donde la escuela media se ha quedado en el tiempo.

Necesitamos dinamismo en las aulas, mayor participación creativa de nuestros alumnos, brindar conocimientos innovadores antes las urgencias actuales, el uso diario activo y comprometido de los recursos virtuales en las aulas, comunicarnos de forma abierta en un dialogo fluido entre docente y alumnos, apoyarse en las diferentes expresiones artísticas con compromiso y responsabilidad, no solo como materias de agregado, que en la historia educativa llevan el nombre descalificante de materias especiales, sino como asignaturas que favorezcan la libertad de expresión, ya mencionadas en la Ley de Educación tanto Nacional como Provincial.

Recordemos, que en las mismas Leyes se establece la educación artística como una modalidad del sistema educativo que deberá garantizar una educación artística de calidad para todos los alumnos del sistema educativo, fomentando la sensibilidad como la capacidad creativa en un marco de valoración y protección del patrimonio cultural. Proponiendo para la educación secundaria, estimular la creación artística, la libre expresión y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

Comprendiendo en este eje la importancia que tiene el arte urbano en conjunto con los grafitis como manifestaciones de nuestra cultura, por lo cual, consideramos como expresiones plásticas el ser mirado, comprendido y transformado en un medio posible de comunicación dentro del espacio áulico donde median conocimientos, preguntas y aprendizajes. Dentro de las políticas educativas se ha propuesto fomentar los espacios o centros de actividades juveniles, posiblemente los grafitis clandestinos puedan empezar a mostrarse y ser mirados por los docentes antes de ser borrados y es en la mirada del otro, mencionado anteriormente, cuando recién nos reconocemos como tal.

Cuanto podemos realizar como docentes en el momento que dejamos de tener una mirada limitada a lo meramente académico para pensar al alumno inmerso en una complejidad mayor donde la forma de transmisión de preocupaciones e intereses, son tramitados hoy, por medio de diferentes pantallas y soportes, siendo la imagen el lugar de privilegio de nuestros jóvenes actuales

Dejamos abierta a otros investigadores la inclusión en la educación de estas expresiones espontaneas en nuestros jóvenes alumnos. Interesantes líneas de investigación futura emergen del presente estudio, por ejemplo, incluir otros grupos e instituciones, realizar comparaciones entre diferentes contextos culturales y analizar prácticas educativas que recuperen a los grafitis como recursos de enseñanza y aprendizaje.

Grafitis que dan cuenta de su presencia en la historia (recordada en párrafos anteriores) desde cuando el hombre primitivo esgrafiaba en lo más oscuro de las paredes de su cueva, de su cobijo, la angustia ante el temor de salir afuera y enfrentarse con el peligro que lo acechaba. No dista de este significado, ampliado hoy, ante las diversas emociones que lo envuelven a nuestros alumnos, tengamos abierto todos los sentidos como docentes inquietos a las manifestaciones de nuestros estudiantes como estrategias pedagógicas para acercarnos a un dialogo comunicativo, intentando antes de borrar recuperar lo escrito, lo dibujado, lo rayado, lo subrayado como textos poéticos llenos de significados educativos a develar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jimenez, A. Imanol, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía. Metas educativas 2021* (págs. 17-25). Madrid: Santillana.
- Abufon, A. (2005). *La creatividad una habilidad básica indispensable*. Obtenido de Neuronilla: <http://www.neuronilla.com/documentate/articulos/18>
- Agno, R. (1993). El sujeto del aprendizaje. En R. y. Agno, *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Homo Sapiens..
- Aguerrondo, I. (1991). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. Quito.
- Aguirre Arraigada, I. (2007). *Contenidos y enfoques metodologicos de la educaci3n artistica*. Obtenido de Observatorio laboratorio de Investigación creaci3n: <https://enobserva.wordpress.com/contenidos-y-enfoques-metodologicos-de-la-educacion-artistica/>
- Aguirre, I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educaci3n artistica, cultura y Ciudadan3a. Metas educativas 2021* (págs. 45-59). Madrid: Santillana.
- Agulla, J. C. (1994). *La experiencia sociol3gica* (Vol. III). Buenos Aires: Estudio Sigma S.R.L.
- Alejaldre, G. y Escobar, C. (2009). Jóvenes, ciudadanía y participaci3n política en México. *Espacios P3blico*, 103-122.
- Alejandro, I. (2002). *Los usos políticos de la identidad. Indigenismo y Estado*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Alexander, J. (1992). *Las teor3as sociol3gicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Alonso, L. E. (s.f.). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximaci3n interpretativa*. Fundamentos. Colecci3n Ciencia.

- Alvarez, Patricia, Durán, Dieguez. (1986). Procesos psíquicos implicados en las modalidades de simbolización de los adolescentes contemporáneos.” En coautoría. *Anuario de Investigaciones 2013 .UBA*.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-149). Barcelona: Gedisa.
- Antelo, E. (2009). *La pedagogía y la época*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: de la Torre.
- Archer, M. (s.f.). Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XXXIII(2), 285-310.
- Argentina, M. d. (s.f.). *Ley de Educación Nacional N 26.206*.
- Arheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós Iberica.
- Arias, F. (1977). *Los "grafitis", juego y subversión*. España: Valencia : Difusora de Cultura..
- Arnheim, R. (1984). *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*. Madrid: Alianza.
- Arrien, J. B. (2005). La calidad de la educación una reflexión pedagógica. *Calidad de la Educación Iberoamericana. UNESCO*. Nicaragua.
- Assael, J., & Guzmán, I. (1995). *Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores: una propuesta para la formación docente*. Santiago de Chile: Universidad Pedagógica Nacional.
- Augé, M. (1998). *Los no lugares. Espacio del anonimato: una antropología de la sobremodernidad* (cuarta edición ed.). Barcelona: Gedisa.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por

docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Revista Científica Computense*, XV.

Aulagnier, P. (2008). *La violencia en al interpretación*. Buenos Aires: Amorroutu.

Aumont, J. (1989). *El ojo interminable. Cine y pintura*. Barcelona: Paidós.

Aumont, J. (1992). *La imagen*. Buenos Aires: Paidós.

Ausubel, Novak, Hanesian. (1983). *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (P. d. Traducido por Óscar Barberá. València, Trad.)

Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba: Ediciones del Copista.

Bambozzi, E. (2006-2007) Espacio educativo latinoamericano. desafíos en construcción de la integración. (F. d. .UCC, Ed.) *Studia Politice* (número 10).

Barbero, J. M. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (págs. 65-99). Buenos Aires: siglo veintiuno.

Barrientos, Alejandro; Serrano, Mariana. (2005). *El espacio público urbano: un fenómeno territorial*. Obtenido de www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.

Barthes, R. (1972). *Retórica de la imagen, en la semiología*. Tiempo contemporáneo.

Bartolomé, M. (s.f.). Diagnóstico a la escuela multicultural. En D. Del Rincón, *La metodología de la investigación etnográfica* (págs. 351-384). Barcelona: Cedecs.

Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. México: FCE.

Beeby, C. (1967). *La calidad de la educación en los países nacientes*. México: Reverte Mexicana, S.A.

Bellak, L. (1991). *Test de apercepción infantil*. Buenos Aires: Paidós..

- Beltrán, M. (2012). Graffitis y otras prácticas de escritura en el espacio público escolar. *III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina De las construcciones discursivas sobre lo juvenil*, (págs. 16-28). Viedma.
- Beltrán, M. (2012). La apropiación del espacio público escolar: graffitis y otras prácticas de escritura juvenil. *Propuesta Educativa*, 1, 107-109.
- Bereiter y Scardamalia (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*.
- Berger y Luckmann. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bertozzi, S. (2001). *¿En qué se parece la escuela a la prisión ?* Obtenido de <http://www.fceia.unr.edu.ar>
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. *Ciclo de videoconferencias Cátedra Abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas* (págs. 25-54). Buenos Aires: Observatorio argentino de violencia en las escuelas.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P y Jean-Claude Passeron. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. S XX.

- Bourdieu, P. (1998). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: siglo veintiuno.
- Bruner. (1997). *La educación, puerta de la cultura* . Madrid: Visor.
- Burgos, B. (1992). *En los márgenes de la educación*. Distriform.
- Calabrese, O. (1989). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- Campbell, T. (1988). *Siete teorías de la sociedad*. Madrid: Cátedra.
- Carli Sandra y otros. (s.f.). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella.
- Castells, M. (1981). *Crisis urbana y cambio social*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Castells, M. (1986). *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid: Alianza.
- Castleman, C. (1982). *Los graffitis*. Madrid: Hermann Blume.
- Castoriadis, C. (1993). El mundo Fragmentado. *Caronte Ensayos, Psicoanálisis y Política*. Buenos Aires: Eudeba .
- Casullo, N. (. (2004). El debate modernidad-posmodernidad. *Revista de Investigación Educativa*, 328.
- Chartier, R. (1993). De la historia social de la cultura a la histoira cultural de lo social. En *Historia social* (págs. 97-103).
- Chávez Martínez, J. d. (13 de mayo de 2015). *¿Dibujos inocentes? manifestación gráfica-simbólica de alumnos universitarios en sus pupitrs*. (Scielo) Obtenido de Scielo:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2015000200011
- Collins, J. (1984). *Técnicas de los artistas modernos*. Madrid: Hermann Blume.
- Collins, J. (1994). *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: cátedra.

- Colom, Antoni; Mélich, Joan-Carles. (1997). *Después de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Colon Cañellas, A. J. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. (F. Dialnet, Ed.) *Revista mallorquina de pedagogía*(10), 7-18. Obtenido de Revista mallorquina de pedagogía: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet>
- Corral, E. (2012). *La importancia de transmisión de hábitos y rutinas en la educación infantil*. Universidad de Valladolid.
- Correa Neira, C. A. (2015). Resignificación del grafiti como expresión escrita en la escuela. *Educación y Ciudad*, 69-76.
- Cruz Salazar, T. (2003). *Graffers, Crews, Writers: Identidades juveniles en el defenso metropolitano*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Antropología social. México: CIESAS.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Fluir (Flow) .Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cullen, C. (2005). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Córdoba: Paidós.
- Davis, P. (1985). *Las campanas de alarma en la escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- De Bono, E. (1996). *El pensamiento lateral*. Paidós.
- De Diego, J. (1997). *La estética del grafiti en la sociodinámica del espacio urbano*. Obtenido de <https://www.graffiti.org/faq/diego.html>
- Denzin N.k. y Lincoln Y.S. (1994). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa.
- Denzin y Lincoln. (s.f.). El campo de la investigación cualitativa. En *Manual de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Díaz, G.G. y Villagrán, G.M. (2010). *Otro grito de protesta: jóvenes contra la ley*

antigraffiti, Córdoba-Orizaba, Veracruz, México. Obtenido de
<http://scholar.googleusercontent.com/scholar>

Dictionary Farlex(s.f.) *Definición de fondo.* Obtenido de
<http://www.es.thefreedictionary.com>

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera.* Paidós.

Echeverría, J. (2001). Educación y sociedad de la información. *Revista de Investigación Educativa*, XIX(2), 277-289.

Eco, H. (1975). *Tratado de semiótica general.* Barcelona: Gustavo Gili.

Eco, H. (1985). *La definición del arte.* Barcelona, España: Martínez Roca.

Eco, U. (1986). *La estructura ausente.* España: Lumen.

Eco, U. (1990). *Semiotica y filosofía del lenguaje.* Barcelona: Lumen.

Educación, M. d. (s.f.). Obtenido de cual: www.buenosaires.gob.ar

Eisner, E. (1983). *Educación la visión artística.* Barcelona, España: Paidós.

Elisondo, R. Donolo, D., M. Rinaudo. (2013). Espacios comunitarios cotidianos. El Arte como oportunidad para ser, crear y transformar. *Arte y Sociedad. Revista de investigación.*

Elisondo, R. y D. Donolo (2014) Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación. En Paoloni, Rinaudo y González. (s.f.). Elisondo, R. y D. Donolo (2014) Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación. . En R. y. Paoloni.

Elisondo, R., & Danolo, D. y. (2012). *Docentes inesperados y creatividad. Experiencias en contextos de educación superior.* Obtenido de Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad: <http://www.revistadocrea.com>

- Elisondo, R., Rinaudo, M. C., Donoldo. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la Educación Superior Argentina. *Revista Innovación Educativa* (11 (57)), 147-156.
- Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: S XXI.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fanfani, E. (Noviembre de 2006). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión. En el siglo XXI. Argentina: Siglo Veintinuno, s.a.de c.v.
- Farlex, D. (s.f.). *Definición de fondo*. Obtenido de <http://www.es.thefreedictionary.com>
- Fatás, G. y Borrás M, G. (1997). *Diccionario de términos de arte y elementos de arqueología, heráldica y numismática*. Madrid: Alianza.
- Feijóo, M. d. (2003). *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica..
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). *OMC, ALCA y educación*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza*. Bs.As.: Amorrortu.
- Ferraris, M. (2000). *Historia de la hermenéutica*. Madrid: Akal.
- Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura*. México: Siglo XXI.
- Figueroa Saavedra, F. (s.f.). *Graffiti : un problema problematizado*. Obtenido de www.academia.edu/5739082/Graffiti_un_problema_problematizado
- Fiorini, H. (1995). *El psiquismo creador*. Buenos Aires: Paidós.
- Fontana, L. (1983). *La comunicación visual y la escuela*. México: Gili S.A.
- Foucault, M. (2004). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.

- Francastel, P. (1972). *Sociología del arte*. Madrid: Alianza Emece..
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1907-1908). El poeta y los sueños diurnos. En *Obras completas*.
- Freud, S. (1912). Introducción al narcisismo. En *Obras completas* (Vol. II). Madrid :
Biblioteca Nueva.
- Fuentes, Silvia y otros. (2010). *Identidades y políticas educativas*. México: UPN.
- Furlán, A., & Pasillas, M. A. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos. Red de revistas de América Latina y el Caribe*(n 61).
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme..
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadsby, J. (1995). *Mirando y escribiendo sobre las paredes*. Obtenido de [www.graffiti.org/fag/critical review.html](http://www.graffiti.org/fag/critical%20review.html).
- García Aguirre, L. (2010). *Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti*. Uruguay: Universidad ORT Uruguay.
- García Canclini, N. (2005). *Sociedades híbridas*. Buenos Aires: Paidós.
- García Costoya, M. (2008). El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. *Cátedra Abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas* (págs. 69-92). Buenos Aires: UNSAM.
- García Gaudilla, C. (1995). *Teorías socio-educativas en América Latina. Producción y Transferencia de Paradigmas* (Segunda edición ed.). Serie Ensayos.
- García Hoz, V. (1973). La calidad de la educación: un interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. *Congreso Nacional de*

Pedagogía celebrado en Madrid. Madrid.

Gardner, H. (1983). *Basic Books. Castellano "Inteligencias múltiples".* (Paidós, Ed.)

Obtenido de ISBN 0-465-04768-8:

<http://www.files.gtadealtascapacidades.webnode.es>

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología.* Barcelona: Anthropos.

Giroux, H. y Mc Laren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación.* Madrid: Miño y Dávila.

Goetz J.P. y LeCompte M.D. (2004). *Etnografía y diseño cualitativo.* Madrid: Morata S.A.

Goffman, E. (1970). *Relaciones en público.* Madrid: Alianza..

Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu..

Gogora, C. (2006). Diferencias entre hábitos de estudio y técnicas de estudio. *Revista de Psicología.*

Goldschmied, E; Jackson, S. (2007). *La educación infantil de los 0 a los 3 años.* Morata.

Gombrich, E. (1985). *Arte, Percepción y Realidad.* Barcelona, España: Paidós.

Gombrich, E. (1987). *La imagen y el ojo.* Madrid: Alianza.

Gómez Molina, E. (1998). *Cerro Colorado: Testimonio aborigen de la conquista de América.* Buenos Aires: Fundación Ambiente 2000.

Gómez, S. M. (2004). *Los infinitos de la lectura. Discursividad e identidades en la juventud argentina juvenil en los 90.* Córdoba: Universitas.

Gómez, S. M. (2012). *El sujeto infantil y las relaciones intersubjetivas en el contexto escolar.* Córdoba: Alción Editora.

- González Cuberes, M. T. (s.f.). *Chicos especiales e integración*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- González Mauriz, T. (8 de abril de 2013). *revistas.educa.jcyl.es/revista_digital*. (R. d. educación, Productor)
- Gordon H.Bower; Ernest R. (1989). Teorías del aprendizaje. En Hilgard. México: Trillas.
- Gordora, J. M. (2007). *Mecanismos asociativos del pensamiento. La obra magna inacaba de Clark L. Hull*. Descleé de Brouwer, Biblioteca de Psicología.
- Gramsci, A. (1973). *Cultura y literatura*. Barcelona: Península.
- Graybie, Ann y Kyle, S. Smith. (2014). Psicobiología de los hábitos. En *Investigación y ciencia* (págs. 16-21).
- Grondin, J. (1991). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Grunin, J. (octubre 2013). Los márgenes de la escritura en la adolescencia: Aportes investigativos en diálogo con el psicoanálisis contemporáneo. *Querencia. Revista de Psicoanálisis*..
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires : Legasa.
- Guber, R. y Visacovsky, S. (2002). *Historia y estilos de trabajo de campo en Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Guilford, J. (1994). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Guillén, C. I. (2008). Los rituales escolares e la escuela pública polimodal argentina. *Avá . Revista de antropología*(12), 137-154.
- Gutierrez, J. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa*. España: Taurus.

- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Hannerz, U. (1986). *Exploración de la ciudad. Hacia una antropología urbana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harris, M. (1984). *La cultura norteamericana contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2005). *Arte y Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Badillo, Nelyda y Dolores Sánchez, Isaac. (2003). *El graffiti como expresión juvenil urbana. Trabajo terminal de Licenciatura en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, división de Ciencias Sociales y Humanidades*. México.
- Herrera, E. (s.f.). La docencia a través de la investigación acción. *revista Iberoamericana*, ISSN 1681-5653.
- Hilgard. (1989). Teorías del aprendizaje. En G. H. Bower, & E. R.. México: Trillas.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Huyge, R. (1990). *Los poderes de la imagen*. Barcelona: Labor.
- Ibañez Herrán, J. E. (2004). *Hacia una pedagogía educativa y cultural transformadora*. (Universidad de Valladolid) Obtenido de Educación transformadora: <http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm>
- Isla, A. (2008). La violencia y sus formas. *Cátedra abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas* (págs. 11-24). Buenos Aires: UNSAM.
- Ivins, M. (1975). *Imagen impresa y conocimiento, Análisis de la imagen pre-fotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Jackson, P. (2009). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jacob, N. (2012). Tiempo al tiempo. *La nación*, 09-12..
- Jacobo, K. (s.f.). *El lenguaje del arte. Psicología y Sociología del arte*. Buenos Aires:

Paidós.

Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la logica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós Iberica.

Jimenez, L. (2009). La educación artística en Iberoamérica. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artistica, cultura y ciudadanía* (págs. 99-107). Madrid: Santillana.

Jorge, L. (2002). La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En S. Federico, *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales* (págs. 177-230). Buenos Aires: Manantial S.R.L.

Jung, C. G. (1964). *Acercamiento al Inconsciente. El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Caralt.

Kaufman, J.C. y Beghetto, R.A. (2007). *Elogio de Clark Kent: metacognición creativa y la importancia de enseñar a los niños cuando (no) para ser creativo*. Obtenido [http://www4.ncsu.edu/~jlmetfe/Creativity_&_Critical_Thinking_Articles_files/Kaufman & Beghetto \(in press\).pdf](http://www4.ncsu.edu/~jlmetfe/Creativity_&_Critical_Thinking_Articles_files/Kaufman_&_Beghetto_(in_press).pdf)

Kepes, G. (1976). *El lenguaje de la visión*. Buenos Aires: Infinito.

Knobel, M. y. (2000). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós Iberica .

Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.

Lally, Wardl y Gardner. (2011). Experiencias en formación de hábitos : estudio cualitativo. *Salud y Medicina*, 484-489.

Lamazares, A.M. (1995). Hacia una racionalidad creativa y autocrítica. *Arte y Educación..*

Larrondo, M. (2015). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos en educación media. Un estudio de caso en la ciudad de

- Buenos Aires. *Revista propuesta educativa*(37).
- Leiris, M. (1983). *Francis Bacon: cara y perfil*. Poligrafías, S.A.
- Lema Alvarez, R. (2005). *Juego y creatividad*. Educando.
- Lemus, L. A. (s.f.). *Pedagogía. Temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz..
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Pre-Textos.
- Lipovetsy. (1990). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lombo Montañes, A. (s.f.). El graffit fálico. *EARL. Educación artística, revista de investigación*.
- López, D. H. (2014). Mecanismos de gestión cultural en la formación de hábitos y en la transformación de la cultura organizacional. *Suma de Negocios*, V(11).
- Lowenfeld. (1984). *El desarrollo de la capacidad creadora*.
- Luckmann, B.y(1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luereau, L., & Peusmer, P. (2013). Quién teme a lo infantil? La formación del psicoanalista en la clínica del niño. (UBA, Ed.) *Letra Viva*.
- Luhmann, N. (1992). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Lulo, J. (2011). La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En F. Schuster, *Filosofía y métodos de las ciencias sociales* (págs. 177-234). Buenos Aires: Manantial.
- Machado, A. (1998). *El advenimiento de los medios interactivos*. Buenos Aires: Infinito.
- Maddor, H. (2006). *Cómo estudiar*. Pedagogía Dikos Tau.

- Maffesoli, M. (2009). *El tiempo de las tribus*. Península.
- Maffesoli, M. (2009). *Iconologías: nuevas idolatrias postmodernas*. Península.
- Malaisi, L. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación emocional*. San Juan: Educación Emocional Argentina.
- Maldonado, M. M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marchesi, Á. (2009). Prámbulo. En L. Jimenez, A. Imanol, & L. Pimentel, *Educación artística: Educación artística, cultura y ciudadanía. Metas educativas 2021* (págs. 7-10). Madrid : Santillana.
- Marcial, R. (2011). *El grafiti como discurso gráfico de la disidencia juvenil*. Obtenido de En S. Corona Berkin,(coord.) Pura imagen. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1427377&pid=S0188-252X201500020001100010&lng=es
- Marin Ibañez, R. (1978). *La creatividad en la educación*. Kapelusz.
- Martin Barbero, J. (abril de 2002). *La globalización en clave cultural, una mirada latinoamericana*. Obtenido de Colloquio internacional de Montreal:
<http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>
- Martínez Díaz, C. (2004). *Teoría y metodología del estudio de la mujer y el género*. Neuquén: Policopiado.
- Martuccelli, D. y. (1998). *En La Escuela Sociología De La Experiencia Escolar*, .
- Massey, G. (2008). *Ancient Egypt - The Light of the World (Antiguo Egipto - La luz del mundo)*. NuVisions Publications. Obtenido de
http://www.ehowenespanol.com/simboliza-ojo-sobre_258819/.
- Materazzi, A. M. (1991). *Salud Mental. Una propuesta de prevención permanente*.

Buenos Aires: Paidós.

Maurizio, F. (2000). *Historia de la Hermenéutica*. Madrid: Akal, S.A.

McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana.

Mead, G. (1994). Espíritu, persona y sociedad. En J. Agulla, *La experiencia sociológica* (Vol. III, págs. 22-78). Buenos Aires: Estudio Sigma.

Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Madrid: Planeta.

Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. *Conferencia Instituto de Formación docente. Area de desarrollo profesional docente*. Buenos Aires.

Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. *Ciclo de videoconferencias. Cátedra Abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas* (págs. 93-107). Buenos Aires: Observatorio argentino de violencia en las escuelas.

Melich, C. y. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.

Mélich, J. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Madrid: Trotta S.A.

Mendizábal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En V. d. Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 66-103). España: Gedisa.

Mendoza, O. (2011). *Graffiti: construcción identitaria juvenil en la ciudad de México*. Tesis de licenciatura en Sociología. Acatlán: UNAM.

Mier, R. (2007). La experiencia estética como recreación de lo político. *Versión*, 101-121.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N°26.206/ 06*. Buenos Aires
- Ministerio de Educación Provincia de Córdoba. (2010). *Ley de Educación Provincial 9870*. Córdoba.
- Mireille, A. (1 de marzo de 2013). *La acción poetica contagia al país*. Obtenido de Periodismo digital con rigor: <http://sinembargo.mx>
- Moccio, F. (1991). *Hacia la creatividad*. Lugar.
- Monreal, P. (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Montañes, A. L. (2013). El concepto de caricatura en el arte paleolítico y los graffitis actuales. *Arkeogazte*(3), 243-270.
- Moralejo, E. (1997). La hermenéutica contemporáñez. En E. Díaz, *Metodología de las ciencias sociales* (págs. 135-153). Buenos Aires: Biblos.
- Moreno, J. (1964). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- Morillo, J. L. (17 de Julio de 2016). *Mundo adolescente, rasgos de la posmodernidad*. Obtenido de Umbrales: <http://www.chasque.net/umbrales/rev191/PAG15-22.HTM>
- Morsell, E. (2011). *Manual de semiología de las enfermedades mentales*. Valencia.
- Motoso, E. (1992). *El cuerpo, territorio escénico*. Paidós.
- Mouján Fernández, O. (1986). *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñoz Basols, J. (2010). Los graffiti in tabula como metodo de comunicación. (F. Dialnet, Ed.) *Revista de dialectología y tradiciones populares*(2), 389-426.
- Murga Meler, María Luisa y Posada Cano. (Diciembre de 2014). Jóvenes y experiencia. Un caso de graffiti en la escuela. *Docencia Universitaria*, 15, 121-139.

- Needleman, J. (2005). ¿Podemos vivir sin correr? *La Nación*, 10-12.
- Noriega, F. (2009). *Caso*. Córdoba: kapeluz.
- Núñez, F. (2011). Hábitos de estudio, actitudes y autoestima relacionada con rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Cuadernos de educación y desarrollo*, III(23).
- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1995). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Kapelusz.
- Ortiz, G. (2000). *El positivismo como juego de lenguaje y como forma de vida, en la racionalidad esquivada. Sobre tareas de la Filosofía y de la Teoría Social en América Latina*. Córdoba: CEA.
- Ortiz-Osés, Andrés y Lanceros, Patxi. (1997). Diccionario de Hermenéutica . En *Antropología hermenéutica, Antropología interpretativa, Explicación y comprensión, Hermenéutica filosófica*, . Bilbao: Universidad de Deusto .
- Osés, O., & Lanceros, P. (1997). *Diccionario interdisciplinar de Hermenéutica*. Bilbao: Artes Gráficas Rontegui, S.A.L.
- Paín, S. (1989). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Paín, S. (2008). *En sentido figurado: Fundamentos teóricos de la arteterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Palacio, M. (2013). La posición de Levinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética. *Areté. Revista de Filosofía*, XXV(1), 133-152.
- Patton, P. (2003). *Casos de educación especial*. Limusa.
- Pennac, D. (2011). *Mal de Escuela*. Literatura Mondadori.
- Perazza, R. (2008). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos

Aires: Aique.

Perez, J. (2006). *La educación en la Argentina. El caso de Juan* (Tercera edición ed.). Córdoba S/L Buenos Aires: Santillana.

Perkins, D. (1992). *Conocimiento como diseño*. Barcelona: Gedisa.

Perkins, D. (1995). *Las campanas de alarma en la escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Pichon Riviere, E. (1975). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pini, M. (2011). ¿ Post neoliberalismo? Políticas educativas recientes en Argentina. En M. y. Beltrán, *Miradas en movimientos. Textos y contextos de políticas de educación*. Valencia : Germania.

Pini, Mónica; Musanti,Sandra. (2010). Construcción del sujeto de la educación secundaria. Consumos culturales, cultura escolar y tecnología digital. *Proyecto " Consumos y prácticas culturales de los chicos fuera de la escuela"*.

Pruzzo, V. (2012). Investigación Psicopedagógica: Prácticas que obstaculizan el aprendizaje. (U. N. Pampa, Ed.) *Pilquen*(9).

Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América latina*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Ramírez Sánchez, Manuel y García Lázaro, Néstor. (s.f.). *Los graffitis en el contexto universitario: escrituras transgresoras en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. <http://www.personales.ulpgc.es/mramirez.dch/downloads/27.pdf>

Raúl, A. (1991). *La problemática del aprendizaje. Del tiempo cronológico al tiempo lógico*. Dirección de Publicaciones UNR.

Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*. Buenos Aires: Norma.

Reguillo, R. (2008). *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles:territorios en*

- reconfiguración. En E. (. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de políticas educativas* (págs. 125-143). Buenos Aires: siglo veintiuno.
- Reguillo, R. (2012). *Sociología y Trabajo Social*. Siglo XXI Editores.
- Reisfeld, S. (2005). *Tatuajes, una mirada psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ricœur, P. (2011). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica .
- Ricoeur, P. (1975). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Argentina: FCE.
- Rivas, A. (2014). *Revivir el aula*.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. En *Historia y cultura de los procesos educativos* (pág. cap.2 y3). Paidós.
- Rossana, R. (2012). *Cultura Juveniles. Formas Poéticas del desencanto*. Siglo XXI Editores.
- Rousseau, J. (1981). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Sánchez, L. (2010). *La construcción simbólica del espacio urbano. La disputa por la significación del graffit en Tijuana. Tesis de maestría estudios socioculturales Tijuana*. México: COLEF.
- Sánchez, M.Rosario y Rodríguez, Romero. (Octubre de 2010). *El nombre propio como primera forma escrita dotada de estabilidad*. Obtenido de Revista digital: Innovación y experiencia educativa.
- Sarlo, B. (27 de mayo de 1998). Es peligroso educar para el trabajo y no para la vida. *Clarín*.
- Sasturain, J. (2007). *Los Galochas*. Sudamericana.
- Saviani, D. (N 3 Año 2 1970). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*.

- Silber, J. (2007). Recorrido recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. *VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía*. Universidad Nacional de la Plata.
- Silva, A. (1987). Punto de vista ciudadano. Focalización visual y puesta en escena del graffiti. *Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo*. Bogotá.
- Silva, J. (2002). *Juventud y tribus urbanas: en busca de la identidad. Última década*. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v10n17/art06.pdf>.
- Solano, A. C. (2010). *Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Soneira, A. (2007). La teoría fundamentada en los datos. . En Vasilachis, *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Stephen, C. (1990). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*.
- Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Carena.
- Taylor S.J.y Bogdan R.(1989). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿ Son posibles las políticas de subjetividad? En E. (. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (págs. 53-64). Buenos Aires: siglo veintiuno.
- Téllez, A. S. (1988). *Graffiti: una ciudad imaginada*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Tenti Fanfani, E. (. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Diversidad, cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Thibault-Laulan, A. (s.f.). *Imagen y comunicación* . .
- Thwaites Rey, Mabel y Lopez, andrea. (s.f.). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo.

- Uribe Fernández, M. L. (junio de 2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social.. *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales* (25), 100-113.
- Vasilachis de Galdino, I. (1992). *Metódos Cualitativos*. Buenos Aires: Cuenta Editores de América Latina..
- Veleda y otros. (2012). *La construcción de la Justica Educativa*. UNICEF.CIPPEC.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos A
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Grupo Planeta ires: Lautaro.
- Vilches. (1983). *La lectura de la imagen*. Buenos Aires: Paidós.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Paidos Iberica..
- Winnicott, D. (1991). *Realidad y Juego*. Barcelon: Gedisea.
- Wipidedia*. (s.f.). Obtenido de /es.wikipedia.org/wiki/Mano_Negra_(banda)
- Wipidedia*. (s.f.). Obtenido de /revistaeari.org ;https://ojs.uv.es/index.php/eari
- Wipidedia*. (s.f.). Obtenido de / es.wikipedia.org/wiki/Movimiento_Acción_Poética
- Wipidedia* (s.f.). Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Grafiti
- Wolff,K y Bottomore,T. (1988). *Historia del análisis sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zizek, S. (28 de 08 de 2006). Entrevista: Slavoj Zizek. *Clarín*.

INDICE DE GRÁFICOS

Gráficos

Gráfico I

Temas predominantes en los grafitis..... 115

Gráfico II

Textos predominantes en los grafitis escritos..... 121

Gráfico III

Materiales utilizados en los grafitis.....	123
--	-----

Gráfico IV

Lugares áulicos donde se encuentran los grafitis.....	125
---	-----

Grafico V

Función del grafiti en el aula.....	126
-------------------------------------	-----

Gráfico VI

Materias o asignaturas para trabajar con los grafitis.....	135
--	-----

Gráfico VII

Expresiones diversas que transmiten los grafitis	136
--	-----

Registro fotográfico en el texto

Lamina1-caricatura burlesca, registro fotográfico (R.F 5)	74
---	----

Lamina2-caricatura burlesca, registro fotográfico (R.F 23)	74
--	----

Lamina 3-caricatura fumando (R.F.8)	75
---	----

Lamina 4-caricatura fumando (R.F.16).....	75
---	----

Lámina 5- caricatura corporal (R.F.115).....	76
---	----

Lámina 6- caricatura corporal (R.F.33).....	77
Lámina 7-caricatura sexuada (R:F.18).....	77
Lámina 8-caricatura sexuada (R:F.40).....	77
Lámina 9- elemento simbólico, el ojo (R.F 25).....	79
Lámina 10- elemento simbólico, el ojo (R:F.7).....	80
Lámina 11- elemento simbólico, el sol (R.F. 45).....	81
Lámina 12- elemento simbólico, formas fálica (R.F.30).....	83
Lámina 13- elemento simbólico, formas fálicas (R:F.27)	83
Lámina 14- elemento simbólico, color negro y blanco (R.F58).....	86
Lámina 15-elemento simbólico, color negro y blanco (R.F. 182).....	86
Lámina 16- elemento simbólico, hoja de marihuana (R.F.3)	88
Lamina 17- elemento simbólico, hoja de marihuana (R.F.57).....	88
Lámina 18- textos con palabra frase (R.F.32).....	91
Lámina 19- textos con palabra frase (R.F.13)	91
Lámina 20- textos dialogados (R.F.22).....	94
Lámina 21 -textos dialogados (R.F.10).....	94
Lámina 22- nombres y firmas dibujadas (R.F. 24).....	99
Lámina 23- nombres y firmas dibujadas (R.F.10).....	99
Lámina 24- lugares inesperables de los grafitis (R.F. 17).....	106
Lámina 25 –lugares esperados de los grafitis (R.F. 9)	106

Lámina 26-grafitis permitidos (R.F.43).....	112
Lámina 27- grafitis permitidos (R.F 162.).....	113

ANEXO

CUESTIONARIO ALUMNOS

En el marco de la maestría en investigación educativa de la UCC, te presentamos este trabajo sobre **“Grafitis en las escuelas medias”**. Para lo cual, te proponemos **a vos como alumno colaborar con el siguiente cuestionario**, para lo cual, agradeceremos responder lo más comprometido que puedas a las siguientes preguntas acerca de los grafitis en tu escuela principalmente a los grafitis que están dentro de tu aula.

Llamamos grafitis a todo lo que los chicos / alumnos escriben o dibujan en las paredes del aula, bancos, sillas, pizarrón, libros o carpetas

Completar y marcar cada pregunta con una X en los casilleros vacíos.

ALUMNO NOMBRE (sin apellido).....

CURSO:.....

EDAD:.....

1- Hay grafitis dentro de tu aula:

Si	
No	

2- Qué temas predominan en los mismos o sea que dibujos suelen aparecer con mayor frecuencia? vinculados a :

caricaturas		sexo		policía	
violencia		muerte		marihuana	
nombres		Otros que quisieras agregar			

3- Los grafitis también pueden presentarse de forma escrita: qué textos recuerdas que se escriben con mayor frecuencia en el aula? por ejemplo:

4- Qué material o instrumentos	Se dan consejos		Se agraden o insultan	
	Letras de canciones		Libertad-encierro	
	Se piden ayuda		Tema muerte-dolor	
	Otros que quisieras agregar:			

instrumentos suelen utilizar los chicos para hacer los grafitis en las aulas?

5- Qué lugares dentro del aula se encuentran mayor cantidad de grafitis? marca lo que te parece correcta	Fibrones permanente		Fibrones al agua	
	Lique paper		Pinturas de color	
	Punzones		aerosoles	
	Otros para agregar			

Mesas		sillas		paredes	
pizarra		carpeta		Todos	
Otros lugares para agregar					

6- Que significado tienen para vos los grafitis en la escuela? Para que sirve

enseñan/ educan		Sobre qué enseñan?
agreden/ insultan		Sobre qué agreden?
informan/comunican		Sobre qué informan?
Dejan mensajes/ nos hacen pensar		Sobre qué dejan mensajes?
Expresan creatividad		Sobre qué expresan creativamente?

Otros significados que podrían tener los grafitis realizados por los alumnos dentro de las aulas

.....

.....

.....

.....

7- Se podría utilizar los grafitis en o para la educación

Si	
No	

8- De qué forma se podría utilizar los grafitis en las escuelas. Como se podrían utilizar los grafitis en las escuelas antes de ser borrados

Escribe una propuesta tuya

.....

.....

.....

.....

.....

9- Los docentes podrían explicar contenidos de los programas a partir de utilizar un grafiti del aula como disparador o motivador sobre un tema

Si	
No	

10- Puedes relacionar algún tipo de grafiti que aparece en el aula con algún tema que vistes y aprendiste en alguna materia. Escribe algún ejemplo

.....

.....

.....

.....

.....

11- Con que materias puedes vincular principalmente el contenido de los grafitis

biología		psicología		FVT	
lengua		Ed. sexual		Ed. artística	
Soc. y cultura		matemática		Todas materias	
Otras materias					

12- Los grafitis nos permiten expresar

Conocimientos/ aprendizajes		Cuáles conocimientos?
Emociones o afectos		Cuáles emociones?
Aspectos sociales y cultural		Cuáles aspectos socio-culturales?
Valores educativos		Qué valores educativos?

Otros que quisieras		
agregar		

¡¡MUCHA GRACIAS POR SU COLABORACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN!!

CUESTIONARIO DOCENTE

En el marco de la maestría en investigación educativa de la UCC, le presentamos este trabajo sobre “**Grafitis en las escuelas medias**”. Para lo cual, **le proponemos a Ud. como docente colaborar con el siguiente cuestionario**, para lo cual, agradeceremos responder lo más comprometido que pueda a las siguientes preguntas acerca de los grafitis en la escuela principalmente a los grafitis que están dentro de las aulas.

Llamamos grafitis a todo lo que los chicos / alumnos escriben o dibujan en las paredes del aula, bancos, sillas, pizarrón, libros o carpetas

Completar y marcar cada pregunta con una X en los casilleros vacíos.

DOCENTE NOMBRE (sin apellido).....

ASIGNATURA A CARGO:.....AÑO/CURSO:.....

1- Hay grafitis dentro de su aula:

Si	
No	

- 2- Qué temas predominan en los mismos o sea que dibujos suelen aparecer con mayor frecuencia? vinculados a :

caricaturas		sexo		policía	
violencia		muerte		marihuana	
nombres		Otros que quisieras agregar:			

- 3- Los grafitis también pueden presentarse de forma escrita: qué textos recuerda que se escriben con mayor frecuencia en el aula? por ejemplo:

4- Qué material o instrumentos suelen utilizar	Se dan consejos		Se agraden o insultan	
	Letras de canciones		Libertad-encierro	
	Se piden ayuda		Tema muerte-dolor	
	Otros que quisieras agregar:			

los chicos para hacer los grafitis en las aulas?

5- Qué lugares dentro del	Fibrones permanente		Fibrones al agua	
	Lique paper		Pinturas de color	
	Punzones		aerosoles	
	Otros para agregar			

aula se encuentran mayor cantidad de grafitis? marca lo que le parece correcto

Mesas		sillas		paredes	
pizarra		carpeta		Todos	
Otros lugares para agregar					

6- Que significado tienen para usted los grafitis en la escuela? Para que sirve

enseñan / educan		Sobre qué enseñan?
agreden / insultan		Sobre qué agreden?
informan /comunican		Sobre qué informan?
dejan mensajes/ nos hacen pensar		Sobre qué dejan mensajes?
expresan/ crean		Sobre qué expresan creativamente?

Otros significados que podría tener para Ud. los grafitis realizados por los chicos en las aulas

.....

.....

.....

.....

.....

7- Se podría utilizar los grafitis en o para la educación

Si	
No	

8- De qué forma se podría utilizar los grafitis en las escuelas. Como se podrían utilizar los grafitis en las escuelas antes de ser borrados

Escribe una propuesta suya

.....

.....

.....

.....

.....

9- Los docentes podrían explicar contenidos de los programas a partir de utilizar un grafiti del aula como disparador o motivador sobre un tema

Si	
No	

10- Puede relacionar algún tipo de grafiti que aparece en el aula con algún tema a trabajar dentro de contenidos de las distintas materias Escribe algún ejemplo

.....

.....

.....

.....

.....

11- Con que materias puedes vincular principalmente el contenido de los grafitis

biología		psicología		FVT	
lengua		Ed. sexual		Ed. artística	
Soc. y cultura		matemática		Todas materias	
Otras materias					

12- Los grafitis nos permiten expresar

Conocimientos / aprendizaje		Cuáles conocimientos?
Emociones / afectos		Cuáles emociones?
Aspectos sociales / cultural		Cuáles aspectos socio-culturales?
saberes educativos		Qué saberes educativos
Otros que quisieras agregar		

13- Alguna vez utilizo algún grafiti del aula como disparador de actividades?

Si	
No	

¡¡MUCHA GRACIAS POR SU COLABORACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN!!

